

For citation:

Niewalda, Katrin (2012) Testing Second Language Speaking. In: Reinelt, R. (ed.) (2012) *Foreign Language Teaching and New Media – What have they Gained?* Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan, p. 54 – 67.

Kommunikation auf Deutsch -  
Überlegungen zu Kurskonzept und Prüfung

Katrin Niewalda

Reference data:

Niewalda, K. (2012). Kommunikation auf Deutsch - Überlegungen zu Kurskonzept und Prüfung

# **Kommunikation auf Deutsch - Überlegungen zu Kurskonzept und Prüfung**

**Katrin Niewalda**

Matsuyama University, Ehime, Japan  
niewalda@cc.matsuyama-u.ac.jp

## **Abstract**

Speaking is a very complex skill, which is always challenging, especially in a foreign language. The following contribution wants to present the concept of a communication class for students as from the second year of their studies. The article will focus on the contents of the course and problematic aspects of the final oral exam. This will be illustrated on the basis of a transcribed oral exam. Focus of interest is the reaction of the students when communication problems occur, which leads to the question if the coincidental combination of pairs during the exam is a good choice. Another question which follows is if it is useful to integrate communication strategies explicitly into the lessons or if the teaching of chunks, which help to keep the conversation going, is sufficient.

## **Einleitung**

Sprechen ist einer der komplexesten Vorgänge überhaupt. Was selbst in der Muttersprache oft nicht ganz korrekt gelingt, ist in der Fremdsprache umso schwieriger. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Unterricht nicht im Zielsprachenland stattfindet, sondern im Heimatland, das – so im vorliegenden Fall - räumlich und kulturell gesehen, kaum weiter entfernt vom Zielsprachenland sein könnte: Japan. Vor die Aufgabe gestellt, einen Kommunikationskurs für eine Lernergruppe anzubieten, deren Ziele teilweise als durchaus ehrgeizig zu bezeichnen sind („flüssig sprechen können“, „sich am Ende des Kurses mit deutschen Sprechern unterhalten können“)<sup>1</sup>, kam es – um den Bedürfnissen der Lernergruppe gerecht zu werden - darauf an, einen Unterricht zu

---

<sup>1</sup> Ergebnis der Umfrage zu Beginn des Semesters.

konzipieren, der zu einem großen Teil aus Sprechen/Konversation bestand. Der Großteil der Studierenden befindet sich zum Zeitpunkt der Kursteilnahme am Anfang des zweiten Studienjahrs, einige wenige im dritten bzw. vierten Studienjahr. Im vorliegenden Beitrag soll das Kurskonzept vorgestellt werden und auf die Prüfungsproblematik - vor der die meisten Lehrenden am Ende eines jeden Kurses stehen - eingegangen werden. Was ist möglich in einem Kommunikationskurs ab dem zweiten Studienjahr und wie kann eine Prüfungssituation geschaffen werden, die eine gewisse – für mündliche Prüfungen meiner Meinung nach unabdingbare - Spontanität zulässt? Auch wird deutlich, dass es nicht ausreicht, lediglich Chunks oder Wortschatz zu bestimmten Themen zu vermitteln, sondern auch „strategische“ Redemittel, damit Studenten sich sprachlich Hilfe holen können, wenn das Gespräch abubrechen droht. Ob diese dann auch in der Prüfung angewendet werden, steht auf einem anderen Blatt. Anhand eines transkribierten Prüfungsgesprächs sollen diese Aspekte und weitere problematische Punkte aufgezeigt werden.

Der vorliegende Aufsatz stammt aus meinem Unterrichtsumfeld; er ist als Reflexion zu verstehen und als Schritt in eine Richtung, wie Kursablauf, Kursinhalte und Prüfungen weiterentwickelt bzw. optimiert werden können.<sup>2</sup> Bevor auf den Kurs selbst eingegangen wird, sollen die dem Unterricht zugrunde liegenden zentralen Konzepte kommunikative Kompetenz sowie Interaktion kurz erörtert werden.

