

- *negotiating*
- sprachliche Rituale
- *peer evaluation*

Insbesondere dieser letzte Punkt der Evaluation mündlicher Leistungen wird zukünftig größere Aufmerksamkeit verdienen, denn die Bewertungen der mündlichen Leistungen sind in diesem Unterrichtsbereich wenig beliebt und in ihrer operativen Geltung umstritten.

Literatur

- Ahrens, Rüdiger/Antor, Heinz (Hrsg.) (1992): *Text – Culture – Reception. Cross-cultural Aspects of English Studies*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u.a.: Francke.
- Furniss, Graham (2005): *Orality. The Power of the Spoken Word*. London: Palgrave.
- Greiner, Norbert (1992): „Translation and Cultural Alterity: Some Remarks about an All Too Obvious Relationship“. In Ahrens/Antor (Hrsg.), 47-56.
- Hüllen, Werner (Hrsg.) (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Pauels, Wolfgang (2003): „Kommunikative Übungen“. In Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), 302-305.
- Rogge, Michael (2012): „Sagen können, was man zu sagen hat. Mündliche Kompetenz mit Sprechaufgaben fördern“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 116, 2-7.
- Reinmann, Daniel (2013): „Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Spanisch* 43, 4-11.
- Schittler, Tobias (2010): „Mündliche Prüfungen gestalten, Sprechkompetenz bewerten“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 108, 2-9.
- Taubenböck, Andrea (2007): „Sprache kommt von Sprechen. Ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit im Englischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 90, 2-9.
- Vejtor, Wilhelm (1979): „Der Sprachunterricht muss umkehren!“. In: Hüllen (Hrsg.), 9-31.
- Volkmann, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

Die Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht angemessen üben und beurteilen

Eva Burwitz-Melzer

Mündlichkeit ist eines der beherrschenden Themen im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht. In diesem Artikel sollen aus dieser zentralen Thematik einige Aspekte des Sprechens herausgegriffen werden, die insbesondere in den letzten Jahren für die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung von Bedeutung waren. Neben der Darstellung der aktuellen Problematik des gezielten und sinnvollen Übens und Überprüfens des Sprechens im Unterricht der gymnasialen Oberstufe werden einige grundlegende Gedanken zur Erforschung des Sprechens im Klassenzimmer formuliert.

Betrachtet man die Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht, wird deutlich, dass gesprochene Sprache schon seit sehr langer Zeit ein Thema darstellt, das engagiert mit verschiedenen methodischen Schwerpunkten diskutiert wird (vgl. Piepho 1974; Littlewood 1975). Mit der kommunikativen Wende Anfang der 70er Jahre rückt das Sprechen aber in den Fokus der Aufmerksamkeit der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik und wird zu einem der erklärten Ziele des Fremdsprachenunterrichts.¹ In den 80er und 90er Jahren werden im angloamerikanischen Sprachraum spannende und wichtige Publikationen zu der Thematik (Brown/Yule, 1983; Levell 1989; Dörnyei/Thurwell 1992; McNamara 1996; Skehan 1998) vorgelegt, die sich vor allem mit den Aspekten der Schüleraktivierung und Aufgabenorientierung befassen; auch in Deutschland gibt es zahlreiche interessante Ansätze zu einer neuen Methodik des Sprechens (vgl. Kurtz 2001; Siebold 2004; Vollmer 1998). In den Klassenzimmern aber werden das Sprechen initierende und aktivierende Lernarrangements noch längere Zeit stiefmütterlich behandelt; dies gilt sowohl für den Frühbeginn, der noch sehr lange auf Nachsprechen und Imitation ausgerichtet ist, aber auch für den Unterricht der gymnasialen Oberstufe, der einen weitaus größeren Fokus auf die Fertigkeit des Schreibens legt. Eine grobe Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang allerdings das

¹ Sprechen im Fremdsprachenunterricht soll sich hier vor allem auf zusammenhängendes monologisches oder auch dialogisches Sprechen in der Fremdsprache beziehen; die mündliche Sprachmittlung wird hier ausgenommen, da sich ihre Eigenschaften, Anforderungen und Beurteilungskriterien deutlich von denen der zweisprachigen Äußerungen unterscheiden.

