Freie Universität Berlin
Institut für Englische Philologie
Sprachwissenschaftliche Methoden im Englischunterricht: Educational Linguistics (17479)
Kirsten Middeke

Sprechprüfungen im Englischunterricht

Vorschlag für ein verlässliches und handliches Bewertungsmittel

Simone Luttert
simone.luttert@fu-berlin.de

Inhaltsverzeichnis

1 Über die Kompetenz Sprechen und Sprechprüfungen.....1

2 Eine soziopolitische Einbettung von Sprechprüfungen.....1

3 Die Komplexität der gesprochenen Sprache.....3

4 Die Bewertung einer Sprechprüfung.....6

4.1 Die zu verwendenden Kriterien.....7

4.2 Vorstellung des entwickelten Kriterienrasters.....9

5 Die Bewertung von Sprechprüfungen im soziopolitischen Kontext.....11

Bibliographie.....13

Anhang.....15

1 Über die Kompetenz Sprechen und Sprechprüfungen

Kurtz (2010: 83) zufolge zählt seit etwa einem Jahrhundert die systematische Befähigung zum Sprechen der jeweiligen Fremdsprache zu den Zielen des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Wenn man überlegt, dass das Verhältnis im Alltag von mündlichem zu schriftlichem Sprachgebrauch 95% zu 5% beträgt, erscheint diese Entwicklung nur eine logische Konsequenz (Taubenböck 2007: 3). Und so soll laut der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2014) die Sprechprüfung in Fremdsprachen ein integraler Bestandteil der Abiturprüfungen werden. Zu dieser stärkeren Akzentuierung zählt schließlich auch ein verlässliches Beurteilungsinstrument. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB, 2005: 10), schreibt jedoch von einer „noch unterentwickelten Evaluationskultur genuin mündlicher Leistungen“ – das Sprechprüfungen miteinschließt – da die Prüfenden noch zu wenig die Sprachperformanz fokussierten. Auch die Tatsache, dass einige Bewertungsraster für Sprechprüfungen Kriterien einfordern, die nicht typisch für die gesprochene Sprache sind, wie z.B. „variantenreiche Sprache“ bei Kieweg (2007: 13), macht ein Umdenken bei der Bewertung in Sprechprüfungen notwendig. Die also zunehmende Wichtigkeit der Kompetenz Sprechen im schulischen Englischunterricht macht ein Bewertungsmittel notwendig, das der gesprochenen Sprache gerecht wird. Im Folgenden werden Sprechprüfungen zunächst soziopolitisch eingeordnet, um ein besseres Verständnis der Kompetenz Sprechen im heutigen Fremdsprachunterricht in Deutschland zu erlangen. Über die Komplexität der gesprochenen Sprache des Englischen kommen wir schließlich zu einem verlässlichen Bewertungsraster für die gesprochene Sprache.

Die Sprechkompetenz darf dabei allerdings nicht mit der Sprachkompetenz verwechselt werden, welche „als Komplex von Teilfähigkeiten, die durch den schulischen Unterricht vermittelt werden sollen“, definiert ist (Jude/Klieme 2007: 11). Die spezifischen Teilbereiche von Sprachkompetenz verbinden produktive und rezeptive Teilkompetenzen: Schreiben, Hörverstehen, Lesekompetenz und die Kompetenz Sprechen (ibid.). Sprechen wird in der Didaktik als „mündliche Handlungsfähigkeit“ definiert (Kurtz 2010: 84f.)

2 Eine soziopolitische Einbettung von Sprechprüfungen

Die zunehmenden internationalen Kooperationen und globalen Wettbewerbe, sowohl politisch, kulturell, als auch wirtschaftlich, stellen neue Anforderungen an das Fremdsprachenlernen (KMK 2004: 6). Die gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte haben sicherlich zu einer stärkeren Akzentuierung der mündlichen Kompetenz geführt (Kurtz 2010:

83). Kieweg (2000: 4) bezeichnet folgerichtig „die Mündlichkeit [als] das zentrale Charakteristikum von Kommunikation im Alltag, im Beruf und im gesamten Ausbildungswesen“. Auch weil die Industrie, der Handel und die Universität die Unsicherheit der Schülerschaft auf der performativen Ebene beklagen (Haß 2006: 96), müssen sich diese Erkenntnisse in einer Aufwertung der mündlichen Fertigkeiten bereits im Unterricht der modernen Fremdsprachen widerspiegeln (ISB 2005: 9).

Schon 1884 erkennt Wilhelm Viëtor in seiner wegweisenden Schrift *Der Sprachunterricht muß umkehren!* die Wichtigkeit der mündlichen Sprache und v.a. das Sprachkönnen. Bei der audiolingualen Methode, die ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts an die direkte Methode anschließt, sollten die Schülerinnen und Schüler „an das Sprechen im Sinne des medial gestützten Darbietens, Einschleifens und Anwendens von Sprachstrukturen“ gewöhnt werden (Kurtz 2010: 83). Mit der kommunikativen Wende etwa ab den 1970er Jahren tritt die mündliche Kompetenz stärker in den Vordergrund, denn das Ziel dieses Verfahrens ist die Teilhabe der Lernenden an Kommunikation in realitätsnahen Kontexten (ibid.): „Spätestens seit der pragmatischen Wende in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts und der zunehmenden Akzeptanz des Kommunikativen Ansatzes ist ein Trend zur Mündlichkeit zu beobachten.“ (Thaler 2012: 181). Mit der Wende geht einher, dass sprachliche Korrektheit nicht mehr *top priority* ist, sondern die Mitteilung einer Aussage wichtiger ist als die konkrete sprachliche Realisierung: „*focus on function and communication*“ (Taylor 2006: 52).

