

Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche didaktischen Mittel zur Überwindung der oft auftretenden Sprechangst verhelfen können. Zuerst wird kurz auf die geforderte kommunikative Kompetenz eingegangen, wobei der größte Wert auf die Rolle der Mündlichkeit gelegt wird. Es wird veranschaulicht, wie komplexe Prozesse beim Sprechen geschehen und wie intensiven Trainings sie benötigen. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Sprechangst, ihren Gründen und ihrer beeinträchtigenden Funktion. Dabei werden auch das Problem der Fehlerkorrektur und die Sprechbereitschaft thematisiert. Im dritten Kapitel werden Möglichkeiten der Förderung des Sprechens, darunter dezentralisierte Lernformate, sprechvorbereitende Übungen und Aufgaben sowie ansprechende Sprechaufgaben besprochen. Anschließend werden die Spezifika der Jugendkurse im Inland und die Beispiele aus diesen Kursen dargestellt.

Schlüsselwörter: Sprechangst, Mündlichkeit, gesprochene Sprache, Jugendkurse

Didactic Means Used to Overcome Fear of Speaking as Exemplified by Courses for Teenagers at the Goethe-Institute in Germany

This article presents didactic measures which can help overcome the common fear of speaking. First, the communication competence required today is briefly discussed, with the greatest emphasis being placed on the role of “Mündlichkeit” (which is the oral nature of communication). It is shown what complex processes take place while speaking and what intensive training they require. The second chapter deals with the fear of speaking, its causes, levels and negative function. The problem of correcting errors and readiness to speak are also discussed. The third chapter discusses the ability to support speaking, including decentralized learning formats, exercises and speaking facilitation tasks as well as interesting speaking tasks. Finally, the specificity of youth courses and examples from these courses are presented.

Keywords: fear of speaking, oral nature of communication, spoken language, youth courses

Author: Marta Zachariasz-Janik, Pedagogical University of Krakow, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Poland, e-mail: marta.zachariasz-janik@up.krakow.pl

Received: 2.12.2019

Accepted: 5.6.2020

1. Kommunikative Kompetenz

Die Kompetenzorientierung gehört zu den Leitmotiven der gegenwärtigen Diskussion in der Fremdsprachendidaktik. Kompetenz wird mehrdimensional verstanden und umfasst Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivation, volitionale Aspekte wie Absicht oder Bereitschaft, soziale Aspekte sowie Erfahrungen und konkretes Handeln (vgl. Caspari 2008: 166). Einen zentralen Stellenwert nimmt in Bezug darauf der Erwerb der kommunikativen Kompetenz ein. Unter diesem Begriff wird ein Sprachgebrauch

verstanden, „der sich weniger an grammatischer Richtigkeit als an situativ bedingten perlokutiven Erfolgen, also an sprachlichen Umsetzungen im Sinne der ausgelösten Handlungen, messen kann“ (Ahrens 2014: 11 ff.). Im Zusammenhang mit der Forderung der kommunikativen Kompetenz als ein übergeordnetes Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts kommt der Mündlichkeit eine besondere Rolle zu.

1.1 Mündlichkeit

Die mündliche Kompetenz ist als „eines der Grundmodi menschlicher Kommunikation“ (Gnutzmann 2014: 50) zugleich Mittel und erklärtes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Mündlichkeit ist ein komplexes Konstrukt, das sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt. Für die Erhebung des Sprachstands im Bereich des Mündlichen werden von Ehlich Basisqualifikationen vorgeschlagen: die rezeptive und produktive phonische Qualifikation, die pragmatische, die semantische, die morphologisch-syntaktische und die diskursive Qualifikation (vgl. Ehlich 2005: 12). Tonkyn gliedert die kommunikative Kompetenz in fünf Teilkompetenzen ein: die sprachliche, Text-, pragmatische, soziolinguistische und strategische Kompetenz (vgl. Gnutzmann 2014: 52). Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (im Folgenden GeR) wird die kommunikative Kompetenz in drei Kompetenzen unterteilt, dessen Zusammenspiel erst die Kommunikation ermöglicht. Das sind die linguistische, die soziolinguistische und die pragmalinguistische Kompetenz. Dazu kommt auch die strategische Kompetenz, also „Strategien, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn die Kommunikation wegen Defiziten in anderen Kompetenzbereichen in eine Krise gerät“ (Europarat 2001: 52).

Diese Zusammenstellung der Teilkompetenzen und Ressourcen geschieht beim Sprechen jedes Mal neu und setzt die Beherrschung einer hohen Sprachlernkompetenz voraus. Eine kompetente Person kann die für eine Problemlösung jeweils notwendigen Ressourcen und Teilkompetenzen identifizieren, mobilisieren und miteinander kombinieren. Der Vorgang läuft aber nie ganz automatisch und weist Schwierigkeiten auf, die viel Energie und Konzentration benötigen (vgl. Martinez 2014: 155 ff.). Die Mündlichkeit stellt hiermit einen komplexen Handlungsbereich dar. Der zentrale Stellenwert von Sprechen geht im GeR mit der Akzeptanz des kommunikativ-handlungsorientierten Ansatzes des Fremdsprachenlernens einher und lässt sich vor allem aus der Funktion des Sprechens als „Primärmodus des In-Beziehung-Tretens zwischen Menschen“ legitimieren (Kurtz 2001: 84). Die mündliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache befähigt Lernende zu einer selbstbewussten und verantwortlichen Wirklichkeitsbewältigung (vgl. ebd. 10). Sprache ist doch, „von welcher Warte auch immer betrachtet, die wichtigste Grundlage menschlichen Handelns und Tuns“ (Harden 2006: 54).

