

## 2 Sprechen – Probleme und Lösungsversuche

Engelbert Thaler

### 1. Komplexe Kompetenz

Dass Sprechen nicht nur im Leben, sondern auch im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielt, ist spätestens seit kommunikativem Ansatz eine unbestrittene Tatsache (u. a. Bygate 2000). So wichtig diese *core skill* ist, so komplex erweist sie sich aber auch:

- Selbst in der reduziertesten Form eines Informationsverarbeitungs-Modells muss der Sprecher die inhaltliche Aussage zunächst planen, dann formulieren und artikulieren und schließlich kontrollieren bzw. korrigieren (z. B. Scovel 1998).
- Sprechen findet meist reziprok statt (dia- und multilogisch).
- Im Vergleich zur geschriebenen Kommunikation ist es weniger vorhersehbar.
- Es läuft unter Zeitdruck ab.
- Neben dem Sprachlichen umfasst es auch Inhaltliches sowie Nonverbales (Mimik, Gestik etc.), Zwischenmenschliches und Emotionales.
- Sprechkompetenz beinhaltet mindestens vier Zieldimensionen:
  - *Fluency* (flüssiger, natürlicher, authentischer Gebrauch)
  - *Accuracy* (korrekter Gebrauch sprachlicher Regeln)
  - *Complexity* (lexikalische und grammatikalische Breite)
  - *Appropriacy* (pragmatische Angemessenheit)

### 2. Konkrete Praxisprobleme

Abgesehen von diesen internen Problemen der Sprechkompetenz sieht sich die Lehrkraft im fremdsprachlichen Unterricht mit einer mehrfachen Künstlichkeit der Situation konfrontiert: In einem deutschen Klassenzimmer sprechen deutsche Lehrende mit deutschen Lernenden (bzw. zwei deutsche SchülerInnen miteinander) – warum auf Englisch?

Diese Motivationsbarriere mag u. a. auch dazu führen, dass im real existierenden Fremdsprachenunterricht verschiedene konkrete Probleme zu konstatieren sind (Ur 1996, Kurtz 2001, Beck/Klieme 2007, DESI 2008, Thaler 2011). Vor allem fällt

die insgesamt geringe Sprechzeit der Lernenden auf (und eine entsprechend höhere Sprechzeit der Lehrkräfte: bei DESI über 50%, in manch anderen Studien bei 80%). Wenn die Schülerinnen und Schüler einmal sprechen (dürfen), dann handelt es sich oft um eine reduzierte Form der Sprache (Ein-Wort-Antworten, Satzfragmente, Abgelesenes). Zudem lässt sich oft Redeunlust beobachten – trotz subjektiv relevanten Themas; vielleicht empfinden die Heranwachsenden bestimmte alltagsnahe Themen als Eingriff in ihre Privatsphäre. Der Diskussionsverlauf gestaltet sich dann ziemlich schleppend und erlahmt schließlich (*petering out*). Nicht selten bleiben Gespräche ergebnislos und beliebig, weil Abschweifungen toleriert werden und auf ein Fazit verzichtet wird. Häufig beobachtet man einen Rückfall in die Muttersprache: besonders bei der Gruppenarbeit sind angeregte Gespräche in Deutsch über das Fernsehprogramm des Vorabends zu vernehmen. Lehrkräfte befürchten bei Partner- und Gruppenarbeit auch einen höherem Lärmpegel. Schließlich ist zu beobachten, dass die Mitarbeit in Unterrichtsgesprächen oft auf zwei oder drei SchülerInnen beschränkt bleibt.

### 3. Gütekriterien

Diesem pointiert dargestellten Ist-Zustand, der natürlich nicht für jede Klasse und jede Stunde verallgemeinert werden kann, lässt sich der Soll-Zustand gegenüberstellen. Gute Sprechaktivitäten können folgendermaßen charakterisiert werden (Ur 1996, Bygate 2000):

- *High motivation*: Die Lernenden zeigen Freude am Sprechen.
- *Much output*: Die Lernenden sprechen viel.
- *High participation*: Die Mitarbeit ist durchgängig hoch.
- *Even participation*: Die Mitarbeit ist breit gestreut.
- *Sticking to topic*: Die Lernenden halten sich an das Thema.
- *Adequate level*: Die Zielsprache weist ein angemessenes Niveau auf.

