

Thomas Fritz

## „Sprechen Sie jetzt!“

### Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht

Merkmale der mündlichen Produktion sind ihre Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie ihre dynamische und vergängliche Form. Gesprochener Diskurs wird oft als „nicht so schön und formvollendet“, fehlerhaft, sehr informell und persönlich angesehen. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns heraus ist er jedoch der wesentlichste Baustein für zwischenmenschliche Interaktion, das Herstellen und Erhalten von Beziehungen, das Signal nach außen und innen für den Zusammenhang von Gruppen und nicht zuletzt auch eine der Quellen für Missverständnisse.

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist das Sprechen wohl eine der komplexesten Fertigkeiten. Unsere Ziele als Lernende und Unterrichtende sind mannigfaltig. Wir wollen spontan und kreativ sein (vielleicht sogar so, wie in unserer L1), wir haben den Anspruch korrekt zu sprechen, unsere Aussprache sollte nahe an die von MuttersprachlerInnen herankommen, unser Diskursverhalten sollte adäquat sein und die kulturellen Gesprächselemente wie Anspielungen, Metaphern etc. sollen auch passend verwen-

det werden. Das alles in einem Tempo, dass wir gar nicht daran denken können, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern.

Selbst in der L1 können wir beobachten, dass SprecherInnen Problemen haben, all dies erfolgreich zu managen. Denken wir nur an die vielen Versprecher in spontaner mündlicher Produktion, die unvollständigen Sätze, die begonnen, aber nicht beendet werden, die berühmten „Ääähs“, die manche von uns regelmäßig in gesprochenen Texten, bei Referaten und Vorträgen einfügen, um hörbar zu denken oder einfach nur um Zeit zu gewinnen.

Die Sprachwissenschaften sind seit langem bemüht zu erforschen, was beim Sprechen denn eigentlich vor sich geht und wie Ideen formuliert, die richtigen Wörter aus dem Lexikon abgerufen, in einem morphosyntaktischen Prozess zu Sätzen verarbeitet werden, ihre lautliche Dimension erhalten und dann letztendlich in ein Geflecht von Äußerungen mehr oder weniger passend eingebettet werden. Über die Ebene der einzelnen Äußerung und des einzelnen Satzes hinaus sind pragmatische Elemente wie Rollenverhalten,

Höflichkeitsformen, Turn Taking und das Aufrechterhalten eines Gesprächs ebenso wichtige Elemente wie das Herstellen von sozialen Zusammengehörigkeiten, das sogenannte „Bonding“, das durch bestimmte Muster und Arten von Konversation (zum Beispiel dem Tratschen, einer sehr informellen Art der Informationsbörse) erreicht wird.

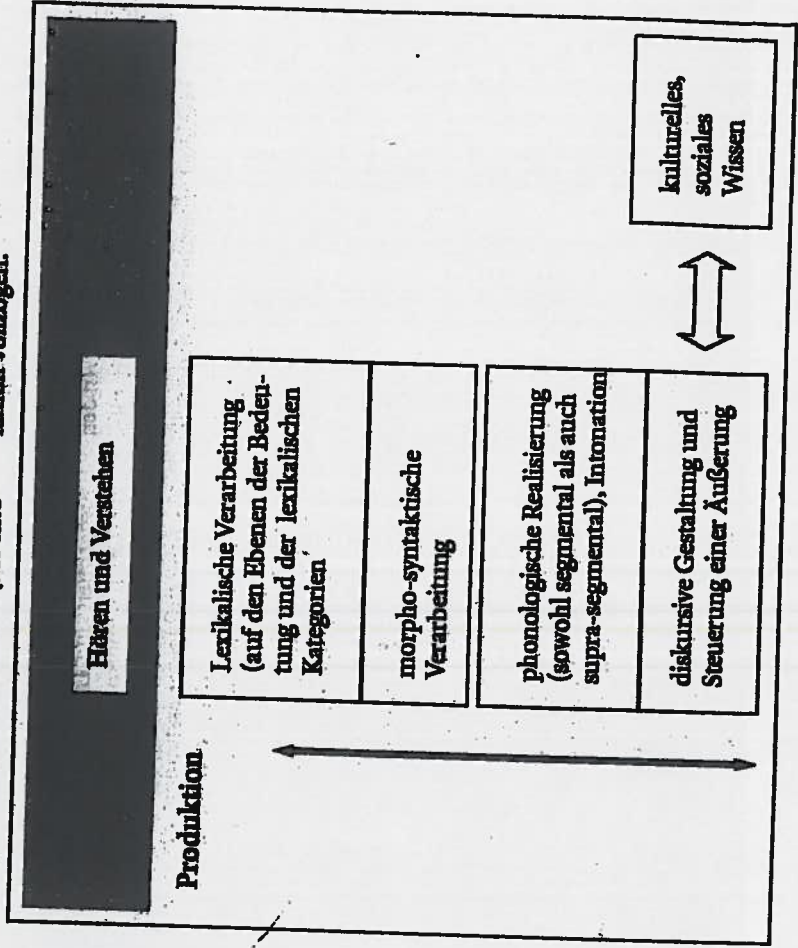
Kurz zusammengefasst können wir feststellen, dass das Sprechen aus einem raffinierten Zusammenspiel der folgenden Einzelfertigkeiten besteht (siehe Abb.).

