

Sprechen

Im Fremdsprachenunterricht nimmt das Sprechen und dessen systematische Schulung eine zentrale Rolle ein. Als funktionale kommunikative Kompetenz wird das Sprechen in diesem Kontext weniger im physiologischen Sinne als die Bildung sprachlicher Laute definiert, sondern vielmehr als die Fähigkeit zu kommunikativem Handeln. Das Sprechen wird als hochkomplexe Fertigkeit verstanden, die neben linguistischem (das heißt lexikalisch-idiomatischem, phonologischem und syntaktischem) und inhaltlichem Wissen auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenz erfordert.

Trotz des hohen Stellenwerts, der dem Sprechen beim Fremdsprachenerwerb eingeräumt wird, liegen kaum empirische Studien vor, die diese zahlreichen Aspekte umfassend abbilden. Die didaktischen und methodischen Erkenntnisse zielen einvernehmlich auf den diskursiven Charakter des Sprechens ab und rücken dabei auch die komplexe Interaktion zwischen Gesprächspartnern in den Fokus.

In den folgenden Ausführungen liegt der Schwerpunkt darauf, wie die Sprechkompetenz im Englischunterricht gezielt gefördert werden kann.

1 Der CEFR/GeR und die Bildungsstandards als Grundlage für das Sprechen in der Fremdsprache

Die KMK-Bildungsstandards ordnen das Sprechen zwei unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu. Zum einen wird es als funktionale kommunikative Kompetenz aufgeführt (KMK 2003, S. 8), zum anderen im Sinne der Produktion gesprochener Texte als methodische Kompetenz (ibid.). Den Standards ist zu entnehmen, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Schülerinnen und Schüler bezüglich des Sprechens in einer bestimmten Klassenstufe erworben haben sollen. Die Könnensbeschreibungen sind auf den CEFR/GeR zurückzuführen und bilden für alle Bildungsgänge die Anforderungen ab, die zu einem bestimmten Zeitpunkt an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Die zu erwerbenden Kompetenzen liegen beim Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss auf dem Niveau A2 bzw. A2+, beim Mittleren Schulabschluss im Wesentlichen auf B1-Niveau und bei der Allgemeinen Hochschulreife auf Niveau B2, bzw. in Teilen C1 (KMK 2012, S. 27).

Die in den KMK festgehaltenen Anforderungsniveaus (KMK 2003, S. 19) geben den Schwierigkeitsgrad bezüglich der sprachlich-kommunikativen Situationen auf dem Niveau B und B1+ wider und lassen sich wie folgt ergänzen.

	Textsorte/Textart	Niveau	Beispiel einer Sprechhandlung
Sprechen – zusammenhängendes Sprechen/ An Gesprächen teilnehmen	Informationsbroschüre Fragestichworte	A2	Sachinformationen erfragen und weitergeben
	Situationsbeschreibung	A2	sich (auf einer Behörde) vorstellen
	Situationsbeschreibung	B 1	situationsbezogen zusammenhängend sprechen
	Bildimpulse	B 1+	Bildaussagen beschreiben Informationen und Meinungen austauschen
	nicht-literarische und literarische, auch mediale Textvorlagen	B2	Textvorlagen sprachlich angemessen und kohärent vorstellen
	Cartoons	B2	ein adressatengerechtes und situationsangemessenes Gespräch in der Fremdsprache führen

Tab. 1: Beispiele für mündliche Textproduktionen nach Anforderungsniveau (adaptiert und ergänzt von KMK 2003, S. 19)

Es wird jeweils zwischen monologischem Sprechen (zusammenhängendes Sprechen) und dialogischem Sprechen (an Gesprächen teilnehmen) unterschieden (ibid.).

Beide Formen des Sprechens setzen voraus, dass sich die Schülerinnen und Schüler eingehend vorbereiten. Sie durchlaufen dabei Phasen, die ihnen vom Verfassen schriftlicher Texte vertraut sind und beschaffen sich beispielsweise Informationen, notieren Stichworte und fertigen Gliederungen und Handlungsgerüste an. Dementsprechend führen die Lernenden beim Sprechen „die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) selbstständig durch“ (KMK 2003, S. 17).

Da das Sprechen in diesem Zusammenhang mehr als sorgfältig strukturierte Aktion denn als spontane Handlung verstanden wird, wird den Schülerinnen und Schülern eine angemessene Vorbereitungszeit eingeräumt, bevor sie sprachliche Äußerungen realisieren. Verdeutlicht wird dies anhand von Beispielen für eine Prüfungsaufgabe, bei denen den Schülerinnen und Schülern in der Regel eine Vorbereitungszeit von 15 Minuten gewährt wird. Hierbei wird auch das sprachliche Produkt, das erwartet wird, hinsichtlich des Umfangs konkretisiert (KMK 2003, S. 39).

Bei Sprechprüfungen, die dialogisch konzipiert sind, können die Schülerinnen und Schüler die ihnen gewährte Vorbereitungszeit dahingehend nutzen, dass sie sich gewissermaßen einsprechen und sprachliche Interaktionen im Voraus erproben.

Bei monologischen Prüfungsformaten wird der prüfenden Lehrkraft die Möglichkeit eingeräumt, den Prüfling durch zusätzliche Fragen zu unterstützen, wodurch die intendierte Sprechhandlung, nämlich über einen längeren Zeitraum allein zu sprechen, zugunsten einer dialogischen Situation aufgegeben wird.

Trotz des verbindlichen Charakters der in den Bildungsstandards aufgeführten mündlichen Prüfungssituationen, divergieren die gängigen Formate für Sprechprüfungen in den einzelnen Bundesländern. Die Sprechprüfung im Abitur in Schleswig-Holstein sieht beispielsweise keine Vorbereitungszeit für Schülerinnen und Schüler vor, sondern zielt auf einen spontanen Umgang mit Sprechimpulsen ab. Zudem ist der prüfenden Lehrkraft im Rahmen der monologischen Prüfung bestenfalls eine zusätzliche Frage gestattet und diese auch nur, wenn sie in den ministeriell erstellten Aufgaben explizit vorgesehen ist. In der Regel hat die Prüferin/der Prüfer keine Unterstützungsmöglichkeit während des Monologs (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015, S. 36 ff.).

Festzuhalten bleibt, dass sich die vielfältigen vorhandenen Prüfungsformate zur Überprüfung der Sprechkompetenz jeweils, in bundeslandspezifischen Ausprägungen, von den KMK Bildungsstandards von 2003 und 2012 ableiten.