Die jüngste Entwicklung seit 2000 steht im Zeichen von Kompetenzen und Standards (Budde et al. 2012: 19).[1] Diese Neuausrichtung mit dem Schwerpunkt auf Diskursfähigkeit in den Fremdsprachen sieht sicherlich ihre Vorgeschichte im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der bereits im Jahr 2000 erschien (Europarat 2001).[2] Die Kompetenzen, die als Können-Beschreibungen formuliert sind, sollen nun auf unterschiedlichen Niveaustufen messbar sein, was einen Paradigmenwechsel zu inhaltsorientierten Lehrplänen darstellt (Output-Orientierung) (Hallet/Müller-Hartmann 2006: 2). Der Trend zur Mündlichkeit hat sich also auch in der Leistungsüberprüfung niedergeschlagen (Thaler 2012: 181). Thaler schreibt weiter, dass Sprechprüfungen in immer mehr Bundesländern Bestandteil von Prüfungen zum Mittleren Schulabschluss oder den Abiturprüfungen geworden sind. Auch könne immer häufiger eine schriftliche Klassenarbeit bzw. Klausur durch eine mündliche ersetzt werden. Im Allgemeinen ist die Aufwertung des Mündlichen auch daran zu erkennen, dass in den bundesweit gültigen Bildungsstandards die mündlich orientierten Fertigkeiten gleichberechtigt neben den schriftlichen

[1] Nach allgemein ernüchternden Ergebnissen bei u.a. PISA formuliert und implementiert die KMK bundesweit gültige Bildungsstandards im Jahre 2003.

[2] Intensiveres Sprachenlernen und Sprachenunterricht in Europa sollem diesem Dokument zufolge zu größerer Mobilität und wirksamer internationaler Kommunikation beitragen (Europarat 2001).

Kompetenzen stehen (ISB 2005: 7). Die KMK (2014: 11) zitiert die Sprechkompetenz als besonders wichtig: „Mit dem Beschluss der KMK zu den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss wird den funktionalen kommunikativen Kompetenzen, insbesondere der Mündlichkeit, sowie den interkulturellen Kompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt."
Kieweg (2000: 7) hebt das Sprechen sogar über die traditionelle Kompetenz des Schreibens: „Die Höchstform der Beherrschung einer Fremdsprache ist somit die mündliche Diskurstüchtigkeit, die Aushandlungskompetenz in entsprechenden Kommunikationssituationen, und nicht das schriftliche Verfassen von Texten." Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die vermehrte Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht überhaupt auf Akzeptanz stößt, wenn doch mündliche Prüfungen „einfacher" für die Schülerinnen und Schüler seien, und in der Konsequenz ein Verfall der gymnasialen Qualität befürchtet werden muss (ISB 2005: 9). Hier entgegnen die Autoren vom ISB (ibid.) jedoch, dass bspw. bayerische Gymnasiasten in schriftlichen Leistungsüberprüfungen besser abschneiden als in mündlichen. Außerdem, wenn unsere Bildungsziele für den Fremdsprachenunterricht die „fremdsprachige Diskursfähigkeit" sowie die „fremdsprachige Partizipation" sind, sollte es ausreichen, sich mitteilen zu können (Hallet 2012: 10). Erfolgreiches Sprechen gelingt eben auch bei mehr Mitteilungsbezogenheit als Sprachbezogenheit, was sich auch in der Prüfung niederschlagen sollte. Trotz der Aufwertung gegenüber dem Schriftlichen und der Verankerung des Mündlichen in den Bildungsstandards, sind mündliche Prüfungen nicht so leicht evaluierbar und so kommt hier noch stärker als bei der Beurteilung von schriftlichen Leistungen das Problem der Objektivität auf (Nieweler 2010: 215). In diesem Zusammenhang stellt sich das ISB (2005: 9) zurecht die Frage, ob „mündliche Noten ebenso eindeutig wie die Beurteilung schriftlicher Arbeiten" sind. Im Grunde stellt dies Bedenken zur mangelnden Justiziabilität mündlicher Noten dar (ibid.). Würden Erziehungsberechtigte mehr mündliche Prüfungen überhaupt akzeptieren, wenn sie doch meinen, dass schriftliche Leistungen nachprüfbarer, „objektiver" seien (ibid.)?[3] Wahrscheinlich ja, da die Praxis mehrerer Bundesländer zeigt, dass Klagen gegen mündliche Prüfungen nicht nur seltener als gegen schriftliche vorkommen, sondern allgemein auch äußerst rar sind (ibid.).

3 Die Komplexität der gesprochenen Sprache

Damit Prüfende eine Sprechleistung in der Fremdsprache einschätzen können, muss ihnen bewusst sein, dass sich die gesprochene Sprache maßgeblich von der schriftlichen unterscheidet und dass sie mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Luoma (2004: 9) spricht von „special features of

[3] In dieser Arbeit kann ein vollständiger Einbezug der Gütekriterien nicht geleistet werden, da dieser den Rückgriff auf die Aufgabenstellung, den Inhalt und andere Bestandteile der mündlichen Prüfung fordern würde und hier der Schwerpunkt auf die Bewertung gelegt werden soll.