#### 4. Förderungsmaßnahmen

Um den Ist-Zustand (Punkt 2.) in den Soll-Zustand (Punkt 3.) zu überführen, empfiehlt sich die Berücksichtigung des folgenden Katalogs unterrichtlicher Maßnahmen zur Förderung der Sprechkompetenz:

(1) **Einsprachigkeit:** Die Lehrkraft als Sprachmodell verwendet die Zielsprache als natürliches Kommunikationsmedium, vermittelt auch Organisatorisches auf Englisch und konfrontiert die Sprachlernenden mit möglichst viel *authentic exposure*. Die Verwendung der L1 ist nur erlaubt, wenn es sonst zu umständlich oder unverständlich wird oder eine kontrastive L1-L2-Analyse sinnvoll erscheint.

(2) **Aufgaben- und Themenorientierung:** Ein interessantes, kontroverses oder aktuelles Thema mit einer auf- und herausfordernden Aufgabenstellung, die den Lernenden Wahlmöglichkeiten eröffnet, regt zum interaktiven Aushandeln an. Ein Grund zum Sprechen erhöht zudem die Motivation zum Sprechen: „The crux is not what to talk about, but why you need to talk about it“ (Ur 1982: 5).

(3) **Personalisierung:** Ein Thema sollte hohe subjektive Valenz haben, i.e. ermöglichen viele Lernenden persönlich anzusprechen. Beispielsweise wird das Thema Dating in einer 9. Klasse lebhaftes Interesse hervorrufen können.

(4) **Klassenatmosphäre:** Zu einer *relaxed learning atmosphere* gehören die Ermunterung von *risk-taking*, der Abbau der Sprechangst, der Respekt vor Personen und (Diskussions-)Regeln, ein sanfter Druck (kein brachialer Zwang) für Schweigende – und die gelassene Akzeptanz von *normal non-fluency*, denn L2-Sprechen bleibt immer unvollkommen.

(5) **Abwechslung:** Variation lässt sich erreichen über die Wahl der Sozialform (*plenum* oder *pair work*), kognitiven Ausrichtung (*brainstorming* oder *solving a problem*), Gruppenkonfiguration (*zipper technique* oder *hot seat*) oder unterrichtlichen Anbindung (Einstieg oder Übung).

(6) **Partner- (und Kleingruppen-)arbeit:** Diese Sozialformen können die Sprechzeit erhöhen, den coram-publico-Druck vermindern und zu größerer Risikobereitschaft ermuntern.

(7) **Vorbereitung:** Wenn man als Lehrkraft keine Reaktion auf Fragen und Impulse erhält, sollte Zeit zum Überlegen gegeben werden, z. B. mittels *think-pair-share*-Technik, vorbereitenden *pre-tasks* oder entsprechenden *homework assignments*.

(8) **Wartezeiten I und II:** Wenn man die Wartezeit I (zwischen den Fragen der Lehrkräfte und den Antworten der Schülerinnen und Schüler) von 1 Sekunde auf 5 Sekunden ausdehnt, erhält man bessere und ausgedehntere Beiträge von mehr Schülerinnen und Schülern. Verlängert man auch die Wartezeit II (zwischen Antwort der Schülerinnen und Schüler und dem Feedback der Lehrkraft), gelangt man eher zu echtem *Communicative Language Teaching* – von der Inquisition zur Konversation (Cullen 2002, Thaler 2011).

(9) **Scaffolding:** Der *interlanguage learner* bedarf sprachlicher Unterstützung, z. B. durch die Zusammenstellung und Einübung von Wortfeldern und Diskussionsvokabular, die Aufforderung zur Verwendung bestimmter Wörter, die beständige Verknüpfung von Wortschatzarbeit mit Sprechförderung oder durch verbale Hilfen während des Gesprächs.