AIRPORT-Projekt von Michael Legutke dar, das beispielhaft einen Schwerpunkt auf das übende und improvisierte Sprechen im Klassenzimmer und darüber hinaus zeigt (vgl. Legutke/Thomas 1991).

Anfang des neuen Jahrtausends sorgt die DESI-Studie gerade mit ihren Ergebnissen im Bereich des Sprechens für eine Belebung der deutschen Diskussion zu diesem Fertigkeitsebereich (vgl. Nold/DeJong 2007 sowie Nold et al. 2008), zeigt sich doch, dass die Lehrkräfte das Sprechen im Unterricht so sehr dominieren, dass Schülerinnen und Schüler kaum eine Gelegenheit erhalten, selbst angemessen in die Fremdsprache zu üben. Allerdings beachtet die große erste empirische Vergleichsstudie des Englischunterrichts in Deutschlands weder die Kompetenzbereiche noch die Konzepte des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001), die bei ihrer Durchführung bereits mehrere Jahre alt und im Fremdsprachendidaktischen Kontext umfassend rezipiert sind (vgl. Bausch et al. 2003).

Der GER liefert jedoch einen sehr wichtigen Impuls zu einer Neuorientierung und differenzierten Auseinandersetzung mit der Problematik des Sprechens (Europarat 2001), der sich explizit auf den aufgabenorientierten Ansatz bezieht (ebda, 153-171). Dem Referenzrahmen, seiner Kompetenzorientierung mit ihren Operationalisierungsversuchen und Niveauskalen ist es letztendlich zu verdanken, dass man sich über die einzelnen Anforderungsbereiche und Anforderungskriterien des Sprechens sowie seine Teilkompetenzen nunmehr umfassend Rechenschaft ablegt.

Unter den einzelnen Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz zeichnet sich das Sprechen nach dem GER vor allem dadurch aus, dass zwischen verschiedenen Kommunikationssituationen und Sprechakten und damit auch unterschiedlichen Kompetenzbindeln deutlich differenziert werden muss, denn das geplante zusammenhängende Sprechen (*scripted speech*) und das dialogische Sprechen sind in ihren Anforderungen an die Sprecher deutlich voneinander zu unterscheiden: Beim „geplanten zusammenhängenden Sprechen ... wird stärker auf regelbasierte analytisch generative und syntaktisch orientierte Sprachverarbeitungsprozesse rekurriert“ (Skehan 1998 zitiert in Zydariß 2010, 224). Beim spontanen Gespräch in Dialogen herrscht Zeitdruck, darüber hinaus müssen viele andere Regeln wie *turn taking*, interkulturelle Signale für die Sicherung der gemeinsamen Verstehebasis beachtet werden, um die Kommunikation in Gang zu halten. Oft hängt die weitere sinnvolle Teilnahme an dem Gespräch auch von der Hörverstehensleistung ab. Zydariß fasst zusammen:

Eine syntaktisch komplexe Planung bzw. Realisierung ist hier weder möglich noch nötig, denn ein Sprecher greift in hohem Maße auf Satzstämme, feste Fügungen, Parataxe und vor allem auch hochfrequente, leicht abrufbare Wör-

ter bzw. Wortgruppen zurück (mit relativ vielen Pausen, Füllseln, Abbrüchen und Ellipsen). (Zydariß 2010, 224)