Gleiches gilt für die Bewertungskriterien, anhand derer die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Bewertet werden gemäß den Bildungsstandards die „kommunikative Qualität“ sowie die „Verständlichkeit und sprachliche Korrektheit“ (KMK 2003, S. 38) der Aussagen. Das Beschreibungsmodell des CEFR/GeR differenziert die kommunikativen Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern für jedes Niveau in umfangreichen Skalen aus und bietet für das Sprechen insgesamt 14 Kategorien an, anhand derer mündliche Leistungen beurteilt werden können. Da für eine spezifische Prüfungssituation nicht das gesamte Spektrum des jeweils aufgeführten Niveaus relevant ist, wird, je nach Aufgabenstellung, eine Reduktion auf vier bis fünf Kategorien vorgeschlagen (CEFR 2001, S. 193). Die aufgabenspezifische Wahl der Kategorien führt zu unterschiedlichen Bewertungssystemen, die sich unter folgenden Zieldimensionen subsumieren lassen: Flüssigkeit (*fluency*), sprachliche Angemessenheit (*accuracy*), Repertoire an sprachlichen Strukturen (*range*), interaktive Kommunikation (*interaction*) und soziolinguistische Angemessenheit (*sociolinguistic competence*).

Die Konzentration auf grundlegende Kategorien spiegelt den Versuch wider, die Komplexität verbaler Interaktionen aufzuschlüsseln und damit handhabbar zu machen.

Generell muss hinterfragt werden, inwiefern sich sprachliche Äußerungen in ihrer Flüchtigkeit kategorial präzise erfassen lassen oder auf der Grundlage bestimmter Kategorien eher holistisch zu bewerten sind.

2 Theorie und Praxis zum Sprechen in L2

2.1 Der Forschungsstand zum Sprechen in L2

Eine Sprache zu beherrschen, bedeutet, dass man seine Gedanken in verständliche, kommunikativ wirksame Laute verwandelt. In unserer Muttersprache tun wir dies in der Regel unreflektiert, da die hochkomplexen Vorgänge, die dabei vonstatten gehen, automatisiert ablaufen. Umso offensichtlicher wird die Komplexität des Sprechens, wenn wir in einer Fremdsprache kommunizieren und sich das Gespräch um weniger vertraute Inhalte dreht. Dann benötigen wir in der Regel mehr Zeit als in der Muttersprache, um unsere Gedanken zu artikulieren.

Levelts mentales Modell der Sprachproduktion (Levelt 1989, S. 9) unterscheidet zwar nicht zwischen L1 und L2, gleichwohl lässt es sich nicht nur auf die Mutter-, sondern auch auf die Fremdsprache beziehen. Das Modell ist hilfreich, denn es verdeutlicht mögliche Schwierigkeiten, mit denen Sprechende in der Fremdsprache häufiger und deutlicher konfrontiert sind als wenn sie in ihrer Muttersprache kommunizieren. Diese Probleme bei der Sprachproduktion verursachen zeitliche Verzögerungen und damit einen Zeitdruck in der Sprachproduktion. Zu einem verzögerten Ablauf des Sprechens kann es gleich in drei der vier Phasen kommen, die sich Levelt zufolge vollziehen, wenn wir unsere Sprechabsichten realisieren.

In der Phase der Konzeption werden wir uns unserer Sprechabsicht bewusst und generieren die Information, die wir hierzu benötigen. Die Selektion der relevanten Informationen, die zu einer präverbalen Nachricht führen (ibid., S. 10), läuft in L1 und L2 gleichermaßen schnell ab. Das darauf folgende (linguistisch noch abstrakte) Formulieren der Sprechabsicht hingegen kann in der Fremdsprache mühevoller und langsamer ablaufen als in der L1. In dieser Phase werden die zur Realisierung der Sprechabsicht notwendigen Lemmata und Satzstrukturen bereitgestellt. Liegen diese beim Fremdsprachenerwerb noch nicht in hinreichendem Maße vor, so läuft dieser Prozess wiederum im Vergleich zur Muttersprache verlangsamt und/oder fehlerhaft ab. Dies gilt gleichermaßen für die phonetische und prosodische Enkodierung.

Auch in der dritten Phase, nämlich bei der Artikulation von Lauten, können Verzögerungen entweder dadurch entstehen, dass unsere Sprechorgane bei der Ausführung restriktiv wirken oder dadurch, dass uns die Übung fehlt und die Sprechorgane (noch) nicht intuitiv agieren. Schließlich kann die Phase der Selbstkontrolle (*self-monitoring*) ebenfalls verzögert ablaufen. Fehlt uns das sprachliche Wissen, so werden wir unpassende oder falsche Formulierungen nicht erkennen, geschweige denn korrigieren können.¹

¹ Hierzu ist auch die Veröffentlichung von Dörnyei & Kormos von Interesse, da diese mögliche Probleme beim Sprechen zu den Teilprozessen der Sprachproduktion in Beziehung gesetzt haben (Dörnyei & Kormos 1998, S. 356).

Die in den Phasen der Sprachproduktion möglichen zeitlichen Verzögerungen bedeuten für Fremdsprachenlernende Stress, der durch einen wichtigen Aspekt, der in Levelts Modell unberücksichtigt bleibt, verstärkt wird: das Hörverstehen. In Gesprächen mit Muttersprachlern haben L2-Lernende Mühe, die Detailinformationen zu verstehen.

Das Sprechen wird daher auch als „skill under pressure“ (de Jong 2014, S. 1) bezeichnet. Der oben beschriebenen Komplexität des Sprechens ist es geschuldet, dass es noch nicht **die** holistische Sprechakttheorie gibt:

By holistic I mean theories that can incorporate and integrate the range of resources that speakers draw on: grammatical, semantic, phonetic, pragmatic, as well as the demands and influence of speech processing and production, memory, and psychosocial factors. (Hughes 2017, S. 29)

Es gibt neben theoretisch ausgerichteten linguistischen Studien auch empirische Untersuchungen zum Sprechen. Hier werden allerdings – von der diskursiven Analyse bis zur Soziolinguistik – unterschiedliche Perspektiven auf das Sprechen eingenommen, verschiedene Foki gesetzt und damit wenig vergleichbare Ziele verfolgt, was Firth und Wagner dazu veranlasst, die Forschung zum Fremdspracherwerb als „fertile arena of multifarious approaches, theories, methods, concepts, and, not least, debate“ zu bezeichnen (Firth & Wagner 2009, S. 812).