## **Eine Annäherung an das Ziel kommunikative Kompetenz**

### ***Sprechen als kommunikative Interaktion***

Das globale Leitziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, die kommunikative Kompetenz der Lerner zu erreichen bzw. zu fördern. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER, werden die Sprecher als „gesellschaftlich Handelnde“ betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die bestimmte kommunikative Aufgaben bewältigen müssen; darunter fallen je nach Situation vor allem

---

<sup>2</sup> Er basiert auf dem Vortrag „A communication class in the Japanese teaching context“, gehalten am 22.09.2012 auf der „Foreign Language Teaching and Research Mini-Conference“ an der Ehime Daigaku in Matsuyama.

sprachliche Aufgaben (GER, Kapitel 2.1). Kommunikation ist wechselseitig aufeinander gerichtetes Handeln; sie ist intentional und damit Mittel zu einem bestimmten Zweck (Burkart, 2002:61) – nämlich eine Nachricht zu überbringen. Nach Wolff ist Sprechen kein isolierter Vorgang, sondern „es ist in geringerem oder in stärkerem Maße eingebunden in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt, d.h. eine Abfolge von Sprechhandlungen, die von unterschiedlichen Sprechern eingebracht werden und die miteinander abgestimmt und aufeinander bezogen sind“ (Wolff 2006:64). Beides gehört zusammen, allerdings liegt der Schwerpunkt bei dem einen Konzept auf der Überbringung einer Nachricht, beim anderen auf der Beziehung zwischen den beiden wechselseitig agierenden Partnern.

### ***Mittels Kommunikationsstrategien das Gespräch am Laufen halten***

Um also eine Nachricht überbringen zu können, ist der passende Wortschatz nötig. Um wiederum angemessen auf die Antwort des Partners reagieren zu können, muss der Sprecher die Äußerung des Partners verstanden haben, antworten und zurückfragen, um das Gespräch weiter am Laufen zu halten. Da jedoch nicht im Voraus klar ist, worüber der jeweilige Partner genau sprechen wird, kann es, meist aufgrund von Wortschatzlücken, vorkommen, dass Kommunikationsprobleme entstehen. Um Situationen wie diese bewältigen zu können, sind gerade in der Fremdsprache Kommunikationsstrategien nötig. Bestimmte durchaus erfolgversprechende Strategien wie das code-switching - dass jedoch auch nur dann angewendet werden kann, wenn den Sprechern dieselben Sprachen zur Verfügung stehen - fallen - zumindest in der Prüfungssituation - weg. Die Fähigkeit, sich sprachlich Hilfen zu holen, ist wenig ausgebildet und sollte gerade auch ab dem zweiten Studienjahr gefördert werden. Aus den Merkmalen des kommunikativen Sprachgebrauchs - diese sind Interaktivität, Zielgerichtetheit von Äußerungen, deren Wirkungen, der Kontext (Bolton 2000:12) - ergeben sich die Lernziele, wozu die interaktiv orientierten Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gehören; ebenso aber auch die rezeptiven Fertigkeiten, die den nächsten Punkt, nämlich „kommunikativ angemessen sprachlich zu handeln“, ja erst ermöglichen (Bolton 2000:13). Dieser Punkt schließt die bereits erwähnte Aneignung geeigneter Strategien ein. Knapp-Potthoff & Knapp (1982) unterscheiden zwischen sog. Reduktionsstrategien, Kompensationsstrategien sowie lernersprachenbezogenen Strategien. Im GER (Kapitel

4.4.3.1) werden Rezeptions- und Produktionsstrategien sowie kognitive und kooperative Strategien - auch Diskurs- bzw. Kooperationsstrategien - genannt, die die Kooperation und Interaktion steuern. Dazu gehören beispielsweise Sprecherwechsel oder die Einigung auf ein Thema. Siebold (2009) weist darauf hin, dass die Frage, ob Kommunikationsstrategien speziell geübt werden sollen, schwierig zu beantworten sei. Dass die Lernenden jedoch die geeigneten Sprachmittel brauchen, wenn es darum geht, nachzufragen, um Wiederholung zu bitten oder etwas zu umschreiben oder zu erklären, ist ohne Zweifel wichtig. So kann u.U. das Gespräch in Gang gehalten werden, auch wenn dies dem Referenzrahmen nach für das Niveau A2 noch nicht unbedingt erwartet werden kann:

*Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten (Kapitel 4.4.3.1).*

Auch im Lehrbuch „Schritte“ beispielsweise werden bereits ab der ersten Lektion sprachliche Mittel in den Zusammenfassungen der jeweiligen Lektionen explizit mitaufgeführt.

