

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

Łódź

Sprachunterricht als Sprechunterricht? Ausbildung der Sprechfertigkeit im schulischen DaF-Unterricht für polnische Lerner

Vorbemerkungen

Das westgermanische Verb *sprechen* ist laut Duden Herkunftswörterbuch vermutlich mit dem altisländischen, schwedischen *spraka* in der Bedeutung von ‚knistern, prasseln‘ verwandt. Ursprünglich war es also möglicherweise ein lautmalendes Wort. Rein akustisch-artikulatorisch handelt es sich dabei tatsächlich um das Hervorbringen bzw. Bilden von Sprachlauten, das durch die jeweils individuelle Stimme (den Stimmklang) und ihre rhythmisch-prosodischen Modulierungen gekennzeichnet ist und als sinnvolle (bedeutungsvolle) Kombination von Wörtern zur Mitteilung bestimmter Sachverhalte dient. Zum Sprechenden gehört allerdings immer der andere Gesprächsteilnehmer, sodass in dem Falle von einer sozialen Interaktion, einem gegenseitigen Beeinflussen sowohl auf der verbalen als auch nonverbalen Ebene zu sprechen wäre (vgl. Bolte 1996: 4). So kann der Mensch, indem er eine Sprache spricht (beherrscht), ausgenommen von monologischen Sprechsituationen (Selbstgesprächen), mit seinem Gegenüber sprechen bzw. ins Gespräch kommen (im Sinne von ‚sich unterhalten, Worte wechseln‘). Er kann über jemanden oder etwas sprechen (im Sinne von ‚urteilen‘) bzw. von jemandem / einer Sache sprechen (im Sinne von ‚erzählen‘) etc.¹ Demzufolge ist *Sprechen* als eine unserer grundlegenden Tätigkeiten, als Handeln schlechthin, zu betrachten, das unterschiedliche Aspekte umfasst: Streiten, Informieren, Sich-Selbst-Vertreten (Verteidigen), Konflikte lösen (vgl. Forster 1997: 13). Dem *Sprechen* kommt im Hinblick auf die zwischenmenschliche Kommunikation mit-

¹ Vgl. alle derzeitigen Bedeutungen von *sprechen* – acht Einträge im Duden – Dem großen Wörterbuch der deutschen Sprache.

tels einer Sprache als Kommunikationswerkzeug, neben dem Hören, eine zentrale Rolle zu. Das Hauptziel ist hierbei eine möglichst optimale Verständlichkeit von Äußerungen. Es wird mithin angestrebt, das Sprechdenken so gut zu beherrschen, dass das Hörverstehen bei anderen erleichtert wird (vgl. Forster 1995: 16). Dies scheint im Falle einer Fremdsprache eine äußerst hohe Anforderung zu sein, die erst mit Hilfe eines jeweils durchdachten, an die jeweilige Situation angepassten systematischen Trainings (sprich: einer Palette von mündlich auszuführenden Aufgaben) zu erfüllen ist (vgl. Schatz 2001: 40ff.). In Bezug auf die Komplexität von Sprechvorgängen sollte deswegen der Bereich der Sprecherziehung, auch in der Zielsprache sowohl in der Schul-, Hochschul- als auch in der Erwachsenenbildung mit allen zugänglichen Mitteln bzw. Methoden, nachdrücklich integriert werden.

In diesem Kontext widmet sich der vorliegende Beitrag namentlich den Fragen der Ausbildung von Sprechfertigkeit im polnischen DaF-Unterricht mit dem besonderen Fokus auf ihren Stellenwert in Ministerienvorgaben, Lehrplänen und Abiturprüfungsbestimmungen sowie der Berücksichtigung von Ergebnissen einer Pilotumfrage unter polnischen Deutschlernern. Dem gehen Überlegungen zur Bedeutsamkeit der Sprechfähigkeit als Grundlage für den Gewinn bringenden internationalen und interkulturellen Austausch der Menschen heute voraus.

1. Sprechhandeln als Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation

In der Muttersprache ist die mündliche Kommunikation, als „Fundament des sozialen Austauschs“ (Deppermann 2004: 295), das langsam im Verlauf des Spracherwerbs gebildet und in lebenslangen Vorgängen der sprachlichen Sozialisation verändert wird, *par excellence* selbstverständlich. Folglich macht sich wohl kaum jemand Gedanken darüber, wie die psychischen und somatischen Elementarprozesse und Komplexprozesse des Sprechens und Hörens tatsächlich ablaufen.

Exkurs

Zu Elementarprozessen gehören Atmung, Phonation, Artikulation, Sprechausdruck, Sprechdenken, Hörverstehen und Lesen. Komplexprozesse umfassen dagegen rhetorische und phatische (nicht-rhetorische) Gesprächs- und Redeprozesse als Sprechfähigkeit in solchen komplexen Tätigkeitsfeldern, wie interpersonale Konstellation, Gruppe, Institution, inner- und außerhalb der Medien, des Weiteren die Produktions-, Vermittlungs- und Rezeptionsbedingungen gesprochener und zum Sprechen bestimmter (nicht-ästhetischer) Texte sowie Prozesse ästhe-

tischen Sprechens und Hörens – mit und ohne ästhetische Texte – in unterschiedlichen Formen von Spiel, künstlerischer Aktion und ästhetischer Kommunikation inner- und außerhalb der Medien (nach Gutenberg 1992: 7ff.).

Bewusst wird man sich dessen erst im Rahmen einer Aus- und Weiterbildung der Fähigkeit zum Vollzug der Elementarprozesse, der Gesprächs- und Redeerziehung und Sprech-Spiel-Erziehung in allen Prozessen ästhetischer Kommunikation einerseits sowie im Falle von Beratung, Übungsbehandlung und Therapie von unterschiedlichen Sprech- und Hörstörungen.

In der Fremdsprache dagegen werden die Lernenden beim Sprechen unmittelbar mit einer Reihe von unterschiedlich verursachten Schwierigkeiten und Hemmungen konfrontiert, die sie durch mühsames und oft langwieriges Üben abbauen müssen. Erst dann sind sie im Stande, je nach dem jeweils gesetzten Ziel und der grundlegenden Motivation des Fremdsprachenlernens mit unterschiedlichen Partnern und unter den jeweils gegebenen temporalen und lokalen Umständen möglichst adäquat zu kommunizieren:

Damit rückt das Sprechhandeln (und Hörhandeln) von Menschen in realen Kommunikationssituationen in den Mittelpunkt. Es gibt keine Beschränkung auf schriftlich fixierte Äußerungen. In einer synergetischen Verbindung sollen Sprach- und Sprechlernen optimiert werden, damit Menschen kommunikativ handlungsfähiger werden. Dazu müssen sie Alternativen zur Verfügung haben: Begriffe und Konstruktionen auf der einen Seite, Sprechausdruck in seinen vielen Facetten auf der anderen Seite, vor allem aber benötigen sie Alternativen in ihrem Gesprächs- und Redehandeln (Forster 1997: 13).