Firth und Wagner distanzieren sich dabei von dem kognitivistischen Ansatz und zeigen anhand der von ihnen erhobenen Daten, dass Sprechen sozialer Interaktion gleichzusetzen ist und dass Sprechen als soziale Leistung verstanden werden sollte. Während ihre Untersuchungen bewusst auf eine erfolgreiche mündliche Interaktion fokussieren, konzentrieren sich Dell und Oppenheim auf phonologische Fehler, um daraus Erkenntnisse über den Planungsprozess des Sprechens zu gewinnen (Dell & Oppenheim 2015). Sie vergleichen dabei Fehler in der *inner speech* (das heißt, mental artikulierte Fehler) mit tatsächlich geäußerten phonologischen Fehlern, die Probanden beim Rezitieren von Zungenbrechern machen. Unterschieden werden hierbei drei Formen der *speech*: unartikulierte innere Sprache, artikulierte *inner speech* und *overt speech*, das heißt für die Außenwelt hörbare Sprache. Dell und Oppenheim kommen dabei zu dem Schluss, dass innere Versprecher (*slips*) weniger sensibel für Ähnlichkeiten im phonologischen System (beispielsweise zwischen /r/ und /l/)² sind als hörbar ausgesprochene *slips*, wenn sie in der inneren Sprache unartikuliert bleiben, das heißt nicht lautlos mit den Lippen geformt werden (Dell & Oppenheim 2015, S. 413). Darin sehen sie einen Beweis dafür, dass es eine Trennung zwischen der abstrakten linguistischen Planung von Sprache und der phonetischen oder artikulatorischen Planung derselben gibt: „You get one result when the processing is

occurring at the more abstract level (unarticulated inner speech) and a different result when the processing involves motoric planning (articulated inner speech and overt speech).“ (ibid., S. 414)

2.2 Das Sprechen im modernen Fremdsprachenunterricht

Mit der kommunikativen Wende vollzog sich in den 1980er-Jahren die Abkehr vom lehrerzentrierten Frontalunterricht hin zu einem Fremdsprachenunterricht, der auf den Erwerb einer an dem kommunikativen Ansatz verpflichteten Sprechkompetenz ausgerichtet ist. Im Zuge dieser Entwicklung erfolgt eine Lernerorientierung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler, statt in einer eher passiv-reproduktiven Rolle zu sein, zu kommunikativ agierenden Personen werden. Anstatt die dargebotenen sprachlichen Strukturen durch Wiederholung zu internalisieren, wird im „zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht [...] unter Einbezug affektiver und attitudinaler, wissensbezogener, analytischer sowie handlungsorientierter Komponenten nun ein Verständnis der Lernenden als interkulturell bzw. transkulturell kommunikativ Handelnde vertreten“ (Schmidt 2016, S. 104).

Zur effektiven Förderung einer kommunikativ ausgerichteten Sprechkompetenz sind folgende Faktoren unabdingbar:

Info

Schaffung authentischer Sprechsituationen

Authentizität wird zum einen durch Materialien erreicht, die für Muttersprachler der Zielsprache konzipiert wurden. Zum anderen wird sie durch Lernsettings und Aufgaben ermöglicht, die die Schülerinnen und Schüler als relevant, bedeutungsvoll und motivierend wahrnehmen (vgl. Wilden 2018, S. 239).

Ermöglichen bedeutungsvoller sprachlicher Interaktionen

Inhaltlich relevante Sprechsituationen orientieren sich an aktuellen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Themen und an der altersspezifisch geprägten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie haben stark auffordernden Charakter und folgen der Maßgabe der Kultusministerkonferenz, den Lernenden den Erwerb funktionaler kommunikativer Kompetenz im „erhöhten“ und „praktischen“ Anwendungsbezug zu ermöglichen (KMK 2003, S. 6 ff.).

Angebot an vielfältigen Kontexten, in denen gesprochen wird

Unterschiedliche Übungsgelegenheiten ermöglichen es den Lernenden, sprachliche Strukturen zu automatisieren, indem sie sie immer wieder in verschiedenen Situationen anwenden. Hierzu zählen u. a.

- Partneraufgaben, bei denen ein *information gap* vorliegt;
- Aufgaben, bei denen es um gemeinsame Entscheidungsfindungen geht;

² Dell und Oppenheim (2015, S. 407) weisen darauf hin, dass in jedem phonologischen System /r/ und /l/ als ähnlicher erachtet werden als /r/ und /b/, sodass bei Versprechern das Wort *reef* eher als *slip* für *leaf* als für *beef* auftritt.

- Führen von Interviews, bei denen Fragende und Antwortende lediglich Englisch als gemeinsame Sprache haben;
- multimediales Lernen (vgl. Schmitt & Strasser 2018, S. 211–231);
- mediengestützte Präsentationen;
- Konzepte der Improvisation (vgl. Kurtz 2001, S. 121 ff.).

Vermittlung soziokulturellen und pragmatischen Wissens

Mangelnde Kenntnisse kultureller Besonderheiten der Zielsprachigen Länder und Verstöße im pragmatischen Bereich können zu affektiven Reaktionen führen und das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander maßgeblich negativ beeinflussen. Eine Lehrkraft mit ausgeprägtem pragmatischen Wissen kann solchen Verstößen vorbeugen, indem sie beim Sprechen z.B. die Höflichkeitsregeln betont und mit den Schülerinnen und Schülern alltägliche sprachliche Situationen simuliert, in denen pragmatisches Wissen eine Rolle spielt, wie beispielsweise *criticising*, *making compliments*, *apologizing* oder *well wishing*. Ebenso sollten die Lernenden dazu angeleitet werden, sich auf die kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Zielsprachenlands einzulassen und diese in Abgrenzung zu eigenkulturellen Besonderheiten zu reflektieren.

Bereitstellung kommunikativer Strategien

Bei einem Sprechtraining können unter anderem folgende Ziele schwerpunktmäßig verfolgt werden:

- Anwenden von Wortfindungsstrategien,
- Verwenden von Korrekturstrategien,
- Anwenden von Mitteln zur Aufrechterhaltung des Sprechaktes bzw. der Kommunikation,
- zielorientiertes Teilnehmen an Diskussionen,
- Antizipieren und Aneignen von fachspezifischem Vokabular (vgl. Berends & Riedel 2017).

Die oben genannten Anforderungen an einen Fremdsprachenunterricht, der die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt und effektiv fördert, können nur von Lehrkräften geleistet werden, die demgemäß ausgebildet und sprachlich versiert sind, die im Vorbereitungsdienst entsprechend instruiert werden und sich danach stetig fortbilden.

3 Unterschiedliche Formen des Sprechens

Im unterrichtlichen Kontext sind verschiedene Sprechakte der Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden. Äußern sich die Lernenden im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, so zeigen sie in der Regel ihre Gesprächsbereitschaft zunächst

durch Handzeichen an und sprechen erst nach Aufforderung durch die Lehrkraft oder durch Klassenkameraden. So kommt es in der Regel dazu, dass nacheinander mehreren Lernenden das Wort erteilt wird und die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler überwiegend kurz und spontan sind. Inwiefern es sich hierbei eher um einzelne monologische Sprechakte oder um die dialogische Struktur eines wirklichen Gesprächs handelt, hängt in erheblichem Maße vom Geschick der Lehrkraft ab. Je routinierter und effektiver sie gute und differenzierende Steuerungstechniken einsetzt und je mehr es ihr gelingt, Schülerbeiträge diskursiv in das Unterrichtsgespräch einzubinden, desto mehr sind Plenumsphasen im Unterricht von authentischem dialogischen Sprechen geprägt.