speaking“, über die sich Tester und auch Testentwickler bewusst sein müssen, und Kieweg (2000: 8) beschreibt eigenständige Merkmale der gesprochenen Sprache als kaum zu finden in der geschriebenen. Deswegen und auch aufgrund der bis heute vorherrschenden Dominanz des Schriftlichen an Schulen (s.o.) müssen diese explizit zum Lerngegenstand gemacht werden. Luoma (2004: 9ff.) beschreibt die gesprochene Sprache und setzt ein größeres Augenmerk auf ungeplante Rede bzw. Sprechen im Sinne von Interaktion.[4] In ihren Ausführungen geht Luoma an relevanten Stellen auf das geplante Sprechen ein.[5] Im Kapitel zur gesprochenen Sprache beschäftigt sich Luoma mit der Aussprache, der Grammatik, sowie Ideen und Wörtern, als auch kleineren Fehlern beim Sprechen. Bei der Aussprache werden die Prüflinge nach dem Standard der Aussprache von Muttersprachlern beurteilt. Dabei muss bedacht werden, dass es in der heutigen Welt nicht einen einzigen muttersprachlichen Standard gibt (Luoma 2004: 10). Zudem zeigt die Forschung, dass im Bereich der Lernersprache eine große Zahl an Fremdsprachlernenden in der Lage sind, eine sehr verständliche und effiziente Aussprache zu erreichen, wobei nur ein kleiner Teil eine Aussprache nach muttersprachlichem Standard erzielt (ibid.). Hier kann Kieweg (2000: 9) genannt werden, der dialektale, regiolektale, funktiolektale, soziolektale und ideolektale Variationen zusammenfassend als Charakteristika für die gesprochene Sprache benennt.[6] Luoma (2004: 11) fragt sich, ob Kriterien wie u.a. Lautstärke, Geschwindigkeit, Pausieren und Intonation bei der Bewertung eine Rolle spielen sollten und ob nicht der Fokus entweder auf Genauigkeit der Aussprache oder auf die Ausdruckskraft der vom Sprechenden gebrauchten Stimme gelegt werden sollte. Abschließend für diesen Punkt seien noch die Phänomene Assimilation z.B. *Great Britain* ([t] > [b]), Elision z.B. *last year* ([t] entfällt), Vokalreduktionen am Ende eines Satzes z.B. *I couldn't see him*, Schwachtonformen z.B. *I've been to Scotland twice.* und ausfallende Wortgrenzmarkierungen genannt, wie in *If you don't mind me saying so.* (Kieweg 2000: 9). Um das Können der Prüflinge zu beurteilen, sei die Lernergrammatik zwar praktisch, weil sie auf so einfache Weise festgestellt werden kann, jedoch sollte die Grammatik, die beim Sprechen beurteilt wird, sich speziell auf die Grammatik der gesprochenen Sprache beziehen (Luoma 2004: 12). Besonders frequent sind im Mündlichen *contracted forms*, so wie *I've* (Kieweg 2000: 9). Innerhalb der Grammatik geht Luoma (2004: 12) v.a. auf die Satzebene ein und schreibt, dass Sprechende für gewöhnlich nicht in Sätzen

[4] Sprechen kommt in zwei Erscheinungsarten vor: dialogisch und monologisch (Decke-Cornill/Küster 2010: 188). Sprechen als Interaktion entspricht etwa dem dialogischen Sprechen, das der GER (Europarat 2001: 63ff.) mit „An Gesprächen teilnehmen“ bezeichnet. In einer Interaktion findet sich meist „ungeplante Rede“ (Tesch 2010: 109); diese Form von Sprechen würden Koch/Österreicher (2011: 3) bei medial phonisch und konzeptionell gesprochen einordnen. Bei der Teilnahme an Diskussionen oder an Alltagskommunikation ist der Sprechende in eine Interaktion eingebunden und wechselt ständig seine Rolle vom Sprechenden zum Hörenden und andersrum, weshalb die Rolle der Hörkompetenz nicht außer Acht gelassen werden darf (Decke-Cornill/Küster 2010: 188).

[5] Das geplante Sprechen unterscheidet sich vom ungeplanten, indem der Grad an Strukturen aus der geschriebenen Sprache recht hoch ist, was sich z.B. in komplexen grammatischen Strukturen zeigt (Luoma 2004: 12). Als Beispiele nennt sie Reden oder Präsentationen, das etwa der Definition von monologischem Sprechen („Zusammenhängendes Sprechen“, Europarat 2001: 63ff.) entspricht. Medial ist es zwar phonisch, konzeptionell jedoch geschrieben (Koch/Österreicher 2011: 3).

[6] An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass ich Luomas Ausführung an passenden Stellen durch Kiewegs (2000: 9) Charakteristika komplementiere.

sprechen, sondern eher in Ideeneinheiten, deren kurze Phrasen teilweise über *und, oder, aber* oder *das* miteinander verbunden sind. Im Grunde ist die Grammatik dieser Folgen einfacher und in Luoma (ibid.) lesen wir, dass Ideeneinheiten gewöhnlich zwei Sekunden oder etwa sieben Wörter lang sind. Wichtig für solche Ideeneinheiten ist außerdem, dass sie von einer zusammenhängenden Intonation umrissen und häufig von Markern des Zögerns begrenzt sind (ibid.). Es kann schließlich auch sein, dass solche Phrasen ohne Verb formuliert werden (ibid.), oder ganz allgemein Ellipsen vorkommen (*Ever seen one? Want to come?,* Kieweg 2000: 9). Sätze können auch von einem Sprechenden begonnen und von einem anderen beendet werden (Luoma 2004: 12), ganz abgebrochen werden oder auch einen Anakoluth enthalten, d.h. einen unpassenden Einschub (Kieweg 2000: 9). Natürlich sind gerade beim monologischen Sprechen komplexe grammatische Strukturen und der Einfluss eines hohen Grads an Schriftsprache gewöhnlich bzw. werden gerade zu erwartet (Luoma 2004: 12). Im Bereich der Grammatik sind darüber hinaus die gesprochensprachlichen Charakteristika *topicalisation* und *tail* zu nennen (Luoma 2004: 15).[7] Sie durchbrechen die Standardwortfolge der geschriebenen Sprache, wobei sie Luoma (2004: 16) zufolge klaren Strukturen folgen und einen Eindruck von Natürlichkeit schaffen, wofür Sprachenlernende belohnt werden sollten. Auf der Satzebene sei letztlich noch der Parallelismus genannt, der nach Kieweg (2000: 9) ein Merkmal für gesprochene Sprache ist und vor allem bei Aktiv- bzw. Passivkonstruktionen vorkommt, wie das folgende Beispiel zeigt: *That dog bit me. Yes, I was bitten by that dog.* Was das Vokabular betrifft, so sind sehr einfache und gewöhnliche Wörter üblich in normaler gesprochener Rede (Luoma 2004: 17). Diese natürlich zu verwenden ist genauso ein Marker für sehr fortgeschrittene Sprechfähigkeiten (ibid.) Darüber hinaus gibt es Phrasen und Ausdrücke, die sehr typisch für Gesprochenes sind und die beim Hörer den Eindruck von Sprechflüssigkeit erwecken (ibid.). Obwohl sich generische Wörter nicht durch Präzision auszeichnen, sind sie in einer gesprochenen Situation komplett verständlich, weil Personen, Dinge oder Aktivitäten während der Artikulation vorherrschen oder für den Hörer bekannt sind (ibid.). Sprechende sollten über Wörter, Phrasen und Strategien zum Zeitschinden – *ah, you see, kind of*, *you know* oder auch *That's a good question* – unterrichtet werden (Luoma 2004: 18). Um Zeit zu gewinnen, wiederholen Muttersprachler manchmal auch Wörter – ihre eigenen oder die des vorangegangenen Sprechenden (ibid.). Zudem gibt es feste konventionelle Phrasen, bei denen ein Wort ausgetauscht werden kann oder nicht, die automatisch in einer relevanten Situation ausgesprochen werden, um mehr Planungszeit zu gewinnen (ibid.). Eine Studie von Hasselgren (1998) zu Füllwörtern zeigt, dass je mehr solcher „*smallwords*" verwendet würden, desto besser ist