Die Sprachforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten vermehrt der mündlichen Sprache zugewendet. Diskurs- und Verstehensforschung arbeiten mit realen Texten ebenso wie die Bereiche der Phonetik, die sich mit Prosodie (der inton-

natorischen Gestaltung von Äußerungen, Sätzen und Texten) beschäftigt. So können wir neben der (sicherlich wichtigen) Beschäftigung mit Produkten einer idealisierten Sprecherin, die komplette und vor allem richtige Sätze produziert, auch Untersuchungen an mündlicher Sprache finden, die sich in erster Linie mit der flüchtigen und „inkorrekten“ Natur mündlicher Äußerungen beschäftigen.

### Zur Geschichte der Fertigkeit

Parallel zur Entwicklung der Forschung hat sich auch im Bereich der Unterrichtsmethoden eine Orientierung in Richtung auf mündliche Sprache als Ausgangspunkt und Resultat von Kommunikation vollzogen.



## Das Sprechen vor der kommunikativen Periode: Vor allem korrekt.

In der Zeit vor der so genannten kommunikativen Wende spielte das Sprechen eine eher unter- oder, besser gesagt, nachgeordnete Rolle. Die Grammatik- und Übersetzungsmethode ging davon aus, dass Sprechen erst nach dem Erlernen der (vollständigen) Grammatik einer Sprache möglich oder erstrebenswert sei. Das Erlernen der Regeln stellte sich spontanen mündlichen Äußerungen in den Weg. Ziel der sprachlichen Produktion waren vollständige und vor allem korrekte Sätze.

Die audiolingualen Ansätze stellten das Sprechen sehr wohl an den Anfang des Sprachenlernens, kurze Sätze wurden wiederholt, nachgesprochen und in Drillübungen pagetenhaft nachgeübt. In den späten Siebzigern begann eine kleine Revolution: In sogenannten Transferübungen wurden die Lernenden eingeladen, die im Drill erlernten Sätzchen und Dialogteile mit persönlich relevanten Inhalten zu versehen. Nicht mehr nur die Frage nach einer von irgendetwem irgendwo ver-gessenen Handtasche durfte beantwortet werden, sondern die Lernenden wurden eingeladen, selbst Dinge zu sagen, die für sie Bedeutung hatten. Bedenken wir, dass der prä-kommunikative Unterricht mit seinen Drills auch wahre Stilleblüten der Marke "I have never met my wife" (vgl. Schratz: 1983) produzierte, so war der Schritt zur persönlichen Mitteilung bereits enorm, wenn auch zeitlich begrenzt (fünf Minuten pro Unterrichtsstunde) und be-scheiden in seiner inhaltlichen Dimensi-on, und immer noch mit der Auflage kor-rekt zu sein.