Von den kurzen, spontanen Wortmeldungen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs sind solche Beiträge zu unterscheiden, die vorbereitet erfolgen und in der Regel deutlich länger sind. Dieses monologische Sprechen (beispielsweise in Form von *three-minute-talks* oder *short presentations*) hat ebenso wie der spontane Redebeitrag im Unterricht eine kommunikative Absicht, weist aber wesentliche Unterscheidungskriterien zum Gespräch auf, denn der Sprechakt kann inhaltlich und formal vorbereitet werden. Neben fachspezifischem Wortschatz und den jeweils notwendigen sprachlichen Strukturen kann die (argumentative) Struktur des Kurzvortrags im Voraus gezielt erarbeitet werden. Demzufolge spielen beim vorbereiteten monologischen Sprechen bestimmte, die Präsentation bestimmende Aspekte wie beispielsweise die Sprechgeschwindigkeit, die Lautstärke sowie Gestik und Mimik eine wichtige Rolle.

Eine dritte Form des Sprechens ist die sprachliche Interaktion mit einem Partner. Diese erfolgt entweder spontan oder vorbereitet, etwa auf der Grundlage eines zuvor erarbeiteten Textes. Hierbei entsteht Kommunikation dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler zu zielorientiertem Sprechen aufgefordert werden. Dies geschieht beispielsweise, indem sich die Lernenden auf etwas einigen müssen, anstatt sich lediglich über ein Thema auszutauschen.

Das Gruppengespräch ist insofern vom Dialog zwischen zwei Partnern zu unterscheiden, als dass hier gesprächssteuernde Redeanteile von größerer Bedeutung sind, wenn es darum geht, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen in das Gespräch einzubeziehen. Auch sind das „aktive“ Zuhören und das Erkennen und Nutzen von *turn-taking*-Strategien in diesem Fall komplexer und damit herausfordernder als bei einem Zweiergespräch.

So unterschiedlich die Formen des Sprechens auch sind, so haben sie eines gemeinsam: Sie verlangen neben der Fähigkeit vor allem die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur verbalen Interaktion. Wird das genuine Mitteilungsbedürfnis der Lernenden nicht angesprochen, so erfolgt Sprechen um des Sprechens willen. Dies hat im Fremdsprachenunterricht durchaus seine Berechtigung, beispielsweise in der Form des Nachsprechens. Durch imitatives und reproduktives Sprechen werden vor allem Aussprache und Intonation geübt.

Eigenständige Aussagen der Schülerinnen und Schüler sind dem Nachsprechen allerdings grundsätzlich vorzuziehen, denn das Ziel des Sprechens ist (auch

im unterrichtlichen Kontext) die Kommunikation. Diese ist auch bei einer weiteren Form des Sprechens gewährleistet, nämlich beim Vortragen von auswendig Gelerntem. Selbst beim auswendigen Rezitieren fremder Texte richtet sich der Sprecher mit einer bestimmten Intention an sein Publikum und kommuniziert so mit diesem.

Je nach Situation, Art der Durchführung und Grad der Vorbereitung, sind also verschiedene Formen des Sprechens zu unterscheiden, die überblicksartig in der folgenden Tabelle zusammengefasst sind:

Form des Sprechens	Situation	Art der Durchführung	Grad der Vorbereitung
Nachsprechen	Lernsituation	einzelnd oder im Chor	spontan
Vortragen von auswendig Gelerntem	Lernsituation	einzelnd oder als Gruppe	vorbereitet
kurze Wortbeiträge im Plenum	Lernsituation	monologisch oder dialogisch	in der Regel spontan
kurze Vorträge	Lern- oder Prüfungssituation	monologisch	vorbereitet
Sprechen mit einem Partner	Lern- oder Prüfungssituation	dialogisch	spontan oder vorbereitet
Sprechen mit mehreren Partnern	Lern- oder Prüfungssituation	dialogisch	spontan oder vorbereitet

Tab. 2: Verschiedene Formen des Sprechens im Englischunterricht

Jede der oben aufgeführten Formen des Sprechens kann (je nach Aufgabenstellung, Thema und Gesprächssituation) unterschiedlich ausgerichtet sein, das heißt, auf verschiedene Sprechintentionen abzielen. Anhand der Aufgabenstellung erkennen die Schülerinnen und Schüler, welche Anforderungen an sie gestellt werden und somit auch, welche Sprechabsicht impliziert ist. Operatoren verdeutlichen den Lernenden, ob sie informieren, erzählen oder diskutieren sollen. Entsprechend variabel sind die einzelnen Sprechakte nicht nur hinsichtlich ihrer Zielsetzung, sondern auch in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen, die sie an Schülerinnen und Schüler stellen. Sie implizieren damit auch unterschiedliche Anforderungen, die beispielsweise an Sprechende in dialogischen Situationen herangetragen werden, in denen „the greater the amount of negotiation required to achieve the task goal(s) the more demanding the task is likely to be“ (CEFR 2001, S. 163).

Den verschiedenen Aufgabenstellungen und daraus erwachsenden unterschiedlichen Gesprächssituationen wird in den Bewertungstabellen Rechnung getragen (vgl. hierzu auch Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015, S. 40 f.).

Die Lernenden erfüllen diese Anforderungen umso besser, je mehr ihnen bewusst ist, welche sprachlichen Strukturen beispielsweise beim persuasiven Spre-

chen im Gegensatz zum informierenden Sprechen von Bedeutung sind. Je größer also die *task familiarity*, das heißt, je vertrauter Schülerinnen und Schüler mit Aufgabenstellungen und Operatoren sind, desto erfolgreicher werden sie diese umsetzen können (CEFR 2001, S. 160).

4 Zugänge und Aufgaben zum Fördern des Sprechens

Geht es um das Fördern der kommunikativen Teilkompetenz des Sprechens, so sind zwei Parameter entscheidend: die Quantität und die Qualität der mündlichen Schülerbeiträge.

Mit Blick auf die Menge des sprachlichen Umsatzes wurde im Rahmen der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) anhand von videografierten Englischstunden nachgewiesen, dass die Sprechzeit der Lehrkraft im Unterricht durchschnittlich doppelt so lang ist wie die aller Schülerinnen und Schüler zusammen (Klieme et al. 2006, S. 47). Dabei schätzen die Lehrkräfte ihre Sprechzeit mit 51,47 % selbst niedriger ein als ihre tatsächliche Sprechzeit (68,34 %): „Etwa ein Drittel der Lehrkräfte schätzt den eigenen Anteil an der Sprechzeit [fälschlicherweise] als gering ein (höchstens 40 %).“ (ibid., S. 48) Im Mittel beträgt der Schülersprechanteil 31,7 % der Gesamtsprechzeit, wobei der Durchschnittswert in Abhängigkeit vom Bildungsgang leicht variiert und an Gymnasien mit 37,1 % am höchsten liegt (ibid., S. 47).

Entsprechend fördert eine Lehrkraft die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler bereits maßgeblich, wenn sie den eigenen Sprechanteil bewusst deutlich reduziert und ihn auf ein Minimum beschränkt. Die Sprechzeit der Lernenden kann zusätzlich erhöht werden, wenn die Lehrkraft bereit ist, mehr als die in der Studie ermittelten durchschnittlichen „Toleranzintervalls von 3 Sekunden“ (ibid., S. 49) auf eine Schülerantwort zu warten.

