

Claudia Schlaak / Aline Willems

# Förderung der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachen- unterricht

Perspektiven aus Wissenschaft und  
Praxis

Mit Zusatzmaterial

narr STUDIENBÜCHER

narr/f  
ranck  
e/atte  
mpto



**Prof. Dr. Claudia Schlaak** ist Professorin für Fremdsprachenlehr- und -lernforschung: Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Kassel.



**Prof. Dr. Aline Willems** ist Juniorprofessorin für Didaktik der modernen Fremdsprachen an der Universität zu Köln.

narr **STUDIENBÜCHER**



Claudia Schlaak / Aline Willems

# **Förderung der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht**

Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823393344>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikrofilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)

eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-8334-5 (Print)

ISBN 978-3-8233-9334-4 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0275-9 (ePub)



# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| Abkürzungsverzeichnis .....   | 8  |
| 1 Einleitung .....  | 11 |
| 1.1 Thematische Einführung .....  | 11 |
| 1.2 Forschungsstand .....   | 12 |
| 1.3 Ziel und Aufbau des Bandes .....  | 13 |
| Teil I: THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....   | 17 |
| 2 Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht .....                                | 19 |
| 2.1 Vom Wissen zum Handeln: Kompetenzen fördern .....                                   | 20 |
| 2.2 Kompetenzorientierung und Sprechen .....  | 21 |
| 2.3 Planung kompetenzbasierter Unterrichtseinheiten .....                               | 23 |
| 3 Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht – fachdidaktische Grundlagen .....         | 27 |
| 3.1 Definitionen .....  | 27 |
| 3.1.1 Sprechkompetenz – Definitionsansätze der Linguistik .....                         | 27 |
| 3.1.2 Die Sprechkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ..... | 29 |
| 3.1.3 Die Sprechkompetenz in den Bildungsstandards .....                                | 33 |
| 3.2 Kognitionswissenschaftliche Hintergründe .....                                      | 44 |
| 3.3 Alternative Ansätze und neuere Entwicklungen .....                                  | 50 |
| 4 Förderungsmöglichkeiten der Sprechkompetenz .....                                     | 57 |
| 4.1 Kommunikativer Ansatz und individualisiertes Lernen .....                           | 57 |
| 4.2 Individualisierung und Differenzierung .....  | 58 |
| 4.2.1 Analoge didaktisch-methodische Möglichkeiten .....                                | 60 |
| 4.2.2 Digitale Ansätze .....  | 64 |
| 4.2.3 Unterstützungsangebote auf Ebene der sprachlichen Mittel .....                    | 67 |
| 5 Umgang mit Fehlern, Evaluation und Leistungsmessung .....                             | 71 |
| 5.1 Feedback .....  | 71 |
| 5.2 Evaluation und Leistungsmessung .....   | 73 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 5.3   | Umgang mit mündlichen Fehlern . . . . .  | 81  |
| 5.4   | Besonderheiten mündlicher Prüfungen . . . . .  | 83  |
| Teil II: BEISPIELE AUS DER UND FÜR DIE PRAXIS . . . . .   |  | 89  |
| 6   | Mündliche Klassenarbeiten – Konzeptionshinweise und analog-digitale<br>Umsetzungsmöglichkeiten   Manuela Franke & Kathleen Plötner . . . . . | 91  |
| 7   | Unterrichtsideen und Unterrichtsentwürfe . . . . .   | 95  |
| Das Unterrichtsvorhaben „Lifeline: Das Experiment“ (Android, iOS)   Astrid Acker<br>und Michaela Quast . . . . .  |  | 97  |
| London – At the souvenir shop   Clara Juchelka . . . . .  |  | 107 |
| Generisches Sprechen im Englischunterricht der Sekundarstufe I – New York: The<br>city that never sleeps   Sebastian Lippert unter Mitarbeit von Angela Kislak . . . . .                          |  | 123 |
| Partir en SVE – une année de perdue ?   Anne Schwab . . . . .   |  | 136 |
| Alors, on discute ! – Die Gasteltern überzeugen, zu einer Party gehen zu dürfen  <br>Michaela Schlaak . . . . .   |  | 144 |
| Doit-on interdire les jeux vidéo ? – Debattieren im Französischunterricht  <br>Céline Wieders-Lohéac . . . . .  |  | 151 |
| Mediar en una tienda de ropa – Mündliche Sprachmittlung im Anfangsunterricht  <br>Katharina Kräling & Anja Schreck . . . . .  |  | 158 |
| Un año de intercambio – ¿sí o no?: Zur Förderung des dialogischen Sprechens im<br>zweiten Lernjahr   Bianka Götz . . . . .  |  | 170 |
| ¡Nuestras actividades de tiempo libre! – Una encuesta   Victoria del Valle . . . . .  |  | 179 |
| Lernaufgabe zum Sprechen in Japanisch   Monika Unkel . . . . .  |  | 187 |
| Von erschöpften Treidlern und traurigen Bräuten: das russische Zarenreich in<br>Bildern. Zur Entwicklung der Kompetenz Sprechen im fortgeschrittenen<br>Russischunterricht   Tino Töpel . . . . . |  | 200 |
| Bibliografie . . . . .  |  | 215 |