1.2 Merkmale gesprochener Sprache

Der Begriff Mündlichkeit umfasst mehrere kommunikative Praktiken, in denen die Verständigung zwischen den Gesprächspartnern parallel und gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen erfolgt: durch verbale mündliche Kommunikation, durch körperli-

che Kommunikation und/oder durch Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen und Interferenzen (vgl. Fiehler 2009: 26). Mündliche Kommunikation unterscheidet sich je nach Zeitpunkt, Ort, sozialer Gruppe und Anlass. „Sie variiert von Individuum zu Individuum und beim Individuum [...], sowie – feiner betrachtet – auch von Situation zu Situation“ (ebd.: 29).

Gesprochene Sprache bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation. Zu ihren Merkmalen gehören die Anpassungsfähigkeit, Spontaneität, Informalität, räumliche Nähe von Sprecher und Hörer, Kontextbezogenheit, geringe sprachliche Planung, relativ einfache Syntax, Flüchtigkeit, Intonation, Gestik und Mimik (vgl. Gnutzmann 2014: 50). Sprechen muss sehr schnell ablaufen, um kommunikativ relevant zu sein. „Die Koordinierung und Kontrolle der dabei notwendigen Vorgänge bedürfen intensiven Trainings und werden in der Regel trotz aller Bemühungen doch nicht perfekt“ (Harden 2006: 158). Für die Bewältigung dieser Anforderungen sind viele Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Die Psycholinguistik hat gezeigt, welche komplexen Prozesse der mündlichen Sprachproduktion zugrunde liegen und das Zusammenspiel der Planungs-, Ausführungs- und Kontrollebenen innerhalb der Kognition von Sprechern nachgewiesen (vgl. Vollmer 2014: 240).

2. Sprechangst

Damit die für den Fremdsprachenerwerb notwendigen Gesprächsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen eigener mündlicher Sprachproduktion umgesetzt werden können, benötigen Lernende interne Anreize und externe Angebote. Sie bekommen aber nur soweit Zugang zum fremdsprachlichen Input, wie es externe und interne Grenzen erlauben. Unter den äußeren Grenzen versteht man Kontaktausmaß, Kontaktqualität, soziale Distanz und sozialen Status. Auch zu große Lerngruppen, nicht adäquate Raumausstattung, vorhandene Lehr-Lern-Traditionen schränken oft die mündliche Betätigung der Lernenden ein (vgl. Riemer 2014: 190). Mit internen Grenzen haben wir dann zu tun, wenn Lernende die Anlässe zum Sprechen nicht nutzen oder vermeiden. Darauf üben viele personale Variablen einen Einfluss aus, darunter affektive und Persönlichkeitsfaktoren (vgl. ebd.) Der Lernerfolg hängt nämlich nicht nur von kognitiven Fähigkeiten, sondern auch vom emotionalen Zustand der Lernenden ab (vgl. Gardner/Lambert 2016, nach: Inosemtseva 2016: 53).

Im Bereich des Sprachenlernens ist Angst eine störende Variable. Es wird zwar in der Forschung diskutiert, ob nicht „ein bisschen Angst“ förderlich sei, aber stärkere Angst hat eindeutig negative Auswirkungen, sie „hemmt, lähmt, ja zerstört“ (Krohne 2010: 13). Die fremdsprachenspezifische Angst wird in Sprechangst, Prüfungsangst und soziale Angst unterteilt. Unter Sprechangst versteht man „transitorisch auftretende oder habituelle kognitive, motorische und psychophysiologische Reaktionen auf die

Anforderung, vor einem realen oder vorgestellten Publikum durch einen öffentlichen Sprechakt [...] in Erscheinung zu treten“ (Pollay 2012: 11). Beim Fremdsprachenunterricht geht es also um die umgebungsspezifische Angst, die im Klassenraum zum Vorschein kommt.

Im Unterricht können Lernende eine Bedrohung empfinden, sich beim Sprechen zu blamieren und wenn sie Misserfolgserebnisse haben oder sie auch nur ahnen, dann werden sie in ihrem Spracherwerb behindert (vgl. Riemer 2002: 77). Die Sprechangst ist also eine Folge davon, dass die Situationen, in denen Lernende sprechen müssen, als stressig empfunden werden.

Auf der kognitiven Ebene äußert sich Sprechangst als Beunruhigung und Besorgnis, es kann zu Black-out oder Vergesslichkeit, Konzentrationsschwierigkeiten und selbstkritischen Gedanken kommen. Auf der körperlichen Ebene können u. a. Schweißausbrüche, erhöhte Herzfrequenz, Erröten, verstärkte Atmung, Mundtrockenheit, feuchte Hände, weiche Knie und Zittern auftreten. Auf der behavioralen Ebene können z. B. Vermeidungsverhalten, Zittern der Stimme oder Stottern beobachtet werden (vgl. Essau 2003: 14 ff.). Angst kann demzufolge sowohl Körper-, Verstandes- als auch Verhaltensfunktionen negativ beeinflussen.

Laut der Forschungsergebnisse beeinträchtigt Sprechangst in höherem Maße die lernschwachen als die leistungsstarken Lernenden, Anfänger als Fortgeschrittene und eher jüngere Lernende als ältere Erwachsene, die das Angstgefühl kontrollieren können.