## Das Sprechen in der kommunikativen Wende: Bitte sprechen Sie jetzt!

Die so genannte kommunikative Wende stellte das Sprechen und die Kommunikation in den Mittelpunkt. Ab der ersten Stunde wurden die Lernenden ein-geladen (oder gezwungen), sich mündlich zu äußern, zu sagen, wie sie heißen, wo sie wohnen, was sie mögen und so weiter. Dennoch blieb das Sprechen eher formel-haft und sehr stark geprägt von auswen-dig gelernten Phrasen, einzelnen Sätzen, die sich nun eher an Sprechakten als an ausgewählten Grammatikkapiteln orien-tierten.

Das Hauptaugenmerk lag auf vorher-sagbaren Kommunikationssituationen, die allesamt sehr stark vom Alltäglichen und Verwertbaren bestimmt und in ihrer Einfachheit und Eindimensionalität of-tmals auch schon komisch waren. Kommu-nikation wurde als ein starres Set an Äu-ßerungsabfolgen verstanden, die es zu meistern galt. Neben den Sprechakten nahmen die Themen (nicht nur im gleich-namigen Buch) einen wichtigen Raum ein. Die vielgerühmte Zehnthemeliste der Kontaktschwellen (europaweit in vielen Sprachen vorhanden) sollte den Men-schen ihre sprachliche Mobilität ermögli-chen.

Im Unterricht selbst wurde viel mehr gesprochen, Fehler waren nicht mehr das Feindbild per se und Verständlichkeit wur-de zum Ziel, der Korrektheit übergeord-net. Jedoch stellte sich vielfach die Frage nach der Emotionalität und der Kreativi-tät der Lernenden: Sollten sie nicht in der Lage sein, mehr zu machen als Dialoge nach dem Lego-Prinzip zusammenzuset-zen? Zunehmend stand die Frage im Raum, ob es denn sinnvoll und im Sinne

eines demokratischen Unterrichtsprinzi-p sei, Lernende ab der ersten Stunde mit ei-nem zumeist sehr rigorem verstandenen Sprechzwang zu quälen.

## Krashen: Bitte um Ruhe

Der amerikanische Linguist und Su-perstar der kommunikativen Ära betonte daher – gestützt auf Daten aus dem Erst-spracherwerb – die Notwendigkeit einer *Silent Period*. Krashen betont, dass Kinder in den ersten Jahren ihres Spracherwerbs-prozesses nur zuhören und dann einzel-ne Wörter oder ganz einfache Wortgrup-pen produzierten. In Verbindung mit sei-ner Input-Hypothese, die besagt, dass Ler-nende einen Input brauchen, bevor sie aktiv produzieren können, wurde so ein Gegenakzent zum Gebot des „Sprechen Sie jetzt!“ gesetzt. Krashens Hypothesen stellten sich in der von ihm ursprünglich formulierten Absolutheit als nur bedingt korrekt heraus, vor allem was seine Inter-pretation der vorhandenen Daten anbe-langte. Der direkte Vergleich zwischen dem Erstspracherwerb und dem Zweit- oder Fremdspracherwerb von Jugend-lichen und Erwachsenen war nicht halt-bar und so wurde auch die Idee der stillen Phase – so gut sie den Lernenden auch tun würde – ebenfalls verworfen.

## Das Sprechen und die so ge-nannten alternativen Methoden

Der Wunsch nach Kreativität und das Überwinden der Sprechangst sind die trei-benden Kräfte bei vielen so genannten „al-ternativen“ Methoden. Das *community language learning* beginnt mit einer Sprechsituation, in der die Lernenden das sagen, was sie der Gruppe mitteilen wol-len; Dieses Material ist der Ausgangspunkt

für Sprachenlernen. Es wird als (fast) spontane mündliche Sprache verwendet.

Das linguistische Psychodrama arbei-tet damit, dass die TrainerIn den Lernen- den suggeriert, was sie sagen wollen. Die Suggestopädie bietet nach einer langen Phase des Zuhörens (Input und Silent Pe-riod?) in kleinen Rollenspielen an, sich zu äußern – in einem geschützten Raum, stressfrei und entspannt, bei klassischer Musik in Ohrensessen.