Die optimal entwickelte Sprechfertigkeit (in der Mutter- und Fremdsprache) gilt mithin als eine der Hauptvoraussetzungen für die Kommunikation von Menschen untereinander, die wiederum im Sinne von Forster (ebd.) als Sprech- und Hörhandeln in sozialen Kontexten beschrieben wird und somit über rein technisch orientiertes Verständnis als Übertragung einer Nachricht vom Sender zum Empfänger mittels eines Kanals hinausgeht:²

Dieses kommunikative Handeln ist nicht zufällig, beliebig oder absichtslos, sondern intentional. Mit ‚Handeln‘ ist nicht [habituelle] oder instrumentelle Tätigkeit gemeint, sondern Sprechhandeln, genauer: Sprech-Hörhandeln. Demnach bedeutet Kommunikation: Menschen verständigen sich miteinander, indem sie miteinander sprechen / hören. Es ist ein gemeinschaftliches Handeln, das ein Ziel hat (Ziele) (Forster 1997: 20).

² Die prägnante wissenschaftliche Darstellung von Shannon / Weaver (1949) im nachrichtentechnischen Kommunikationsmodell, gedacht „als Beitrag zur Lösung des technischen Problems effektiver Informationsübermittlung in der Nachrichtentechnologie“ (Nothdurft 2007: 26), ist auch in der Linguistik – neben dem Organon-Modell von Bühler (1934) und dem Kommunikationsansatz als „dynamisches System [...], das sich selbst reguliert und steuert und einen homöostatischen Gleichgewichtszustand aufrechtzuerhalten sucht“ (ebd.; vgl. dazu Watzlawick / Beavin / Jackson 1969) – wohl am gängigsten.

Dieses (sprechwissenschaftliche) Kommunikationsverständnis mit seiner dialogischen Fundierung (vgl. Geißner 1988: 13; 1986: 11) wird im Folgenden, bezüglich der hier diskutierten Sprechfertigkeit, als Ausgangspunkt bestimmt und ist auch für die weiteren Überlegungen ausschlaggebend. Demnach ist also jeder Kommunikationsakt – ebenfalls unter Einbeziehung unterschiedlicher monologischer Redesituationen, die nach Geißner (ebd.) als virtuelle Dialoge zu interpretieren sind – als gemeinsames Handeln anzusehen. Dies umfasst einerseits Sprechen als artikulatorisch-prosodischen Vorgang zur Vermittlung von jeweils gegebenen Inhalten zur Erreichung der gesetzten Ziele und andererseits Hören / Zuhören als Teil der komplexen Prozesse zur Dekodierung dieser mittels eines Codes (hier: Sprache als Mutter- bzw. Fremdsprache) verschlüsselten Inhalte. Die Sprech- und Hörhandlungen folgen dabei zyklisch aufeinander: der Sprecher wird zum Hörer, und umgekehrt, sodass Sprecher und Hörer beim Sprechen durch Vorgänge verknüpft sind, die gewöhnlich als lautsprachliche Kommunikationskette bezeichnet werden (vgl. Sendlmeier 2005: 2). Hinsichtlich dessen stellt der Gegenstandsbereich *mündliche Kommunikation* ein breites Spektrum von Aspekten dar: von Physik und Psychologie über die Fragen nach der kommunikativen Funktion der Sprech- / Hörsignale bis hin zu Aspekten der Sprechwirkungsforschung. Zudem spielt sich das Sprech- und Hörhandeln, durch im Fremdsprachenunterricht, auf der interkulturellen Ebene ab, womit nicht nur die Schnittstelle verschiedener Nationen und somit unterschiedlicher Sprachen gemeint ist. Von interkultureller Kommunikation ist erst dann die Rede,

wenn die jeweiligen Kommunikationsakteure ihre kulturbedingten Regeln beachten. Dabei ist die Kommunikationssprache für die Kommunikationspartner entweder die Muttersprache oder zumindest für einen von ihnen eine Fremdsprache. Weichen die jeweils geltenden Regeln voneinander ab, dann entstehen sog. Überschneidungssituationen [...], in die die aufeinander treffenden Personen kulturspezifische unterschiedliche Interpretationen einbringen (Grzeszczakowska-Pawlikowska im Druck, a).

Durch Einhalten der in einer Kultur geltenden Prinzipien wird versucht, kulturellen Missverständnissen vorzubeugen, denen bezüglich der gesprochenen Sprache unterschiedliche Sprachkonventionen, unterschiedlich (situationsadäquat) eingesetzte Textsorten bzw. unterschiedliche Erwartungen an diese, etc. zugrunde liegen können. Insgesamt betreffen die Fragestellungen der interkulturellen Kommunikation alle Bereiche interaktionalen Verhaltens:

Die Spanne reicht von der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik) bis zur verbalen Kommunikation, die ebenfalls ein breites Feld umschließt (Lexik, Grammatik, Phonetik / Verhalten in bestimmten Kommunikationssituationen: offizielle, informelle / bestimmte Kommunikationsformen: Rede, Gespräch, Diskussion (Reinke 2002: 132).

Dementsprechend wird im Zeitalter der Globalisierung und Mobilität der Menschen, und der daraus resultierenden Internationalisierung, als Lernziel „die Befähigung zu einer interkulturellen Kompetenz postuliert“ (Reinke 2002: 131), die hier begriffen wird als

Gesamtheit von Fähigkeit und Wissen zur Erreichung von eigenen Handlungszielen – über die jeweils an die Oberfläche tretenden kulturellen Unterschiede hinausgehend, d. h. nicht auf den aufgedeckten Kontrasten basierend, ohne zugleich die jeweiligen Interaktionspartner bezüglich ihrer kulturellen [...] Prägung in den jeweils [...] verschiedenartig ablaufenden Kommunikationsprozessen zu verletzen (Grzeszczakowska-Pawlikowska im Druck, a).³

Reinke (2002: 131) zufolge setzt dies zunächst das Vorhandensein einer sog. kulturellen Kompetenz und einer kommunikativen Kompetenz voraus, was angesichts zahlreicher alltäglicher Misserfolge ebenfalls unter den Mitgliedern ein und derselben Kultur wünschenswert ist. So weist sie u. a. auf das fehlende Wissen um die Wirkungskriterien sprechsprachlicher Kommunikation in der eigenen Muttersprache hin, und wie diese entsprechend einzusetzen sind. Dabei handelt es sich jeweils um die im Laufe der Sozialisation erworbenen bzw. zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber hinaus wird auf „die mehr oder weniger gesteuerte Vermittlung kommunikativer Fertigkeit“ in verschiedenen Kulturen „in qualitativer und quantitativer Hinsicht“ (ebd.) unterschiedlich großer Wert gelegt.