Eine große Rolle spielt beim Sprechen die Persönlichkeit des Sprechers, sein Umgang mit anderen und seine Sozialkompetenz (vgl. Klippel 2004: 173). In Bezug darauf können solche Merkmale wie Extraversion/Introversion, Nervosität, Lernstil, Selbstsicherheit usw. betrachtet werden. Sie determinieren den Erfolg der Kommunikation und die Beziehungen der Gesprächspartner untereinander. Die Rahmenbedingungen für die Kommunikation sind nämlich „nicht nur von Ort, Zeit und Gesprächsanlass abhängig, sondern auch von der mentalen Disposition der Gesprächsteilnehmer und ihren Einstellungen zueinander“ (Ahrens 2014: 11 ff.). Zum Erfolg in der mündlichen Kommunikation verhelfen solche Kompetenzen und Ressourcen, wie Bereitschaft, sich in den anderen hineinzusetzen; Wille, mit Emotionen/Frustrationen umzugehen, das eigene Verhalten daran anzupassen, was man über die Kommunikation in der Zielkultur lernt oder Bereitschaft, aus eigenen Fehlern zu lernen (vgl. Kleppin 2014: 90 ff.).

2.1 Fehler und Fehlerkorrektur

Viele Lernende fühlen sich ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen unsicher und empfinden Scheu, wenn sie die Fragen der Lehrperson beantworten müssen. Sie befürchten Fehler zu begehen und dadurch nicht nur Missverständnisse zu bewirken, sondern auch von anderen negativ bewertet zu werden. Hinter der Sprechangst steckt die Angst zu versagen und unzulänglich zu sein. Fehler beim Sprechen sind dazu viel

auffälliger als etwa beim Hören (vgl. Harden 2006: 158). Vor allem jüngere Schüler assoziieren Fehler oft mit persönlichem Versagen und führen sie auf mangelnden Fleiß und Defizite zurück (vgl. Bohnensteffen 2010: 144).

Dank der Neubewertung der Fehlerkorrektur in der Fremdsprachendidaktik werden Fehler heutzutage als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses eingeschätzt und Unterrichtende, die Sprechängste der Lernenden abbauen möchten, sollten sie über den Nutzen von Fehlern für den Lernprozess bewusst machen. Fehler sind in den Lernsituationen notwendig, weil sie zeigen, dass „etwas Neues ausprobiert und nicht nur das schon sicher Gewusste und Gekonnte präsentiert wird“ (Kleppin 2002: 90). Wenn man selbstbewusst und in kooperativer Atmosphäre mit Fehlern umgeht, wenn gemeinsames Lachen über Fehler nicht mehr als Bloßstellung empfunden wird, die zu Sprechhemmungen führt, dann erhalten Fehler und Fehlerkorrektur einen positiven Stellenwert.

2.2 Sprechbereitschaft

Aus der Forschung liegen Ergebnisse zu Motivation, Sprechangst, Selbstvertrauen, sowie zur sogenannten Kommunikationsbereitschaft vor. Mit dieser Bereitschaft interagiert vor allem die Selbsteinschätzung der mündlichen Kommunikationskompetenz durch die Lernenden (vgl. Riemer 2014: 190). Die meisten Probleme scheinen für sie in der flüssigen Verwendung der Sprache, im Wortschatz und in einem mangelnden Selbstvertrauen zu liegen (vgl. Martinez 2014: 161). Vor allem betrifft es junge Lernende, die in der Pubertät oft empfindlich sind und deren Selbstachtung instabil ist (vgl. Butzkamm 2012: 13). Für sie sind innere Würde und eigene Wertschätzung wichtige Bedingungen der Sprechmotivation. Wenn sie im Unterricht das Vertrauen in eigene Kompetenz verlieren, verlieren sie auch Mut zum Sprechen. Dazu kommt die oft von Lernenden empfundene Diskrepanz zwischen ihrer Kommunikationsabsicht und ihrem eingeschränkten Ausdrucksvermögen, die auch zu großen Frustrationen führen kann und gegen die entgegengewirkt werden soll (vgl. Lütge 2014: 150 ff.).

Die Bewältigung der Sprechangst und das Schaffen einer angstfreien Lernatmosphäre, die Ausarbeitung von Lernmethoden, die es erlauben, die Lernenden bei Kontrolle und Überwindung des negativen Einflusses ihrer Emotionen zu unterstützen, sind in diesem Lichte ein herausragendes Ziel fremdsprachlicher Methodik und Didaktik.

3. Förderung des Sprechens

Sprechen lässt sich nicht erzwingen, es setzt bei den Lernenden „die Bereitschaft und den Willen voraus, sich aktiv am unterrichtlichen Handeln zu beteiligen“ (Lütge 2014: 150 ff.). Damit eine verstärkte mündliche Kompetenz erreicht wird, müssen die Lernenden stärker in den Unterricht mit einbezogen werden. Dazu werden viele methodisch geschickt gesteuerte Impulse, lerner-, handlungs- und aufgabenorientierte Verfahren sowie eine kommunikationsfreundliche und motivierende Atmosphäre benötigt (vgl. Königs 2014: 112).