All diese Ansätze können unter ande-rem dadurch charakterisiert werden, dass sie sich gegen die Bindimensionalität ei- nes im klassisch kommunikativen Unter-richt sehr funktionalen Menschenbildes stellen und vor allem versuchen, Rezepte gegen Produktionsängste zu finden. Letzt- endlich aber scheitern sie an ihrer Vorlie-be zum intransparenten Flirt mit dem Magischen, einer eher unerklärlichen Vor-gangsweise, die dunkle, unerforschte Area-le in unserer neuronalen Organisation aktivieren sollte. Freiz nach dem Muster: „Sie haben bis jetzt erst die Hälfte Ihres Gehirns verwendet, wir helfen Ihnen die andere Hälfte zu finden!“

## Sprechen interkulturell

Im interkulturellen Ansatz wird das Sprechen als Fertigkeit bereits vorausge-setzt und vor allem in Diskussionen ein-gesetzt, wie ein Blick in „Sichtwechsel“ zeigt, manchmal werden neue Formen – wie das „Erzählen“ – eingesetzt (s. „Di-mensionen“). In der Analyse des Spre- chens rücken immer öfter unterschiedli- che Herangehensweisen an bestimmte Themen, Gesprächskulturen, und differen- tes Diskursverhalten in den Mittelpunkt. Aber wir können mit einem kurzen Blick in ein beliebiges Lehrwerk immer noch die hartnäckigen Reste eines kurs-

satzen Kommunikationsmusters erkennen: *Reden Sie zur Person!, Was mögen Sie?, Woher kommen Sie? Aber selten: Wer sind Sie?, Wie leben sie? und Was möchten Sie uns mitteilen?*

## Sprechen und die kommunikative Kompetenz

Denken wir noch einmal zurück an die vielen in der Einleitung erwähnten Teilfertigkeiten des Sprechens. Sie können unter dem (mittlerweile schon etwas alten, aber dennoch nicht veralteten) Label der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst werden. Zur Erinnerung: Dieses Konzept, ursprünglich formuliert von Dell Hymes (1972), ist als Ausweitung der rein linguistischen Kompetenz verstanden und inkludiert das sozio- und psycholinguistische Wissen der SprecherInnen bzw. LernerInnen einer Sprache. Dies bedeutet für den Unterrichtsraum, dass wir es den Lernenden ermöglichen müssen, diese Kompetenz zu erlangen. Dies kann nicht geschehen indem kleine Dialogchen und wenig bedeutungsvolle Aussagen auswendig gelernt oder spielerisch erarbeitet werden. Die Entwicklung dieser Fähigkeit ist nur in einem Zusammenspiel von Rezeption von gesprochener Sprache und (Re-)Produktion derselben denkbar.

Betrachten wir die unterschiedlichen Modelle, die Diskursfähigkeit beschreiben, so erkennen wir ein weiteres Bündel an Fertigkeiten und Wissen, das Lernende benötigen. Dies kann im Strukturieren von Gesprächen liegen, wie zum Beispiel das Turn-Taking in einer bestimmten Kultur geregelt ist, zum Beispiel, wann und wie es möglich ist, zu unterbrechen, wie der eigene Standpunkt eingebracht werden kann und wie Widerspruch formuliert wird. Auf einer komplexeren Ebene

ist es interessant zu sehen, wie Gruppenzugehörigkeiten sprachlich signalisiert werden. Als übergeordnete Prinzipienbündel können wir die Kommunikationsprinzipien ansehen, wie sie von Sprachphilosophen wie Grice formuliert wurden. Auf den ersten Blick naiv anmutend sind seine kommunikativen Maximen ein brauchbares Orientierungsgert für die kommunikative Bewertung von Äußerungen. Grices oberstes Prinzip ist die Annahme, dass Menschen mit dem übergeordneten Ziel, eine erfolgreiche Kommunikation zu Stande zu bringen, kooperieren. Das Interessante an den Maximen ist, dass auch ihre Verletzung einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen kann.

### Die Quantitätsmaxime

- Gestalte deinen Beitrag so informativ wie es die Konversation in diesem Moment verlangt.
- Fülle deinen Beitrag nicht mit mehr Information als notwendig.

### Die Qualitätsmaxime

- Gestalte deinen Beitrag so, dass er wahr ist.
- Sage nichts, von dem du annimmst, dass es falsch ist.
- Sage nichts, für das du keine Beweise hast.

### Die Maxime der Beziehung

- Sei relevant.