Abbildungsverzeichnis ..... 235

Tabellenverzeichnis ..... 236

## Abkürzungsverzeichnis

|                        |   |
|------------------------|---|
| A1, A2, B1, B2, C1, C2 | Niveaustufen der Sprachkompetenz gemäß GeR – konkret: A1 = <i>Breakthrough</i> , A2 = <i>Waystage</i> , B1 = <i>Threshold</i> , B2 = <i>Vantage</i> , C1 = <i>Effective Operational Proficiency</i> und C2 = <i>Mastery</i> |
| AA                     | Arbeitsauftrag  |
| AB                     | Arbeitsblatt  |
| Abb.                   | Abbildung   |
| AFB                    | Anforderungsbereich, i. d. R. unterteilt in drei Stufen   |
| AG                     | Arbeitsgedächtnis   |
| bspw.                  | beispielsweise  |
| bzw.                   | beziehungsweise   |
| d. h.                  | das heißt   |
| E1/EF                  | Einführungsstufe/-phase = erstes Schuljahr der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II   |
| EA                     | Einzelarbeit  |
| EPA                    | Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Gestaltung der Abiturprüfungen   |
| et al.                 | <i>et alii</i> = steht für weitere Autor*innen und/oder Herausgeber*innen, die in den Kurzbelegen im Text nicht gesondert aufgeführt werden, aber im Literaturverzeichnis angegeben werden                                  |
| etc.                   | <i>etcetera</i>   |
| EWH                    | Erwartungshorizont  |
| FKK                    | Funktionale kommunikative Kompetenz   |
| FU                     | fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch   |
| GA                     | Gruppenarbeit   |
| GeR                    | Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001)   |
| ggf.                   | gegebenenfalls  |
| GK(f)                  | Grundkurs – fortgeführt = der Unterricht der entsprechenden Fremdsprache wurde bereits in der Sekundarstufe I begonnen und nun in der Sekundarstufe II auf Grundkursniveau (= unteres Niveau) weitergeführt                 |
| gUg                    | gelenktes Unterrichtsgespräch   |
| I                      | Impuls, bspw. als Sprechimpuls, Redeanlass  |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| i. d. R.                      | in der Regel   |
| i. e.                         | <i>id est</i> = das ist/das heißt  |
| i. O.                         | im Original  |
| IFS                           | Informationszentrum für Fremdsprachenforschung   |
| IKK                           | Interkulturelle kommunikative Kompetenz  |
| Kap.                          | Kapitel  |
| KMK                           | Kultusministerkonferenz  |
| KZG                           | Kurzzeitgedächtnis   |
| L                             | Lehrkraft  |
| L1-Sprache bzw.<br>Lx-Sprache | Die Zahl steht für die Reihenfolge, in der die jeweilige Sprache biographisch erworben wurde. Dabei entspricht L1 der sog. Muttersprache. Das Konstrukt ist wissenschaftlich nicht unumstritten, wird hier jedoch zur Rezeptionserleichterung genutzt. |
| LAL                           | <i>Language Assessment Literacy</i> , in etwa: Sprachbeurteilungskompetenz   |
| LK                            | Lehrkraft  |
| LSI Bochum                    | Landesspracheninstitut Bochum  |
| LV                            | Lehrer*innenvortrag  |
| LZG                           | Langzeitgedächtnis   |
| Mx                            | Material, x steht für die jeweilige Nummer des Materials   |
| o. Ä.                         | oder Ähnliches   |
| o. g.                         | oben genannte  |
| o. J.                         | ohne Jahr (wenn eine Quelle ohne Publikationsdatum genannt wird)   |
| OHP                           | Overheadprojektor  |
| OPD                           | offene parlamentarische Debatte  |
| PA                            | Partner*innenarbeit  |
| PPP                           | Power Point Präsentation   |
| Q&A                           | <i>questions and answers</i> = Fragerunde  |
| Q1                            | Qualifikationsphase 1 = meist das zweite Schuljahr in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II   |
| RLP                           | Rahmenlehrplan, bspw. für Berlin   |
| S-L-G                         | Schüler*innen-Lehrer*innen-Gespräch  |
| s.                            | siehe  |
| s. o.                         | siehe oben   |