Der GER bietet deshalb seine Skalen zum Sprechen in getrennten Kontexten an: Das zusammenhängende monologische Sprechen ist durch fünf unterschiedliche Skalen (z.B. für öffentliche Ankündigungen, Durchsagen etc.) unter den produktiven mündlichen Aktivitäten und Strategien vertreten (Europarat 2001, 63-66), das dialogische Sprechen mit neun Skalen (z.B. informelle Diskussion, Dienstleistungsgespräche etc.) bei den mündlichen Interaktions-Strategien (Europarat 2001, 87-85). Um den dialogischen Sprechakt genau beurteilen zu können, müssen darüber hinaus die drei Skalen zur allgemeinen Interaktion beachtet werden, die Sprecherwechsel, Kooperation zwischen Sprechern und Klärungen betreffen (ebda, 87-9). Neben diese Skalen setzt der GER ein Beurteilungsraster mit den fünf qualitativen Kriterien „Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz“ (ebda, 37), die eine Beurteilung der jeweiligen Performanz erleichtern. Der GER weist darüber hinaus auch auf die Wichtigkeit der sozio- und interkulturellen, sprachlichen und funktionalen Kompetenzen hin, die mit der Verwendung von Sprache verbunden sind (Europarat 2001, 103-130). Während zu einigen dieser Kompetenzen und Fertigkeiten Skalen angeboten werden – etwa zu den sprachlichen Kompetenzen wie dem Wortschatzspektrum, der grammatischen Korrektheit, der Beherrschung von Aussprache und Intonation (ebda, 112-117), zu den pragmatischen Diskurskompetenzen wie Thementwicklung, Sprecherwechsel oder Flexibilität im Ausdruck (ebda, 123-125) oder den funktionalen Kompetenzen wie Flüssigkeit der gesprochenen Sprache und Genauigkeit (ebda, 128-130) –, wird zu den interkulturellen Fertigkeiten keine Tabelle, sondern nur eine kurze Zusammenfassung der Einzelaspekte dieses Bereichs angeboten (vgl. ebda, 105-106).

Es kann in diesem Zusammenhang nicht auf alle Einzelaspekte, die der GER zum Kompetenzbereich Sprechen aufzeigt, eingegangen werden, aber es wird durch die Aufzählung der wichtigsten beteiligten und skaliert aufgeführten Teilkompetenzen deutlich, wie komplex die Sprechhandlungen sind und wie genau die Förderung und die Überprüfung der Kompetenz „Sprechen“ von Beginn des Lernprozesses an geplant werden müssen. Denn es zeigt sich hier bereits, dass „Sprechen“ nicht gleich „Sprechen“ sein kann, so breit gefächert ist die Anforderungspalette der Teilkompetenz, die die Lernenden üben und beherrschen sollen. Wenn wir also die Frage beantworten wollen, wie Konzepte von Mündlichkeit, insbesondere die Auffassung vom Sprechen sich in den letzten drei Jahrzehnten entwickelt haben, so lässt sich zusammenfassen, dass eine Bewusstwerdung in Bezug auf eine Operationalisierung seiner Teilkompetenzen und Anforderungsbereiche stattgefunden hat, die eine zuvor nicht gekannte Genauigkeit der Beschreibung hervorbrachte, die sich bei der

Erforschung von Sprechsituationen im schulischen Kontext, aber auch bei der Konzeption von Lernszenarien positiv auswirken müsste.

1 Die Komplexität der Kompetenz Sprechen im Unterricht

Die Entwicklung einer genaueren Operationalisierung des Sprechens ist nicht bei diesen Konzepten stehengeblieben, sondern fand sehr rasch ihren Niederschlag zum einen in der fremdsprachlichen Fachdidaktik, zum anderen in den deutschen Bildungsinstitutionen, die beide die Auffassungen des GeR nachhaltig aufgegriffen und weiterentwickelt haben (vgl. Lütge 2010).

Das Sprechen gehört in den Standardbeschreibungen, den Kerncurricula und Lehrwerken als Teilkompetenz zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen. In zunächst noch recht überschaubarer Form findet sich die Komplexität der Ausführungen des GeR und seiner Skalen nun auch in den Standardreihen der kürzlich entwickelten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur wieder (KMK 2012, 1-26). Aufgeführt werden zunächst die zwei Anforderungsreiche des Sprechens, „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes monologisches Sprechen“ mit jeweils einer Tabelle von Standards im grundlegenden und gehobenen Niveau, die grundsätzlich den Leistungsanforderungen der Grund- und Leistungskurse der Oberstufe entsprechen sollen (vgl. ebda, 16-18).² Es wird darüber hinaus eine enge Beziehung zu den ver-

