

109. Vermittlung der Sprechfertigkeit

1. Terminologie
2. Mündlichkeit
3. Mangelnde Sprechfertigkeit
4. Didaktische Ansätze
5. Methodische Verfahren
6. Literatur in Auswahl

1. Terminologie

Das Sprechen gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den klassischen „vier Fertigkeiten“, die im Sprachunterricht ausgebildet werden sollen (vgl. Art. 106). Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, sich selbständig und zusammenhängend mündlich zu äußern. Der Begriff ist dabei nicht auf das akustische Moment eingeschränkt. Auch Verfahren der nonverbalen Kommunikation werden in das Konzept von „Sprechfertigkeit“ einbezogen (Schatz 2006).

1.1. Sprechfertigkeit als didaktisches Konstrukt

Sprechfertigkeit nimmt als didaktisches Konstrukt vereinfachend auf komplexe Zusammenhänge Bezug (Krumm 2001). Gemeinsam mit dem Schreiben wird das Sprechen den *produktiven* bzw. *aktiven Fertigkeiten* zugerechnet, denen die *rezeptiven* bzw. *passiven Fertigkeiten* Hören und Lesen gegenübergestellt werden. Dies ist eine starke Vereinfachung, da auch scheinbar passive Fertigkeiten als Tätigkeiten zu konzipieren sind, die die mentale Verarbeitung des sprachlichen Handelns betreffen. Zudem sind die differenzierten Fertigkeiten miteinander verbunden: Sprechen als Reaktion auf einen Gesprächspartner setzt Hören voraus. Eine Tätigkeit wie das Vorlesen umfasst sowohl Lesen als auch Sprechen. Die Vermittlung der Fertigkeiten wird daher oft integrativ konzipiert (vgl. Fandrych und Thonhauser 2008).

1.2. Das Lernziel *Sprechfertigkeit* in der Fremdsprachendidaktik

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode spielte das Sprechen kaum eine Rolle, wurde als *Konversation* hingegen bereits früh in praktischen, auf den Sprachgebrauch abzielenden Ansätzen fokussiert, die heute z. T. wieder nutzbar gemacht werden (Ehler 1996). Die neusprachliche Reformbewegung stellte vor allem die Aussprache in den Vordergrund, wobei Ergebnisse der neu etablierten wissenschaftlichen Phonetik aufgenommen wurden. Methodisch umgesetzt wurde dieses Ideal in der audiolingualen/audi-visuellen Methode; das technische Hilfsmittel bildete dabei das Sprachlabor. Die Abfolge Hören-Nachsprechen wurde als *pattern drill* in den Dienst der Automatisierung grammatischer Strukturen gestellt.

Der Ansatz der kommunikativen Didaktik führte vor dem Hintergrund von Pragmatik und Gesprächsforschung zu einer Verschiebung vom behavioristisch begründeten, nachahmenden Sprechen zum selbständigen, situationsbezogenen Sprechen. Seither wird „Sprechfertigkeit“ im Blick auf das übergeordnete Lernziel „mündliche Kommunikationsfähigkeit“ bestimmt (vgl. § 2).

Neuere kognitiv orientierte Ansätze konzipieren das Sprechlernen der Fremdsprache als einen durch Schreiben gestützten Prozess (Roche 2008). Sprechfertigkeit in der Fremdsprache wird zudem in eigenständigen didaktischen Ansätzen thematisiert, wobei sich Überlegungen zum Aussprache- und Konversationsunterricht mit Konzeptionen verbinden, die Sprechfertigkeit als Lernziel auch in der Erstsprache reflektieren (Lemke 2006; Schatz 2006; Bose und Schwarze 2007).