[7] Luoma (2004: 15) erklärt, dass bei *topicalisation* das Thema vorangestellt wird (*thematic fronting*), womit ein informationeller Schwerpunkt auf das initiale Element gelegt wird und ein häufiges Merkmal informeller Sprache darstellt: *Joe, his name is*. *Tails* hingegen sind Nominalsätze am Ende eines Satzes und wiederholen dabei ein Pronomen: *It's very nice, that road thorugh Skipton to the Dales* (McCarthy/Carter 1995: 211).

die vermeintliche Sprechflüssigkeit. Kurz, der Gebrauch von solchen Wörtern, typisch für die gesprochene Sprache, ist wichtig für die Sprechperformanz (Luoma 2004: 19). Die gesprochene Sprache zeichnet sich darüber hinaus durch sog. *back-channels/rejoinders*, wie *Did you? Really? Were you?*, oder Diskursmarker (*Right, Okay, I see*) aus (Kieweg 2000: 9). Selbst die normale Rede von Muttersprachlern beinhaltet eine gewisse Zahl von kleinen Fehlern, wie falsche Aussprache, vermischte Töne oder falsche Wörter aufgrund von Unaufmerksamkeit (Luoma 2004: 19). So gibt es dennoch Fehler, die vor allem Lernende machen, wie der Gebrauch von *no + verb* für die Negation (ibid.). Häufig korrigieren sich Sprechende nach kleineren Fehlern oder Versprechern, was folgendes Beispiel zeigt: *I lived – I've been living here all my life* (Kieweg 2000: 9).

Trotz Schulung dieser gesprochensprachlichen Besonderheiten muss bedacht werden, dass Lernende beim Sprechen in der Fremdsprache mit Problemen konfrontiert sind, die sie so nicht aus ihrer Muttersprache kennen (Decke-Cornill/Küster 2010: 190). Sie tendieren dazu, Formulierungen in der Zweitsprache aufgrund einer Übersetzung aus der Muttersprache zu bilden (ibid.). Problematisch ist dies, da die sprachlichen Mittel häufig nicht in vergleichbarer Weise zur Verfügung stehen (ibid.). Wiederum übertragen viele Fremdsprachenlernende vertraute Strategien aus der Muttersprache, was sich positiv auswirken kann (ibid.). So übernehmen sie z.B. Floskeln, durch deren automatisierten Gebrauch sich der Sprechende mehr Zeit für die genaue Planung seines Sprechakts verschafft (ibid.). Weiterhin neigen Lernende häufig dazu, ihre Aussage in der Fremdsprache inhaltlich zu reduzieren, um sie korrekt äußern zu können, und wenden sich anderen Inhalten vermehrt zu, die sie äußern können, obwohl sie diese in einer muttersprachlichen Kommunikation nicht angesprochen hätten (ibid.). Weiterhin ist Sprechen weniger vorhersagbar, als z.B. geschriebene Kommunikation, auch weil es z.T. reziprok stattfindet, und unter Zeitdruck abläuft (Thaler 2012: 182).

4 Die Bewertung einer Sprechprüfung

Im Zusammenspiel mit der soziopolitischen Einbettung von Sprechen und Sprechprüfungen sowie der Komplexität von Sprechen auf Englisch sollen hier Kriterien und später ein Raster entwickelt werden. Ich will die positiven Effekte aus einer Vielzahl an Bewertungsmethoden zu einer einzigen neuen Methode vereinen. Damit eine möglichst verlässliche Bewertung einer Sprechprüfung erlangt wird, schlagen sowohl Thaler (2012: 315) als auch das ISB (2005: 10) Kriterienraster vor. Ziel ist also eine Evaluierung der Sprechperformanz nach transparenten Kriterien (und keine Bewertung nach Individual- oder Sozialnorm) (ibid.).[8]

[8] Um auf das eingangs genannte vermeintliche Problem bei der Objektivität zurückzukommen, lässt sich an dieser Stelle notieren, dass eine Verwendung genauer Kriterien für die Beurteilung die Objektivität bei mündlichen Prüfungen gewährleistet (Lukesch 1998: 458).

4.1 Die zu verwendenden Kriterien

Die Auswahl an Kriterien ist essentiell für einen Beurteilungsbogen, der sich Kriterienraster nennt. In Anlehnung an Luoma und ihrem Bestreben der gesprochenen Sprache gerecht zu werden, wurden Kriterien ausgewählt, die der ungeplanten Rede bzw. dem dialogischen Sprechen entsprechen, d.h. sowohl medial phonisch als auch konzeptionell gesprochen sind. Wie Luoma werde ich am Anschluss an die Vorstellung und Begründung der Kriterien erwähnen, inwiefern sich das geplante bzw. monologische Sprechen unterscheidet. Weil Zydatiß (2006: 10) für die Beschränkung der Kriterien auf nicht mehr als vier argumentiert, da Prüfende „in aller Regel nicht mehr als vier Dimensionen der Performanz fokussiert verfolgen können", habe ich mich für die folgenden vier Kriterien entschieden: Inhalt, Strategien, Aussprache und Intonation sowie sprachliche Korrektheit.