² Dabei sind die aufgeführten Standards leider nicht gleichbleibend klar formuliert. Es werden einige Deskriptoren genannt, die offensichtlich und recht eindeutig sind; so z.B. im Kompetenzbereich „An Gesprächen teilnehmen“ im grundlegenden Niveau: „Die SuS können sich zu vertrauten Themen aktiv an Diskussionen beteiligen sowie eigene Positionen vertreten“ oder im Kompetenzbereich „Zusammenhängendes monologisches Sprechen“ im grundlegenden Niveau „Die SuS können für Meinungen, Pläne oder Handlungen klare Begründungen bzw. Erläuterungen geben“ (KMK 2012, 17). Diese Standards beschreiben – bis auf die Adjektive „vertraut“ und „klar“ – recht eindeutig, was von den Lernenden erwartet wird. Anders verhält es sich mit Standards wie „Die Schülerinnen und Schüler können in informellen und formellen Situationen persönliche Meinungen unter Beachtung kultureller Gesprächskonventionen austreten und begründen“ (An Gesprächen teilnehmen, ebda, 17) oder „Die Schülerinnen und Schüler können nicht-literarische und literarische, auch mediale Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent beurteilen“ (Zusammenhängendes monologisches Sprechen: ebda, 18). Was genau ist mit „kulturelle Gesprächskonventionen“ gemeint, was ist ein „sprachlich „angemessener“ Ausdruck beim Vortrag literarischer oder medialer Textvorlagen? Hierher geben die Standardtabellen keinen Aufschluss, vielmehr wird mit dem Verb „beurteilen“ ein Sprechakt dargestellt, der alles andere als klar operationalisiert ist. Kurz gesagt: Wir treffen also bei den deutschen Bildungsstandards zum Sprechen auf manche defizitorische Fußfessel, die bereits aus dem GeR bestens bekannt ist (vgl. Quetz 2003).

fügbaren sprachlichen Mitteln der Lernenden hergestellt. „Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen ist das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien. Sie haben für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen dienende Funktion“ (KMK 2012, 12). Die aufgeführten Standards unter der Überschrift „Verfügen über sprachliche Mittel“ umfassen Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie und müssen allesamt ebenfalls in Betracht gezogen werden, wenn es um die Förderung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht geht (vgl. KMK 2012, 20). Diese relative Überschaubarkeit beteiligter Kompetenzen gerät aber bei komplexen Lern- und Prüfungsaufgaben insbesondere im Bereich der fortgeschrittenen Lernenden der gymnasialen Oberstufe etwas aus dem Blick durch die Beteiligung zahlreicher anderer Kompetenzfelder, die in die Sprechszenarios integriert werden müssen. Auf die häufigsten drei dieser Kompetenzfelder soll kurz eingegangen werden:

Da die Schülerinnen und Schüler mittels des Sprechens in Kontexten handeln, die Vertreter mehrerer Kulturen umfassen können, sind für diese Kommunikation auch die Richtlinien der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von großer Wichtigkeit. Die Autoren der Bildungsstandards folgern: „Der Prozess des interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ (KMK 2012, 21).

Offt geht es beim Gespräch im Fremdsprachenunterricht um Texte, die diskutiert und analysiert werden sollen, auch Vorträge beschäftigen sich oft mit Texten, ihrer Gestaltung, ihrer Historie und ihrer Analyse. Beim Sprechen muss folglich auch die Text- und Medienkompetenz mitbedacht werden, denn sie stellt die Brücke zwischen Inhalt und Fertigkeit dar, wenn über Medien, Zeitungen, Filme oder andere Kulturprodukte verhandelt werden soll. Das geschickte und reflektierte Gespräch, der kohärente Vortrag über ein Bild, eine *graphic novel* oder auch eine Statistik aus dem Internet verlangt inhaltliche Kompetenzen, die nur in den Skalen der Text- und Medienkompetenz zu finden sind. Sie sind also ebenfalls bei einer Konzeption von Aufgaben zu berücksichtigen.³

Da beim Sprechen mit Partnern aber auch beim Vortrag kommunikativ-opsprobleme erkannt und Kompensationsstrategien eingesetzt werden müssen, gilt es, auch die Sprachbewusstheit angemessen bei der Aufgabenstellung zu berücksichtigen. Explizit soll der „eigene Sprachgebrauch“ der Lernenden aufgrund „ihrer Einsichten in ... Regelmäßigkeiten und Ausdrucksvarianten der Fremdsprache“ gesteuert werden; auch dieses Kriterium

³ Auf das Kompetenzfeld Sprachlernkompetenz wird hier nicht eingegangen, weil es in den Abiturprüfungen nicht explizit geprüft wird (vgl. KMK 2012, 30)

muss beim Üben des Sprechens und bei seiner Überprüfung in Betracht gezogen werden.