Lernende brauchen Inputs, die „zünden“, subjektiv belangvoll sind und nachhaltiges Interesse wecken. Für Lernende ist nämlich viel wichtiger, „worüber“ sie reden als „wie“ sie reden. Nur wenn sie ein Mitteilungsbedürfnis haben oder zumindest bereit sind, sich zu äußern und auszutauschen, wird „das Sprechen aus dem Ghetto demotivierender unterrichtlicher Beliebigkeit und Banalität ausbrechen können“ (Küster 2014: 131 ff.). Die Aufgaben müssen die Lernenden „ansprechen, diese dazu motivieren, sie durchführen zu wollen, sie müssen einen Lerngewinn mit sich bringen, sie müssen die Schüler sprachlich aktivieren, die Lernenden müssen ihre bisherige Lebenserfahrung, ihr Weltwissen, ihre Gefühle und Interessen sowie das Spektrum ihrer fremdsprachlichen Kompetenz einbringen“ (Klippel 2004: 177). Vor allem bieten dezentralisierte Lerner-Lerner-Interaktionen Spielräume zur kreativen Ausgestaltung und lassen die Lernenden Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben (vgl. Küster 2014: 131 ff.).

An der Mündlichkeit ausgerichtete Arbeitsformen und Lernformate wie Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, szenische Spiele, Improvisationen, Diskussionsrunden, Debatten, Projekte, Erkundungen, Präsentationen usw. sollen demnach fest in den Unterricht integriert werden.

3.1 Sprechvorbereitende Übungen und Aufgaben

Die Entwicklung der Sprechkompetenz vollzieht sich in drei Phasen: der imitativen, reproduktiven und freien. In den ersten zwei werden mithilfe von gelenkten Vorstufen des Sprechens die Grundlagen für das spätere freiere Sprechen geschaffen. Dieser mechanische Automatisierungsprozess darf nicht frühzeitig abgebrochen werden, sonst kann es zu fehlerhaftem Sprachgebrauch kommen (vgl. Kurtz 2001: 27). Auch die Psycholinguistik betont, dass sich die mündliche Sprachproduktion durch Rückgriffe auf häufig gebrauchte sprachliche Routinen kennzeichnet (vgl. Riemer: 187). Beim flüssigen Sprechen in der Fremdsprache reproduziert man fertige Redeteile (vgl. List 2002, nach: Funk 2014: 46). Das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel hat für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen eine dienende Funktion (vgl. KMK 2012: 12). Die lexikalisch-idiomatische Arbeit mit Satzeinheiten, „die kommunikativ flexibel verwendbare Wendungen und Konstruktionen für die mündliche Sprachverwendung bereitstellen“ (Lütge 2014: 150 ff.), ist vorrangig, weil die lexikalische Routinisierung die mündliche Sprachproduktion entlastet.

Das Einüben von Äußerungsmustern, die Entwicklung von Übungsroutinen, das Eingehen auf hochfrequente Zusammensetzungen folgen drei Zielen: der semantisch-pragmatischen, der lexikalisch-syntaktischen der artikulatorischen Flüssigkeit (vgl. ebd.).

3.2 Sprechaufgaben

Die Förderung der fremdsprachlichen Sprechhandlungsfähigkeit stellt eine große Herausforderung dar, weil sie „den planvollen Aufbau unterschiedlicher Teilkompetenzen im Rahmen einer möglichst abwechslungsreichen, aufforderungsstarken und

ausgewogenen Unterrichtsgestaltung“ (Kurtz 2001: 13) erforderlich macht. Geschlossene oder halb offene Übungen und Aufgaben müssen mit offenen Lernszenarien kombiniert werden, die das freie Sprechen in der Fremdsprache und die Selbsttätigkeit der Lernenden fördern.

Die Fremdsprache soll durch Sprachgebrauch in subjektiv bedeutsamen inhaltlichen und situativen Kontexten gelernt werden, deswegen sollen die Lernenden mit Aufgaben konfrontiert werden, die „entweder mit ihrer Lebenswelt zu tun haben oder zukünftige lebensweltliche Handlungen anbahnen“ (Ende et al. 2013: 30). Die Äußerungen der Lernenden dürfen nicht auf einer gelenkten Reaktion auf Fragen der Lehrperson beruhen, sondern mitteilungsbezogen sein. Kommunikative Aufgaben sind deswegen stark handlungsorientiert, Lernende sollen selbstständig Lösungswege entwickeln, weil erst die lernerseitige Aushandlung und lernerinitiierte Modifikation des Inputs in der Interaktion und seine Überführung in den Lerner-Output den Spracherwerb ermöglichen (vgl. Riemer 2014: 187). Diese Art der Verständigung ist auch für außerschulische, lebensrelevante Kommunikationssituationen von vorrangiger Bedeutung. Spontanes Handeln in der Fremdsprache stellt für die Lernenden eine sehr große Herausforderung dar, daher müssen im Unterricht Kleinformen eingesetzt werden, in denen die Sprechfähigkeit „in einem überschaubaren Anspruchsrahmen schrittweise erprobt und erweitert werden kann“ (vgl. Küster 2014: 131 ff.).

Sowohl für die Förderung des monologischen als auch dialogischen Sprechens gibt es viele Unterrichtsideen. Das monologische Sprechen, wo der Lernende seine Aussage früher vorbereiten kann und nicht gezwungen ist, spontan auf die Reaktionen der Hörer einzugehen, unterscheidet sich wesentlich vom interaktiven Sprechen und soll auch anders geübt werden. Als geeignete Übungsformen seien im Bereich des monologischen Sprechens z. B. Tabu, Präsentationen der Ergebnisse der Gruppenarbeit, Würfel-Aktivitäten, Mini-Monologe, Fünf-Sätze-Reden etc. und im Falle des interaktiven Sprechens u. a. Rollenspiele, Diskussionsrunden, Debatten, Improvisationen zu nennen. Bemerkenswert ist, dass erfolgreiches monologisches Sprechen vermutlich mit einer erhöhten Bereitschaft zusammenhängt, sich an Gesprächen in der Fremdsprache zu beteiligen (vgl. Klippel 2004: 175 ff.).