### Die Maxime der Art

- Vermeide Unklarheit deines Ausdrucks.
- Vermeide Zweideutigkeit.
- Sei kurz.
- Sei geordnet.

(Nach Sperber und Wilson 1986: 33, Übersetzung IF)

## Nach der Schrift reden? Gesprochene Sprache vs. Geschriebene Sprache

Jede auch nur sehr oberflächliche Analyse gesprochener Sprache zeigt, wie bereits erwähnt, dass hier andere Regeln gelten als beim Schreiben. Haben unsere Lernenden das Ziel, in ihrer mündlichen Kompetenz eine Stufe zu erreichen, die sie in die Nähe von muttersprachlicher Kompetenz führt, so müssen sie all jene Detailfertigkeiten zumindest teilweise meistern. Dies bedeutet in der logischen Konsequenz, dass im Unterricht auch auf diese Elemente Rücksicht genommen werden muss, und das geht nur, indem die Lernenden einerseits ausreichend Input bekommen, d.h. Hörtexte, die diese Elemente enthalten, und andererseits auch beim Sprechen Übungsformen vorfinden, in denen sie das Erlernen üben und umsetzen können.

## Sprechen mit und ohne Korrektur – und andere methodische Gedanken

In den letzten Jahren hat sich, nicht zuletzt durch das Modell des Fremdsprachenwachstums, eine Aufteilung der Übungen zum Sprechen (und Schreiben) entwickelt, die meines Erachtens einige der Planungs- und Gestaltungsprobleme von Sprechübungen zu lösen hilft: Die Aufteilung in gelenktes und freies Sprechen. Wir können sehr wohl davon ausgehen, dass Lernende im Bereich der Fertigkeit als Lernziele spontanes und kreatives Sprechen haben, d.h. sie wollen an Gesprächen teilnehmen, mitreden können, eventuell sogar humorvoll sein u.a.m., sie wollen dies aber auch (zumindest relativ) korrekt machen. Letzteres wohl auch deswegen, weil gerade im

mündlichen Bereich ein gewisses Ausmaß an Korrektheit notwendig ist, um nicht automatisch soziale Nachteile zu erfahren. Nennen wir als Zielbeschreibungen Korrektheit und Spontanität und dann können wir diesen eine Reihe von methodischen Entscheidungen zuordnen. (Abb. S. 12)

Zuerst möchte ich eine Aktivität aus dem Kanon des Fremdsprachenwachstums der ersten Generation in Erinnerung rufen, die meines Erachtens vor allem im Bereich des gelenkten Sprechens und des „spontanen focus on form“ – der ungelenkten und ungeplanten Aufmerksamkeit auf grammatikalische Strukturen – sehr wichtig ist.

## Die Gesprächskonstruktion: Zwei Begründungen und eine Warnung

Bevor wir näher auf diese Aktivitäten eingehen, sind aber noch zwei Begründungen und eine Warnung angebracht.

Begründung 1: Korrektheit und Genauigkeit als Ziel der Übung und zwar auf mehreren sprachlichen Ebenen. Je nach Niveaustufe werden unterschiedliche Bereiche der sprachlichen Kompetenz angesprochen: Lexikon, Syntax, Pragmatik aber auch Phonologie und da vor allem die Prosodie.

Begründung 2: Erwachsene Lernende benötigen in ihrem Erwerbsprozess eine so genannte negative Evidenz. Dies bedeutet eine explizite Korrektur und Hinweis, was in einer Sprache grammatikalisch korrekt ist und was nicht.

Die Warnung: Beim Lesen der untenstehenden Beschreibung der Aktivität, werden Sie bemerken, dass diese sehr lehrerInnenzentriert ist, und das heißt für die Einbettung der Aktivität in einen Unterrichtsplan, nachher unbedingt etwas platzieren, bei dem die Unterrichtsgegenstände wiederum im Hintergrund stehen.