|                |   |
|----------------|---|
| sog.           | sogenannte  |
| SVE            | <i>Service Volontaire Européen</i> = europäischer Freiwilligendienst – ein seit Förderprogramm der Europäischen Kommission  |
| TA             | Tafelanschrieb  |
| Tab.           | Tabelle   |
| TB             | Tafelbild   |
| TMK            | Text- und Medienkompetenz   |
| TPS auch T-P-S | <i>Think-pair-share</i> – eine unterrichtliche Methode, in der die Aufgabe zunächst in Einzel-, dann in Partner*innen- und abschließend Großgruppen- oder Plenumsarbeit zu bewältigen ist |
| u. a.          | unter anderem   |
| UG             | Unterrichtsgespräch   |
| UKZG           | Ultrakurzzeitgedächtnis   |
| v. a.          | vor allem   |
| vgl.           | vergleiche  |
| VSMK           | Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und sprachlicher Korrektheit  |
| WB             | Whiteboard  |
| z. B.          | zum Beispiel  |

# 1 Einleitung

## 1.1 Thematische Einführung

Seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren und dem seitdem in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts angestrebten Primat der Mündlichkeit müssen sich Lehrkräfte verstärkt der Vermittlung der Kompetenz ‚Sprechen‘ widmen. Bei der Konzeption ihres Unterrichts gilt es stets, darüber nachzudenken, wie die mündliche Sprachproduktion systematisch aufgebaut, weiterentwickelt und dabei gleichzeitig beurteilt werden kann. Das gipfelt darin, dass Lehrwerke inzwischen eine stark pragmatisch-kommunikative Ausrichtung haben und erkennbar einen Fokus auf das Mündliche im Fremdsprachenunterricht legen (vgl. z. B. hierzu auch die neue Auflage von *Á plus ! 1* – Blume & Gregor & Jorißen & Mann-Grabowski 2020).

Neben den Bemühungen in der praktischen Umsetzung leistet auch die Wissenschaft – etwa von der Fremdsprachendidaktik über die Linguistik bis hin zur Pädagogik und Psychologie – ihren Beitrag, um die Förderung der Sprechkompetenz konzeptionell und auch praxisorientiert weiterzuentwickeln. Gerade in einer zunehmend stärker vernetzten und zusammenwachsenden Welt ist die mündliche Sprachproduktion für die Gestaltung der Welt von morgen und für partizipative Verfahren, für interkulturellen Austausch und ein friedliches Miteinander entscheidend. Kinder und Jugendliche sollen in die Lage versetzt werden, informierte und für das Gemeinwohl sinnvolle Entscheidungen für die Gegenwart und Zukunft zu treffen. Kurz: Sie sollen im Fremdsprachenunterricht zu mündigen und diskursfähigen Bürger\*innen heranwachsen, denn schließlich gilt: „Wer eine Sprache lernt, der will sie sprechen“ (Nieweler 2002, 4). Kommunikation hat dafür einen immensen Stellenwert, denn sie ermöglicht die Vermittlung von Zusammenhängen, Wissen, aber auch die Austragung von Konflikten und Kontroversen. Dafür werden in der Wissenschaft Theorien erarbeitet, Modelle konzeptioniert und empirische Studien vorgenommen. Empiriebasiert wird erörtert, inwiefern die Mündlichkeit im Unterricht vermehrt Beachtung finden kann.

Auf Ebene der Curricula werden verschiedene Kompetenzbereiche im Fremdsprachenunterricht zur Förderung genannt: Zur funktional kommunikativen Kompetenz gehören neben dem Sprechen auch das Hör-/Hörsehverstehen, das Leseverstehen, das Schreiben und die Sprachmittlung. Fakt ist aber, dass in den Bildungsstandards, den Lehrplänen aller Bundesländer und den einheitlichen Prüfungsanforderungen der Mündlichkeit ein hoher Stellenwert zuteilwird, um die Lernenden zum adressatengerechten Agieren in verschiedenen Interaktionsprozessen zu befähigen. Dabei ist auffällig, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausbildung des Sprechens sowie die Sprechkompetenz an sich nicht isoliert betrachtet werden können. Sie stehen stets im Zusammenhang mit anderen Kompetenzbereichen, die sich auf das Sprechen auswir-