2. Mündlichkeit

Das Lernziel *kommunikative Kompetenz* bezieht Sprechfertigkeit auf die Fähigkeit, in verschiedenen kommunikativen Situationen die Sprecher- und Hörerrolle angemessen ausfüllen zu können. Für die mündliche Kommunikation lassen sich zwei Typen von Kommunikationssituationen differenzieren (vgl. Ehlich 2007; Graefen und Liedke 2008):

- Situationen, in denen das Sprechen weitgehend spontan geschieht (mündliche Diskurse)
- Situationen, in denen das Sprechen die Vermündlichung eines schriftlichen oder im Rahmen oraler Traditionen fixierten Textes bildet (Vorlesen, Rezitieren).

Mündliche Diskurse finden typischerweise als *face-to-face*-Kommunikation statt. Die kommunikative Tätigkeit der Beteiligten umfasst akustische und visuelle Momente. Die Handlungssituation ist durch das *turn-taking* der Beteiligten (den Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle) und durch wechselseitige Verstehenssicherung gekennzeichnet. Zu diesem Zweck werden sowohl verbale als auch nonverbale Verfahren eingesetzt (z. B. *äh, ja, genau, hmhm*, Nicken, Gestikulation, Zu- oder Abwenden des Körpers oder Blicks usw.). Umorientierungen aufgrund von Hörerrückmeldungen führen im mündlichen Diskurs häufig zu Selbst- oder Fremdreparaturen (vgl. § 3.2). Bei der Telefonkommunikation als medial vermittelter Kommunikation entfällt der visuelle Anteil. Die Beteiligten müssen dies durch akustische Mittel kompensieren.

Während die Sprechplanung in mündlichen Diskurskonstellationen eine zentrale Rolle spielt, ist der Sprechende bei der Vermündlichung eines schriftlichen Textes davon weitgehend entlastet. Die zu erbringende Leistung betrifft hier die sprechsprachliche Umsetzung des Textes in Abstimmung mit den Verarbeitungsprozessen der Hörer, wobei die strukturelle Komplexität der Schriftsprache ein Schwierigkeitspotential bildet. Die Hörerrolle ist typischerweise mehrfach besetzt, sodass sich besondere Anforderungen an die Lautheit und Deutlichkeit des Sprechens stellen.

Sprechertätigkeiten im Rahmen von Referaten oder Präsentationen bilden Mischformen der beiden Typen. Für sie ist der Wechsel von Schriftlichkeit zu Mündlichkeit charakteristisch. Zumeist liegen dem Sprechen schriftliche Texte zugrunde; erwartet wird jedoch, dass sich der Sprechende bei der Wiedergabe von der schriftlichen Vorlage löst.

Die verschiedenen Konstellationen werden in Ansätzen der Sprechfertigkeitvermittlung z. T. unterschiedlich gewichtet und fokussiert.

3. Mangelnde Sprechfertigkeit

3.1. Äußere Kennzeichen

Sprechfertigkeit wird auffällig, wenn es an ihr mangelt. Zu den Kennzeichen mangelnder Sprechfertigkeit gehören

- ein verlangsamtes Sprechtempo
- das Auftreten von zahlreichen Pausen,
- das Auftreten von Abbrüchen, Wiederholungen und Korrekturen
- der verstärkte Einsatz von Verzögerungspartikeln (*äh*).

(B1) gibt ein Beispiel, das zugleich Anzeichen von entwickelter Sprechfertigkeit enthält: Die Äußerung wird auf vorhergehende Beiträge bezogen (*also, aber*), die Sprechfertigkeit trotz Planungsschwierigkeiten aufrecht erhalten.

(B1) Unterrichtsgespräch, P = Przemek, L = Lehrer

Notationskonvention:

/ = Abbruch

• = Pause

P Also • aber • alle polnische/ alle polnischen Filme • äh • über zweiten Welt/ äh
• wie/ über/ über den zweiten/ über Krieg wurden • äh • während der Kommunismuszeit gemacht.

L Aha.

In anderen Fällen kommt es hingegen zu einem teilweisen oder vollständigen Rückzug aus der Sprecherrolle. Entsprechende Phänomene sind

- Schweigen
- Herabsetzen der Sprechlautstärke
- Abbruch des Sprechhandelns bei Aufgabe des Sprechziels.