Decke-Cornill/Küster (2010: 188) schreiben, dass sich beim Sprechen „form- und inhaltsbezogene Aspekte differenzieren" lassen, was eine Gleichschaltung des Inhalts mit der Form bedeutet. Haß (2006: 92) schreibt wiederum, dass in der heutigen Zeit vom inhalts- und mitteilungsbezogenen Sprechen die Rede ist (s. 2 Eine soziopolitische Einbettung von Sprechprüfungen). Ganz basal ausgedrückt, sollen die heutigen Schülerinnen und Schüler also in der Lage sein, sich ausdrücken zu können, also sich verständlich zu machen. Auch aus dem Grund, dass Lehrkräfte mit ansprechenden Themen ihre Schülerinnen und Schüler zum Sprechen bewegen wollen, sollte der Inhalt nicht nur Mittel zur Benotung der Sprechkompetenz sein, sondern wertgeschätzt werden; auf diese Weise fühlen sich auch die Schülerinnen und Schüler ernst genommen. Aus diesen Gründen halte ich die Komponente Inhalt für essentiell und setze sie als erstes Kriterium in das Raster.[9] Beim Kriterium Inhalt sollen sich Prüfende auch fragen, ob das Gesagte relevant und genau ist (ISB 2005: 11). Zusätzlich spielt in die Beurteilung mit hinein, ob die Gedanken einigermaßen kohärent, also inhaltlich logisch, und kohäsiv, sprachlich zusammenhängend, vorgetragen wurden (Kieweg 2007: 10).

Um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen, sollten die Prüflinge Strategien beherrschen. In Übereinstimmung mit Taubenböck (2007: 4) schätze ich die kommunikativen Strategien wichtiger als die Aussprache und die sprachliche Korrektheit ein:

> Dabei geht es nicht um Ausspracheperfektion und formale Fehlerlosigkeit – auch wenn ein möglichst hohes Maß an Norm- und Regeltreue angestrebt wird. Vielmehr sollen Lerner kommunikative Strategien beherrschen, die eine flexible Anwendung [...] in den unterschiedlichsten thematischen Bereichen und sprachlichen Registern erlauben. (Taubenböck 2007: 4)

[9] Obwohl bei international anerkannten Sprachzertifikaten eher von der Aufgabenerfüllung (*task achievement*) die Rede ist, bevorzuge ich den Begriff Inhalt, da er auch das Sachwissen umfasst (ISB 2005: 10). Die Vermittlung von Sachwissen ist schließlich essentieller Bestandteil des Bildungsauftrages an bspw. Gymnasien (ibid.).

Kommunikationsstrategien können Umschreibungen, die Begleitung durch außersprachliche Mittel wie Mimik und Gestik, Verständnisnachfragen, Verzögerungen oder auch die Interaktionsfähigkeit sein (s.o.). Zudem werden ad hoc gebildete Wortzusammensetzungen oder lexikalische Annäherungen als positiv bewertet (Kieweg 2007: 10). Kieweg fragt außerdem nach dem Umgang des Sprechenden mit lexikalischen und/oder strukturellen Defiziten, was mich zu den von Luoma genannten Fehlern bringt. Fehler, wie falsche Aussprache, vermischte Töne, oder falsche Wörter aufgrund von Unaufmerksamkeit, die auch Muttersprachler machen, sollten den Lernenden in einer Sprechprüfung nicht negativ angerechnet werden. Ganz im Gegenteil bin ich der Meinung, dass Versprecher, die auch Muttersprachlern passieren, positiv bewertet werden sollen, wenn sich die Prüflinge richtig korrigieren. Diese Art von Fehlern werden beim ISB (2005: 11) als „Kontrolle und Reparaturen“ zusammengefasst, wodurch sich die Sprechenden schließlich flexibel zeigen können.

Auch der Aussprache und der Intonation wird ein hoher Stellenwert zuteil. Eine fehlerhafte Aussprache und Intonation kann erfolgreiche Kommunikation behindern. Wie Luoma aufgezeigt hat, sollte sich die Bewertung nicht nach einem muttersprachlichen Standard orientieren (Welcher könnte das überhaupt sein?), da diesen nur sehr wenige erreichen, dafür aber an einer verständlichen und effizienten Aussprache (s.o.). Innerhalb dieses Kriteriums geht es auch um eine verständliche und korrekte Artikulation und Betonung (Grotjahn/Kleppin 2010: 11). Darüber hinaus könnte der Einbezug der von Kieweg (2000: 9) beschriebenen Phänomene der Aussprache (s.o.) positiv in die Bewertung einfließen.

Die sprachliche Korrektheit bleibt ein wichtiger Faktor, da sie zum Verständnis und zu erfolgreicher Kommunikation beiträgt (Taylor 2006: 52f.) Dieses Kriterium fasst im Allgemeinen den korrekten Sprachgebrauch zusammen und schließt somit die von Luoma (2014: 12ff.) genannte Grammatik und das Vokabular ein. Als ein Merkmal zur Bewertung für die Sprache nennt Kieweg (2007: 10) zurecht die Sicherheit in der Funktion der verwendeten grammatischen Strukturen. Hierbei dürfen jedoch die oben herausgearbeiteten Merkmale der gesprochenen Sprache nicht außer Acht gelassen werden, was heißt, dass u.a. *contracted forms*, kurze Sätze, Ellipsen, *tails* und *topicalisations* auftreten können. Was das Vokabular betrifft, so sollten generische und gewöhnliche Wörter sowie ein kleines Repertoire an sich wiederholenden Ausdrücken nicht negativ bewertet werden (s.o.). Die Prüflinge sollten zeigen, dass sie den Wortschatz beherrschen, was auch die Idiomatik des fremdsprachlichen Vokabulars betrifft (ISB 2005: 11). Weiterhin sollten sich die Prüflinge situationsadäquat äußern, d.h. auch das richtige Register wählen (Kieweg 2007: 10).