ken. Das Hör- und Hörsehverstehen oder die Sprachmittlungskompetenz spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Dies überrascht nicht, denn die Lernenden sollen schließlich dazu befähigt werden, Gespräche in der Zielsprache führen zu können. Dabei ist nicht nur der Akt des Sprechens, sondern auch der Akt des Verstehens – hier ebenso des Verstehens bzw. der Entwicklung eines Verständnisses anderer Kulturen – enorm wichtig. Im Vergleich zur Förderung der Schriftkompetenz kommt es bei der mündlichen Sprachproduktion zu anderen Herausforderungen, da das Sprechen häufig in spontanen, von den Fremdsprachenlernenden nicht kontrollierbaren, aber auch je nach Kommunikationspartner\*innen sowie Situation und Ort variationsreichen Formen stattfindet. Fremdsprachenlernenden im Anfangsunterricht fällt dies besonders schwer, vor allem dann, wenn die zu erlernende Zielsprache in ihrer sprachlichen Dimension, etwa der Aussprache, von der L1-Sprache („Erstsprache“) stark abweicht.

Im Fremdsprachenunterricht gilt es als Ziel, kommunikative Situationen zu schaffen, um die Schüler\*innen im monologisch-zusammenhängenden Sprechen und im dialogischen bzw. interaktionalen Sprechen – darunter sind auch mehr als zwei Kommunikationspartner\*innen zu verstehen – zu befähigen. Zwischen monologischem und dialogischem Sprechen bestehen zahlreiche Unterschiede. Das monologische Sprechen beinhaltet häufig einen hohen Planungsgrad, weil sich die Lernenden auf einen größeren Redeanteil in einer kommunikativen Situation, wie etwa bei der Formulierung einer Rede oder eines Vortrags, vorbereiten können. Beim dialogischen Sprechen hängt die konkrete Kommunikation vom jeweiligen Gegenüber und dessen\*deren vorab unbekanntem Äußerungen ab. Informationen der jeweiligen Nachricht sind in einer relativ kurzen Zeit zu enkodieren. Auch ist eine angemessene Reaktion zu produzieren. Hierfür gilt es die Lernenden vorrangig zu sensibilisieren, da das dialogische Sprechen in der Regel den Normalfall der Kommunikation darstellt.

## 1.2 Forschungsstand

Dass die Förderung der Sprechkompetenz schon lange kein Stiefkind mehr im Bereich der fremdsprachendidaktischen Publikationen darstellt, beweist bereits die Fülle an Ergebnissen, die auf Anfrage nach dem Schlagwort ‚Sprechen‘ vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (kurz: IFS) an der Phillips-Universität Marburg im Sommer 2021 zusammengestellt wurden: Seit 2015 verzeichnet das IFS allein 486 Hinweise mit Bezug zum Themenfeld oder anders formuliert, mit Ausnahme des laufenden Jahres etwa 83 Publikationen – überwiegend Aufsätze – pro Jahr. Es wäre vermessen, alle rezipieren und an dieser Stelle besprechen zu wollen, darum sei nachfolgend ein struktureller Überblick gegeben.

Zunächst fällt die hohe Zahl an Publikationen zu konkreten Unterrichtsvorschlägen auf, die ein sehr breites Angebot darstellen, das von einer Fokussierung auf ausgewählte, aktuelle Inhalte unter Berücksichtigung der Sprechkompetenz bis hin

zur gezielten Förderung von Teilbereichen der Sprechkompetenz inklusive Aspekten wie Kommunikationsstrategien, Lerntechniken und Sprachbewusstheit reicht. Neben themenspezifischen Aufsätzen in Zeitschriften bieten inzwischen alle großen Lehrmittelverlage Methodenbücher für Fremdsprachenlehrende an, um sie in der Gestaltung entsprechender Unterrichtssequenzen zu unterstützen. Darüber hinaus wird dem digitalen Lehren und Lernen ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, sowohl auf thematisch-inhaltlicher wie methodischer Ebene, um die Schüler\*innen zum verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen und dadurch ihre Entwicklung zu mündigen Bürger\*innen zu unterstützen (vgl. u. a. Carretero Gomez & Vuorikari & Punie 2017; Unkel & Willems 2021). Ebenso bieten sich durch den Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht neue Gelegenheiten zur Förderung der Sprechkompetenz an. Hier erscheint vor allem die Nutzung virtueller Lernräume mit Kommunikationspartner\*innen in anderen Ländern sinnvoll sowie die Möglichkeit, die grundsätzlich fluiden Sprechprodukte kostengünstig und einfach aufzuzeichnen sowie damit besser bewertbar zu machen. Allerdings mangelt es diesbezüglich bislang an Studien hinsichtlich der tatsächlichen, kurz-, mittel- wie langfristigen Auswirkung auf die Sprechkompetenz. Gleichzeitig muss jedoch angemerkt werden, dass zu allen Aspekten der Verbesserung zielsprechsprachlicher Kompetenz empirische, experimentelle Untersuchungen und Interventionsstudien mit eingebetteten Prä- und Posttests ein Desiderat darstellen (vgl. ebf. Burwitz-Melzer 2014, 25; Schramm 2014).