Die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelte Skalierung von „flüssigem Sprechen“ nimmt in ihren Deskriptoren auf verschiedene äußere Kennzeichen mangelnder bzw. entwickelter Sprechfertigkeit Bezug (Europarat 2001; Bolton et al. 2008).

3.2. Störungen im Sprechvorgang

Im Handlungsprozess des Sprechens lassen sich verschiedene Stadien unterscheiden, die dem Sprechen als äußerer Erscheinung zugrunde liegen (Rehbein 1977):

- (i) Einschätzung der Situation,
- (ii) Motivation,
- (iii) Zielsetzung,
- (iv) Planbildung,
- (v) Ausführung.

Die Stadien des Handlungsprozesses werden weitgehend automatisiert durchlaufen, wobei der Grad der Automatisierung von der Häufigkeit abhängt, mit der der Sprecher mit einem bestimmten Handlungserfordernis konfrontiert wird. Während des sprachlichen Handelns überprüft der Sprecher in einer monitorierenden Tätigkeit die Äußerungsrealisierung und -wirkung und nimmt gegebenenfalls Veränderungen vor. Störungen der Ausführung können ihre Ursache in unterschiedlichen Stadien haben. Diagnostisch zu differenzieren sind

- Probleme, die die Grundlegung des Handlungsplans betreffen: Der Betreffende weiß nicht, was er in der aktuellen Situation tun soll.
- Probleme, die auf mangelnde Sprechmotivation und -ziele zurückzuführen sind: Der Aktant sieht keine Sprechnotwendigkeit (vgl. § 4.2).
- Probleme, die die sprachliche Planbildung betreffen: Der Sprecher hat Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines gedanklichen Konzepts in lexikalische Einheiten und serialisierte grammatische Strukturen.
- Probleme, die den sprechmotorischen Ablauf betreffen: Dem Sprecher fällt es schwer, bestimmte artikulatorische oder gestische Bewegungen umzusetzen.

Ferner stellen sich

- psychische Probleme (Sprechangst), die zu Sprechhemmungen führen können: Der Aktant erlebt oder befürchtet eine Divergenz zwischen Anforderung und Können.

Die verschiedenen Typen von Problemen sind nicht prinzipiell, sondern graduell bearbeitungsbedürftig; ihre diskursive Anzeige ist kommunikativ oft sogar funktional (vgl. Schwitalla 1997). Sie können sowohl in der Erstsprache als auch in einer Zweit- oder Fremdsprache auftreten.

3.3. Fremdsprachenspezifische Probleme

Sprechängste in der Fremdsprache sind z. T. darauf zurückzuführen, dass den Sprechenden spezifische Handlungssituationen (z. B. ein Referat halten) oder Handlungsmuster (z. B. *Argumentieren*) auch in ihrer Erstsprache nicht vertraut sind. Zudem kann der Sprecher in der Fremdsprache meist nur auf ein eingeschränktes Repertoire an lexikalischen und grammatischen Mitteln zurückgreifen, deren Einsatz nur ansatzweise automatisiert ist. Hinzu kommt, dass sich Fremdsprachensprecher der potentiellen Fehlerhaftigkeit ihrer Äußerungen bewusst sind, was Sprechängste auslöst oder verstärkt. Wie Fischer (2005, 2007) am Beispiel italienischer DaF-Lerner zeigt, bildet für bestimmte Lernertypen eine auf die grammatikalische Korrektheit der Äußerung ausgerichtete Monitorierungstätigkeit ein gravierendes Sprechhemmnis.

Lernende greifen auf unterschiedliche Strategien zur Bewältigung von Sprechproblemen zurück (Colombo 2005). Empirische Untersuchungen der mündlichen Lerner Sprache weisen zudem auf ein unterschiedliches Problempotential verschiedener Reparaturtypen. So stellte Wang (2007) für chinesische Lerner insbesondere Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Reparaturanfragen des Gesprächspartners fest. Ein zwiespältiges Bild zeigen Untersuchungen zu Verzögerungspartikeln wie *äh*. Sowohl das Fehlen eines entsprechenden Mittels in der Fremdsprache als auch seine Übergeneralisierung werden als Probleme des fremdsprachlichen Sprechens thematisiert (Olbertz-Siitonen 2007; Schöningh 2008).