Im Hinblick auf den Erwerb der Sprechfertigkeit darf schließlich der besondere Charakter der gesprochenen Sprache (im Vergleich zum geschriebenen Wort) – ihre Auditivität und Flüchtigkeit – keinesfalls außer Acht gelassen werden. Infolge dessen kann Mündliches nur schlecht aufgenommen und somit auch schlecht kontrolliert (untersucht) werden – immer mit Hilfe von technischer Apparatur, was zur Marginalisierung der sprechsprachlichen Kommunikation beiträgt. In dem Kontext spricht Fiehler (2008: 263) von fünf Handicaps der gesprochenen Sprache, die verursachen, warum sie – im Gegensatz zur geschriebenen Textproduktion – „in dieser Weise im Hintergrund steht und ein sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand ist“ (ebd.). Dazu kommt noch Folgendes hinzu:

- die Leichtigkeit und der automatische Charakter der gesprochenen Sprache und die daraus resultierende Konsequenz, dass sie nicht im gleichen Maße in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und des Sprachbewusstseins tritt;

- die schriftliche Manifestation zentraler, grammatischer Kategorien, die hauptsächlich im Entwicklungsprozess der Schriftsprache „als (*sich verändernde*) Form der Schriftlichkeit ausgearbeitet und als Formelemente festgeschrieben“ (ebd., S. 264) werden;

- und zuletzt kleinere Beachtung der gesprochenen Sprache (und somit auch der Schulung von Sprechfertigkeit) infolge höheren gesellschaftlichen Ansehens und höherer Bewertung der geschriebenen Sprache, sodass der Erwerb der Schriftlichkeit sowie das Erstellen von schriftlichen Texten in der Regel ein deutliches Übergewicht gegenüber der Ausbildung der Mündlichkeit auszeichnet.

Demgegenüber weist die gesprochene Sprache einfachere Strukturen auf, und die Sprechenden dürfen mehr Fehler begehen, die den Kommunikationspartnern

³ Zur Auseinandersetzung mit den in der einschlägigen Literatur unterschiedlich inhaltlich besetzten Begriffen *Kultur*, *Kommunikation* und *Kompetenz* vgl. u. a. Straub (2007a: 7ff.; 2007b: 35ff.; Nothdurft 2007: 24ff.).

eher natürlich vorkommen. Dennoch müssen die Fremdsprachenlerner beim Erwerb der Mündlichkeit ihre Aufmerksamkeit parallel auf Lexik, Grammatik sowie Aussprache (artikulatorisch-prosodische Aspekte) lenken. Zudem wird im Vollzug des sprechsprachlichen Handelns die Verflechtung der verbalen und nonverbalen, ebenfalls sehr facettenreichen, Kommunikation sichtbar, die bei der Fremdsprachenvermittlung, zugleich auf der interkulturellen Ebene, mitzubeherrschenden wäre.

2. Ausbildung der Sprechfertigkeit im polnischen DaF-Unterricht

Die oben angesprochene Dominanz der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit hat zur Folge, dass sich der Fremdsprachenunterricht vorrangig auf das geschriebene Wort stützt. Eine der Konsequenzen ist die weitgehende Ausblendung wesentlicher Merkmale mündlicher Kommunikation beim Erstellen der meistens für didaktische Zwecke verfassten Lehrbuchdialoge.

Sprachformen und Sprachbau werden an die Normen der Schriftsprache angeglichen. Aber auch die mündliche Bearbeitung schriftlich vorgegebenen Materials ähnelt [...] häufig nicht realer mündlicher Kommunikation. (Bolte 1996: 4)

Somit wird die mündliche Kommunikationsfertigkeit immer noch als Nebenprodukt von (in der Regel schriftlich ausgeführten) Aufgaben zur Aneignung und Festigung von Einzelelementen (Wortschatz, grammatischen Strukturen etc.) angesehen und demzufolge – mit Recht – als Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet (vgl. Bolte 1996: 4).⁴ Zudem ist das Unterrichten in gesprochener Sprache jeweils davon abhängig, „welchen Status mündliche Kommunikation für die Lehrenden und die letztendlich all dies verantwortenden Institutionen hat“ (Forster 1997: 23). Im Hinblick darauf wird in den folgenden Unterkapiteln das Augenmerk auf einige – bereits oben angedeutete – Aspekte gerichtet: auf den Stellenwert mündlicher Kommunikation in Ministerienvorgaben für den polnischen Fremdsprachenunterricht, Lehrplänen für den polnischen DaF-Unterricht sowie in Abiturprüfungsbestimmungen. Anschließend daran werden Ergebnisse einer Pilotbefragung unter den Deutschlernern dargestellt.

2.1. Stellenwert der Ausbildung von Sprechfertigkeit in Ministerienvorgaben für den Fremdsprachenunterricht in Polen

Die allgemein für das ganze Land (Polen) geltenden Lehrinhalte im Bereich der Fremdsprachen wurden in der Verordnung des Bildungsministers vom 23.12.2008

⁴ Analog zu Göbel / Graffmann (1977), die diese Bezeichnung als Erste im Hinblick auf (Elementarprozesse umfassende, zur Mündlichkeit gehörende) Phonetik verwendeten.

erneut aktualisiert. Die aktuellen Vorgaben des Bildungsministers zur inhaltlichen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sind nach vier Bildungsetappen ausformuliert:

- I. Etappe – 1.–3. Klasse Grundschule,
- II. Etappe – 4.–6. Klasse Grundschule,
- III. Etappe – dreijähriges Gymnasium,
- IV. Etappe – dreijähriges Lyzeum,

wobei die II., III. und IV. Lernphase aufeinander aufbauen können, falls die Aneignung einer gegebenen Fremdsprache fortgesetzt wird.⁵

Exkurs

Das Schulsystem in Polen (weitgehend zentral organisiert) wird in vier Stufen gegliedert. Nach der obligatorischen Vorschule (Schulvorbereitung) folgt eine sechsstufige Grundschule, unterteilt in zwei Phasen: Elementarstufe (1. bis 3. Schuljahr) und den Blockunterricht (4. bis 6. Schuljahr). Nächste obligatorische Stufe – Gymnasium – entspricht in etwa dem deutschen Sekundarbereich I. Nach dem Gymnasium stehen den Schülern vier Möglichkeiten der weiteren Ausbildung zur Verfügung (entsprechend dem deutschen Sekundarbereich II.): dreijähriges allgemeinbildendes Lyzeum, dreijähriges spezialisiertes Lyzeum mit verschiedenen Schwerpunkten, vierjähriges Technikum (Berufsausbildung) sowie zwei- bzw. dreijährige Berufsschule. Die ersteren drei Schulen führen zum Abitur.⁶

Der Ausbildung von Sprechfertigkeit im Bereich der Fremdsprachen wird in den Ministeriovorgaben insgesamt große Aufmerksamkeit geschenkt, auch wenn das Problem – je nach der Ausbildungsetappe – unterschiedlich thematisiert wird. So werden in Bezug auf das (absolute) Anfängerniveau, die o. g. I. Ausbildungsstufe, eher sehr allgemeine (implizite) Anforderungen hinsichtlich der Mündlichkeitsschulung an den Lerner gestellt: Er *nennt* Objekte in der nächsten Umgebung, *trägt* Gedichte und Reime *vor*, singt Kinderlieder sowie *versteht* die auf der Bildgrundlage erzählten Geschichten (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 2, S. 6). Nach dem Abschluss der dritten Klasse *reagiert* der Lerner zusätzlich verbal und nonverbal auf die einfachen Anweisungen des Lehrers, *stellt Fragen* und *gibt Antworten* unter Nutzung der erlernten Ausdrücke, *beschreibt* die Objekte in der nächsten Umgebung, *nimmt an Mini-Theatervorstellungen teil*

⁵ Dies trifft für Englisch als erste (obligatorische) Fremdsprache zu. Dem Englischen folgen Deutsch, bzw. Französisch oder Russisch als zweite bzw. weitere Fremdsprachen.