Merkmale gelenktes Sprechen freies Sprechen

Merkmale	gelenktes Sprechen	freies Sprechen
Korrektheit	X	
Spontaneität		X
hohes Ausmaß an LernerInnen Kontrolle		X
LehrerInnen Intervention	X	
Korrektur	X	
Übungen	Gesprächskonstruktion Sprechgymnastik div. Nachsprechübungen	Rollenspiele Simulationen Erzählen Beschreibungen Drama Sprachspiele

1. Schritt

Beschreiben der Situation: Hier können Sie entweder einfach beschreiben oder eine Zeichnung verwenden oder etwa ein Bild (falls ein passendes vorhanden ist)

*Unterrichtende:* Es ist Samstag nachmittag und eine Mutter und ihre Tochter, Karin, sind zuhause, die Tochter ist ca. 7 Jahre alt und spielt mit ihrem Computer, sie ist sehr „beschäftigt“ und außerdem nicht besonders hilfsbereit. Die Mutter ist in der Küche und hat ein Problem. Was sagt sie?  
Die Lernenden machen Vorschläge: *Kannst du mir helfen.*  
Die Unterrichtsleende reagiert: *Ja, das könnte sein, aber das sagt sie nicht.*

Lernende: *Karin*  
Unterrichtende: *Das stimmt, also wie geht das weiter?*

Nach diesem Muster wird der erste Satz gebaut: *Karin, könntest du bitte für mich zum Billa hinunter laufen.*

Der Satz wird von allen Lernenden wie-

derholt (einzeln, im Chor, wie auch immer), dann geht es weiter

*Unterrichtende: Und was sagt KARIN darauf?*

Sobald das erste Äußerungs paar vorhanden ist, wiederholen die Lernenden die beiden Aussagen zu zweit, um sie zu memorieren.

Hier ist wichtig, Folgendes zu beachten: Die Konstruktion ist kein Ratespiel, d.h. wenn Lernende länger nicht das Zutreffende vorschlagen, dann kann die Unterrichtsleende die Antwort geben. „Fehler“, gemeint sind Vorschläge, die nicht passen, aber stimmen, werden akzeptiert und dann mit den Worten *„Das sagt sie aber nicht“* weggelassen. Je nach Niveau liefern entweder der Wortschatz, die Morphosyntax oder die Intonation und die Pragmatik wichtige Hinweise für die Lernenden.

2. Schritt

Nun geht es mit dem zweiten Äußerungs paar weiter:

*Unterrichtende:* Was sagt nun die Mutter, nachdem sie Karins Antwort gehört hat?

Wieder werden die Vorschläge der Lernenden aufgenommen, die richtigen, als solche identifiziert, und wenn sie nicht mit dem ursprünglichen Dialog übereinstimmen mit dem Vermerk weggelassen: *Das stimmt, aber die Mutter sagt das in meinem Dialog nicht.* Wiederum wird zu zweit wiederholt (und zwar das erste und das zweite Paar zusammen – um erneut zu memorisieren). Die Paare werden für diese Phase auch zusammengesetzt. Das dritte Aussagenspaar folgt und dann kommt der

3. Schritt

bei dem zwei Freiwillige den Dialog wiederholen. Die anderen Lernenden können im Halbkreis hinter den beiden DialogspielerInnen sitzen und einsagen, wenn eine der beiden nicht weiter weiß, oder aber auch korrigieren, wenn etwas Falsches gesagt wird. In einem letzten

4. Schritt

diktieren die Lernenden der Unterrichtsleenden den Dialog, der auf die Tafel geschrieben wird. Und damit ist die Aktivität nach ca. 35 Minuten – zu Ende.

Diese Gesprächskonstruktion eignet sich aber für LernerInnen auf den verschiedensten Stufen und macht ganz einfach auch Spaß – ein wichtiger und nicht zu vernachlässigender Punkt.

Eine kleine Übung, die sich an die Konstruktion anschließen lässt, ist die Sprechgymnastik, bei der wir Elemente aus dem Originaldialog markieren und durch Alternativen ersetzen. Die Lernenden üben dann (ganz kurz, maximal fünf Minuten) den Dialog mit den neuen Elementen. Diese Aktivität ist nichts Neues, erfreut aber alle Lernenden, die gerne wie-

derholen oder sich nach dem längst dahinsiechenden Drill sehnen.