4. Didaktische Ansätze

Bei den Ansätzen zur Vermittlung von Sprechfertigkeit lassen sich ausgehend von den Zielgruppen verschiedene Typen unterscheiden. Neben Konzepten, die spezifisch für Fremdsprachenlerner konzipiert sind, finden sich Ansätze, die sich sowohl an Muttersprachler als auch an fortgeschrittene Fremdsprachenlerner (z. B. angehende Sprachlehrer) richten. Speziell fokussiert wird oft auch Deutsch als Zweitsprache (Luchtenberg 2003).

Ausgehend von den Inhalten kann zwischen Sprechtrainings und diskursorientierten Trainings unterschieden werden. Sprechtrainings stellen die phonetisch-phonologische Komponente in den Vordergrund. Sprechwissenschaftlich fundiert bereiten sie insbesondere auf die Vermündlichung schriftlicher Texte, Vorträge und den Umgang mit einer größeren Zuhörerschaft vor (z. B. Lemke 2006; Nollmeyer 2007). Die Lehre betrifft die Standardlautung, die Ausbildung der Stimme im Blick auf Lautstärke und Tragfähigkeit und die Bearbeitung von Sprach- und Stimmstörungen.

Diskursorientierte Trainings zielen demgegenüber auf die Vermittlung sprachlicher Handlungskompetenz ab, wobei häufig institutionelle bzw. professionelle Kommunikationssituationen fokussiert werden (z. B. Bewerbungsgespräch oder Verhandlung). Aufgenommen werden dabei Ansätze der angewandten Diskursforschung (vgl. Brünner, Fiehler und Kindt 2002; Becker-Mrotzek und Brünner 2006). In der Praxis findet sich häufig eine Kombination der beiden Trainingstypen (vgl. Bose und Schwarze 2007).

4.1. Zu vermittelnde Inhalte

Die im Rahmen der Sprechfertigkeitsschulung zu vermittelnden Inhalte umfassen sprecher- und hörerseitige Handlungen. Ausgehend von der fremdsprachlichen Handlungssituation in Bezug auf die Sprecherrolle besonders fokussiert werden sollten dabei

- die Überwindung bestehender Sprechängste
- Strategien der Vereinfachung, Umschreibung und Erklärung
- Strategien des Monitorierens
- Strategien des Umgangs mit eigenem Nichtverstehen und Nichtverstehen des Gegenübers
- Strategien zur Elizitierung von Hilfe seitens des Gesprächspartners
- Strategien zur Vermeidung und Überbrückung von Planungspausen.

Die in der Hörer-Rolle zu fokussierenden Lernmomente betreffen

- Formen der Hörerbeteiligung (*back channel behavior*, Rückmeldepartikeln wie *hmhm*, *ja*, *(ich) verstehe* etc.)
- routinisierte Reaktionsformeln (z. B. *Gesundheit – danke, bitte – gern geschehen* usw.)
- Übergänge von der Hörer- zur Sprecherrolle, z. B. Forme(l)n der Anknüpfung an Vorhergegangenes (*ja, ja aber, also, ich finde* u. a.).

Im Blick auf Verfahren der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln sind

- Grundformen der nonverbalen Kommunikationsbeteiligung und sprachspezifische Embleme (z. B. Blickkontakt, Kopfschütteln, Nicken, Händeschütteln)

- der kompensatorische Einsatz von Mimik und Gestik als Bearbeitungsstrategie bei Unsicherheiten.