⁶ Vgl. u. a. www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Kultur-UndBildungspolitik.html#3).

und *liest* mit Verständnis Wörter und einfache Sätze (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 2, S. 11).

Explizit und viel detaillierter werden die Lehrziele, ebenfalls bezüglich des Sprechens, erst für die darauffolgenden Ausbildungsstufen beschrieben. Dies wird im vorliegenden Unterkapitel am Beispiel der postgymnasialen Stufe für fortgeschrittene Lerner (Niveau IV.1) veranschaulicht, die mit der Abiturprüfung in der unterrichteten Fremdsprache(n) abgeschlossen werden muss bzw. kann. Die Aspekte des Hörverstehens werden dabei – trotz seines engen Zusammenhangs mit dem Sprechhandeln (s. Kap. 1) – aus Platzgründen nicht berücksichtigt.

Für fortgeschrittene polnische Lerner einer Fremdsprache wurden zwei Möglichkeiten weiterer fremdsprachlicher Entwicklung vorgesehen: auf dem Basisniveau (aufbauend auf dem Niveau III.0 – Anfänger / die gymnasiale Stufe) und auf dem erweiterten Niveau (aufbauend auf dem Niveau III.1 – Fortgeschrittene, die gymnasiale Stufe). Die Beschreibung der Lehrziele in der zitierten Verordnung des Bildungsministers erfolgt in zwei Schritten (vgl. die allgemeine und detaillierte Zielaufzählung) jeweils in Bezug aufs Formulieren (Bilden) von Aussagen einerseits und Reagieren auf Aussagen von anderen andererseits. Somit wird zugleich auf die Ausbildung produktiver (Sprech)Fertigkeiten im Kontext einer Interaktion abgezielt.

Zu allgemeinen Anforderungen hinsichtlich der Fremdsprachenschulung gehört u. a. Folgendes (entsprechende Stellen werden in etwa wortwörtlich angeführt; Wichtiges wird von der Autorin kursiv angemerkt):

- Im Hinblick auf das Formulieren (Bilden) von Aussagen:

a) Auf dem Basisniveau: Der Schüler formuliert – *mündlich* sowie schriftlich – selbstständig kurze, einfache, verständliche Aussagen.

b) Auf dem erweiterten Niveau: Der Schüler formuliert fließende und verständliche, längere – inhaltsreiche und kohärente – *mündliche* und schriftliche Aussagen.

- Im Hinblick aufs Reagieren auf Aussagen von anderen:

a) Auf dem Basisniveau: Der Schüler beteiligt sich am Gespräch und reagiert in typischen Situationen auf verständliche Weise, situationsangemessen: *mündlich* oder schriftlich.

b) Auf dem erweiterten Niveau: Der Schüler reagiert fließend *mündlich* und schriftlich, in unterschiedlichen, komplexen Situationen (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 4, S. 28).

Detaillierte Anforderungen bezüglich der gesprochenen Sprache umfassen dagegen ein breites Spektrum von Fähigkeiten zur mündlichen (Inter)Aktion. Da die einzelnen Lehrziele sich m. E. wiederholen bzw. zumindest z. T. überlappen, werden sie im Weiteren nur auszugsweise angeführt und zusammen gefasst, um einen allgemeinen Überblick über das Anforderungsprofil zu verschaffen. So gehört zu detaillierten Anforderungen Folgendes:

a) Auf dem Basisniveau: Der Schüler bildet kurze, einfache, verständliche *mündliche* Äußerungen und reagiert *mündlich* (handelt sprachlich) in verständlicher Weise situationsangemessen, d. h.: er führt u. a. solche Sprechhandlungen aus, wie: *Beschreiben* (von Menschen, Gegenständen, Plätzen, Erscheinungen und Tätigkeiten; Absichten, Träumen, Hoffnungen und Zukunftsplänen; von eigenen und fremden Erfahrungen), *Erzählen / Kommentieren* (von Alltagsereignissen); *Vorstellen* – im Sinne von Erzählen / Beschreiben (von Fakten aus der Vergangenheit und Gegenwart); *Berichten* – im Sinne von Erzählen – über vergangene Ereignisse; *Äußern / Begründen* (von eigenen Meinungen, Anschauungen und Gefühlen; Absichten, und Wünschen); *Erfragen* (von Meinungen und Wünschen anderer); *Anführen* (von Meinungen anderer Personen); *Vorstellen* – im Sinne von Beschreiben – (von Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Lösungen und Meinungen); *Ausdrücken* – im Sinne von Äußern (von Sicherheit, Vermutung, Zweifel bezüglich vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Ereignisse); *Erklären* (Bedienung einfacher Geräte).

Zudem *verwendet* der Fremdsprachenlerner auf der interaktionalen Ebene sprachlich-*mündlich* situationsangemessen *den formellen und nicht formellen* Stil sowie *die Höflichkeitsformen der gesprochenen Sprache; knüpft* (neue) *Kontakte; beginnt, führt* und *beendet Gespräche; führt* einfache *Verhandlungen* in typischen Alltagssituationen, *leitet Informationen* zur Verarbeitung *weiter, formuliert, nimmt an* sowie *lehnt Vorschläge ab; fragt um Erlaubnis* bzw. *erteilt* bzw. *lehnt Erlaubnis ab; fragt um Rat* bzw. *gibt Ratschläge; drückt Bitten* und *Danksagungen, Zusagen* und *Absagen* sowie *Beschwerden aus; bittet um Wiederholen* bzw. *Erklären* der vom Gesprächspartner ausgedrückten Inhalte.

b) Auf dem erweiterten Niveau: Der Schüler bildet längere, fließende und verständliche *mündliche* Äußerungen und reagiert *mündlich* in fließender Weise in verschiedenen, komplexen Situationen. Er erfüllt die Anforderungen des Basisniveaus. Im Einzelnen *erklärt* er *Bedienung* komplizierterer Geräte sowie anderer Verfahren, *erledigt* sprachlich (*mündlich*) *Amtsangelegenheiten* handelnd; *argumentiert* (stellt Argumente für bzw. gegen eine bestimmte Lösung in logischer Reihenfolge vor); *führt Verhandlungen* (in schwierigen Alltagssituationen, z. B. bei ungerechten Anklagen, angestellten Schäden); *beteiligt sich* aktiv *an Gesprächen* und *Diskussionen* (stellt Meinungen und Argumente vor, lehnt Gegenargumente ab); *kommentiert* und *stimmt Meinungen* anderer Diskussionsteilnehmer *zu* bzw. *stellt sie in Frage; stellt Vermutungen* über Ursachen und Konsequenzen vergangener und künftiger Ereignisse *an; stellt Hypothesen auf* bzw. *erwägt* sie (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 4, S. 30ff.).