Aus der vermeintlichen Übersichtlichkeit hat sich nun ein Kompetenzbündel ergeben, das höchste Anforderungen an Lehrende stellt, wenn es gilt, Lernaufgaben zum Sprechen zu erstellen oder auch Schülerleistungen zu beurteilen. Es ist natürlich immer möglich, zum Sprechen Aufgaben zu konzipieren, die nur eine Kompetenz z.B. das dialogische Sprechen, ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen. Die Überzeugung, dass Lernende aktiver und produktiver arbeiten können, wenn sie möglichst authentische Aufgaben erhalten, legt den Lehrenden allerdings die Pflicht auf, komplexe lebensnahe und adressatengerechte Aufgaben zu entwerfen (vgl. Haller 2012).

Komplexe Lern- und Prüfungsaufgaben arbeiten mit einer Integration von ganz verschiedenen Kompetenzbereichen, für die Lehrkräfte zur Konzeption dann Kriterienraster benutzen müssen, die zum einen die Aufgabe selbst detailliert beschreiben, zum anderen bei Lernaufgaben die Schülerleistung skizzieren bzw. für Prüfungszwecke die Erwartung der Leistung genau definieren. Diese Raster müssen, wenn man die Komplexität des Sprechens ernst nimmt, folgende Kompetenzfelder umfassen:

1. Sprechen: an Gesprächen teilnehmen oder Zusammenhängendes Sprechen
2. Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie
3. Interkulturelle kommunikative Kompetenz
4. Text- und Medienkompetenz
5. Sprachbewusstheit

Aus der notwendigen Berücksichtigung von fünf Kompetenzfeldern bei der Aufgabenerstellung zum Sprechen ergibt sich ein recht großer administrativer Aufwand, der sich aber im Sinne einer konsequent geplanten oder strukturiert überprüften Leistung kaum umgehen lässt. Lehrkräfte, die selbst Aufgaben erstellen wollen, und Lehrkräfte, die Leistungsstände bei ihren Schülerinnen und Schülern überprüfen möchten, müssen über die Reichweite und Komplexität der Standardbeschreibungen Bescheid wissen sowie in der Auswahl der richtigen Deskriptoren geschult werden. Dazu sind umfangreiche und zeitaufwändige Lehrerfortbildungen unerlässlich, die es den Lehrkräften erlauben, ausreichend Sicherheit zu gewinnen im Umgang mit dem neuen Instrumentarium der Standards.

3 Die Kompetenz Sprechen in komplexen Lern- und Prüfungsaufgaben

Das Dokument der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) enthält neben den Standards und den Hinweisen zur Durchführung der Abiturprüfung vor allem Lern- und Prüfungsaufgaben, die von Fachdidaktikern und Fachvertretern der Länder erstellt wurden. Etliche dieser Aufgaben wurden bereits während des Erstellungsprozesses von Lehrkräften erprobt, die Ergebnisse dieser Erprobung flossen wiederum in den Erstellungszyklus mit ein. Eine der integrierten Lernaufgaben zum Sprechen (ebda, 286-302), die das Thema des Deutsch-Amerikanischen Austauschs aufgreift (*German-American Exchange*), soll hier kurz vorgestellt werden. Die Aufgabe (ebda, 289) ist für das Lernniveau eines Grundkurses erstellt worden.

Situation:

Your school has an exchange program with McDaniel College in Maryland, USA. A group of American students and teachers have come to visit your school, as in the past. Your school has decided to deliver all speeches during the opening event in English for the American guests.