## **Kursbeschreibung**

### ***Kurszusammensetzung***

Der Kurs<sup>3</sup>, dessen Verlauf und Zielsetzung im Weiteren erläutert werden soll, setzt sich aus neunzehn Studierenden aus verschiedenen Fakultäten zusammen; die meisten davon befinden sich im zweiten Studienjahr (15 Studierende/2. Studienjahr; 3 Studierende/3. Studienjahr; 1 Studierender/4. Studienjahr). Nach einem Lernjahr sollten die Studierenden sich theoretisch etwa auf der Stufe A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen befinden. Dessen Beschreibung der Stufe A1 lautet:

*Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.*

---

<sup>3</sup> Abgehalten im Sommersemester 2012.

*Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.*

*Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.*

Durch den Besuch des Kurses sollen die im ersten Studienjahr erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ausgebaut und vertieft werden.

### ***Kursziele und -inhalte***

Ziel des Kurses ist es, über bloße Imitation hinauszugehen und Kommunikation entstehen zu lassen. Dazu gehört nicht nur das Stellen von meist vorher bereits zurechtgelegten Fragen bzw. Informationen, sondern auch das Reagieren auf Mitteilungen des Gesprächspartners. Die Gesprächspartner sollen, wie oben erläutert, interagieren.

Das im Kurs häufig eingesetzte Lehrwerk<sup>4</sup> „Und du? Gesprächssituationen im Unterricht“ von Vögel/Hopf ermöglicht das Lehren bzw. Lernen von Versatzstücken, sog. Chunks. Diese „islands of reliability“ (Wolff 2006: 69) schaffen Pausen für die weitere Planung der Äußerungen. Das in drei Teile gegliederte Lehrwerk (über sich selbst sprechen, sich über bestimmte Themen unterhalten, Bitten formulieren) ermöglicht es, zahlreiche Chunks zu erlernen und diese in das Gespräch einzubauen. Gedacht ist das Lehrwerk für Studierende im ersten Studienjahr bzw. zur Vertiefung und Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit im zweiten Studienjahr. Neben alltagssprachlichen Formulierungen geht es auch darum, „sich die notwendigen sprachlichen Strategien zur Fortführung eines Gesprächs oder zur Problemlösung bei Kommunikationsschwierigkeiten“ anzueignen (Vögel & Hopf 2010:107).

Nachstehend eine Zusammenfassung der Kursinhalte:

- Einander grüßen, Vorstellung, Herkunft, über das Studium/den Beruf sprechen
- Freizeitaktivitäten

---

<sup>4</sup> Neben Lehrmaterial aus unterschiedlichen Quellen, z.B. Wechselspiel von Dreke/Lind.

- Über den Job sprechen
- Über Essen und Essgewohnheiten sprechen
- Sich nach dem Weg erkundigen
- Ein Zugticket kaufen
- Sich verabreden
- Ein Hotelzimmer reservieren
- Ein Gericht bestellen
- Über Zukunftspläne sprechen
- Über Vergangenes sprechen
- Sich über Reisepläne unterhalten

Weitere Redemittel:

- Können Sie das wiederholen, bitte?
- Das habe ich nicht verstanden.
- Wie bitte?
- Noch einmal, bitte.
- Entschuldigung, ...
- Was bedeutet das Wort?
- Wie heißt das auf Deutsch/Japanisch/Englisch?

### ***Prüfung und Ablauf***

Um eine gewisse Spontanität zu gewährleisten, erfahren die Studierenden erst kurz vor der Prüfung, mit wem sie zusammen geprüft werden. Sie wissen jedoch, dass der jeweilige Partner aus dem gleichen Kurs kommt. Bei, wie im Wintersemester 2011/2012, neunzehn Teilnehmern ist dies zwar noch überschaubar, trotzdem ist ein gewisser Überraschungseffekt vorhanden, der meinem Verständnis nach auch wichtig ist, um eine einem Kommunikationskurs gemäße Prüfung abzuhalten (vgl. dazu auch Reinelt, 2010: 20).

Die Konstellation zweier Studierender hat gewisse Vorteile in Abgrenzung zu der traditionellen Zusammensetzung Studierender und Lehrender, bei der naturgemäß ein Machtgefälle vorhanden ist. Die Handlungspartner sind durch ihre unterschiedlichen

sozialen Rollen nicht gleichberechtigt. Durch die symmetrische Konstellation kann eine zumindest authentischere kommunikative Situation entstehen (Arras 2011: 81), wobei natürlich auch klar ist, dass die Situation im Fremdsprachenunterricht, v.a. bei Prüfungen, von Authentizität normalerweise weit entfernt ist.