Das herausragende Ziel der Aufgaben sollte darin bestehen, „die Lerneraktivität beim Schüler zu initiieren und dabei eine kommunikative Gesamtsituation zu schaffen, die Raum lässt für Formulierungspausen und Reflexionsphasen, die Lerner zum aktiven Nachfragen anregt [...]“ (Königs 2014: 114), weil fremdsprachliche Aneignungsprozesse von der Reflexion aufseiten der Lernenden profitieren.

Aus den Erkenntnissen der Gehirnforschung geht hervor, dass jeder Lernende im Lernprozess die angebotenen Informationen individuell verarbeiten und aktiv in seine Wissensstrukturen integrieren muss (vgl. Brüning/Saum 2009: 11). Dies wird im kooperativen Lernen umgesetzt, welches den Lernenden zunächst einen Zeitraum zum individuellen Nachdenken und eine darauffolgende Austauschphase bietet. Dem Konzept des kooperativen Lernens folgt der einfache, aber wirksame Unterrichtsprinzip:

Denken – Austauschen –Vorstellen. Durch den Austausch mit anderen Lernenden wird das Risiko des Scheiterns minimiert und die Lernenden gewinnen Sicherheit und Mut sich in der Präsentationsphase zu melden (vgl. ebd.: 15). Im so ausgerichteten Unterricht ist nicht das Konkurrenzverhalten, sondern das Miteinanderarbeiten wichtig, folglich wird die Klasse zum Team, in dem alle Lernenden produktiv integriert werden (vgl. Mattes 2011: 20 ff.).

4. Die Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland

Im Juli und August werden vom Goethe-Institut intensive Sommerkurse für Kinder und Jugendliche an vielen Orten Deutschlands organisiert. Die Lernenden, die aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen kommen, haben dort eine einzigartige Möglichkeit, drei Wochen lang in internationaler Atmosphäre mit viel Spaß ihre Deutschkenntnisse zu verbessern oder auch erst die Grundlagen der deutschen Sprache zu erwerben und gleichzeitig Deutschland zu erleben. Die Sommerkurse werden auf den Sprachniveaus A1 bis C1 angeboten und umfassen insgesamt 90 Stunden Unterricht, wovon 12 Stunden im Rahmen eines klasseninternen oder klassenübergreifenden Projekts stattfinden. Im Unterricht werden zwar alle sprachlichen Fertigkeiten geübt, im Vordergrund stehen aber das Sprechen und die Kommunikation, was wohl die vorrangige Motivation für die Lernenden ist an den Kursen teilzunehmen (vgl. Zachariasz-Janik 2019: 340 ff.).

Das Thema Sprachenlernen und Sprechangst wurde von der Autorin des vorliegenden Beitrags im Unterricht im August 2019 in Pforzheim-Hohenwart mit einer Gruppe auf dem Niveau B1.2 thematisiert. Die Jugendlichen in dieser Gruppe, fünf Jungen und sechs Mädchen, sind zwischen 14 und 17 Jahre alt und kommen aus folgenden Ländern: England, Frankreich, Italien, Russland, Spanien, der Ukraine und den USA. Ihre Motivation die deutsche Sprache zu lernen ist – abgesehen von einer Person, der das Deutschlernen einfach viel Spaß macht und einer anderen, für die ihre Noten in diesem Schulfach wichtig sind – gleich, und zwar beabsichtigen die meisten, in Zukunft in Deutschland ein Studium aufzunehmen und dort auch zu leben und berufstätig zu sein. Mithilfe guter Sprachkenntnisse möchten sie also ihre Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten verbessern.

Vier Lernende empfinden keine Sprechangst, weil sie der Ansicht sind, dass sie ihr angestrebtes kommunikatives Ziel immer erreichen können, unabhängig von der formalen Richtigkeit ihrer Aussagen. Dieses Selbstwirksamkeitsgefühl haben sie als einen sehr motivierenden Faktor hervorgehoben. Manche haben auch sehr klare Meinungen zu vielen Themen und es ist für sie von großer Bedeutung, die eigenen Gesichtspunkte und Gedanken den anderen vorstellen zu können.

Sieben Jugendliche kommen dagegen nicht gern zu Wort, wenn ihnen der Wortschatz zu dem gerade behandelten Thema fehlt oder wenn sie sich in dem konkreten Themenbereich nicht sicher fühlen. Drei Personen haben außerdem auf mangelnde

Grammatikkenntnisse als einen Hemmungsfaktor hingewiesen und zugegeben, sie melden sich freiwillig nur in dem Fall, wenn sie sicher sind, ihre Sprechabsicht fehlerfrei formulieren zu können.

Bemerkenswert ist, dass die von der Sprechangst betroffenen Lernenden ihre Scheu vor dem Sprechen einstimmig auch auf die frustrierende Diskrepanz von der tatsächlichen Sprechabsicht und der fremdsprachlichen Ausdrucksmöglichkeit zurückgeführt haben.