(10) **Eliciting:** Um genügend und angemessenen Output zu bekommen, muss der Input in Form guter Fragen (klar, verständlich, nicht zu schwer/einfach) und anderer verbaler oder nonverbaler Impulse als echter Sprechreiz fungieren.

(11) **Progression:** Die Entwicklung der Sprechkompetenz muss von prä-kommunikativen Sprechübungen über kommunikative Aufgaben zum freien Sprechen kontinuierlich fortschreiten. Man kann nicht sofort spontanes, zusammenhängendes Sprechen erwarten.

(12) **Fehlertoleranz:** Während inhaltsbezogener Phasen (z. B. *discussions*) ist hohe Fehlertoleranz angesagt – in formbezogenen Phasen (z. B. *oral grammar exercises*) dagegen geringe Toleranz.

(13) **Außerunterrichtliches Sprechbad:** Da die Unterrichtszeit beschränkt ist, sollten die Schülerinnen und Schüler (mit einer Vorschlagsliste) ermuntert werden, durch reale und virtuelle Kontakte öfter in ein *talking bath* einzutauchen.

(14) **Leistungsmessung:** Was getestet wird, wird auch gelehrt und gelernt (*backwash effect*). Inzwischen sind Sprechprüfungen in den Abschlussprüfungen (Mittlere Reife, Abitur) vorgesehen, schriftliche Klassenarbeiten können durch mündliche (Gruppen-, Paar-, Einzel-)Prüfungen ersetzt werden.

## 5. Fazit

Um die Sprechkompetenz im Englischunterricht und die Ausbildung der Lehrkräfte nachhaltig zu fördern, empfiehlt sich eine Balance in drei Bereichen.

Erstens sollte in der Zielbestimmung von Sprechkompetenz eine Balance zwischen den vier Dimensionen *fluency*, *accuracy*, *complexity* und *appropriacy* bestehen. Die letzten drei, also formale Korrektheit, lexikalisch-strukturelle Breite und situationsgerechte Angemessenheit, dürfen nicht auf dem Altar der Flüssigkeit geopfert werden.

Zweitens sollte eine Balance zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erhalten bleiben. Sprechen (sowie Hör-Sehverstehen und mündliches Sprachmitteln) haben einen gewissen Rückstand aufzuholen, aber dies sollte nicht zu einer Vernachlässigung von Lesen, Schreiben, schriftlicher Mediation (und lexikalisch-grammatikalischer Mittel) führen.

Drittens muss auch bei der Sprechförderung die Lehrkraft in *control* bleiben und nicht von einem *guide on the side* zu einer „Lerntapete“ degenerieren. Der *sage on the stage* hat nicht ausgedient.

## Literatur

- Beck, Bärbel & Eckhard Klieme (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. DESI-Ergebnisse, Band 1. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Bygate, Martin (2000): *Speaking*. London: Oxford University Press.
- Cullen, Richard (2002): *Supportive Teacher Talk: The Importance of the F-Move*. In: *ELT Journal* 56/2. Oxford: Oxford University Press, 117–127.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. DESI-Ergebnisse, Band 2. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. München: Langenscheidt.
- Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Kurtz, Jürgen (2010): *Sprechen und Aussprache*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer. 87–92.
- Lummel, Michael (2000): *Sprechhandlungen im gymnasialen Englischunterricht*. *Englisch*, 35/2. Seelze: Friedrich, 57–67.
- Mendez, Carmen (2005): *Spielerisch, engagiert und sprachlich überzeugend diskutieren. Das Planspiel als komplexe Aufgabe*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4. Seelze: Friedrich, 35–44.
- Scovel, Thomas (1998): *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Thaler, Engelbert (2011): *15 Lernarrangements für Englisch. Balanced Teaching in der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Ur, Penny (1982): *Task-Centred Fluency Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.