Auf dem Basis- sowie dem erweiterten Niveau werden die Fremdsprachenlerner schließlich vor die Aufgabe gestellt, aufgenommene Texte *mündlich* (oder schriftlich) zu verarbeiten. Damit sind folgende sprachliche Handlungen gemeint: *Informationen weiterleiten* bzw. *wiedergeben* (sowohl in der Ziel- als auch in der Ausgangssprache – *Übersetzen*); *gehörte* bzw. *gelesene Texte zusammenfassen*;

Notizen, Anzeigen, Schlagzeilen verfassen; Texte hinsichtlich des Stils und der Form *verarbeiten* (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 4, S. 32).

Fazit: Aus der oben angeführten Darstellung der Anforderungen an Fremdsprachenlerner und somit der für die Fremdsprachenlehrer geltenden Lehrziele ergibt sich, dass die Mündlichkeit im FU in den Ministerienvorgaben – insgesamt einen genauso hohen Stellenwert wie die geschriebene Sprache (vgl. Verordnung des Bildungsministers, Anh. 4, S. 28ff.) hat. Dementsprechend wäre also auch ein hohes Ausbildungsniveau der Lerner einer gegebenen Fremdsprache (hier: der Absolventen der postgymnasialen Stufe) hinsichtlich mündlicher Sprechhandlungen zu erwarten.

2.2. Stellenwert der Ausbildung von Sprechfertigkeit für den polnischen DaF-Unterricht in den Lehrplänen

Die in den Ministerienvorgaben enthaltenen Anforderungsprofile stellen die Grundlage für die Erstellung von Fremdsprachenlehrwerken sowie Lehrplänen dar; die Fremdsprachenlehrer haben die vorgegebenen Lehrziele im Unterrichtsalltag umzusetzen. Die Lehrpläne erscheinen meistens in den Lehrerhandreichungen als Ergänzung einer bestimmten Lehrwerksreihe. Die im Weiteren auszugsweise zitierten Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache wurden als Begleitung des Lehrbuches „Alles klar“ (vgl. Łuniewska *et al.* 2002) für die postgymnasiale Stufe geschaffen und jeweils vom Bildungsministerium für den öffentlichen Gebrauch aufgrund des Gutachtens zugelassen.⁷

Das allgemeine Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts im dreijährigen Lyzeum ist die Vermittlung (in dem Fall) der deutschen Sprache auf solchem Niveau, dass die Lerner einigermaßen fließend in verschiedenen Alltagssituationen kommunizieren können sowie deren Vorbereitung auf die Abiturprüfung auf dem Basis- bzw. erweiterten Niveau (vgl. Łuniewska *et al.* 2002).

Laut den Lehrplänen wird im Hinblick auf die Entwicklungen der Sprechfertigkeiten im Deutschen als Fremdsprache, an Anfänger und Fortgeschrittene, jeweils eine Reihe präziser Anforderungen gestellt.

a) Auf dem Basisniveau entwickelt der Lerner seine Sprechfertigkeit, indem er: einfache *Inhalte* im Alltagsbereich *erfragt* sowie *erfragte Inhalte beantwortet*; *Gespräche* über aktuelle Themen *führt, eröffnet*; kurze, einigermaßen kohärente *Aussagen* über bestimmte Themen unter Verwendung angemessener grammatischer Form *bildet*; einfache *Aussagen* anderer Personen *anführt*; eigene *Meinungen* und *Wünsche* unter Verwendung einfacher Ausdrucksmittel *äußert*

⁷ Vgl. die Lehrpläne für das Basisniveau (Łuniewska *et al.* 2002) und für das erweiterte Niveau (Piszczatowski 2007).

– dies alles unter Berücksichtigung korrekter Aussprache (vgl. Łuniewska *et al.* 2002: 84ff.).

b) Auf dem erweiterten Niveau sollen die Deutschlerner – sprachlich (*mündlich*) handelnd – Folgendes tun: *sich aktiv an einer Diskussion beteiligen (argumentieren, Meinungen äußern, begründen, verteidigen)*, unter Verwendung sprachlicher Mittel zum Ausdruck verschiedener Absichten und Gemütszustände sowie stilistischer Mittel zum Ausdruck von Ironie bzw. Humor; *sich fließend, korrekt und wirksam zu allgemeinen, akademischen und beruflichen Themen äußern, spontan* (unter Berücksichtigung grammatischer Regeln), *situationsangemessen kommunizieren; am Gespräch einigermaßen fließend und spontan teilnehmen, das Gespräch mit Muttersprachlern ohne Spannung – durchs Argumentieren und Meinung-Äußern – aufrechterhalten* etc. (vgl. Piszczatowski 2007: 115).

Die auf diese Weise ziemlich allgemein erfassten Lehrziele wurden in den beiden Fällen – ebenfalls bezüglich des Sprechens – im Hinblick auf konkrete kommunikative Ziele und Wortfelder (bestimmte lexikalische Mittel) detailliert ausformuliert (vgl. Łuniewska *et al.* 2002: 84ff.; Piszczatowski 2007: 117ff.). Schließlich wird auch empfohlen, Übungen zur Aneignung grammatisch-lexikalischer Strukturen voranzustellen und die Sprechfertigkeit mittels unterschiedlicher Arbeitsformen (individuellen Training, der Partner- bzw. Gruppenarbeit) sowie abwechslungsreicher Techniken zu entwickeln, wie z. B. Arbeit mit:

– *Bild (Comics, Bildgeschichte) als Sprech Anlass*, um folgende Sprechhandlungen zu trainieren: Inhalte erschließen, Vermutungen anstellen, Unterschiede feststellen, interpretieren, Fragen stellen, Dialoge bilden; Grafiken, Diagramme, Tabellen Daten entnehmen und interpretieren;

– *Wort als Sprech Anlass*, um Folgendes zu trainieren: aufgrund der verfassten Notizen den Inhalt wiedergeben, Argumente aufsammeln, Situationen beschreiben, Inhalte zusammenfassen, Aussagen aufgrund von Stichworten bilden, Umfragen und Interviews durchführen, Rollen simulieren und spielen, Aussagen aufgrund authentischer Texte bilden, diskutieren, Dialoge aufgrund angegebener Gerüste wiederholen etc.;

– *Sprachklang als Sprech Anlass*, um Sprachklänge voneinander unterscheiden zu können (vgl. Łuniewska *et al.* 2002: 90ff.; Piszczatowski 2007: 131).

Somit wird auch der Zusammenhang zwischen Sprechen und Hören sowie – wie oben angedeutet – zwischen Sprechen und Aussprache hervorgehoben.

Fazit: Die angeführten Lehrprogramme (für das Basis- und erweiterte Niveau auf der postgymnasialen Stufe) sollen hierbei als Beispiel für das Umsetzen der ministerialen Lehrinhalte hinsichtlich einer bestimmten Fremdsprache, hier des Deutschen, dienen. Aus der Analyse dieser Lehrpläne ergeben sich, an die polnischen Deutschlerner insgesamt präzise, dem jeweiligen Niveau entsprechende, Anforderungen hinsichtlich ihrer Entwicklung bezüglich der gesprochenen Spra-

che. Den Lehrplänen gemäß kann von den Abiturienten jeweils ein ziemlich hoher Grad an Beherrschung von Mündlichkeit (hier) im Deutschen als Fremdsprache erwartet werden.