Alle Lernenden haben die feste Überzeugung von der Wichtigkeit der weiteren intensiven Entwicklung ihrer Sprechfähigkeit ausgedrückt und dementsprechend auch Wünsche geäußert, im Unterricht sowohl viele sprechvorbereitende Übungen zu Lexik, Grammatik und Aussprache zu machen als auch viele Aufgaben zum Sprechen bewältigen zu müssen. Dabei wurden von allen Lernenden mehrmals interaktive Arbeitsformen, wie Partner- oder Kleingruppenarbeit als die am meisten fördernden betont.

Alle von den Lernenden geäußerten Meinungen deuten zweifelsohne darauf hin, dass sich jugendliche Lernende der Rolle der mündlichen Kommunikationskompetenz bewusst sind und daran gezielt arbeiten wollen.

5. Beispiele aus dem Kurs

Am Ende des Kurses wurden die Lernenden gebeten, über den gesamten Kursverlauf nachzudenken und die Übungen und Aufgaben aufzulisten, die ihnen am besten gefallen haben und ihre Sprechangst abzubauen vermochten. Die Ergebnisse dieser Reflexionsrunde waren nicht überraschend, alle Beispiele betrafen interaktive, aktivierende, oft spielerische Lernarrangements. Von den sprechvorbereitenden Aufgaben wurden das Apfel-Spiel, die Assoziationskette Sonne-Mond-Stern, das Fliegenklatschen-Spiel, das Obstsalat-Spiel und das Zeitbomben-Spiel genannt. Als die interessantesten und effektivsten Sprechaufgaben wurden die Cocktail-Party, die Vier-Ecken-Diskussionen, Mini-Diskussionen im Kugellager, Wirbelgruppen und Präsentationen der erstellten Plakate genannt. Nun werden die genannten Aktivitäten kurz skizziert:

- Das Apfel-Spiel
ist ein kleines Spiel zum Aufwärmen. Zwei Lernende zeichnen an die Tafel ein Kreuz (+), ein anderer nennt einen Buchstaben und die beiden versuchen in die vier Ecken ihres Kreuzes möglichst schnell vier Wörter mit diesem Anfangsbuchstaben zu schreiben. Sobald eine Person fertig ist, umrundet sie ihr „+“ mit einem ‚Apfel‘. Das Tempo, der sportliche Wettkampfcharakter, die Fokussierung auf den deutschen Wortschatz machen dieses einfache Spiel sehr beliebt.
- Die Assoziationskette Sonne-Mond-Stern
bedarf höherer Konzentration auf den passenden Wortschatz. Es werden drei Stühle nebeneinander gestellt, ein Lernender setzt sich in die Mitte und sagt z. B.

„Ich bin die Sonne. Wer passt zu mir?“. Eine andere Person nennt ihre Assoziation (z. B. „Ich bin der Mond“) und setzt sich daneben. Dann kommt die nächste Person (z. B. „Ich bin der Stern“) auf den dritten Platz. Nun entscheidet die Person in der Mitte, wer zu ihr besser „passt“ und geht mit dieser Person weg, woraufhin sich die verbliebene Person in die Mitte setzen und nochmals wiederholen muss, was sie „ist“. Die Lernenden wechseln sich sehr schnell ab, rivalisieren miteinander und frischen den Wortschatz auf.

- Das Fliegenklatschen-Spiel
eignet sich sehr gut zur Festigung des gelernten Wortschatzes. An eine Pinnwand werden Kärtchen mit den erlernten Vokabeln aufgehängt. Die Lernenden stellen sich in zwei Teams vor die Pinnwand und müssen der Reihe nach möglichst schnell das Kärtchen „abklatschen“, zu dem die Lehrperson eine Erklärung nennt. Sobald die schnellere Person das entsprechende Wort „abgeklatscht“ hat, bekommt ihre Gruppe einen Punkt. Da alle die ganze Zeit alle Vokabeln sehen, werden diese schneller eingepreßt. Und da diese Form üblicherweise viel Lachen hervorruft, wird sie nicht als eine typische Wortschatzabfrage angesehen.
- Im Obstsalat-Spiel
bilden die Lernenden einen Stuhlkreis, wobei aber ein Sitzplatz fehlt. Der in der Mitte des Kreises übrig gebliebene Spieler muss eine Frage/Aussage formulieren, woraufhin alle, auf die sie zutrifft, so schnell wie möglich ihre Plätze wechseln müssen. Derjenige, der am Ende keinen Platz hat, bleibt nun in der Mitte und nennt die nächste Frage. Das Spiel läuft, bis das Fragenpotenzial ausgeschöpft ist.
- Im Zeitbomben-Spiel
stehen die Lernenden im Kreis und werfen einander eine tickende Zeitbombe zu (z. B. aus „Tic Tac Boom“). Die Lehrperson bestimmt das Thema, schaltet die Bombe ein, nennt ein zu dem Thema passendes Wort und wirft die Bombe einer Person zu. Diese muss das nächste Wort nennen und die Bombe weiterwerfen. Dem Lernenden, in dessen Händen die Bombe „explodiert“, wird von der Lehrperson eine zusätzliche Frage gestellt, die etwas länger beantwortet werden muss. Da niemand möchte, dass die Bombe in seinen Händen „explodiert“, garantiert es einen schnellen Verlauf des Spiels.
- Bei einer Cocktail-Party
werden die Lernenden gebeten, Pappbecher mit einem Getränk zu füllen. Dann wird leise Musik eingeschaltet und die Lernenden laufen im Raum wie auf einer echten Cocktail-Party herum. Auf das Signal der Lehrperson bleiben sie stehen und beginnen mit der am nächsten stehenden Person ein Gespräch zu einem beliebigen (oder vorgegebenen) Thema zu führen. Beim nächsten Signal gehen sie weiter, kommen dann auf neue Gesprächspartner zu und führen