Kognitiv bewusst zu machende Momente betreffen unter anderem

- das Verständnis von Sprechen als interaktivem Vorgang mit verbalen und nonverbalen Bestandteilen
- das Sprechen als zu übende Fertigkeit, auch in der Erstsprache
- kulturdifferente Normen des Sprechens
- die Reflexion der eigenen Situation als Fremdsprachensprecher mit eingeschränkten Kompetenzen und Ängsten
- das Vertrauen auf interaktive Hilfe seitens des Gesprächspartners.

4.2. Rahmenbedingungen der Vermittlung

Einige Ursachen mangelnder Sprechfertigkeit in der Fremdsprache sind den institutionellen Rahmenbedingungen der Vermittlung geschuldet. Voraussetzung von Sprechfertigkeit ist, dass die Lernenden sprechen. Selbst wenn der Unterricht der Maxime folgt, die Schüler möglichst häufig zu Wort kommen zu lassen, ist die für den Einzelnen zur Verfügung stehende Sprechzeit im Klassenverband jedoch gering. Bearbeitungsmöglichkeiten umfassen die Erhöhung der Lernerprechzeit durch

- zeitgleiches Sprechen mehrerer Personen (Chorsprechen, „orchestriertes Sprechen“, vgl. § 5.3)
- Schaffung paralleler Sprechsituationen (Partner- und Gruppenarbeit)
- (partielle) Auslagerung des Sprechfertigkeitstraining auf Zeiten außerhalb des Unterrichts.

Ein zweites Problem betrifft die im Unterricht gegebenen Sprechanlässe, die sich nur teilweise mit den Handlungserfordernissen decken, die in authentischen Kommunikationsszusammenhängen auftreten. Dies gilt insbesondere, wenn Lehrende und Lernende eine gemeinsame Erstsprache sprechen. Ein drittes Problemfeld bildet die Fehlerkorrektur durch den Lehrer, die die Sprechfähigkeit der Lernenden unterstützen oder hemmen kann (Rehbein 1984, vgl. Art. 118). Zu berücksichtigen sind zudem unterschiedliche Lehr-lerntraditionen (vgl. Art. 105).

5. Methodische Verfahren

Das methodische Instrumentarium zur Vermittlung von Sprechfertigkeit reicht von kurzen Minutenübungen bis hin zur umfassenden Projektarbeit.

5.1. Vorentlastung der Handlungssituation

Nach Grad der Entlastung der Handlungssituation von Sprechplanungsprozessen unterschieden werden können:

- auditiv vorentlastete Übungen (Imitationsübungen): Das Lernersprechen erfolgt als Nachsprechen, schriftunterstützt oder schriftfrei, mit oder ohne Sinnverständnis.
- schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist als schriftliche Vorlage gegeben. Entsprechende Verfahren sind z. B. das Vorlesen eines Textes und das Theaterspiel.
- teilweise schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist stichwortartig gegeben, z. B. beim Rollenspiel oder Argumentieren ausgehend von Rollenkarten.
- Übungen ohne sprechplanerische Vorentlastung: Die Äußerungen der Lerner müssen in der Situation eigenständig geplant werden, z. B. beim freien oder gelenkten Unterrichtsgespräch und beim freien Rollenspiel.

5.2. Methodische Verfahren zur Bearbeitung spezifischer Probleme

Zu den Verfahren, die dem Abbau von Sprechängsten dienen, gehören z. B.

- Chorsprechen
- Atemübungen, Entspannungs- und Formungsübungen, Resonanzübungen
- rythmisiertes Sprechen
- (Mit-)Singen.

Verfahren, die auf eine Automatisierung der Sprechfähigkeit abzielen, bilden

- Imitationsübungen: Nachsprechen von Lauten, Silben, Wörtern, Wortgruppen und Äußerungen
- Sprechspiele, z. B. Zungenbrecher
- Kettenübungen, z. B. „Koffer packen“
- Sprechen nach Bildanlässen
- Stichwortreden in der Kleingruppe
- Ratespiele.