2.3. Stellenwert der Ausbildung von Sprechfertigkeit in Bestimmungen für die Abiturprüfung in Deutsch als Fremdsprache

Die Bestimmungen für die Abiturprüfungen im Bereich der Fremdsprachen wurden in einer Reihe von Verordnungen des Bildungsministers gesetzlich geregelt.⁸ Das Abitur in einer der Fremdsprachen ist in Polen obligatorisch, kann entweder auf dem Basis- oder dem erweiterten Niveau abgelegt werden und besteht aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil. Der Abiturprüfung in Fremdsprachen liegt das Anforderungsprofil (vgl. die Verordnung des Bildungsministers vom 30.04.2003) zugrunde, das dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER bzw. GERS) gemäß fünf Bereiche umfasst: deklaratives und prozedurales Wissen, produktive Aktivitäten und Strategien (Sprechen / Schreiben), rezeptive Aktivitäten und Strategien (Hören / Lesen), interaktive Aktivitäten und Strategien zur gemeinsamen Gestaltung eines Gesprächs und zuletzt Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung (Dolmetschen, Übersetzen, Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Zielsprache).⁹

Im Hinblick auf die Sprechfertigkeit hat der Abiturprüfungskandidat Folgendes zu leisten:

- Hinsichtlich der Produktion von Texten kann er – auf dem Basisniveau – eine kurze bzw. – auf dem erweiterten Niveau – eine längere, vielschichtige (umfangreiche) *Aussage* unter korrekter funktionsangemessener Anwendung lexikalisch-grammatischer Sprachmittel *bilden*. Im Einzelnen ist er im Stande, Personen und Gegenstände etc. zu *beschreiben*, über Ereignisse zu *berichten*, eigene *Meinung* zu *äußern* und zu *begründen* (Basisniveau / erweitertes Niveau); eigene Projekte und Handlungen *vorzustellen* und zu *begründen* sowie Fakten *darzustellen* und *Meinungen* anderer Personen *anzuführen* (erweitertes Niveau).

- Hinsichtlich der Interaktion kann er *sich an* einfachen *Gesprächen beteiligen*, sie *aufrechterhalten* und *beenden*; *Informationen, Erklärungen* und *Erlaubnisse gewinnen, erteilen* und *absagen*; einfache *Verhandlungen* in alltäglichen Situationen *führen* (auf dem Basisniveau); *sich an Diskussionen beteiligen* (*Informationen* und *Erklärungen erteilen, argumentieren, eigene Meinungen* und *Anschauungen äußern* und *verteidigen*); *Fakten* und *Meinungen* anderer

⁸ Vgl. die Verordnungen vom 10.04.2003 (Gesetzblatt 2003, Nr. 90, Pos. 846), 5.03.2004 (Gesetzblatt 2004, Nr. 47, Pos. 452) und 30.04.2007 (Gesetzblatt 2007, Nr. 83, Pos. 562).

⁹ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010201.htm>.

interpretieren und kommentieren; Diskussionen, Gespräche und Aussagen zusammenfassen – alles unter situationsangemessener Anwendung von Sprachmitteln zum Ausdruck verschiedener Absichten und Gemütszustände (auf dem erweiterten Niveau).

- Hinsichtlich der Sprachmittlung kann er fremd- bzw. muttersprachige gelesene Texte bzw. Inhalte ikonografischen Materials *mündlich wiedergeben, bearbeiten und vermitteln* (Basisniveau / erweiterte Niveau) und Änderungen am Sprachregister, Stil und der Textform vornehmen (erweitertes Niveau) (vgl. Informator 2007: 33ff.).

Die oben angeführten, im Rahmen der mündlichen Abiturprüfung in Deutsch als Fremdsprache zu leistenden Sprechhandlungen werden folgendermaßen überprüft:

- Auf dem Basisniveau – in drei gesteuerten Gesprächen (Rollenspielen), in denen die Aufgabe gestellt wird, Informationen zu gewinnen und zu erteilen, über Ereignisse (ebenfalls unter Verwendung vergangener Tempora) zu berichten, des Weiteren auszuhandeln bzw. über etwas zu verhandeln sowie ein Bild zu beschreiben – einschließlich der Beantwortung der vom Prüfer gestellten Fragen (Gesamtdauer der Prüfung: 10 Minuten + 5 Minuten Vorbereitungszeit).

- Auf dem erweiterten Niveau – in einem Gespräch auf Grund verschiedener grafisch-sprachlicher Stimuli (geprüft werden: Beschreiben, Präsentieren, Interpretieren, Begründen geäußerter Meinungen) und in einer Darbietung in Form von längerer, komplexer Aussage, einschließlich einer Diskussion zu vorgestellten Themen mit dem Prüfer (Gesamtdauer: 15 Minuten + 15 Minuten Vorbereitungszeit) (vgl. Informator 2007: 15ff.).

Fazit: Somit werden in der mündlichen Abiturprüfung in Deutsch als Fremdsprache die in den Lehrplänen vorausgesetzten Lehrinhalte in zeitlicher Hinsicht zwar in kurzer Prüfungsform (im Vergleich zu geschriebener Sprache) getestet, jedoch in ihrer breiten Palette von zahlreichen monologischen und dialogischen Sprechhandlungen.

2.4. Stellenwert der Ausbildung von Sprechfertigkeit aus Lernaltersicht – Ergebnisse einer Pilotumfrage

Die Bedeutung der Ausbildung von Sprechfertigkeit im polnischen DaF-Unterricht wurde schließlich in einer unter 136 Probanden durchgeführten Pilotbefragung untersucht.¹⁰ In der Umfrage wurden u. a. zwei in dem Kontext bedeutende Fragen gestellt, die jeweils durch die Wahl einer der vorgeschlagenen Optionen zu beantworten waren:

¹⁰ Die Umfrage fand im Mai unter den Germanistikstudenten der I. und II. Studienjahres der Lodzer Universität und der Akademie für Internationale Studien in Lodz / Polen statt.

1) *Arbeitete man in Ihrem Deutschunterricht in der Schule (im Lyzeum) überhaupt an der Sprechfertigkeit?* – a) ja, systematisch, b) ja, okkasionell, c) sehr sporadisch, d) gar nicht.

2) *Auf welche Art und Weise wurde die Sprechfertigkeit trainiert?* – a) durch die Beantwortung der vom Lehrer gestellten Fragen, b) in der Partnerarbeit mit dem Mitschüler (gemeinsame Bildung von Dialogen), c) in der Gruppenarbeit (Gespräche / Diskussionen in einer größeren Gruppe von Mitschülern).

Aus der Umfrage konnten folgende Daten erhoben werden:

Zur Frage 1:

– 47 (35%) der Befragten gaben an, die Mündlichkeit in ihrem Deutschunterricht *systematisch* trainiert zu haben, und genauso viele – *okkasionell*;

– *sehr sporadisch* arbeiteten an gesprochenem Deutsch im Unterricht dagegen 38 (28%) der Befragten;

– vier Personen (3%) wählten die letzte Antwort (*gar nicht*).