Zur gezielten Entwicklung der Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler reichen die Unterrichtskonzepte von stark gesteuerten, weitgehend imitativen Äußerungsformen, wie dem Nachsprechen, über kommunikative Situationen, wie beispielsweise *flow-chart*-Verfahren, die die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage vorgegebener Strukturen sprachlich freier aktivieren (vgl. u. a. Kieweg 2016, S. 156) bis hin zu freien Formen des zusammenhängenden Sprechens und des interaktiven Sprechens. Jürgen Kurtz rät dabei zu „langfristig zyklisch angelegten“ Übungsformen, um die Sprechkompetenz gezielt zu fördern (Kurtz 2013, S. 7).

Nicht zuletzt ermöglichen es differenzierte Steuerungstechniken, die Redezeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Redeimpulse sind dabei in der Regel Fragen vorzuziehen. Wenn Lehrkräfte Fragen stellen, sollten diese ihren authentischen kommunikativen Bedürfnissen entsprechen, das heißt eine Wissens- oder Verständnislücke verbalisieren, die der Lernende durch seine Antwort füllt bzw. schließt. Im Gegensatz zu geschlossenen Fragen, die meist mit einem Wort zu beantworten sind, fordern offene Fragen Schülerinnen und Schüler dazu auf, umfas-

send und in zusammenhängenden Sätzen zu antworten. Neben den genannten Techniken der Gesprächsführung kann sich die Lehrkraft zahlreicher Methoden (wie beispielsweise *picture dictation*, *3-step interview* oder *silent viewing*) bedienen, die das Interesse der Lernenden wecken, für sie von Relevanz sind und damit einen Redebedarf erzeugen (vgl. Grieser-Kindel et al. 2016, Bände 1 und 2).

Es nützt freilich wenig, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht viel sprechen, dabei aber immer wieder ins Deutsche verfallen. Die Ergebnisse der repräsentativen deutschlandweiten DESI-Studie, wonach „die Schüleräußerungen zu 76 Prozent auf Englisch erfolgen“, werden zwar als „[e]rfreulich“ gewertet (Klieme 2006, S. 6). Dennoch ist offensichtlich, dass hier noch Verbesserungspotenzial besteht. Mit einer sehr einfachen, aber effektiven Methode, Englisch als durchgängige Unterrichtssprache zu erzielen, handelt die Lehrkraft präventiv: Sie erklärt das Klassenzimmer, in dem der Englischunterricht stattfindet, zur *English speaking zone* und lässt die Lernenden entsprechende Poster anfertigen, die an der Tür zum Klassenraum und an den Wänden befestigt werden. Die Methode schafft ohne viel Aufwand ein Bewusstsein dafür, die geringe Sprechzeit, die aufgrund der Stundenpläne zur Verfügung steht, möglichst effizient zu nutzen. Auch das ritualisierte Verweisen auf eine im Klassenraum aufgehängte Flagge oder das Austeilen kleiner Kärtchen mit der Erinnerung „Speak English!“ haben sich als hilfreich erwiesen. Erst wenn präventive Maßnahmen nicht den gewünschten Erfolg bringen, sollten Verstöße gegen die Einsprachigkeit im Englischunterricht geahndet werden. Dies kann spielerisch erfolgen, indem eine English-Box eingesetzt wird, der die Lernenden kleine Aufgabenzettel entnehmen müssen, sobald sie Deutsch sprechen. Selbstverständlich ist es in einem solchen Fall notwendig, konsequent auf das Erledigen dieser Aufgabe (z. B. das Auswendiglernen eines kurzen Gedichts) zu bestehen.

Weniger aufwendig ist ein rotierendes System, bei dem eine Figur als eine Art Wanderpokal immer an diejenigen weitergereicht wird, die Deutsch sprechen. Auf diese Weise hören die Lernenden sich untereinander bewusster zu und stellen die Figur immer vor demjenigen auf, der gegen die Einsprachigkeit verstoßen hat. Die Schülerin oder der Schüler, die/der am Ende der Stunde die Figur vor sich auf dem Tisch stehen hat, bekommt eine Extraaufgabe, die zu Beginn der kommenden Stunde eingefordert wird.

Neben der Quantität der Sprechakte ist deren Qualität der zweite wesentliche Parameter beim Fördern des Sprechens. Die Qualität der Schülerbeiträge ist auch dann weiter zu fördern, wenn sich alle Schülerinnen und Schüler weitgehend in der Zielsprache äußern. Folgenden vier Aspekten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: Aussprache, Wortschatz, pragmatische Kompetenz und Genre. Die Aussprache hat Schmitt (2016) zufolge drei wesentliche Funktionen:

- *Pronunciation as a tool: Ensuring communication,*
- *Pronunciation as an index: Avoiding negative stereotypes,*
- *Pronunciation as an art: Aiming to speak like a native* (vgl. Schmitt 2016, S. 16–26).

In erster Linie geht es also darum, durch (möglichst) korrekte Aussprache Missverständnisse zu vermeiden und eine erfolgreiche Kommunikation zu gewährleisten und ein hohes Maß an *intelligibility* zu erreichen, wobei *intelligibility* den Grad angibt, zu dem eine Äußerung verstanden wird (Kirchhoff 2018, S. 115). Die Aussprache der Schülerinnen und Schüler bestimmt aber nicht nur den Erfolg der Kommunikation, sondern ist zugleich ein Mittel, neben den unwillkürlich vermittelten Aspekten wie Alter und Geschlecht, die eigene Identität auszudrücken und dadurch eine positive Reaktion muttersprachlicher Zuhörer auf die fremdsprachlichen Aussagen hervorzurufen. Eine möglichst akzentfreie Aussprache drückt nicht zuletzt das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft der Sprecherin/des Sprechers aus, sich dem zielsprachlichen Vorbild anzugleichen.