Auf eine Sprechfähigkeit in spezifischen kommunikativen Situationen abzielende Übungsverfahren sind

- wörtliche Re-Inszenierungen von Lehrwerks- oder Filmdialogen und authentischen Transkripten
- Rollenspiele mit Dialogvarianz.

Eine Übungstypologie, die sprechvorbereitende Hör- und Wortschatzübungen einbezieht, gibt Schatz (2006).

5.3. Projektorientierte Ansätze

Projektmöglichkeiten zur Förderung der Sprechfertigkeit liegen unter anderem in der Erstellung mündlicher Texte des Typs

- Theaterstück (vorlagengebunden oder -variierend, selbst verfasst)
- Radiosendung (Nachrichten, Wetter, Interviews, ...)

- Werbespot (für das Deutschlernen / die eigene Institution / ein Produkt)
- Foto-Diashow oder Film mit gesprochenem Kommentar (z. B. Unterwegs in dieser Stadt, Kochsendung),

die auch der Vorbereitung einer Videokonferenz mit einer Partnerklasse dienen können. Einen umfassenden Ansatz zur Förderung der Sprechfertigkeit im Klassenzimmer bildet das „orchestrierte Sprechen“ (Bolte 2007), das mit Redekarten und Gesprächsversatzstücken arbeitet. Die Lehrkraft dirigiert im Sprechtraining den parallelen oder konsekutiven Einsatz der Lerneräußerungen, wobei den Lernern in Folgeschritten die Regie des „Sprechorchesters“ bis hin zur medialen Umsetzung eines Stücks überantwortet wird.

6. Literatur in Auswahl

- Becker-Mrotzek, Michael und Gisela Brünner
 2006 *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bolte, Henning
 2007 Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Bolton, Sybille, Manuela Glaboniat, Helga Lorenz, Michaela Perlmann-Balme und Stefanie Steiner
 2008 *Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. DVD mit Begleitheft. Berlin: Langenscheidt.
- Bose, Ines und Cordula Schwarze
 2007 Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Brünner, Gisela, Reinhard Fiehler und Walther Kindt (Hg.)
 2002 *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Angewandte Gesprächsforschung.
- Colombo, Simona
 2005 *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt: Lang.
- Ehler, Karin
 1996 *Konversation: höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht*. München: iudicium.
- Ehlich, Konrad
 2007 *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.
- Europarat (Hg.)
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian und Ingo Thonhauser (Hg.)
 2008 *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens.
- Fischer, Sylvia
 2005 Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language* 3: 31–45. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf> (30. 12. 2009).
- Fischer, Sylvia
 2007 Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-1/beitrag/beitra32.htm (30. 12. 2009).

- Graefen, Gabriele und Martina Liedke
2008 *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* (mit CD-Rom). Tübingen: Francke/UTB.
- Krumm, Hans-Jürgen
2001 Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch* 24: 5–12.
- Lemke, Siegrun (Hg)
2006 *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Luchtenberg, Sigrid
2003 Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, 121–132. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- Nollmeyer, Olaf
2007 *Die souveräne Stimme. Ganzheitliches Sprechtraining mit interaktiver CD-Rom*. Offenbach: Gabal.
- Olbertz-Siitonen, Margarethe
2007 *ähm vs. niinku – Verzögerungssignale in deutschen und finnischen Diskussionen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). Online: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm (30. 12. 2009).
- Rehbein, Jochen
1977 *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen
1984 *Reparative Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht* (= ROLIGpapier 30). Roskilde: Universitetscenter.
- Roche, Jörg
2008² *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/UTB.
- Schatz, Heide
2006 *Fertigkeit Sprechen*. (= Fernstudieneinheit 20). Berlin: Langenscheidt.
- Schöningh, Ingo
2008 Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner. *Info DaF* 35(1): 3–14.
- Schwitalla, Johannes
1997 *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Wang, Yingpin
2007 *Mündliche kommunikative Fähigkeiten chinesischer Deutschlerner: Probleme und Perspektiven*. München: iudicium.

Martina Liedke, München (Deutschland)