Fazit: Daraus kann unter Bezugnahme auf moderne in Polen verfügbare und meistens benutzte DaF-Lehrwerke erstaunlicherweise geschlussfolgert werden, dass die Ausbildung von Sprechfertigkeit im schulischen DaF-Unterricht – im Gegensatz zu ihrem hohen Stellenwert in den oben angeführten Ministerienvorgaben sowie Lehrplänen und Abiturprüfungsbestimmungen – zwar in den meisten Fällen (bis auf vier abgegebene Urteile) stattfindet, jedoch laut mehr als Hälfte der Befragten (63%) eher okkasionell bzw. sogar nur sporadisch. Dies ließe u. a. auf immer noch größere Bedeutung von Schriftlichkeit schließen.

Zur Frage 2:

– für die erste Option *durch die Beantwortung der vom Lehrer gestellten Fragen* haben sich 96 Probanden entschieden: sie umfasste somit die meisten Stimmen;

– die zweite Option *in der Partnerarbeit mit dem Mitschüler* wurde 45 Mal gewählt;

– für die dritte Option *in der Gruppenarbeit* wurden insgesamt 20 Urteile abgegeben.

Fazit: Im Zeitalter kommunikativer moderner Unterrichtsmethoden und – wie oben angedeutet – moderner kommunikativer Lehrwerke – sind diese Umfrageergebnisse ebenfalls überraschend. Aufgrund dieser Daten kann zusätzlich festgestellt werden, dass die Ausbildung von Sprechfertigkeit im polnischen DaF-Unterricht nicht nur vernachlässigt wird (s. Frage 1), sondern auch eher frontal, d. h. meistens durch den Kontakt ‚Lehrer – Lerner‘ abläuft. Somit bleiben vermutlich zahlreiche, auch o. g. (s. Kap. 2.2), Arbeitstechniken, unberücksichtigt. Zudem ist das (ungleiche) Verhältnis von dem besseren Lehrer und (zumindest anfänglich) schlechteren Schüler an sich unfair und verhindert die Sprechhemmungen abzubauen. Vielmehr kann auf diese Weise das optimale komplexe Training der gesprochenen Sprache in ihrer breiten Palette von Sprechhandlungen ohne Weiteres nicht stattfinden, was in einer Partnerarbeit öfter der Fall wäre.

3. Abschließende Bemerkungen. Plädoyer für einen Sprech(Sprach)DaF-Unterricht und einige offene Fragen

Der vorliegende Beitrag hatte vor allem zum Ziel, den Stellenwert der Ausbildung von Sprechfertigkeit im schulischen DaF-Unterricht für polnische Lerner unter die Lupe zu nehmen. Dieses Vorhaben wurde in zwei Schritten untersucht: (a) in der Analyse des Soll-Zustandes (vgl. Ministerienvorgaben, Lehrpläne sowie Abiturprüfungsbestimmungen in Deutsch als Fremdsprache), und (b) in der Analyse des Ist-Zustandes im Schulalltag (vgl. die Umfrage). Mit der durchgeführten Pilotumfrage wurde allerdings nicht vorrangig auf eine quantitative Untersuchung abgezielt, sondern vielmehr auf das Herausfinden der aktuell auftretenden Tendenzen. Diese wären zukünftig im Rahmen eines, ebenfalls qualitativ, umfangreicheren Projektes (mit zahlreichen Teilaspekten bezüglich der Mündlichkeit) zu überprüfen.

Die Ergebnisse des Vorhabens erwiesen sich einerseits als selbstverständlich, und andererseits als überraschend: Die aktuellen, im großen Ausmaß auf der Grundlage von GER ausformulierten Empfehlungen zur Ausbildung der Sprechfertigkeit im Bereich der Fremdsprachen räumen der gesprochenen Sprache genauso viel Platz ein, wie der geschriebenen Sprache. Demgegenüber findet die praktische Arbeit an der Mündlichkeit in der Zielsprache im Unterricht eher okkasionell bzw. sogar sehr sporadisch statt, sodass die „wirkliche mündliche Kommunikation in der Zielsprache [trotz der Propagierung kommunikativer Unterrichtsmethoden,] kein selbstverständlicher Teil des täglichen Unterrichts [ist, umso mehr, da Lehrer und Lehrerinnen] im Umgang damit noch wenig Routine“ (Bolte 1996: 4) haben. Die Ursachen für solchen Tatbestand können u. a. in ungenügender Lehreraus- bzw. fehlender Lehrerfortbildung, ihrer mangelnden Sensibilisierung für das gesprochene Wort sowie in unprofessioneller Unterrichtsgestaltung liegen. Es ist deswegen dringend erforderlich, nach Möglichkeiten zur Optimierung didaktischer Arbeit zu suchen.

Der vorliegende Beitrag ist jedoch zugleich, und vielleicht vor allen Dingen, als Plädoyer für einen Sprechunterricht in der zu erlernenden Fremdsprache zu betrachten. Denn jede Unterrichtssituation ist unbezweifelnd die beste Gelegenheit zum gemeinsamen Austausch in der Zielsprache – nicht nur zwischen der Lehrperson und dem Lerner, sondern vielmehr unter all denjenigen, die sich an dem jeweiligen Kommunikationsprozess beteiligen. Darüber hinaus wird hier in Übereinstimmung mit Slembek (1999: 88) auch für die Vermittlung nicht nur von Fertigkeiten (im Hinblick auf die Sprache als Kommunikationsinstrument), sondern auch auf die Vermittlung der Fähigkeit zum Kommunizieren postuliert. Diese wird aber „bei Lehrenden und Lernenden immer präsupponiert“ (ebd.). Dies trifft Slembek zufolge ebenfalls für den rhetorischen Bereich zu,

in dem es auf das Reflektieren eigenen Verhaltens und Handelns in Bezug auf Situationen, Ziele, andere Personen, Gruppen und Kulturen, und deren Verhalten und Handeln ankommt. In diesem Miteinander, im Gespräch also, stellen sich zugleich zahlreiche Fragen zur Wirkung von Verhalten und Handeln, zu dessen Wahrnehmung von anderen, dessen Interpretation sowie Reaktion darauf, zum Zuhören, zu Kommunikationsbarrieren und zum gemeinsamen Handeln. Dies bedeutet mithin, dass jeder Unterricht (auch Fremdsprachenunterricht) per se rhetorisch ist:

Lehrende verfolgen Ziele und wollen Handlungen auslösen – Bereitschaft zum Zuhören, Mitverstehen, Lernen. Dazu müßten sie Willen, Verstand und Emotionen der Lernenden ansprechen. Die Situation der Lernenden ist ebenfalls rhetorisch: Auch sie verfolgen Ziele und wollen Handlungen auslösen, dazu müssen sie selber in bestimmter Weise handeln. (Slembek ebd.)

Im Hinblick auf die Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht bleiben nichts desto weniger noch viele Fragen offen, u. a. zum Einfluss von Tradition in der Ausbildung und Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten in der Muttersprache auf ihre Entwicklung in der Zielsprache, zu Interkulturalitätsaspekten und schließlich zur Methode, d. h., wie die vorausgesetzten Lehrinhalte zu vermitteln sind (ausschließlich unter Nutzung der gegebenen Zielsprache / mittels der Mutter- und Fremdsprache / kontrastiv?) (vgl. Reinke 2002: 131ff.). Mit anderen Worten: In welcher Weise soll trotz zahlreicher beim Mündlichkeitstraining auftretender Schwierigkeiten – u. a. bezüglich der Modalpartikeln, pragmatischer Idiome (sog. Routine-, Konversations- bzw. Gesprächsformeln) (vgl. z. B. Schatte 1993: 135ff.), phonetischer und nonverbaler Phänomene etc. – unter dem qualitativen und quantitativen Blickwinkel an der gesprochenen Sprache am besten gearbeitet werden.