Erfreulich ist jedoch, dass sich in den letzten Jahren immer wieder Wissenschaftler\*innen im Rahmen von Dissertations- und Habilitationsprojekten umfangreicher mit der Förderung der Sprechkompetenz beim Fremdspracherwerb und im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt haben als dies in Einzelstudien in der Regel möglich ist. Exemplarisch sei hier verwiesen auf Stöver-Blahak (2012) und Ruhm (2014) unter einem literaturdidaktischen Ansatz, Wild (2015) und Abel (2018) zur Ausspracheförderung, Hoffmann (2013) zum Zusammenhang zwischen der mündlichen Kompetenz und dem Bewusstsein, Süleymanova (2011) zur Reduktion von Sprechangst, Delius (2020) zum generischen Lernen in Verbindung mit Dramapädagogik und Miede (2019) für die gymnasiale Oberstufe. Eingeräumt werden muss allerdings auch, dass diese Beispiele im Vergleich zur Grundgesamtheit der entsprechenden Arbeiten mit Bezug zur Fremdsprachendidaktik nur einen sehr geringen Anteil ausmachen.

### 1.3 Ziel und Aufbau des Bandes

Wie können nun in einem auf Kompetenz- und Outputorientierung ausgerichteten Fremdsprachenunterricht komplexe Lernaufgaben zur Förderung des Sprechens konzipiert werden? Inwiefern können im Fremdsprachenunterricht individuelle Ängste beim Sprechen abgebaut und auch individuelle Sprechanteile der Lernenden erhöht werden? Welchen Anteil sollten das monologische und das dialogische Sprechen im Fremdsprachenunterricht im Anfangsunterricht bzw. in fortgeschrittenen Lernenge-

boten erhalten? Welche Strategien und methodischen Möglichkeiten zur Förderung des Sprechens sind bei der Beachtung einer heterogenen Lerner\*innenschaft zielführend? Inwiefern können alternative Formen der Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung genutzt werden, um sowohl das Spannungsfeld zwischen objektiver und transparenter Bewertung als auch unterschiedliche Potenziale in der Lerngruppe zu berücksichtigen? Diese Fragen, die Theorie und Praxis zum Teil seit Jahrzehnten beschäftigen und die die Komplexität des Gegenstandes unterstreichen, sollen im Rahmen dieses Bandes grundlegend behandelt werden.

Ziel ist es also, in die moderne Forschung und in die praxisorientierte Lehre der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht einzuführen und die wichtigsten in der Wissenschaft entwickelten Grundannahmen zur Sprechkompetenz darzulegen. Zahlreiche der in den letzten Jahren gewonnenen aktuellen Forschungserkenntnisse zur Sprechkompetenz und ebensolche Überlegungen aus der Praxis zur Förderung der Sprechkompetenz im sowohl kompetenz- als auch outputorientierten und zugleich die individuellen Potenziale beachtenden Fremdsprachenunterricht werden in diesem Band zusammengeführt. Darüber hinaus besteht das Ziel, Erkenntnisse aus verschiedenen Fachdidaktiken von Fremdsprachen zusammenzutragen, da ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt wird. In diesem Sinne wurden Unterrichtsentwürfe aus dem Englisch-, Französisch-, Spanisch-, aber auch Japanisch- und Russischunterricht mit aufgenommen, damit in der Praxis tätige Lehrkräfte im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gegenseitig voneinander profitieren können. Ein Schwerpunkt ist ferner, theoretische und praktische Ansätze produktiv miteinander zu verbinden. Diese Anforderungen sind bewusst ambitioniert. Da verschiedene Expert\*innen an der Konzeption und Umsetzung beteiligt sind, sind wir als Autorenteam guter Dinge, dass wir uns diesem Ziel nähern, obgleich wir uns bewusst sind, dass wir an verschiedenen Stellen nur einen Auszug darstellen können bzw. eine didaktische Reduktion vornehmen müssen, da der Umfang nicht ausreicht, jedes Detail oder jedes Modell darzustellen.