Task:

Your task is to prepare and deliver a speech of two to four minutes to your culturally mixed audience. Inform your audience about the relevance of the German language and culture for your partner school and for American society as a whole. Create interest in the exchange program with your speech.

Structure your speech as follows:

- 1a) Point out the German contribution to "the American story" as described in President Obama's proclamation (text 1).
- 1b) Explain how and why your partner school promotes the German language and culture. Please refer to the poster created by an American student (text 2) the texts from McDaniel's website (text 3).

Work on your task by following the steps below:

Step 1:

- You have 60 minutes to prepare your speech on your own.
- Make notes (cue cards) based on the materials provided and add your own comments.
- Give your speech a convincing structure and make it stylistically appealing.
- Include phrases and rhetorical devices typical of a personal statement/speech.
- You may use the skills pages in your English book or other sources.

Step 2:

You have 30 minutes to practise and improve your speeches in groups.

Deliver your speeches to your group.

Give feedback to each other on how to improve your speeches.

In your group, choose the speech you like best.

Step 3:

Deliver the best speeches in class.

Aim

The aim of this task is for you to practise how to put together and deliver a coherent speech. In this process you will also learn how to extract useful and relevant information from provided materials and show your understanding of intercultural situations. Finally, you will learn how to adapt your use of language to your audience and your subject matter.

Die Zielaufgabe und die erforderlichen Teilaufgaben machen deutlich, welche Kompetenzbereiche bei dieser Lernaufgabe beteiligt sind: Es geht um Zusammenhängendes Sprechen, Interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz sowie um die Entwicklung der Sprachbewusstheit, die in der Aufgabe integriert geübt werden sollen. Zählt man die hoffentlich zielsprachigen Diskussionen in der Gruppenarbeit noch hinzu, wird sogar auch das dialogische Sprechen gefördert, es wird in der Kompetenz-aufstellung aber nicht genannt (ebda, 286). Ebenfalls nicht genannt werden die Teilkompetenzen, die zum Bereich „Verfügen über sprachliche Mittel“ zählen.

Drei sehr unterschiedliche authentische Texte liegen der Lerngruppe als Vorlagen vor: eine *Presidential Proclamation – German-American Day* (2010) von Barack Obama sowie zwei Texte und ein Poster von der Website des McDaniel College (ebda, 291-293), in denen jeweils auf ganz unterschiedliche Art und Weise das deutsch-amerikanische Verhältnis reflektiert wird. Eine besondere Schwierigkeit der Aufgabe besteht also darin, diese drei Texte jeweils in ihrem eigenen Potenzial zu erfassen, sinnvoll aufeinander zu beziehen und schließlich ihre Botschaft kohärent in die Rede einfließen zu lassen.

Es werden in der Aufgabe Differenzierungsmöglichkeiten für lemschwächere Gruppen angeboten. Darüber hinaus ermöglichte es die Erprobung der Aufgabe, einige Aussagen zur Erfüllung der Teilkompetenzen zu machen; diese werden im Anschluss an die Aufgabe angeboten; sie illustrieren das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der *tasks* und geben Aufschluss über das Schülerverhalten und die Schülerleistungen.

Da die Erprobung vor der Publikation der Bildungsstandards nur in kleinem Umfang stattfinden konnte, ist eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse natürlich nicht möglich. Lehrerinnen und Lehrer können aber an den detaillierten Bemerkungen zu den beteiligten Kompetenzbereichen erkennen, welche von den Lernenden erfolgreich geübt werden konnten und welche besonders gut gestützt werden müssen.