Die in der Prüfung hinzugezogenen Kriterien sind Grammatik, Wortschatz, Flüssigkeit sowie Interaktion. Schatz betont, dass in der täglichen Kommunikation Flüssigkeit und Verständlichkeit wichtiger seien als grammatische Korrektheit (2006: 93). Sie betont die Wichtigkeit der Fehlertoleranz der Lehrenden im Unterrichtsalltag und fordert die Lernenden auf, Fehler als wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses zu akzeptieren, als „Ausgangspunkt zum (Weiter-)Lernen“ (Schatz 2006: 93). Diese Aussage ist sicher richtig, jedoch im japanischen Kontext schwierig zu vermitteln, wie auch Reinelt (2011: 46) feststellt, der die Forderung nach Fehlerermutigung „absurd“ bezeichnet. Auch das Kriterium „fluency“ stellte eine gewisse Herausforderung dar, da das Sprechen in der Fremdsprache allgemein und besonders das schnellere Sprechen bei wenig risikobereiten Fremdsprachenlernern – japanische Studierende zählen zu dieser Gruppe – mit dem hohen Risiko verbunden ist, Fehler zu machen. Um diese Fähigkeit zu fördern, kann es hilfreich sein, Übungen einzubauen, in denen der Faktor Zeit eine Rolle spielt, z.B. das Erfragen möglichst vieler Informationen innerhalb von ein oder zwei Minuten.

### ***Beispiel für ein Prüfungsgespräch***

Ein Beispiel, das problematische Punkte aufzeigt, ist im Folgenden zu finden:<sup>5</sup>

#### **Beispiel 1, 040, A30, 26.07.2012, 03:44**

##### **Lerner 1**

01 Guten Tag.

03 Wie heißen Sie? Äh. Wie heißen Sie noch mal?

05 Ich heiße D. Wie geht's?

##### **Lerner 2**

02 Guten Tag.

04 Wie (--) heißen (---) Sie noch mal? Ich heiße A. Und Sie?

06 Gut, und Sie?

---

<sup>5</sup> Die Transkription basiert auf dem GAT-Transkriptionssystem.



Vorliegendes Gespräch ist beispielsweise durchzogen von Pausen, Unterbrechungen, und Missverständnissen, die Lerner 1 durchaus bewusst sind, was sich unter anderem in Lachen äußert (s. Äußerung 19 bis 21). Der Studierende hält hier jedoch an der von ihm erwarteten Antwort fest, nämlich dem Reiseziel, und geht nicht auf die neue Wendung des Gesprächs, nämlich auf die Frage, was er gern esse, ein.

Natürlich muss bedacht werden, dass gerade schwächere Lerner eher in die Verlegenheit kommen, nachfragen zu müssen, um das Gespräch am Laufen halten zu können und diese damit eventuell überfordert sind. Den Ergebnissen einer Untersuchung von Teng zufolge, sind die am häufigsten angewendeten Strategien der Lerner Themenvermeidung, Themenwechsel, Bitte um Hilfe bzw. Unterstützung sowie nonverbale Kommunikation (Teng 2012: 651). Dies kann auch im vorliegenden Gespräch beobachtet werden. Die strategischen Redemittel wurden auch in den anderen neun Gesprächen nicht verwendet. Sehr häufig wurden jedoch Anschlussfragen gestellt (s.a. im Beispielgespräch). Wood schlägt vor, um das Bewusstsein der Lerner hinsichtlich des Gesprächsverlaufs und der Verwendung von Kommunikationsstrategien zu erhöhen und damit auch zu verbessern, Gespräche der Lerner aufzunehmen, sie in Bezug auf ihre Kommunikationsstrategien zu analysieren und die Lerner eine Einschätzung abgeben zu lassen, ob die jeweilige Strategie als hilfreich empfunden wird (Wood 2012: 33). Wichtig hierbei erscheint mir, dass den Lernern so ein gewisses Gefühl der Sicherheit gegeben werden kann, da sie erkennen, dass sie viele Strategien ja schon benutzen.

Auffällig war zudem, dass, obwohl den Studenten in der Prüfung das Thema freigestellt war, immer die gleichen Gesprächsthemen zur Sprache kamen. Folgende Themen wurden in keinem Gespräch gewählt: ein Zimmer reservieren, ein Zugticket kaufen, sich verabreden, in einem Restaurant bestellen. Alle Paare entschieden sich jedoch ausschließlich für die Inhalte dieses Kurses, obwohl im Vorfeld – aus Gründen der Spontanität – nicht sicher war, worüber der Partner sprechen würde. Die Zusammensetzung der Paare war willkürlich, wobei die Frage, ob alle die gleichen Chancen haben, bleibt. Die Zusammensetzung zwei schwächere Lerner kann problematisch sein, wie auch die Konstellation sehr guter Lerner und sehr schwacher Lerner. Im zweiten Studienjahr werden die Niveauunterschiede natürlich schneller

deutlich als zu Beginn des Sprachlernprozesses. Klar ist, dass in einer mündlichen Prüfung nicht dieselbe Situation vorliegt wie beispielsweise bei einer Wissensabfrage, in der andere – objektivere - Testformate gewählt werden können.