Nach einer thematischen Einführung und Darstellung des Forschungsstandes werden die Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis in der Weise zusammengeführt, dass in einem ersten Teil des Buches theoretische Grundlagen (vgl. Kap. 2-5) erarbeitet und im zweiten Teil konkrete Unterrichtsbeispiele aus der Praxis (vgl. Kap. 6-7) vorgestellt werden<sup>1</sup>. Beide Bereiche stehen aber nicht streng getrennt nebeneinander, sondern werden miteinander verknüpft, indem etwa im Theorieteil auf besondere Merkmale der im Praxisteil angeführten Unterrichtsbeispiele eingegangen wird.

---

1 Zu den einzelnen Unterrichtsentwürfen stehen Arbeitsblätter, konkrete Unterrichtsmaterialien etc. in der narr eLibrary zum Download bereit. Am Ende jedes Unterrichtsbeispiels findet sich eine Zusatzmaterialien-ID. Im eBook genügt ein Klick auf die ID, um auf das Material zuzugreifen. Käufer\*innen des gedruckten Buchs erhalten mit ihrem Gutscheincode auf der zweiten Umschlagseite kostenfreien Zugriff auf das eBook und die Zusatzmaterialien zum Buch (siehe Hinweise dort zum genauen Prozedere).

Abschließend möchten wir uns ausdrücklich bei allen Beteiligten, die zum Gelingen des Bandes beigetragen haben, bedanken. Unser besonderer Dank gilt den Lehrkräften, die sich trotz der Corona-Pandemie die Zeit genommen haben, ihre Unterrichtskonzeptionen zu verschriftlichen und ‚der Wissenschaft‘, aber auch Kolleg\*innen und zukünftigen Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Außerdem gilt ein besonderer Dank dem Narr Verlag für die konstruktive Zusammenarbeit.



**Teil I:**  
**THEORETISCHE GRUNDLAGEN**



## 2 Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

Der Ansatz der kommunikativen Didaktik führte in den 1970er Jahren zu weitreichenden Änderungen im Unterrichtsprozess von Fremdsprachen. Zuvor orientierten sich der Lehr- und Lernprozess an sprachlichen Strukturen. Nun sollten die Lernenden dazu befähigt werden, sich in der Fremdsprache äußern und agieren zu können. In den 1990er Jahren wurde dies durch den Ansatz der neokommunikativen Didaktik (vgl. u. a. Reinfried 2001) weiterentwickelt, und zwar in der Weise, dass Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, ganzheitliche Spracherfahrung und Lernorientierung als weitere Grundansätze im Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten. Mit der Einführung der Bildungsstandards (vgl. Kap. 3) kam es darüber hinaus zu einem weitreichenden Paradigmenwechsel, wodurch sich seither „das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland [...] in einem tiefgreifenden Umbruch [befindet]“ (Lersch & Schreder 2013, 9). Lehr- und Lernprozesse sollen von nun an so umgestaltet werden, dass nicht mehr Inhalte, sondern der Erwerb von Kompetenzen im Fokus des Unterrichts stehen.

Die Kompetenz- und Outputorientierung in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ist heute der alles bestimmende Grundansatz. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass es im Unterricht darum gehen muss, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler\*innen so zu fördern, dass sie situationsadäquat Probleme lösen können bzw. in verschiedenen Situationen (sprachlich) handlungsfähig sind. Im kompetenzorientierten Unterricht soll kein starres Lehrkonzept verfolgt werden. Vielmehr gilt es, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen festzulegen, um einen auf Kommunikation ausgerichteten und auf Aufgaben basierenden Fremdsprachenunterricht umzusetzen (vgl. Neuner 2003, 231). Im Fremdsprachenunterricht sollen Lernende kommunikative Fähigkeiten aufbauen, um konkrete Alltagssituationen etwa bei einem Auslandsaufenthalt oder auch in anderen kommunikativen Situationen, bei denen fremdsprachliche Kenntnisse notwendig sind, außerhalb der Zielländer bewältigen zu können. Der Unterricht soll demnach ergebnisorientiert ausgerichtet sein.

Das Erfordernis einer Kompetenz- und Outputorientierung in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht stellt Lehrende im Englisch-, Französisch-, Spanisch- oder dem Unterricht anderer Fremdsprachen vor die Frage, wie dieser konzipiert und gestaltet werden kann, wenn es neben der Schaffung kommunikativer Situationen und der Vermittlung von fremdsprachlichen Inhalten auch noch zentrale Aufgabe ist, verschiedene Lernende mit unterschiedlichen Potenzialen (vgl. Kap. 4) zu fördern. Dazu gehören sprachlernbegabte Schüler\*innen genauso wie Lernende mit Schwierigkeiten beim Sprachenlernen oder auch Lernende mit mehrsprachigem Hintergrund mit ihren jeweiligen Potenzialen.

