

- Koda, K. (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge.
- Lutjeharms, M. (2007): Processing levels in foreign language reading, in: J. D. ten Thije / L. Zeevaert (Hrsg.): *Receptive Multilingualism*. Amsterdam, 265–284.
- Lutjeharms, M. (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache, in: M. Lutjeharms / C. Schmidt (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen, 11–26.
- Reading in a Foreign Language*. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Schmidt, C. (2006): Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Aufbau der Lesekompetenz. *Babylonia XIV/3–4*, 16–19.
- Schramm, K. (2001): *L2-Leser in Aktion*. Münster.

Madeline Lutjeharms

Erschienen in: Burwitz-Melzer et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. A. Fracke: Tübingen 2016, S. 102–106

22. Sprechen und Interagieren

1. Begrifflichkeiten

Die systematische Entwicklung der Befähigung zum Sprechen in der Fremdsprache gilt als eine Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Sprechen ist dabei als hochkomplexer, eng mit anderen Fähigkeiten, Kompetenz- und Wissensbereichen (z. B. lexikalisch-idiomatisches und grammatisches Wissen, phonetisches Wissen, inhaltliches Wissen, Hörverstehenskompetenz, pragmatische Kompetenz) verbundener Vorgang zu verstehen. Nach Levelts (1989: 9) mentalem Modell der Sprachproduktion vollzieht sich der Prozess der Realisierung von Sprechabsichten im Wesentlichen in vier Phasen:

- Konzeption: Klärung der Sprechabsicht, Auswahl relevanter Informationen, Aktivierung von Schemata, Theorien und Skripten
- Formulierung: Bereitstellung von Lemmata und Satzstrukturen, phonetische und prosodische Enkodierung
- Artikulation: Ausführung durch die Sprechorgane
- Selbstkontrolle: *self-monitoring*, Prüfung und ggf. Korrektur unpassender oder unrichtiger Äußerungen.

Sprechen ist somit als informationsverarbeitender Prozess zu verstehen, „in dem Absichten, Gedanken und Gefühle“ situationsangemessen „in Sprache transformiert werden“ (Weskamp 2001: 124). Der in diesem Zusammenhang zentrale Begriff der Sprechkompetenz beinhaltet die vier Zieldimensionen der Flüssigkeit (*fluency*), der Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln (*accuracy*), der lexikalischen und grammatischen Breite (*complexity*) und der pragmatischen Angemessenheit (*appropriacy*).

Doff & Klippel (2007: 100) unterscheiden mit Blick auf die Förderung der mündlichen Kompetenzen fünf Äußerungsformen: 1. das Nachsprechen mit Fokus auf Korrektheit der Aussprache und Intonation, 2. die Rezitation, z. B. von Monologen, Textbuchdialogen, Gedichten, ohne die Notwendigkeit zur selbstständigen, spontanen Sprachproduktion, 3. das reproduzierende Sprechen, das häufig sehr gesteuert und auf das korrekte Anwenden bestimmter Strukturen ausgerichtet ist, 4. das zusammenhängende Sprechen, etwa in Präsentationen, mit einem Fokus auf Komplexität, Kohärenz und Flüssigkeit und 5. das interaktive Sprechen. Bei letztgenannter Form darf sich die sprachliche Handlungskompetenz nicht auf die Realisierung einzelner Sprechabsichten beschränken, sondern sollte vielmehr die Ausbildung einer interaktionalen fremdsprachlichen Gesprächskom-

petenz zum Ziel
Lütge 2010: 294

Der Begriff
beschreibt dabei
spiel von Prozes
schen Personen
sprachlichen Au
von Sprachreze
strategien sowie
ven Prozesssteu
gien auf linguist
kontextueller El
gen geleistet un
struiert werden
umfasst dabei u
istischer, soziol
scher Komponent
der Planung di
ta, situationsb
Handlungsabfol
messenen konve
Einschätzung d
zu den Gespräch
zierung von
kommen im Lau
wendende Strat
rung durch *turn*
ständnissicheru
die Überprüfung
und den Abgleic
tegien der kom
zur Klärung von
hier eine Rolle
Eine besondere
Fremdsprachen
mündlichen Int
sprachen die
häufig überlap
von sprachliche
des Hörversteh
rens suprasegm
die, Sprechgesch
Äußerungen du
schneiden sich
Hypothesen bzg

petenz zum Ziel haben (Vollmer 1998: 237 f.; Lütge 2010: 294).