### **Ausblick und offene Fragen**

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Fragen noch offen geblieben sind bzw. in welche Richtungen weitere Forschung bzw. Verbesserungen sinnvoll sein könnten.

- Welche sprachlichen Strategien sollen/müssen vermittelt werden? Welche Strategien werden dann in der Situation tatsächlich auch benutzt?
- Ist eine Bewusstmachung der bereits verwendeten Strategien sinnvoll?
- Hat die Zusammensetzung der Paare einen Einfluss auf die Prüfungsleistung? Wie kann damit umgegangen werden?

Das Dilemma Sicherheitsdenken der Studierenden versus Spontanität bleibt ebenfalls eine Herausforderung. Eventuell wäre es möglich, um den Bitten der Studierenden entgegenzukommen, die mehrmals darum baten, sich ihren Prüfungspartner im Vorfeld auswählen zu dürfen (Spontanität Fehlanzeige) mehrere kurze Tests, abwechselnd mit ausgewähltem Partner und zufällig zugewiesenem Partner, durchzuführen.

Wie kann man die Fähigkeit fördern, nicht nur seinen Text auswendig runterzusprechen bzw. seine Fragen „loszuwerden“, sondern auf den Gesprächspartner einzugehen, auch auf der sprachlichen Ebene? Der Weg, etwas sagen zu können, das man wirklich auch sagen möchte - und nicht gerade als abrufbereites Versatzstück im Kopf hat – ist auf jeden Fall ein weiter; ein Kurs wie der beschriebene kann ein Stück auf diesem Weg sein.

## Literatur

- Arras, U. (2011). Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen. Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung. In *Babylonia* 2/2011, S. 80-85. URL: [http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/Kompetenzen\\_messen\\_Babylonia.pdf](http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/Kompetenzen_messen_Babylonia.pdf) (gelesen am 15.09.2012)
- Bolton, S. (2000). Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Bovermann, M. et. al. (2010). Schritte 1. Ismaning: Hueber.
- Burkart, R. (2002). Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Wien, Köln u.a.: Böhlau.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001). URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (gelesen am 20.09.2012)
- Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982). Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinelt, R. (2010). What comes after Testing Speaking? – Speaking! – A Progress Overview Article. In: Rudolf, Reinelt (2010). The new decade and (2<sup>nd</sup>) FL Teaching: The initial phase. R. Reinelt Research Laboratory Ehime University Matsuyama, Japan, S. 107 – 132.
- Reinelt, R. (2011). Erreichbare Sprechfertigkeit im Unterricht DaF in Japan. 『人文学論叢』第13号別冊 愛媛大学人文学会 2011(平成23)年12月
- Schatz, H. (2006). Fertigkeit Sprechen. Berlin, München u.a.: Langenscheidt Verlag.
- Siebold, J. (2009). Kommunikationsstrategien. In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2009. S. 61.
- Teng, H. (2012). Teaching Communication Strategies to EFL college students. In A. Stewart & N. Sonda (Hrsg.), *JALT2011 Conference Proceedings*. Tokyo: ALT, S. 646-653.
- Vögel, B. & Hopf, A. (2008). Und du? Sprechsituationen im Unterricht. Osaka University Press.
- Vögel, B. & Hopf, A. (2010). Kannbeschreibungen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten? - ein Erfahrungsbericht zur Lehrwerkskonzeption. In Maria Gabriela Schmidt et al. (Hrsg.). *Can do statements in language education in Japan and beyond. Applications of the CEFR*. Tokyo: Asahi, S. 105 – 110.
- Wolff, D. (2006). Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In Monika Clalina & Thomas, Studer (Hrsg.). *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ in der*

Schweiz. Akten des Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlektorinnen und Deutschlehrer am 22. Und 23. September 2006. Universität Bern, S. 64 – 74.

Wood, J. (2012). Helping students to notice their own use of communication strategies. In *The language teacher* 36.1 (JALT), S. 32-33.