## 2.1 Vom Wissen zum Handeln: Kompetenzen fördern

Im kompetenzorientierten Unterricht ist nicht mehr ausschließlich das Wissen in der Sprache, sondern der handelnde Umgang mit solchem Wissen das Vermittlungsziel. Wissen soll in Können überführt werden. Dies erreicht man unter anderem, indem träge, isolierte Wissenbestände (vgl. Caspari et al. 2008, 170) beim Lehren und Lernen vermieden und überwunden werden. Anders formuliert: Es geht um den Aufbau von Handlungskompetenz.

Lehrende müssen demnach eine Wissensvermittlung, die die Lernenden handlungsfähig macht, statt einer reinen Vermittlung von vorbestimmten deklarativem Wissen, anstreben. Grundlage bildet hierbei der Ansatz der Outputorientierung, bei der eine Aufgabe in Form eines Problems konkret gelöst werden soll und stets ein Produkt entsteht. Die Bewältigung von Problemen im Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass kommunikative Situationen geschaffen werden sollen, die die Lernenden meistern müssen. Dabei wird „eine komplexe, meist situativ eingebettete und lebensweltlich orientierte fremdsprachliche Handlungsfähigkeit“ (Thaler 2014, 104) gefördert. Kompetenzorientierung im Unterricht meint „eine stärkere Hinwendung zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit zur Lösung konkreter sprachlicher und/oder interkultureller Probleme bzw. Aufgaben“ (Arras 2009, 207).

Beim Erwerb einer Fremdsprache ist Kompetenz in der Weise zu verstehen,

wie gut man kommunikative Situationen bewältigt, wie gut man Texte unterschiedlicher Art verstehen und selbst adressatengerecht Texte verfassen kann, aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren, oder in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen. (Klieme et al. 2003, 21)

Hierfür sollen die Fremdsprachenlernenden spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln, damit sie schließlich kommunikative Situationen bewältigen können. Mit der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts ist auch der Ansatz der Aufgabenorientierung verbunden; es geht hierbei um die Gestaltung eines Lernarrangements, „das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet werden, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen“ (Mertens 2010, 7).

Im kompetenzorientierten Unterricht werden die Lernenden zu Mitgestalter\*innen. Dies lässt sich bereits von der Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001, 27f.) ableiten, nach dem Kompetenzen

bei Individuen verfügbare [...] oder durch sie erlernbare [...] kognitive [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Die Lernenden müssen daher zu Akteur\*innen im Unterricht werden. Beim Kompetenzverständnis wird zwischen fachlichen Kompetenzen, fachübergreifenden Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen (vgl. Weinert 2001, 28) unterschieden. Kompetenz ist demnach „mehrdimensional“ (Arras 2009, 207), da sie „Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrungen und konkretes Handeln“ (Caspari et al. 2008, 166) einbezieht.

In den Lehrplänen der Unterrichtsfächer wird festgelegt, welche Kompetenzen die Lernenden im Laufe eines Schuljahres bzw. im Laufe ihrer Schulzeit in dem jeweiligen Fach erwerben sollen (vgl. Weirer & Paechter 2019). Beim Erwerb der verschiedenen Kompetenzen müssen unterschiedliche Ebenen Berücksichtigung finden: erstens ein vorgegebenes deklaratives Wissen, also das theoretische Fachwissen um bestimmte fachspezifische Inhalte, zweitens ein prozedurales Wissen, also das Wissen über die konkrete Anwendung (vgl. Fischer & Wecker 2006). Drittens geht es um Aspekte, die sich aus der jeweiligen Persönlichkeit des Lernenden ergeben. Das deklarative und prozedurale Wissen soll von den Lernenden in variablen Kommunikationssituationen genutzt werden, um konkrete Probleme – also eine kommunikative Situation im Fremdsprachenunterricht – zu lösen. Die Lernenden sollen sich hierbei fließend, sprachlich akkurat ausdrücken sowie an die jeweilige Situation, den Ort und die Kommunikationspartner\*innen anpassen. Durch die Beachtung aller in den curricularen Vorgaben festgelegten Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts und schwerpunktmäßig der funktional kommunikativen Kompetenz werden die Schüler\*innen befähigt, eine fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit aufzubauen. Dies bezieht sich auch auf das Sprechen, das zu den Grundfertigkeiten der funktional kommunikativen Kompetenz gehört. Hierzu sollen kommunikative Situationen geschaffen werden, um etwa einerseits an Gesprächen teilnehmen zu können und andererseits das zusammenhängende monologische Sprechen zu üben (vgl. hierzu auch Kap. 3).