Der Begriff der mündlichen Interaktion beschreibt dabei ein komplexes Zusammenspiel von Prozessen, bei dem im direkt zwischen Personen in Echtzeit stattfindenden, sprachlichen Austausch, unter Verwendung von Sprachrezeptions- und -produktionsstrategien sowie kognitiven und kooperativen Prozesssteuerungs- und -kontrollstrategien auf linguistischer, paralinguistischer und kontextueller Ebene Bedeutungsaushandlungen geleistet und Diskurse kooperativ konstruiert werden. Mündliches Interagieren umfasst dabei unter Berücksichtigung linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Komponenten zunächst im Rahmen der Planung die Aktivierung von Schemata, situationsbezogenen kommunikativen Handlungsabfolgen und demzufolge angemessenen konversationellen Zügen sowie die Einschätzung der kommunikativen Distanz zu den Gesprächspartnern und die Identifizierung von Informationslücken. Hinzu kommen im Laufe der Interaktion sprachverwendende Strategien im Bereich der Ausführung durch *turn taking* und gegenseitige Verständnissicherung sowie der Kontrolle durch die Überprüfung der Wirkung des Gesagten und den Abgleich mit Schemata. Auch Strategien der kommunikativen Reparatur, z. B. zur Klärung von Missverständnissen, spielen hier eine Rolle (vgl. Europarat 2001: 87 f.). Eine besondere Herausforderung besteht für Fremdsprachenlernende in der Dynamik von mündlichen Interaktionen, da sich in Gesprächen die Äußerungen der Beteiligten häufig überlappen. Prozesse des Verarbeitens von sprachlichen Äußerungen im Rahmen des Hörverstehens, inklusive des Dekodierens suprasegmentaler Elemente wie Prosodie, Sprechgeschwindigkeit und nonverbaler Äußerungen durch Gestik und Mimik, überschneiden sich mit Prozessen des Bildens von Hypothesen bzgl. des Gesprächsverlaufs und

dem parallelen Planen, Produzieren, Prüfen und Korrigieren eigener Äußerungen.

2. Historische Entwicklung und Forschungsstand

Im 19. Jahrhundert wurde, zunächst orientiert an der aus den altsprachlichen Fächern bekannten Grammatik-Übersetzungs-Methode, auch im neusprachlichen Unterricht fixiert auf die Schriftsprache die deduktive Vermittlung von Grammatikregeln durch das Ableiten von Beispiel- und Übungssätzen zu den vorgegebenen Regeln als zentrale Methode genutzt. Beginnend mit dem 20. Jahrhundert fanden dann im Kontext des neusprachlichen Reformunterrichts in Deutschland eine Aufwertung der Förderung der mündlichen Kompetenzen und eine Zurückdrängung von Übersetzungsaktivitäten und der Verwendung der Muttersprache im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht statt.

Die maßgeblich auf Viëtors (1882) Ausführungen beruhende direkte/natürliche Methode, die im Zusammenhang mit dem neusprachlichen Reformunterricht in den 1920er-Jahren aufgegriffen wurde, definierte nun diametral zur Grammatik-Übersetzungs-Methode die Förderung der mündlichen Kompetenzen der Lernenden als zentrales Desiderat. Dabei wurde der Zielsprachenerwerb analog zum Erstsprachenerwerb gesehen. In einem in der Zielsprache gestalteten Fremdsprachenunterricht sollte dabei durch die Imitation des gebotenen Sprachmaterials durch Hören und Nachsprechen sowie den Einsatz eng gesteuerter Kommunikationsübungen das explizite Kognitivieren von grammatischen Regeln durch das Ableiten des Grammatik- und Sprachwissens aus den genutzten Sprachbeispielen ersetzt werden. Lernziel war somit die Entwicklung von Sprachkönnen und Sprachgefühl durch die Teilnahme an mündlicher Interaktion mit

Fokus auf Einsprachigkeit, Anschaulichkeit, Praxisnähe, Assoziation und Imitation.

Ebenso wie im Kontext der direkten/natürlichen Methode stand auch in dem den Prinzipien der audiolingualen und audiovisuellen Methode folgenden Unterricht ab den 1940er Jahren die gesprochene Sprache im Mittelpunkt. Hierbei lag der methodische Fokus unter Einfluss der aus der Linguistik bekannten deskriptiv-strukturalistischen Beschreibung von Satzmustern (*sentence patterns*) und der zu dieser Zeit sich verbreitenden behavioristischen Theorie der Lernverstärkung auf der Gewöhnung an das Hörverstehen und das Sprechen im Sinne eines medial, auditiv und visuell gestützten Darbietens, Einschleifens und Anwendens von Sprachstrukturen (*pattern drills*) und der Ausbildung von Sprechgewohnheiten (*formation of correct speech habits*) durch Imitation, Repetition, Umformung und Anwendung von situativ eingebetteten Strukturmustern.

Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes und der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht seit den 1980er Jahren (Piepho 1974; Widdowson 1978) wurde dann, anknüpfend an anglo-amerikanische Entwicklungen in der Pragmalinguistik und Sprechakttheorie und später eng verknüpft mit den methodisch auf dem kommunikativen Ansatz aufbauenden Konzepten der Lernerorientierung, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung (z. B. Legutke 1988; Timm 1995), die Ausbildung von kommunikativer Kompetenz als zentrales Ziel des Fremdsprachenlernens definiert. Anstelle eines formelhaften Einübens sprachlicher Strukturen entwickelte sich ein Verständnis von Lernenden als kommunikativ Handelnde. Im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht wird unter Einbezug affektiver und attitudinaler, wissensbezogener, analytischer sowie handlungsorientierter Komponenten nun ein Verständnis der Lernenden als interkulturell bzw. transkulturell kommunikativ

Handelnde vertreten. Durch die Realisierung authentischer Sprechintentionen und die Teilnahme an bedeutungsvollen sprachlichen Aushandlungssituationen (Krashen 1985; Swain 1995; Long 1996) in vielfältigen Interaktionskontexten sollen die Lernenden somit im modernen Fremdsprachenunterricht sukzessive die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten für ein funktionales mündliches Sprachhandeln (Sprechen und Interagieren) erwerben.

3. Bezug auf GeR und Bildungsstandards

Der Kompetenzbereich Sprechen und Interagieren wird sowohl im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) als auch in den nationalen Bildungsstandards der KMK als zentrales Element der Fremdsprachenkompetenz dargestellt. So bietet der GeR (Europarat 2001: 62 ff.) im Abschnitt „Kommunikative Aktivitäten und Strategien“ (ebd.: Kap. 4.4) Beispielskalen und Deskriptoren für die Niveaustufen A1 bis C2 für die mündliche Sprachproduktion allgemein (ebd.: 64 f.), das monologische Sprechen (Erfahrungen beschreiben und Argumentieren, z. B. in einer Diskussion), für den Bereich öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen sowie das Sprechen vor Publikum. Für die mündliche Interaktion (ebd.: 78–85) finden sich im GeR Beispielskalen für die Bereiche muttersprachliche Gespräche verstehen, Konversation, informelle und formelle Diskussion, Besprechungen, zielorientierte Kooperation, Transaktionen, Dienstleistungsgespräche, Informationsaustausch und Interviewgespräche. Zusätzlich liefert der GeR im Bereich „soziolinguistische Angemessenheit“ (ebd.: 121 f.) sowie unter der Überschrift „Pragmatische Kompetenzen“ (ebd.: Kap. 5.2.3) mit Bezug zu diskursiven Fertigkeiten für Aspekte wie Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion

Beispielskalen (ebd.: 124 f.). Hinzu kommen Skalen zur Flüssigkeit und Genauigkeit als zwei allgemeine qualitative Faktoren, die den funktionalen Erfolg der Sprachverwendenden mitbestimmen (ebd.: 129).

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (KMK 2004: 13) wird für die mündliche Sprachverwendung als Teilbereich der kommunikativen Fertigkeiten eine Unterteilung in die Bereiche „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängendes Sprechen“ vorgenommen. Entsprechend der Niveaustufe B1 wird demnach erwartet, dass die Lernenden am Ende der Mittelstufe „an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen können“. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen und Sachverhalte zusammenhängend darstellen können, z. B. durch Beschreiben, Berichten, Erzählen, Bewerten oder Präsentieren. Im Rahmen der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 16 f.) wird Sprechen als Teil der funktionalen, kommunikativen Kompetenz aufgeführt und in die Bereiche „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängendes monologisches Sprechen“ aufgeteilt. Dabei sollen die Lernenden weitgehend flüssig, sprachlich korrekt, „adressatengerecht“ und „situationsangemessen“ in Sprechsituationen agieren können, „auch wenn abstrakte“ und teilweise „weniger vertraute Themen behandelt werden“. Sie sollen mündlich klare und detaillierte Darstellungen bieten, „ihren Standpunkt vertreten und erläutern“ und „Vor- und Nachteile verschiedener Optionen angeben“ können (ebd.: 16). Insgesamt wird für die mündliche Sprachproduktion in der Regel das Niveau B2 am Ende der gymnasialen Oberstufe erwartet. Dabei unterscheiden die Bildungsstandards zwischen einem

grundlegenden Niveau (Grundkurs) und einem erhöhten Niveau (Leistungskurs).