Die verschiedenen Formen des Sprechens, monologisch oder dialogisch, müssen auf unterschiedliche Weise bewertet werden (Tesch 2010: 109). Für die geplante Rede kann Tesch (ibid.) zufolge ein strengerer Maßstab an die Kriterien gelegt werden, da mehr vorbereitet werden kann. Bei dieser Art von Rede würde das Kriterium Strategie wegfallen (ibid.), wobei komplexe

grammatische Strukturen sowie der Einfluss an geschriebener Sprache zu erwarten wären (Luoma 2004: 12). Ideeneinheiten seien trotzdem für gewöhnlich kürzer als in geschriebener Sprache, weil Sprechende schließlich verstanden werden möchten (Luoma 2004: 13). Neben der Grammatik unterscheidet sich u.a. auch die Aussprache und die Wahl des Vokabulars (ibid.).

4.2 Vorstellung des entwickelten Kriterienrasters

Im Endeffekt habe ich mich für ein Raster entschieden, was den Vorteil bietet, dass ein Feld pro Kriterium und Note angekreuzt werden kann. Es ist somit handlicher als der von Huber (2000: 35) vorgeschlagene Bewertungsbogen, der aufgrund seines Aufbaus in Zeilen mit Überschriften weniger übersichtlich ist. Ganz wichtig für die Akzeptanz in der Klasse ist „Transparenz und Klarheit bei der Definition dessen, was eine gute mündliche Prüfung ausmacht“ (Taubenböck 2007: 4). Dabei können die Lehrkräfte Kriterien für eine gelungene Sprechprüfung mit den Prüflingen zusammen entwickeln (ibid.) oder zumindest das Kriterienraster in der Klasse verteilen (Thaler 2012: 316).

In Anlehnung an das Raster für den gemeinsamen Aufgabenpool der Länder, das vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, 2015) erarbeitet wurde, soll die linke Spalte die zu bewertenden Kriterien angeben und die obere Zeile die Noten von links nach rechts absteigend. Transparenz für die Schülerinnen und Schüler und die vereinfachte Rechenbarkeit seitens der Lehrkräfte sprechen für die Verwendung der Noten 1-6, anstelle von Punkten wie bei anderen Rastern. Auch das ISB (2005: 14) schreibt, dass eine „Ausrichtung an der traditionellen deutschen sechsstufigen Notenskala“ für die Schülerinnen und Schüler vertraut ist. Das Raster kann das Notenspektrum vergrößern, indem bei Unsicherheit zwischen zwei Noten – eine Abstufung zwischen nur sechs Noten kann zu grob sein – auf der Linie zwischen den Noten angekreuzt wird. Die Reihenfolge der Kriterien wirkt sich nicht unterschiedlich stark auf die Benotung aus, aber soll einen Indikator darstellen, was bei heutigen Sprechprüfungen an erster Stelle stehen sollte. Ganz im Gegenteil, alle Kriterien gehen gleichermaßen in die Bewertung ein. Und dies macht das Neuwertige des Rasters aus, denn verglichen mit gängigen Rastern zählt das Kriterium der sprachlichen Korrektheit in dem hier vorgestellten Raster so viel wie die anderen Kriterien. Während der Sprechprüfung achten die Lehrkräfte auf diese im Raster zusammengefassten vier Kriterien (linke Spalte). Die Unteraspekte unter den Hauptkriterien sollen ihnen als Erinnerungsstütze dienen. Ansonsten plädiere ich für einen Begleittext (wie etwa mein Punkt 4), der die Kriterien näher erläutert, sodass alle Prüfenden das gleiche Verständnis von den Kriterien

haben.[10] Die Unteraspekte sind gewollt kurz und knapp gehalten und verstehen sich nicht als vollständig; durch eine gewisse Kürze kann jedoch Übersichtlichkeit gewahrt werden. Da ich Können-Formulierungen wie bei Grotjahn/Kleppin (2010: 11), die häufig recht lang sind, für unübersichtlich halte, aber positive Beurteilungsformulierungen motivierend finde (im Gegensatz zu Kieweg (2007: 13): „-fehler“„-probleme“ und sogar „fast fehlerfrei“), soll eine Mischung aus den kurzen Formulierungen vom Goethe-Institut und den IQB-Formulierungen in modifizierter Form an dieser Stelle Anwendung finden.[11] Den Rückgriff wie bei Goethe auf die Formulierungen „sehr gut“ und „gut“ finde ich redundant und ziehe daher die Begriffe umfassend, überwiegend, im Wesentlichen, ansatzweise, kaum und kein (IQB 2015) vor. Diese Begriffe beziehen sich sprachlich nicht direkt auf das jeweilige Kriterium, sondern auf den Begriff Erfüllung, was eine einheitliche Verwendung der Adjektive möglich macht; somit bleibt das Raster übersichtlich. Die Lehrkraft formuliert also während der Sprechprüfung gedanklich folgendes: Bezogen auf das Kriterium (z.B. Inhalt) haben wir eine (z.B. umfassende) Erfüllung. Die Lehrkraft bleibt während der Prüfung konzentriert, da sie wenig zu lesen hat und sich auf die gleichen Begriffe verlassen kann; in die freien Stellen der Felder kann sie kleine Notizen pro Note bzw. Kriterium machen. Außerdem steht ihr bei gegebenem Anlass ein Feld für Notizen unter dem Raster für längere Anmerkungen, wie Besonderheiten bei der Sprechprüfung, zur Verfügung.