## 2.2 Kompetenzorientierung und Sprechen

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung sowie Vernetzung unserer Welt mit etwa vermehrten privaten und beruflichen Beziehungen ins Ausland wird der mündlichen Sprachproduktion eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht beigemessen, ohne dass sie den anderen Kompetenzen vorzuziehen ist. Die Lernenden können jedoch nur dann sprachlich handeln, wenn sie sich in der jeweiligen Fremdsprache sowohl situations- als auch adressat\*innengerecht in einer jeweiligen Kommunikationssituation ausdrücken können und ihnen somit eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird – und dies erfolgt vermehrt im Alltag in mündlichen Kommunikationssituationen.

Bis zur kommunikativen Wende in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, aber mit Nachwirkungen auch noch einige Jahre darüber hinaus, bestand der Ansatz

des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache darin, dass Lernende vor allem über sprachliche Strukturen, also über Grammatik, Wortschatz etc., und damit über einen großen Wissensschatz verfügen sollten, um in der Lage zu sein, die Fremdsprache zu realisieren. Heutzutage besteht kaum noch Zweifel daran, dass das Wissen über sprachliche Mittel nicht ausreicht, damit die Schüler\*innen eine kommunikative Situation, in der sie die Fremdsprache nutzen müssen, meistern können. Insbesondere das Sprechen einer Fremdsprache geht in seiner Komplexität weit über das Wissen über sprachliche Strukturen hinaus (vgl. hierzu auch Haß 2011). Es verlangt von den Lernenden sowohl linguistisches Wissen, d. h. etwa Kenntnisse über Grammatik, Syntax, Wortschatz, Phonetik/Phonologie, als auch extralinguistisches Wissen, d. h. soziokulturelles und kulturell spezifisches Wissen (vgl. Thornbury 2005). Für eine gelingende Kommunikation ist es notwendig, dass die Lernenden in beiden Bereichen über ausreichend Wissen und Können verfügen, um in der konkreten kommunikativen Situation adäquat zu handeln. Das Sprechen wird daher vielfach nicht mehr nur als eine Grundfertigkeit der funktional kommunikativen Kompetenz gesehen, sondern wird in verschiedenen Ansätzen auch als komplexe interaktionale und interkulturelle Kompetenz verstanden.

Die Lernenden müssen im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht auf typische Kommunikationssituationen vorbereitet werden, da der fremdsprachliche Kommunikationsprozess nicht so automatisiert verläuft wie im Bereich der muttersprachlichen Kommunikation. Sprachliche Strukturen, sprachliche und kulturelle Normen sowie Wertvorstellungen weisen je nach Zielsprache Unterschiede auf, sodass die Lernenden in vielen Bereichen beim Sprechen ständig vor konkreten Herausforderungen stehen, insbesondere weil in den jeweiligen kommunikativen Situationen häufig relativ schnell und spontan reagiert werden muss. Eine mentale Vorbereitung auf diese Situationen und damit verbunden die Erarbeitung von Strategien sowie ein ständiges Üben im Fremdsprachenunterricht sind daher entscheidend, damit eine erfolgreiche fremdsprachliche Kommunikation gelingen kann. Während sich die Lernenden im schriftsprachlichen Prozess im Vergleich zum Sprechen in einem relativ geschützten Rahmen bewegen, können sich bei Lernenden Ängste vor allem dann herausbilden, wenn sie häufig mit Misserfolgen bei der fremdsprachlichen Kommunikation im Prozess des Sprechens konfrontiert sind. Die Automatisierung von verschiedenen Prozessen ist beim Sprechen besonders wichtig, aber im Erlernen auch langwierig und bedarf konsequenter Übung von Anfang an (vgl. Blume 2006, 4). Ein Mangel an Übungsmöglichkeiten wird auch als ein wesentlicher Faktor dafür gesehen, dass sich Sprechängste aufgrund einer andauernd anhalten Unsicherheit im kommunikativen Prozess herausbilden. Dies hindert die Lernenden entscheidend daran, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache – sprachlicher wie auch interkultureller Natur – auszubilden (vgl. Thornbury 2005), was, da dies ein Ziel eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts darstellt, zu vermeiden ist.