Viele Variationen auf das freie, ungelentkte kreative Sprechen und eine wichtige Voraussetzung

Die Aktivitäten zum Freien Sprechen sind variantenreich und schier unerschöpflich. Rollenspiele, Simulationen, dramatische Präsentationen sind nur einige der Kategorien, aus denen wir wählen können. Wichtig erscheint aber immer eine Voraussetzung: Die Unterrichtsleenden sind in der Phase der Umsetzung bzw. des Spielens entweder nicht präsent oder aber, wenn schon, dann nur als ZuseherInnen, auf keinen Fall jedoch als Korrekturorgane.

Wir können den Ablauf einer Reihe von freien Sprechaktivitäten nach dem folgenden Schema zusammenfassen: (Abb. S. 14)

Und zum Schluss

Ein Blick in den Globalrastrer des Europäischen Referenzrahmens zeigt, dass hier wiederum die Fertigkeit des Sprechens sehr wichtig genommen wird. Fast ist man versucht zu sagen, aus dem Missverständnis heraus, dass Sprache von Sprechen kommt, ist diese Fertigkeit die einzige, die aufgeteilt wird: „an Gesprächsteilnehmern“ und „zusammenhängend Sprechen“ – als ob man in Gesprächen anders zuhören muss als bei einem Vortrag.

Wir erkennen die Wichtigkeit des Sprechens als Fertigkeit und sehen, dass wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung der Fertigkeit immer noch sehr sehr in den öffentlichen Unterrichtsentwürfen, die über die Lehrwerke an die Menschheit gelangen, gegeben sind.

Phase	Unterrichtende	Lernende	Arrangements
Einführung in die Situation	stellen die Situation vor	hören zu und stimmen sich ein	mit Bildern, Texten, Erzählungen und Anweisungen, Musik, Raumgestaltung, u.a.m.
Herstellen der Situation	helfen den Lernenden	stimmen sich ein, stellen sich vor, wo sie sind, etc.	Raumgestaltung
Kommunikative Situation	ziehen sich zurück	agieren in der Situation	
Präsentation	moderieren	präsentieren	sollten nur dann stattfinden, wenn es a) von den Lernenden gewünscht wird und b) einen Grund und etwas zu präsentieren gibt
Auswertung	Diese Phase muss meiner Meinung nach gar nicht stattfinden, denn sonst schleicht sich wiederum die Korrektur ein und Lernende wissen, nach dem Spiel folgt der „Ernst des Lernens“, der sollte aber ausschließlich in den gelenkten Phasen seinen Platz haben.		

Wünschenswert wäre ein reichhaltiges Angebot an Input mit mündlicher Sprache, die alle Elemente spontaner Produktion enthält – samt jene Elemente analysierender Übungen dazu, einen Kanon an wirklich sinnvollen gelenkten Übungen zum Sprechen, die nicht nur dem Absolvieren eines Grammatikpensums (und sei dies noch so kommunikativ und eventuell lustvoll!), sondern der Entwicklung der Sprachfähigkeit dienen und einer breiten Palette an freien Sprechübungen, die Spaß machen und es den Lernenden ermöglichen, das Improvisieren zu üben. Dabei

ist nicht das gegen Null gehende Mindestmaß an Korrektur zu vergessen. Wichtig ist vor allem im AnfängerInnenbereich (oder aber auch später) außerdem das Recht zu schweigen, nicht vor allen in der Gruppe präsentieren zu müssen und ein Prinzip der Vermeidung von infantilisierenden Spielen und Aktivitäten, die besonders in der Arbeit mit erwachsenen Lernenden die Motivation sinken lassen und Sprechhemmungen erzeugen.

*Also sprechen Sie, dann wann Sie wollen und erzählen Sie uns etwas Interessantes, aber das muss nicht jetzt sein.*

**Literatur:**

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, München  
 Hughes, R. (2002): *Teaching and Researching Speaking. Applied Linguistics in Action Series*. London et. al.  
 Hymes, D. (1979): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*, Frankfurt/M.

Schraatz, M. (1983): *Lehren und Lernen im Englischunterricht mit Erwachsenen: Kommunikation und Interaktion im Unterrichtsprozess. Ein Forschungsbericht*. Wien (Verband Wiener Volksbildung)  
 Sperber, D. und Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford  
 Williams, J. (2001): *The effectiveness of spontaneous attention to form*. *System* 29, S. 325-340