Die Annahme, Schülerinnen und Schüler würden die Phonologie und Prosodie der Fremdsprache unbewusst erwerben, ist irreführend. Entsprechend unerlässlich ist eine gezielte Ausspracheschulung im Englischunterricht, die beispielsweise anhand folgender exemplarisch zusammengestellter Übungen und Methoden erfolgen kann.³

activity	text	features
recording learners' speech	spontaneous speech or reading	• make sure the text has an appropriate length (100–200 words) • choose vowel and consonant phonemes of the target accent • select words/constructions frequently mispronounced by German speaking learners
visual aids	x-ray photographs or schematic representations	• teach new vowels (illustrate their position in relation to the vowel that learners typically use to substitute for the target phoneme)
minimal pairs	pairs of words (with different meanings) that have the same number of sounds but differ in one position	• choose minimal pairs like <i>mat</i> and <i>met</i> or <i>bad</i> and <i>bed</i> that can help learners understand that they need to make a distinction here • make sure you select minimal pairs in which both of the words are known to your students
drill	repetition (individually or chorally) of words, minimal pairs and/or tongue twisters	• select new sounds

³ Vgl. hierzu auch das Konzept von Jennifer Jenkins des *Lingua Franca Core* (Jenkins 2000, S. 123 ff.).

activity	text	features
out-of-class activities	1) movies (subtitled) 2) online dictionaries 3) radio or TV programmes 4) online dictionaries offering audio recordings of entry words	1) let your students encounter native English on a day-to-day basis in a context of their own choice 2) choose words that sound decidedly different in BE/AE (e.g. <i>staff</i> , <i>potato</i>) 3) find suitable programmes 4) check for quality and the model aimed before you recommend a programme

Tab. 3: Methods and tools for explicit pronunciation teaching (adaptiert nach Schmitt 2016, S. 69–86)

Mithilfe der expliziten Ausspracheschulung wird den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, dass es im Englischen Laute gibt, die gezielt und bewusst besser als durch bloße Nachahmung erlernbar sind, indem die Lehrkraft zum einen ihre Bildung erläutert. Zum anderen werden im Englischunterricht wiederholt Situationen geschaffen, in denen dieses Wissen umgesetzt und sprechmotorisch eingeübt werden kann.

Neben einer gezielten und bewussten Ausspracheschulung kann auch das Wissen um generisches Lernen zu einer expliziten Förderung der Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler führen. Wolfgang Hallet weist darauf hin, dass es in der Sprecherziehung „von großer Bedeutung [ist], dass die mündliche Interaktion in Strukturen verläuft, die wir im Alltag auf naturalisierte Weise immer aufs Neue realisieren, während sie beim Fremdsprachenlernen zunächst bewusst gemacht und erlernt werden müssen, bis sie schließlich automatisiert verwendet werden und ablaufen“ (Hallet 2016, S. 28). Einer jeden generischen Form unterliegen spezifische Merkmale in Bezug auf folgende Strukturen, die bei der Realisierung sprachlicher Interaktionen deutlich werden:

- Gesprächseröffnung;
- Wahl und Konstitution eines Themas im Gesprächsverlauf;
- Aushandlung der Kommunikationszeile, Kommunikationsanteile und der Rollen der Kommunikationspartner (ibid.).

Im Englischunterricht geht es demzufolge darum, Schülerinnen und Schülern die Formen und Regeln zu verdeutlichen und einüben zu lassen, die sie zur Bewältigung mündlicher Interaktionssituationen benötigen. Dass diese Muster bestimmten Konventionen folgen, die nicht nur sprachliches, sondern auch kulturelles Wissen voraussetzen, können Schülerinnen und Schüler in Form unterschiedlicher mündlicher Kommunikationsszenarien bereits in der Primarstufe erfahren, indem ihnen einfache Kennenlernsituationen oder Verkaufsgespräche gleichermaßen als Skript dargeboten werden. Die Schülerinnen und Schüler wenden die den Gesprächen unterliegenden Kontextregeln an und ergänzen und variieren, je nach Situation, das Gesprächsgerüst, wobei die Gesprächsverläufe trotz dieser Offenheit jeweils der spezifischen generischen Form verpflichtet bleiben.

Insofern ist es die Aufgabe der Lehrkraft, in jeder Jahrgangsstufe immer wieder Aufgabenstellungen für mündliche Interaktionen zu schaffen und Schülerinnen und Schülern durch die Genres mit den „kulturellen[n] Muster[n] sozialer Interaktion“ vertraut zu machen. Hierfür stehen zahlreiche generische Formen zur Verfügung: von *bus stop conversations*, *surprise encounter conversations*, *eating-out conversations* über *telephone enquiries*, *job interviews* bis hin zu *debates* und *speeches*.

Im Folgenden wird exemplarisch eine generische Aufgabe beschrieben, die sich zum Ende der Sekundarstufe I bzw. in der Einführungsphase in die Oberstufe anbietet und bei der die Lernenden spontan *voicemail messages* formulieren und aufnehmen. Den meisten Schülerinnen und Schülern dürfte die Situation aus dem muttersprachlichen Kontext bekannt sein, dass sie, anstatt eine Nachricht auf einem Anrufbeantworter zu hinterlassen, zunächst einmal auflegen. Ihnen ist es unangenehm, sich spontan in dieser durchaus authentischen Kommunikationssituation zu äußern, und sei es lediglich aus dem Unbehagen heraus, dass das Gesagte nicht flüchtig wie bei einer realen Begegnung, sondern immer wieder abhörbar ist. Nach dem Auflegen überlegen sich die meisten Anrufenden, was sie der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner gern mitteilen möchten und rufen mit diesem Gesprächsgerüst ein weiteres Mal an, um dann die Nachricht auf dem Anrufbeantworter zu hinterlassen.

Anknüpfend an diese Alltagssituation, erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht unter Anleitung der Lehrkraft eine Struktur für eine *voicemail message*:

- „1) Give your name (and company, if necessary).“
- 2) Give the reason for your call.
- 3) Say what action is necessary.
- 4) Give your contact details, if necessary.
- 5) Finish the call.“ (Craven 2008, S. 57)

Für jeden einzelnen Schritt dieser Gesprächsstruktur werden im Anschluss gängige Formulierungen gesammelt.

Um spontane Äußerungen auf der Grundlage der vorgegebenen Struktur einzuüben, erhalten die Schülerinnen und Schüler Schnipsel mit kurzen Informationen, auf deren Grundlage sie auf die Mailbox einer Klassenkameradin oder eines Klassenkameraden sprechen.

Imagine you call an important client and get put through to their voicemail. Use the information given to leave a message.	
Situation 1 James Taylor – H&J Closeouts – 2000 toner cartridges in stock – delivery time: immediately – if questions: ring me – office 0879–546–9012, mobile 08451–885637	Situation 2 Linda Mitchell – Womenswear – order is ready – I will be on vacation next week – for further questions: call Maggy – mobile 07683–655810
Situation 3 Deborah Russell – goods ordered still not arrived – waiting for more than 10 days – cancel my order – please give me a call (mobile 09154–8320147) or send email (d.russell@googlegmail.com)	Situation 4 Peter Williams – Culinary Arts Program – chef has cancelled tonight's cooking show on emergency basis – urgently looking for a substitute chef – please call me as soon as possible (mobile 03766–11578845)
Situation 5 Marc Jones – meeting set for Wednesday, May 8th at 11 am – change the meeting to 11:45 – conference – it takes 45 min to get to your office from the conference – confirm new meeting time? – mobile 09345–58194467	Situation 6 Teresa Worrall – today's meeting – plane had to land in LA unexpectedly to refuel – other open slot to meet me today? – please call me back (mobile 05318–72904172)

Abb. 1: Beispiel für eine mögliche Aufgabenstellung für eine *voicemail message* im Rahmen einer Unterrichtseinheit rund um die Arbeitswelt (*At work*) (eigene Situationen in Anlehnung an Craven 2008, S. 57)

Die Schülerinnen und Schüler haben nach dem Aufsprechen der Nachrichten die Möglichkeit, die *voicemail messages* mehrfach abzuhören und sich gegenseitig Feedback zu geben. Dabei überprüfen sie, inwiefern sie ihr generisches Wissen erfolgreich sprachlich umgesetzt haben.