Ich plädiere auch bei der Abstufung der Noten für einen Begleittext, der pro Kriterium die jeweiligen Notenstufen erläutert. Am Beispiel vom Kriterium Inhalt könnte der Text wie folgt aussehen: Beim Inhalt sollten die Prüflinge für die Note 1 die gestellte Aufgabe gänzlich erfüllen, indem sie auf die relevanten Informationen genau rekurrieren. Sie drücken sich dabei stets inhaltlich logisch und sprachlich zusammenhängend, abhängig von der jeweiligen Gesprächssituation, aus. Die überwiegende Erfüllung würde angekreuzt, wenn nur wenige relevante Information fehlen und die Darstellung etwas ungenau ist. Dabei passen sich die Prüflinge hauptsächlich der Gesprächssituation an und sprechen überwiegend inhaltlich logisch und sprachlich zusammenhängend. Für die Note 3 sind die relevanten Information im Wesentlichen genau enthalten. Im Wesentlichen drücken sie sich inhaltlich logisch, sprachlich zusammenhängend und in Abhängigkeit von der Gesprächssituation aus. Sind die Inhalte ansatzweise relevant und genau sowie die Darstellung ansatzweise logisch und zusammenhängend, so wird die Note 4 vergeben. Werden jedoch kaum die relevanten Informationen genannt und wird kaum logisch und

[10] Auch wenn hier nicht gänzlich auf die Testgütekriterien eingegangen werden kann, ist es essentiell, die Wichtigkeit von geschulten Prüfenden zu nennen, die auch auf die Testgüte einwirken. Die Lehrkräfte sollten in ihren Fachkonferenzen auf die Kriterien eingeschworen werden, sodass bei verschiedenen Durchläufen die gleichen Noten vergeben werden. Eine Untersuchung von Zydatiß (2006: 9f.) hat nämlich gezeigt, dass Berliner Lehrkräfte im Vergleich zu den von Cambridge ESOL geschulten Prüfenden nahezu durchgehend strenger bewerten und ihre Bewertung stärker streute.

[11] So schreibt auch Taylor (2006: 52), dass heutige Tests ihre Kriterien positiv mit Können-Beschreibungen formulieren.

zusammenhängend gesprochen, so wird die Leistung mit 5 bewertet. Die Note 6 müsste vergeben werden, wenn die genannten Informationen nicht relevant sind, falsch sind oder die relevanten Informationen gänzlich fehlen. Dabei ist nicht immer gewiss, worauf der Prüfling hinaus will, weil er seine Inhalte weder sprachlich zusammenhängend, noch inhaltlich logisch darstellt.

Um die Gesamtnote zu berechnen, werden die vier Teilnoten (eine Note pro Kriterium) in der letzten Spalte addiert und durch vier dividiert. Das ISB (2005: 15) weist bei der Evaluation darauf hin, dass einzelne Kategorien unterschiedlich gewichtet werden können. Dies könnte ich mir in einem Fall vorstellen, wenn bspw. besonders Strategien eingeübt worden sind, um so die Schülerinnen und Schüler für ihr neu erworbenes und korrekt angewandtes Wissen zu belohnen. Das ISB (2005: 15) bemerkt außerdem, dass eine Sperrklausel eingefügt werden kann, die in Kraft tritt, sobald ein Prüfling bei einigen Kriterien nur die Notenstufe fünf oder sechs erreicht.

Es wurden schließlich Kriterien gewählt, die in jeder Klassenstufe Anwendung finden können. So sollen auch Siebtklässler u.a. die inhaltlich relevanten Aspekte in ihrer Sprechprüfung nennen, sich dabei genau ausdrücken und u.a. auch der Sprache in Bezug auf Vokabular, Grammatik und Syntax gerecht werden. Dies geht jedoch nur auf dem jeweiligen Niveau; hierbei kann ein Blick in die Berliner Rahmenlehrpläne sicherlich nicht schaden. So darf eine Lehrkraft den Prüfling nicht schlecht bewerten, wenn das falsche Tempus gewählt wurde, weil das richtige Tempus noch nicht unterrichtet wurde (Kriterium der sprachlichen Korrektheit), oder ein Wort falsch ausgesprochen wurde, weil seine Aussprache einer Besonderheit und nicht den gängigen Ausspracheregeln folgt; dabei könnten wir an *Greenwich* oder die *Worcester sauce* denken (Kriterium der Aussprache und Intonation).

Ein Punkt zum Layout betrifft die Kopfzeile, die von der Lehrkraft im Voraus ausgefüllt wird. Individuell zu Beginn der Sprechprüfung muss nur noch der jeweilige Name des Prüflings eingetragen werden. Schließlich soll dieses Raster als ein neuer Vorschlag dienen, der sich ganz besonders an der gesprochenen Sprache orientiert. Dieses Raster kann direkt für dialogische Sprechprüfungen eingesetzt werden, bedarf allerdings Modifikation bei monologischen Sprechprüfungen an den genannten Stellen (s. 4.1). Das Raster soll sich also nicht als fest und rigide verstehen, sondern darf gern individuellen Bedürfnissen angepasst werden, ohne jedoch das eigentliche Ziel außer Acht zu lassen: die Repräsentation gesprochensprachlicher Besonderheiten.

5 Die Bewertung von Sprechprüfungen im soziopolitischen Kontext

Weil Sprechen in den letzten Jahrzehnten zu einer immer wichtigeren Kompetenz geworden ist und gerade weil eine Evaluationskultur mündlicher Prüfungen angeblich fehlt, wird ein zuverlässiges Bewertungsmittel notwendig. Parallel zu dieser Entwicklung setzte sich eine Akzentuierung der