4 Forschungsdesiderata

Die oben illustrierte Komplexität der Kompetenz Sprechen ist bisher nahezu unerforscht. Die Forschungsdesiderata zum Kompetenzbereich des Sprechens sind deshalb vor allem empirischer Art. Was wirklich im Unterricht geschieht, wenn Schülerinnen und Schüler eine Sprechabsicht in der Zielsprache realisieren, wie diese von anderen Lernenden aufgegriffen, ergänzt oder kommentiert, wie in Gruppenphasen in der Zielsprache kommuniziert wird, wie Lehrkräfte mit Zustimmung, Zurückweisung oder Korrektur darauf reagieren – darüber fehlen uns verlässliche Daten aus allen Jahrgangsstufen. Die genaue Fragestellung kann je nach Forschungskontext variieren, sich auf formale Aspekte wie Korrektheit und Flüssigkeit der Sprache beziehen oder auf Fragestellungen zur Entwicklung der Sprachbewusstheit z. B. bei der Erweiterung des Wortschatzes. Neben diesen sprachdidaktischen Gesichtspunkten ist eine Untersuchung des Sprechens aber auch in Literatur- oder Medienunterricht interessant. Wie bewältigen die Lernenden die Spezialvokabulare, die nötig sind, um über ein Buch, seine Charaktere oder eine Statistik im Internet zu diskutieren? Wie oft wird auf die Muttersprache zurückgegriffen? Wie genau geht die Simkonstitution einer Kurzgeschichte in der Sekundarstufe I vonstatten, wenn die Lernenden noch nicht flüssig über interkulturelle Details reden können? Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen sind Forschungsdesigns, die Videoanalysen im Unterricht vorsehen, unerlässlich.

Das in diesem kurzen Artikel skizzierte Problem der komplexen integrierten Lernaufgaben zum Sprechen bietet sich ebenfalls zur empirischen Untersuchung an. Denn trotz der punktuellen Erprobungen der standardorientierten Lern- und Prüfungsaufgaben für die gymnasiale Oberstufe durch das IQB wissen wir noch sehr wenig über die Konzeption dieser Aufgaben, ihre Durchführung und Auswertung. Als relativ neue Abiturkompetenz sollten Aufgaben zum Fördern und zur Überprüfung der Sprechkompetenz(en) deshalb ganz gezielt beforscht werden.

Für die Seite der Lehrkräfte scheinen dabei besonders folgende Fragen zentral:

- Sind die Standards zum Sprechen so formuliert, dass sie von den Lehrkräften gut angenommen werden können? Wo gibt es Schwierigkeiten?

- Können Lehrkräfte Lern- und Prüfungsaufgaben zum Sprechen konzipieren? Welche Probleme tauchen auf bei komplexen Lernaufgaben, wenn eine Aufgabe mehrere Kompetenzbereiche integriert, etwa wenn über eine bestimmte Textsorte in einem interkulturellen Kontext gesprochen wird?
- Wie werden dann die Erwartungshorizonte konzipiert, die Einzelkompetenzen gewichtet?

Diese Fragen sollten vorzugsweise mit Fragebögen und Leitfadeninterviews befohrt werden, um möglichst breite Antworten zu erhalten, die auch über persönliche Einstellungen und Werte Aufschluss geben.

- Für die Seite der Lernenden scheinen besonders diese Aspekte interessant:
- Können Lernende die standardorientierten Lern- und Prüfungsaufgaben zum Sprechen lösen? Wie werden sie gelöst (Einzelphasen, Partnerphasen, Gruppenphasen)? Welche Schwierigkeiten gibt es?

Hier bietet sich wiederum ein Design an, das Videografie mit einschließt, um Performanz und Kompetenzgewinn wie auch das Interagieren von Lernenden miteinander und Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern besser darstellen zu können.

5 Ausblick

Es ist gut, dass die Sprachkompetenz mit den neuen Standards für die gymnasiale Oberstufe an Gewicht gewonnen hat als zu fördernde Kompetenz im Unterricht und als zu prüfende Kompetenz im Abitur. Allerdings bedeutet dies auch, dass im Unterricht eine gut durchdachte, an realistischen Kompetenzen ausgerichtete Balance gefunden werden muss zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die gerade auf dieser Lernstufe der fortgeschrittenen Lernenden auf keinen Fall vernachlässigt werden darf (vgl. auch Hufeisen in diesem Band). Es ist eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktik in den kommenden Jahren die Bildungsstandards so mit sinnvollen Lern- und Prüfungsaufgaben sowie Bewertungsvorschlägen zu ergänzen, dass Lehrkräfte aller Bundesländer eine zuverlässige Orientierungshilfe für ihren Fremdsprachenunterricht gewinnen. Eine sorgfältige und in verschiedenen Bundesländern durchgeführte empirische Forschung zur Sprachkompetenz in der Oberstufe muss am Anfang dieses Prozesses stehen.