5 Möglichkeiten des Feedbacks und der Leistungsüberprüfung

Von Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie adäquat Rückmeldung zu sprachlichen Interaktionen geben. Dies ist eine der größten Herausforderungen, denn im Unterschied zum Fachunterricht in deutscher Sprache betrachtet die Lehrkraft im Englischunterricht zwangsläufig immer zwei Ebenen des Sprechaktes, nämlich die inhaltliche und die sprachliche. Zu diesen fachspezifischen Schwierigkeiten kommen noch die Probleme hinzu, die sich generell beim Sprechen ergeben: Die Sprechgeschwindigkeit, der Sprechfluss und die Flüchtigkeit des Sprechens sind die Faktoren, die eine adäquate Rückmeldung erschweren. Neben Konzentration werden den Lehrerinnen und Lehrern auch Merkfähigkeit und (sprachliche) Flexibilität abverlangt. Die Lehrkraft muss ein genuines Interesse an dem Gesagten haben, entsprechend aufmerksam zuhören und in Abhängigkeit von der Situation entscheiden, wann sie in welcher Form ein bestimmtes Feedback gibt.

Entsprechend ist die Wirksamkeit einer Rückmeldung abhängig von dem Zeitpunkt, zu dem sie gegeben wird, von der Form und von der Situation, in der

sie gegeben wird (siehe hierzu auch Harsch in diesem Band). Das Wort „Rückmeldung“ impliziert per se, dass die inhaltliche und sprachliche Kommentierung des Gesagten immer aus der Retrospektive erfolgt. Legen wir den Begriff aber im Sinne eines Kommentars aus, so kann dieser auch präventiv erfolgen, also zum Beispiel bevor die Schülerinnen und Schüler neue Wörter aktiv in sprachlichen Äußerungen verwenden.

Bei einer Unterrichtseinheit in der fünften Klasse rund um die Vorbereitungen zu einer Geburtstagsfeier, bei der es ein kleines Buffet geben soll, antizipiert die Lehrkraft beispielsweise bei der Einführung neuer Wörter mögliche Aussprachefehler bei *cucumber* oder *onion* und wiederholt in der Input-Phase die schwierigen Vokabeln möglichst häufig in unterschiedlichen Kontexten. Es reicht also nicht, die Zwiebel anhand von Realia oder eines Bildes als *onion* einzuführen, sondern es bedarf der mehrfachen sinnvollen Wiederholung des Wortes, wobei darauf zu achten ist, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst das sprachliche Vorbild der Lehrkraft präsentiert bekommen und sprachlich nur kurz reagieren müssen, ohne das Zielwort zunächst selbst aussprechen zu müssen.

Der sich anschließende sprachliche Output der Schülerinnen und Schüler kann unter anderem dadurch kanalisiert werden, dass das Wort *onion* chorisch nachgesprochen wird. Bei der Einführung des Wortschatzes zum Essen kann es neben der expliziten Ausspracheschulung wichtig sein, beispielsweise auf Bedeutungsunterschiede zwischen den Wörtern *salad* und *lettuce* hinzuweisen.

Eine solche sprachliche Vorentlastung ist auch bei fortgeschrittenen Lerngruppen in der Sekundarstufe II von großer Bedeutung, wenn es darum geht, sich themenspezifisches Fachvokabular (zum Beispiel zur Genetik) anzueignen.

Präventive Spracharbeit setzt ein Bewusstsein für mögliche Fehlerquellen voraus, sollte aber auch bewusst bei der Unterrichtsvorbereitung der Lehrkraft in die Planung einer Unterrichtsstunde einbezogen werden. Wesentlich aufmerksamer und flexibler muss die Lehrkraft agieren, wenn sie simultan, das heißt während des Unterrichtsgesprächs, Rückmeldungen zu sprachlichen Äußerungen gibt. Dies kann bei Verständnisschwierigkeiten, die durch eine Fehlerhäufung verursacht werden, durch gezieltes Nachfragen und anschließendes Richtigstellen erfolgen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel

S: He have maken muscles at the holiday camp.

L: Do you mean he has become stronger?

S: Yes.

L: I understand. So he has built muscles. (L schreibt *to build muscles* an die Tafel)

Ist eine Schüleräußerung zwar falsch, behindert aber die Kommunikation nicht weiter, wendet die Lehrkraft am besten das korrigierende Lehrerecho an, indem sie die Aussage der Schülerin oder des Schülers wiederholt und inhaltlich damit als richtig bestätigt, sie dabei sprachlich verbessert und das Gespräch aufrecht-erhält.

Beispiel

S: He wants that she visits him.
L: I see. Why do you think does he want her to visit him?

Reichen bei einer Schülerin oder einem Schüler die sprachlichen Mittel nicht aus, um einen angefangenen Satz zu vollenden, so versucht die Lehrkraft, aus dem Kontext das gesuchte englische Wort zu antizipieren und hilft, den Gesprächs-fluss aufrechtzuerhalten, indem sie eine geeignete Vokabel einwirft:

Beispiel

S: While you brush your teeth you can save water. You can turn off the ... the thing where the water comes out ...
L (hilft): faucet (zeichnet dazu einen Wasserhahn an die Tafel und schreibt das Wort daneben)
S: Yes, you can turn off the faucet. You can also save water by ...

Die Lehrkraft kann die simultane Form der Rückmeldung gegebenenfalls erwei-tern, wenn die Schülerin oder der Schüler ihren/seinen Wortbeitrag beendet hat. Denkbar ist, dass das Tafelbild wie folgt ergänzt wird, um sprachliche Varietäten zu verdeutlichen und zusätzliches sprachliches Input zu geben:

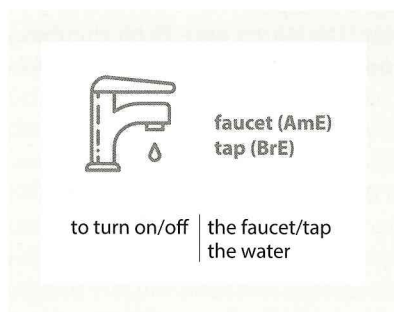


Abb. 2: Beispiel für eine sprachliche Einhilfe durch die Lehrkraft (simultane Unterstützung)