4. Ausblick

Vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung und digitaler Vernetzung ist davon auszugehen, dass der Förderung der Fähigkeit zum Sprechen und Interagieren in einer Fremdsprache zukünftig weiterhin ein hoher Stellenwert zugemessen werden wird. Ziel des Unterrichts sollte es dabei verstärkt sein, aufbauend auf bedeutungsvollen Lernaufgaben und motivierenden Übungsformen (z. B. Neveling et al. 2012) die Künstlichkeit und „alltagsunterrichtliche Versteinerung der Sprachhandlungsprozesse“ (Kurtz 2001: 14) häufiger aufzubrechen, die kommunikative Realität der Sprachverwendung in den Fokus zu rücken und den Lernenden etwa durch die Nutzung digitaler Kommunikationsmedien Gelegenheiten zu einem regelmäßigen, authentischen Gebrauch der Fremdsprache in vielfältigen, inhaltlich relevanten Diskursen zu ermöglichen. Auch die verstärkte Nutzung von dramaorientierten Verfahren wie Improvisationen, Rollenspielen oder Simulationsprojekten können hier einen wichtigen Beitrag leisten. Insgesamt sollte ein Unterricht realisiert werden, bei dem ausgehend von „reproduktiv-imitativen“ Formen des Sprechens, z. B. durch die Arbeit mit Musterdialogen, Reimen und Formen des chorischen Nachsprechens im Anfangsunterricht, über „responsiv-reaktive“ bis hin zu „imitativ-kommunikativen, diskursiven“ Sprechhandlungen abwechslungsreiche, „längerfristig zyklisch angelegte“ (Kurtz 2013: 7) Prozesse der Förderung von Mündlichkeit realisiert werden.

Generell muss hinterfragt werden, ob trotz der grundsätzlich kommunikativen Ausrichtung, der Kompetenz- und Standardorientierung, die im Unterricht verwendeten

Methoden geeignet sind, um die nötigen kommunikativen Fähigkeiten zum freien, flexiblen, kreativen, pragmatisch angemessenen Sprachhandeln in vielfältigen alltäglichen Anwendungssituationen zu erwerben, bzw. welcher Unterricht hier nötig wäre, um Lernende zielgerichteter und realitätsnäher auf komplexe, dynamische Sprachhandlungssituationen vorzubereiten.

Literatur

- Doff, S. / Klippel, F. (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Europarat, Hrsg., (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg.
- KMK, Hrsg. (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. 12. 2013. München.
- KMK, Hrsg. (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012. Köln.
- Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. New York.
- Kurtz, J. (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung von spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen.
- Kurtz, J. (2013): Mündlichkeit im Englischunterricht systematisch und nachhaltig entwickeln, in: C. Edelhoff / T. Schmidt (Hrsg.): *Mündlichkeit fördern und bewerten. Anregungen zur Differenzierung im kommunikativen Englischunterricht*. Braunschweig, 6–8.
- Legutke, M. (1988): *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge.
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition, in: W. C. Ritchie / T. K. Bhatia (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. New York, 413–468.
- Lütge, C. (2010): Sprechen, in: C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, 291–294.
- Neveling, C. / Hoyer, B. / Zausch, A. (2012): Unterrichtsverfahren zur Förderung der Sprechkompetenzen. *Französisch heute* 43 (3), 107–115.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg, Frickhofen.
- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning, in: G. Cook / B. Seidlhofer (Hrsg.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford, 125–144.
- Timm, J.-P., Hrsg. (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim.
- Viëtor, W. (1882): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem, Heilbronn 1882. Wiederabdruck. *Die neueren Sprachen* 81/1982, 120–148.
- Vollmer, H.-J. (1998). Sprechen und Gesprächsführung, in: J. P. Timm (Hrsg.): *Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 237–249.
- Weskamp, R. (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte Anglistik Amerikanistik*. Berlin.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford.

Torben Schmidt