Literatur

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*

in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz.

Brown, Gillian/Yule, George (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim u.a.: Beltz.

Dömyei, Zoltan/Thurrell, Sarah (1992): *Conversation and Dialogues in Action*. London: Prentice Hall.

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Hallet, Wolfgang (2012): „Die komplexe Kompetenzaufgabe“. In: Hallet/Krämer (Hrsg.), 8-19.

Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Hufeisen, Britta (in diesem Band): „Mündlichkeit frisst Schriftlichkeit“, 79-87.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). http://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Bildungsstandards_2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (20.01.2014)

Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Legutke, Michael/Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.

Levett, William (1989): *Speaking – From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Littlewood, William T. (1975): „The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 13-21.

Lütge, Christiane (2010): „Sprechen“. In: Surkamp (Hrsg.), 291-294.

McNamara, Tim (1996): *Measuring Second Language Performance*. New York: Addison-Wesley Longman.

Nold, Günter/De Jong, John (2007): „Sprechen“. In: Beck/Klieme (Hrsg.), 245-255.

Nold, Günter/Hartig, Johannes/Hinz, Silke/Rossa, Henning (2008): „Klassen mit biblingualen Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache“. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), 451-457.

Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.

- Quetz, Jürgen (2003): „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten“. In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg.), 145-155.
- Searle, John R. (1980): *Speech Act Theory and Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Siebold, Jörg (Hrsg.) (2004): *Let's Talk. Lehrtechniken: Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2008): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): *Englisch lehren und lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Vollmer, Helmut J. (1998): „Sprechen und Gesprächsführung“. In: Timm (Hrsg.), 237-249.
- Zydatiř, Wolfgang (2010): „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. In: Surkamp (Hrsg.), 223-225.

Sprachmittlung – eine neue Chance für die Mündlichkeit (nicht nur) im Französischunterricht

Daniela Caspari

1 Einleitung: Das Mündliche im Französischunterricht

Konsultiert man die Register, findet sich das Stichwort „Mündlichkeit“ längst nicht in allen einschlägigen Handbüchern und Einführungen. Lediglich im „Minglossar Fremdsprachenunterricht“ (Leupold 2009) und im Metzler-Lexikon (Surdamp 2010) finden sich ein eigener Eintrag. Leupold (vgl. 2009, 72) beschränkt sich, getreu dem Titel seines Bändchens „Minglossar“, auf den Hinweis, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) und die Bildungsstandards den Aspekt der mündlichen Sprachverwendung im Unterricht begünstigt hätten und dass diesem sowohl in Lernaufgaben als auch in der Beurteilung nun ein größeres Gewicht zukomme. Wolfgang Zydatiř (2010) führt in seinem Lexikonbeitrag „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ aus, dass die traditionellen Parameter „Medium“, „Kanal“ oder „Nähe und Distanz“ angesichts der neuen Kommunikationsmedien nicht oder höchstens nur noch eingeschränkt für eine Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit taugen. Trotzdem scheinen sie mir geeignet, um schlaglichtartig die veränderte Auffassung von und Bedeutung des „Mündlichen“ insbesondere im Französischunterricht der letzten 30 Jahre aufzuzeigen.

Der Französischunterricht ist traditionell stark an linguistischer Progression und schriftlicher Norm orientiert, lange Zeit waren die Ausbildung von Leseverstehen und das Verfassen formeller Textsorten wie *résumé*, *analyse* und *commentaire* die zentralen Ziele. Die Kommunikative Wende der 1970er Jahre führte in der Didaktik zu einer deutlichen Aufwertung mündlicher Genres, insbesondere des dialogischen Sprechens. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an den 1977 vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung erstmals herausgegebene „Lehrbuchunabhängige[n] Einführungskurs“, der bereits damals folgende Ziele verfolgte (vgl. im Folgenden HILF 1990, 1):

- Redemittel, die der Realität der Schüler als Jugendliche entsprechen, möglichst mit Beginn des Unterrichts bereitzustellen,
- die französische Sprache als wirklich gesprochene Sprache zu vermitteln,