erneut Small Talks. Da Improvisieren ein wichtiges Element der Bewältigung von unvorhersehbaren Ereignissen darstellt und die Lernenden im realen Leben mehrmals gezwungen werden, verbal und non-verbal zu kommunizieren, sollten solche unvorbereiteten, spontansprachlichen Formen improvisierenden Sprechhandelns in den Unterricht integriert werden (vgl. Kurtz 2001: 16 ff.).

- In der Vier-Ecken-Diskussion versammeln sich die Lernenden zunächst in der Mitte des Klassenraumes. Die Lehrperson liest einen Satzanfang und vier mögliche Ergänzungen vor. Den Ergänzungen werden vier Ecken des Raumes zugeordnet. Jeder Lernende muss sich für eine für ihn entsprechende Ecke entscheiden und dann mit anderen in der gleichen Ecke zu der vorgegebenen Aussage sprechen. So werden einige Runden durchgeführt. Diese Form der Diskussion dient der Auflockerung, weil sich alle bewegen und ansonsten bekommt man auch ein Bild davon, welche Meinungen in der Klasse vertreten sind.
- Mini-Diskussionen im Kugellager dienen wie alle Diskussionen dem Meinungsaustausch, wobei es in dieser Form darum geht, jeweils zwei Lernende ins Gespräch zu bringen, dennoch aber alle gleichzeitig zu aktivieren. Die Lernenden stehen sich in einem Innen- und einem Außenkreis gegenüber und tauschen mit der gegenüberstehenden Person ihre Stellungen zu einem vorgegebenen Thema aus. Auf ein Signal der Lehrperson rutschen alle im Innenkreis im Uhrzeigersinn zwei Plätze weiter, sodass jeder einen neuen Partner bekommt, mit dem er spricht. Dann rutscht der Außenkreis entgegen dem Uhrzeigersinn zwei Plätze weiter und jetzt beginnen wieder zwei neue Lernende zu sprechen. Diese Diskussionsform erlaubt es, verschiedene Auffassungen zu erfahren und sich in andere Sichtweisen hineinzusetzen. Darüber hinaus zählt die Teilnahme an einer spannenden Diskussion zu den nachhaltigsten Bildungserlebnissen (vgl. Mattes 2011: 110 ff.).
- Wirbelgruppen-Arbeit auch Gruppen-Puzzle genannt, fördert das monologische Sprechen und beruht auf einem „Expertenaustausch“. Es ist eine effiziente Form von Präsentation der Ergebnisse einer Gruppenarbeit. Zunächst arbeiten die Lernenden in Kleingruppen an einem Sachverhalt, dann werden sie nach dem Prinzip neu zusammengesetzt, dass sich in den neuen Gruppen je ein Vertreter der vormaligen Gruppen als Experte befindet. Dieser soll dann die Arbeitsergebnisse seiner ersten Gruppe vorstellen. Es mobilisiert alle Lernenden, weil jeder sich darauf vorbereiten muss, die Ergebnisse zu präsentieren. Außerdem werden dabei die didaktischen Fähigkeiten aufseiten der Lernenden gefordert, weil sie in den neuen Gruppen gegenüber anderen Lernenden die Lehrerrolle übernehmen (vgl. Hallet 2006: 140).

- Präsentation der Plakate
gelingt sehr gut in Form des Wandposters. Nachdem die Kleingruppen an einem Thema gearbeitet haben, was auch wertvolle Aushandlungsprozesse initiiert, und dazu ein großformatiges, gut strukturiertes Plakat mit unterschiedlichen Darstellungsformen erstellt haben, hängen sie es auf und versuchen als Experten anderen Lernenden den Inhalt zu erläutern (vgl. ebd.: 140 ff.). Eine gelungene Vorstellung der Arbeitsergebnisse nimmt den Lernenden die Angst, erhöht ihr Selbstvertrauen und befähigt sie mit der durch Sprechangst initiierten Aufregung umzugehen.
- Projekte
sind ein integraler Bestandteil der Jugendkurse. Mithilfe der Projektarbeit werden komplexe Aufgabenfelder gestellt, die die Lernenden ihren Kompetenzen und Interessen entsprechend kooperativ bearbeiten. Die Lernenden müssen das Ziel und die Arbeitsschritte aushandeln, die Arbeit aufteilen und das Projekt organisieren. Das Ergebnis muss ein konkretes anschauliches Produkt sein, das dann anderen präsentiert wird. Aus der Erfahrung der Autorin gehören zu den beliebtesten Projektformen Videos, Theatervorstellungen, Musikprojekte, landeskundliche Projekte, etc. Bemerkenswert ist, dass bei der Projektarbeit jeder Einzelne seine individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten einbringen und erweitern kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag wurde zuerst theoriegestützt die Rolle der kommunikativen Kompetenz, insbesondere der Mündlichkeit sowie die Merkmale der gesprochenen Sprache dargestellt. Im zweiten Kapitel wurde das Phänomen der Sprechangst und deren Einfluss auf die Sprechwilligkeit erläutert. Danach wurde auf die Möglichkeiten der Förderung der Mündlichkeit eingegangen. Anschließend wurden die Jugendkurse des Goethe-Institutes im Inland präsentiert, sowie konkrete Beispiele aus den Kursen genannt und erklärt.