Abschließend soll hier für solchen Fremdsprachenunterricht plädiert werden, in dem mehr miteinander, authentisch und mündlich gehandelt wird. Es sollte mithin nicht nur auf die für die Unterrichtszwecke geschaffenen Rollenspiele bzw. Diskussionen bzw. auf das auswendig Gelernte und Vorgetragene ankommen, was mit dem wirklichen Sprechen als produktiver Fertigkeit tatsächlich wenig zu tun hat (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska, im Druck, b). Viel mehr ist somit ein Sprach- und zugleich Sprechunterricht gemeint, der zur Ausbildung von breit gefasster Sprechfertigkeit (im Sinne von freiem monologischem sowie dialogischem Sprechen, Vortragen etc.) führt. Dies alles unter Einbezug nonverbaler Aspekte der Sprache, die zur Kommunikation mit gehören (vgl. GER) und jeweils im Hinblick auf das Unterrichten von Fremdsprachen zu berücksichtigen sind.¹¹

¹¹ Auf die nonverbalen Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation konnte in dem vorliegenden Beitrag allerdings aus Platzgründen kein Augenmerk gerichtet werden.

Literatur

- Bolte, Henning: *Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 14 Sprechen, 1/1996, S. 4–15.
- Bühler, Karl: *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1934.
- Deppermann, Arnulf: *Mündlich kommunizieren. Einleitung*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen-Basel 2004, S. 295–298.
- Duden *Fremdwörterbuch Software*, Office-Bibliothek.
- Duden – *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Office-Bibliothek.
- Fiehler, Reinhard: *Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand*. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 79. Göttingen 2008, S. 261–274.
- Forster, Roland: *Interkulturelle mündliche Kommunikation: Rede in Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zielsprache Deutsch* 26, 1/1995, S. 16–21.
- Forster, Roland: *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. (Sprechen & Verstehen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 12). St. Ingbert 1997.
- Geißner, Helmut: *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main 1986.
- Geißner, Helmut: *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main 1988.
- Göbel, Heinz / Graffmann, Heinrich: *Ein Stiefkind des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache: Ausspracheschulung*. In: *Zielsprache Deutsch* 3/1977, S. 2–8.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata: *Interkulturelle Kompetenz am Beispiel eines Unternehmens in Polen*. In: Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara / Pulaczewska, Hanna (Hrsg.): *Cross-Cultural Europe: Issues in Identity and Communication*. Stuttgart, im Druck, a.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata: *Od kształtowania poprawnej wymowy po trening sprawności mówienia. Implikacje dydaktyczne na przykładzie nauczania języka niemieckiego jako obcego*. In: Pawlak, Mirosław / Waniek-Klimczak, Ewa (Hrsg.): *Mówienie w języku obcym obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Konin, im Druck, b.
- Gutenberg, Norbert: *Mündliche Kommunikation. Interkulturell Sprechwissenschaftlich-sprecherzieherische Aufgaben im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (32 Fachverband DaF). Regensburg 1992, S. 1–22.
- Informator o egzaminie maturalnym od roku 2008 (2007), Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33>.
- Nothdurft, Werner: *Kommunikation*. In: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart-Weimar 2007, S. 24–35.
- Łuniewska, Krystyna et al.: *Książka nauczyciela z programem nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Warszawa 2002.
- Łuniewska, Krystyna et al.: *Alles klar; zakres rozszerzony. Kurs języka niemieckiego dla początkujących i kontynuujących naukę po gimnazjum*. Warszawa 2007.
- Łuniewska, Krystyna et al.: *Alles klar; zakres podstawowy. Kurs języka niemieckiego dla początkujących i kontynuujących naukę po gimnazjum*. Warszawa 2009.
- Piszczatowski, Paweł: *Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. In: Łuniewska, Krystyna et al.: (Hrsg.): *Książka nauczyciela*

- z programem nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum.* Warszawa 2007, S. 110–146.
- Reinke, Kerstin: *Rede- und Gesprächserziehung für die interkulturelle Kommunikation.* In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern.* Neuchâtel 2002, S. 127–134.
- Schatz, Heide: *Fertigkeit Sprechen.* Erprobungsfassung 03/2001. Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. Berlin 2001.
- Schatte, Czesława: *Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht.* In: Richter, Günther (Hrsg.): *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache.* Frankfurt am Main 1993, S. 135–142.
- Sendlmeier, Walter: *Mündliche Kommunikation.* In: Sendlmeier, Walter / Bartels, Astrid (Hrsg.): *Stimmlicher Ausdruck in der Alltagskommunikation.* (Mündliche Kommunikation, Bd. 4). Berlin 2000, S. 2.
- Slembek, Edith: *Entwicklung rhetorischer Fähigkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In: DaF 2/1999, S. 88–92.
- Straub, Jürgen: *Kultur.* In: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder.* Stuttgart-Weimar 2007a, S. 7–24.
- Straub, Jürgen: *Kompetenz.* In: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder.* Stuttgart-Weimar 2007b, S. 35–46.
- Shannon, Claude E. / Weaver, Warren: *The mathematical theory of communication.* Urbana 1949.
- Watzlawick, Paul / Bavelas, Janet Beavin / Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* Bern 1969.

Abstracts

Der Beitrag widmet sich Fragen der Ausbildung von Sprechfertigkeiten im polnischen DaF-Unterricht. Der besondere Fokus wird hier auf den Stellenwert von Mündlichkeit in Ministeriumsvorgaben, Lehrplänen und Abiturprüfungsbestimmungen sowie im Unterrichtsalltag gerichtet. Dem *Sprechen* als einer der grundlegenden Tätigkeiten des Menschen kommt nämlich, neben dem *Hören*, in Bezug auf die Kommunikation mittels einer Sprache als Werkzeug eine zentrale Rolle zu. Dies gilt auch für den internationalen und interkulturellen Austausch zwischen Menschen. Eine möglichst optimale sprachlich-sprecherische Verständlichkeit von Äußerungen ist dabei das Hauptziel. Dies stellt gerade hinsichtlich der rhetorischen Kommunikation in einer Fremdsprache eine äußerst hohe Anforderung dar, die erst durch die Nutzung von sprecherzieherischen Methoden zu erfüllen ist.

The paper deals with developing the skill of speaking in teaching German as a foreign language. It focuses especially on the position of speaking in the new core curriculum, school syllabi, regulations of the school-leaving examination, and classroom reality.

Speaking, a fundamental human activity, plays, along with listening, a central role in language communication, as well as in international and intercultural exchange. For this reason, lexical, grammatical, and phonetic comprehensibility is the main aim of foreign language instruction.

In rhetorical communication in a foreign language, such a demanding goal can be achieved with the use of techniques of teaching speaking.