Bei kurzen Redebeiträgen sind solche Formen der simultanen Unterstützung äu-ßerst effektiv. Wenn Schülerinnen und Schüler allerdings (Kurz-)Vorträge halten, Arbeitsergebnisse präsentieren oder eine Diskussion abhalten, so ist die Lehrkraft angehalten, den Redefluss der Schülerinnen und Schüler nicht zu unterbre-chen. Sie protokolliert stattdessen stichwortartig den Ablauf der einzelnen Äu-ßerungen und berücksichtigt dabei jeweils positive und negative inhaltliche und sprachliche Aspekte. Hält eine Schülerin oder ein Schüler allein einen kurzen Vortrag oder präsentiert eine Kleingruppe Arbeitsergebnisse im Plenum, so sol-len auch die zuhörenden Schülerinnen und Schüler im Sinne des Peer-Feedbacks einen konkreten Hörauftrag bekommen, um dann Rückmeldung zum Inhalt oder der Sprache geben zu können. Eine vereinbarte feste Struktur eines Feedbacks, bei dem die inhaltliche Rückmeldung immer vor der sprachlichen erfolgt und je-weils zunächst positive Aspekte benannt, bevor zu kritisierende Gesichtspunkte wohlwollend richtiggestellt bzw. korrigiert werden, ritualisiert Rückmeldungen. Dabei kommt der Lehrkraft eine Vorbildfunktion zu, indem sie das Feedback prä-zise, konstruktiv und zugleich knapp formuliert. Erfolgt die Rückmeldung zur Sprache mündlich im Plenum, so sollte sie sich auf drei wesentliche Phänome-ne beschränken, von deren Korrektur möglichst viele Schülerinnen und Schü-ler profitieren. Grammatische Fehler oder Aussprachefehler sollten keinesfalls wiederholt werden, sondern in Form konstruktiver Formulierungen verdeutlicht werden: „The word ‘nature’ is usually used without an article. So please say ‘We should take action to preserve nature’ next time.“

Zuvor festgelegte Rückmeldekriterien werden idealerweise in einem Feed-back-Bogen festgehalten, der gleich mehrere Funktionen erfüllt: Er macht die Aspekte, zu denen Rückmeldung gegeben wird, transparent und kann daher auch, in leicht abgewandelter Form, als Anleitung und Checkliste bei der Vorbe-ereitung eines kurzen mündlichen Vortrags verwendet werden. Zugleich stellt er den Schülerinnen und Schülern das sprachliche Fachvokabular zur Verfügung, um adäquat Feedback geben zu können. Schwerpunkte der Rückmeldung kön-nen situativ angepasst und farblich hervorgehoben werden. Nicht zuletzt kann der Feedback-Bogen auch als Bewertungsraster herangezogen werden.

Feedback prompts for _____ (student's name)					
3 minute presentation					
content	Your topic was clear.				
	You covered content appropriately, without too much or too little detail.				
	You used examples and facts to illustrate the information given.				

structure	You structured your talk.				
	In your introduction you stated your topic clearly and you said how you wanted to structure your talk.				
	Your presentation had a conclusion to sum up the main ideas.				
presentation	You spoke clearly and not too fast. You spoke fluently.				
	You talked freely.				
	You looked at your audience.				
language	Your pronunciation and intonation was good.				
	You used a variety of appropriate words.				
	You almost didn't make any mistakes.				
	You used the language support.				
Your presentation was within the given time limit.					

Abb. 3: Beispiel für einen Feedback-Bogen zur 3 minute presentation

Mündliche Diskurse haben in unterschiedlichster Form eine herausragende Stellung im modernen Fremdsprachenunterricht und treten vermehrt als Leistungsnachweise an Stelle von Klassenarbeiten oder sind gar verpflichtender Teil der Abiturprüfung. Die Sprechprüfungen in Niedersachsen und Schleswig-Holstein, für die weder Hilfsmittel noch eine gesonderte Vorbereitungszeit vorgesehen sind, finden in der Regel als Partnerprüfung statt, gliedern sich in monologische und dialogische Prüfungsteile und basieren auf Bildern oder kurzen Zitaten (für Aufgabenvorschläge vgl. Berends & Riedel 2017).

Die spontane sprachliche Diskursfähigkeit, die im Rahmen von Sprechprüfungen überprüft und bewertet wird, stellt die Schülerinnen und Schüler unter anderem vor die Herausforderung, ohne Vorbereitungszeit über einen Zeitraum von mehreren Minuten strukturiert und flüssig zu einem präsentierten Impuls zu sprechen. Daher sollte das Durchführen längerer spontaner und flüssiger Sprechakte im fremdsprachlichen Unterrichtsalltag häufiger geübt werden und integraler Bestandteil eines Strategietrainings sein.

Es bleibt festzuhalten, dass die gezielte Förderung der Sprechkompetenz eine zentrale Aufgabe des modernen Fremdsprachenunterrichts ist. Gleichzeitig wird ein kritisches Hinterfragen und gezieltes Weiterentwickeln kommunika-

tiv ausgerichteter Aufgaben notwendig sein, um die Schülerinnen und Schüler möglichst optimal auf alltagstaugliche, authentische, kognitiv aktivierende und sprachlich anspruchsvolle Sprechsituationen vorzubereiten.

Literatur

- Berends, W. & Riedel, A. & IQSH (Hrsg.) (2017). *Sprechprüfungen – Abiturvorbereitung Englisch*. Berlin: Cornelsen.
- Bygate, Martin (2011). Teaching and testing speaking. In: Michael H. Long (Hrsg.) (2009), *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell (Blackwell handbooks in linguistics).
- Bock, K. & Levelt, W. J. M. (1994). Language production. Grammatical encoding. In: M.A. Gernsbacher (Hrsg.), *Handbook of psycholinguistics* (S. 945–984). San Diego: Academic Press.
- Council of Europe, Language Policy Programme, Strasbourg (Hrsg.) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, Language Policy Programme, Strasbourg (Hrsg.) (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*.
- Craven, M. (2015). *Real listening & speaking 3* (11. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dell, G. S. & Oppenheim, G. M. (2015). Insights for speech production planning from errors in inner speech. In: M. A. Redford (Hrsg.), *Handbook of speech production* (S. 404–418). Hoboken: Wiley.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. A psycholinguistic perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, S. 349–385.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment. Elaborations on a reconceptualized SLA. In: *The Modern Language Journal* 91, S. 800–819.
- Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grieser-Kindel, Henseler, R. & Möller, S. (2016a). *Method Guide 1*. Paderborn: Schöningh.
- Grieser-Kindel, Henseler, R. & Möller, S. (2016b). *Method Guide 2*. Paderborn: Schöningh.
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht – Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Haß, F. (Hrsg.) (2016). *Fachdidaktik Englisch* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kieweg, W. (2016). Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten. In: F. Haß (Hrsg.) (2016), *Fachdidaktik Englisch* (2. Aufl.) (S. 124–179). Stuttgart: Klett.
- Kirchhoff, P. (2018). Productive competences – speaking, writing, mediating. In: Surkamp C. & Viebrock, B. (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language* (S. 109–132). Stuttgart: Metzler.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf [Zugriff: 10.09.2018].
- Klieme, E. et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kurtz, J. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung von spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr Gunter.
- Levelt, W. J. M. (1989). *From intention to articulation*. Cambridge, London: MIT Press.