Mitteilung und der Flüssigkeit gegenüber der Richtigkeit von Sprache im Mündlichen durch. Auch Luoma und Kieweg beschäftigen sich mit verschiedenen Merkmalen der gesprochenen Sprache im Sinne des ungeplanten Sprechens, die unter Fehler, Aussprache und Grammatik, welches sich in Syntax und Vokabular aufteilt, gruppiert werden können. Diese verschiedenen Bereiche, die Partikularitäten im Gesprochenen aufweisen, machen deutlich, mit welcher Komplexität Fremdsprachenlernende konfrontiert sind, unabhängig von der Komplexität des Sprechens an sich. All dies im Hinterkopf kann ein Kriterienraster für die gesprochene Sprache im Sinne ungeplanter Rede vorgestellt werden, das wenige Kriterien umfasst, inhaltlich reduziert und positiv formuliert ist sowie für die Prüflinge transparent ist, und sich somit als übersichtlich, handlich und leicht zu überblicken in der konkreten Prüfungssituation darstellt. Die Inhalte sollen nicht verloren gehen und das Kriterienraster nicht Ambiguitäten weichen, weshalb es stets mit einem Begleittext für die Lehrkräfte eingesetzt werden soll. Neben den oben genannten Bereichen, die zusammengefasst zwei Kriterien ausmachen (sprachliche Korrektheit sowie Aussprache und Intonation), kommen Strategien (u.a. für die Flüssigkeit) und Inhalt (s.o. etwa Mitteilung) als zwei weitere Kriterien hinzu; schließlich macht die sprachliche Korrektheit eins von vier Kriterien aus.

Es ist davon auszugehen, dass Sprechprüfungen weiter auf dem Vormarsch sein werden, wenn man sich die geschichtliche Entwicklung der KMK-Beschlüsse z.B. für die Bildungsstandards der verschiedenen Fächer und Klassenstufen ansieht. Die von der Politik geforderten Sprechprüfungen werden sich wohl sozial gut umsetzen lassen, da zunächst einmal gerade Kriterienraster Objektivität gewährleisten und Betroffene weder einen Verfall der gymnasialen Qualität noch eine Einschränkung der Justiziabilität (s.o.) befürchten müssen.

Bibliographie

- Budde, Monika, Riegler, Susanne, und Maja Wiprächtiger-Geppert. 2012. *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie.
- Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2010. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
- Goethe-Institut. 2008. *Goethe-Zertifikat B2. Trainingsmaterial für Prüfende schriftlich - mündlich.* 2. Ed. München: Goethe-Institut Zentrale.
- Grothjahn, Rüdiger, und Karin Kleppin. 2010. "Transparente Notengebung: Mündliche Leistungen kriterienorientiert bewerten". *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 44, 9-13.
- Hallet, Wolfgang, und Andreas Müller-Hartmann. 2006. „For better or for worse? Bildungsstandard Englisch im Überblick". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 2-11.
- Hallet, Wolfgang. 2012. *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett.
- Hasselgren, Angela. 1998. *Smallwords and Valid Testing*. PhD thesis. Department of English, University of Bergen, Bergen, Norway.
- Haß, Frank. 2006. *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Huber, Konrad. 2000. „Speaking Test". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, 32-40.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (= IQB). 2015. *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder – Aufgabensammlung zur Orientierung.* https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/englisch/aufgaben. Letzter Zugriff: 10.12.2015.
- Jude, Nina, und Eckhard Klieme. 2007. „Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik." In: *Sprachliche Kompetenzen*, hrsg. von Bärbel Beck und Eckhard Klieme. Weinheim: Beltz, 9-22.
- Kieweg, Werner. 2000. „Zur Mündlichkeit im Englischunterricht". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, 4-10.
- Kieweg, Werner. 2007. „Mündliche Leistungen beurteilen". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, 10-13.
- Koch, Peter, und Wulf Österreicher. 2011. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch.* 2. Ed. Berlin: de Gruyter.

- Kurtz, Jürgen. 2010. „16 Sprechen und Aussprache“. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, hrsg. von Wolfgang Hallet und Frank G. Königs. Seelze: Kallmeyer, 83-87.
- Lukesch, Helmut. 1998. *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Luoma, Sari. 2004. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael, und Ronald Carter. 1995. „Spoken grammar: what is it and how can we teach it?“. *ELT Journal* 49, 207-218.
- Nieweler, Andreas. 2010. „47 Beurteilung mündlicher Leistungen“. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, hrsg. von Wolfgang Hallet und Frank G. Königs. Seelze: Kallmeyer, 215-219.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (= ISB). 2005. *Time to talk!*. Berlin: Cornelsen.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (= KMK). 2004. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.* Neuwied: Luchterhand.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (= KMK). 2014. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.* Köln: Link.
- Taubenböck, Andrea. 2007. „Sprache kommt von sprechen. Ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit im Englischunterricht“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 2-9.
- Taylor, Lynda. 2006. „The changing landscape of English: implications for language assessment“. *ELT Journal: English Language Teachers Journal* 60, 51-60.
- Tesch, Bernd. 2012. “Sprechen”. In: *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, hrsg. von Franz-Joseph Meißner und Bernd Tesch. Seelze: Kallmeyer, 96-112.
- Thaler, Engelbert. 2012. *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Viëtor, Wilhelm. 1984. *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen.* München: Hueber.
- Zydatiß, Wolfgang. 2006. „Mündliche Prüfungen in Englisch Klasse 10“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 9-13.

Anhang

Klasse: ____ **Kriterienraster für eine Sprechprüfung** Datum:

Name des/r Schülers/in: _____

Er- Noten füllung Kriterien	1	2	3	4	5	6	Teil- noten
Inhalt • relevant • genau • kohärent und kohäsiv	umfassend	überwiegend	im Wesentlichen	ansatzweise	kaum	kein	
Strategien • zur Flüssigkeit • zur Interaktion • Mimik und Gestik • Fehler: typisch L1 oder Reparaturen	umfassend	überwiegend	im Wesentlichen	ansatzweise	kaum	kein	
Aussprache und Intonation • verständlich • effizient • korrekt	umfassend	überwiegend	im Wesentlichen	ansatzweise	kaum	kein	
Sprachliche Korrektheit (der gesprochenen Sprache) • Vokabular • Grammatik • Syntax	umfassend	überwiegend	im Wesentlichen	ansatzweise	kaum	kein	

Feld für Notizen:

_____

_____

Addition = ____ / 4

Gesamt:___