Die Grundlage des Lernens im Fremdsprachenunterricht ist die „am Erlebten haftende ganzheitliche Erfahrung der Zielsprache“ (Kurtz 2001: 46) verbunden mit der gemeinschaftlichen und individuellen Verarbeitung der Spracherfahrung. Das Sprechen der Fremdsprache muss im Zusammenspiel vom fremdsprachlichen Ein- und Ausdruck entwickelt werden und von der Erlebniswelt der Lernenden, von ihrem natürlichen Mitteilungsbedürfnis und von ihrer Spiel- und Sprechfreude ausgehen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund ist es wichtig, mithilfe von handlungsbegleitenden Sprechübungen und Aufgaben die Sprechfreudigkeit der Lernenden zu entwickeln und den Unterricht als stark empfindungsbetontes Erlebnis zu gestalten. Wenn Bedingungen dazu geschaffen werden, dass die Lernenden dieses Frohgefühl erleben,

immer mehr und immer sicherer in der Fremdsprache ausdrücken zu können, dann verlieren sie auch ihre Sprechangst.

Literaturverzeichnis

- AHRENS, Rüdiger. „Mündlichkeit als Alleinstellungsmerkmal des Englischunterrichts“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, 9–16. Print.
- BOHNENSTEFFEN, Markus. *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2010. Print.
- BRÜNING, Ludger und Tobias SAUM. *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung 1*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 2009. Print.
- BUTZKAMM, Wolfgang. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 2012. Print.
- CASPARI, Daniela. „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 19, Heft 2/2008: 163–186. Print.
- EHLICH, Konrad, Ursula BREDEL, Brigitta GARME, Anna KOMOR, Hans-Jürgen KRUMM, Tim MCNAMARA, Hans H. REICH, Guido SCHNIEDERS, Jan D. TEN THIJE und Huub VAN DEN BERG. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11), 2005. Print.
- ENDE, Karin, Rüdiger GROTHJAHN, Karin KLEPPIN und Imke MOHR. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett Sprachen, 2013. Print.
- EUROPARAT. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt KG, 2001. Print.
- ESSAU, Cecilia A. *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, 2014. Print.
- FIEHLER, Reinhard. „Mündliche Kommunikation“. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hrsg. Winfried Ulrich und Michael Becker-Mrotzek. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2009, 25–47. Print.
- FUNK, Hermann. „Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit – zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, 39–47. Print.
- GNUTZMANN, Claus. „Zur Definition und Entwicklung von Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, 50–57. Print.

- HALLET, Wolfgang. *Didaktische Kompetenzen. Lehr und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH, 2006. Print.
- HARDEN, Theo. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2006. Print.
- KLEPPIN, Karin. „Mündliche Kompetenzen entwickeln, fördern und überprüfen“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014, 88–97. Print.
- KLEPPIN, Karin. „Lernen als sozialer Prozess“. *Neue Sprachen lehren und lernen*. Hrsg. Jürgen Quetz und Gerhard von Der Handt. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH&Co, 2002, 83–101. Print.
- KLIPPEL, Friederike. „Lust zum Sprechen im Englischunterricht“. *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-Ditfurth. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004, 173–186. Print.
- KROHNE, Heinz Walter. *Psychologie der Angst. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 2010. Print.
- KURTZ, Jürgen. *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001. Print.
- LÜTGE, Christiane. „Perspektiven für die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014, 147–153. Print.
- KÖNIGS, Frank G. „Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014, 108–116. Print.
- KÜSTER, Lutz. „Mündlichkeit in der Fremdsprache: Worüber wir reden“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014, 127–136. Print.
- MARTINEZ, Hélène. „Mündlichkeit – zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2014, 154–163. Print.
- MATTES, Wolfgang. *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Winklers GmbH, 2011. Print.
- POLLAY, Antje. *Redeangst abbauen. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines integrativen Trainings*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2012. Print.
- RIEMER, Claudia. „Wie lernt man Sprachen“. *Neue Sprachen lehren und lernen*. Hrsg. Jürgen Quetz und Gerhard von Der Handt. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH&Co, 2002, 49–82. Print.

- RIEMER, Claudia. „Mündlichkeit in der Fremdsprachenerwerbsforschung im Spannungsfeld von Lernprozessen, individuellen Variablen und Rahmenbedingungen“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, 185–192. Print.
- VOLLMER, Helmut Johannes. „Mündlichkeit ja – aber wie?“. *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Claudia Riemer. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014, 222–248. Print.
- ZACHARIASZ-JANIK, Marta. „Schauplatz Klassenzimmer am Beispiel der Goethe-Jugendkurse im Inland“. *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Hrsg. Iwona Wowro, Mariusz Jakosz und Jolanta Gładysz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, 2019, 341–362. Print.

Linkverzeichnis

- Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. 20.11.2019.
- INOZEMTSEVA, Natalia. *Sprehangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch*. Dissertation an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, München. 2016. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepubli_co_derivate_00042751/Diss_Inozemtseva.pdf. 14.8.2019.

ZITIERNACHWEIS:

- ZACHARIASZ-JANIK, Marta. „Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 18, 2020 (II): 345–359. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.18-25>.