

TESTEN UND ÜBEN: GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE

Krista Segermann (*Universität Jena*)

(veröffentlicht in: Gardenghi, Monica & O'Connell, Mary (Hrsg.) (1997). *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M.: Lang, S. 81-93)

Fremdsprachliche Übungs- und Testaufgaben können in der Form identisch sein, in ihrer intendierten Funktion sind sie jedoch zu unterscheiden. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt ist die Kommunikationsfähigkeit, die durch Üben erworben, durch Testen festgestellt werden soll. Beiden Bereichen ist am besten damit gedient, daß sich das Üben mehr auf die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen konzentriert (als Voraussetzung für ein zufriedenstellendes Testergebnis) und das Testen sich an Übungsaufgaben orientiert, die durch eine exakte Beschreibung von Zielsetzung, Schüler-tätigkeit, Materialgestaltung, Steuerung und Arbeitsweise eindeutig identifizierbar sind.

1. Der wissenschafts-ökonomische Unterschied

Der folgende Beitrag scheint thematisch am Rande dieses Bandes zu liegen. Er bringt das Hauptthema mit einem Bereich in Verbindung, der in den Überlegungen der Spezialisten von Testtheorie, Testerstellung und Evaluation kaum eine Rolle spielt. Dennoch könnte es reizvoll sein, das Testen und das Üben einmal nebeneinander bzw. einander gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen.

Der rein äußerlich am meisten ins Auge fallende Unterschied zwischen Testen und Üben liegt in dem Aufwand an theoretischem Scharfsinn, an Kreativität, an Zeit und Geld, der beiden Bereichen gewidmet wird. Die Testtheorie ist inzwischen als Wissenschaftssparte von geradezu industriellen Ausmaßen etabliert. Veröffentlichungen über das Testen füllen Hunderte von Regalmetern in den Bibliotheken bzw. erreichen sicherlich schon den Megabyte-Bereich.

Demgegenüber fristet das Üben als Gegenstand der Reflexion ein eher kümmerliches Dasein. Seine geringe Attraktivität erklärt sich paradoxerweise vielleicht gerade aus seiner Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit. Das Üben gehört schon seit urdenklichen Zeiten so sehr zum alltäglichen Unterrichtsgeschäft und scheint in seinen Voraussetzungen und Abläufen so fest etabliert, daß es nicht sonderlich zum kreativen Nachdenken anregt.

Ein weiterer Grund liegt sicherlich in der Verkürzung des Übungsbegriffs, die sich übrigens aus der Begriffsgeschichte kaum rechtfertigen läßt. Üben wird meist bezogen auf mehr formale, gelenkte Tätigkeiten im Gegensatz zu inhaltsbezogenen, freieren Tätigkeiten. Es wird meist nur mit den linguistischen Subsystemen der Phonetik und Orthographie, der Lexik und der Morpho-Syntax in Verbindung gebracht und weniger mit den rezeptiven und produktiven Kommunikationsfähigkeiten.

Der Zusammenhang zwischen Üben und Testen läßt sich jedoch in seiner ganzen Tragweite nur auf dem Hintergrund eines erweiterten Übungsbegriffs dartun, bei dem die ursprüngliche Bedeutung einer wiederholt erfolgenden Tätigkeit zugrundegelegt ist.

2. Der funktionale Unterschied

Der zweite, funktional bestimmte Unterschied liegt darin, daß beim Testen - unabhängig davon, ob es sich um standardisierte oder informelle Tests handelt - eine erbrachte sprachliche Leistung überprüft wird. Beim Üben dagegen soll eigentlich ein Lernprozeß stattfinden, der zu einem Ergebnis führt, das dann im Test evaluiert wird. Was da überprüft werden soll, muß irgendwie und irgendwann einmal erworben werden. Dieses Irgendwie und Irgendwann ist dann eine Sache des Übens.

Und genau hier liegt der Punkt, warum es sich lohnt, über den Zusammenhang von Üben und Testen nachzudenken. Die mangelhafte Reflexion über den Übungsprozeß kann sich nämlich auch nachteilig auf das Testen auswirken. Denn gute Testergebnisse - an denen man ja zumindest im

Kontext unterrichtlichen Lernens interessiert ist - erreicht man nur, wenn vorher sinnvoll geübt worden ist.

3. Üben als Entwickeln von Kompetenzen

Üben heißt vor allem, wiederholt etwas tun, und zwar so, daß dabei Fortschritte erzielt werden, etwas allmählich entwickelt wird, was vorher nicht da war. Der Entwicklungsgedanke ist also konstitutiv für das Üben. Demgemäß müßten auch die Übungskonzeptionen - soweit man denn überhaupt von solchen sprechen kann - diesen Gedanken in den Mittelpunkt stellen.

Dies geschieht jedoch kaum. Übungen fragen und rufen in den meisten Fällen genau so ab wie Tests, und zwar meist Vokabelkenntnisse und grammatische Kenntnisse. Für diese Art von "Wissen" sind Testbatterien und eben auch Übungen am leichtesten zu konstruieren, und sie haben folgerichtig auch die gleiche Form. *Multiple choice*-Aufgaben und Lückentexte sind vor allem im Übungsbereich immer noch die gängigsten Übungsformen. Die Testtheorie und z.T. auch die Testpraxis ist mit ihren *language proficiency tests* hier schon weiter. Sie versucht, den natürlichen Sprachverwendungssituationen möglichst nahezukommen (vgl. Bachmann 1990:325ff.)

Dieses Bestreben wäre jedoch für den Übungsbereich mindestens ebenso notwendig, wenn nicht noch dringender. Denn eine auf die Sprachverwendung gerichtete Fähigkeit kann nur entwickelt werden, wenn der Lernende in entsprechenden Sprachverwendungssituationen tätig wird. M.a.W. er müßte auch beim Üben "sprachhandelnd" tätig werden (um einen heute gängigen Begriff zu gebrauchen, der allerdings auch kritisch hinterfragt werden könnte¹), und zwar müßte sein Tätigwerden einen immer größer werdenden Grad an Selbständigkeit gewinnen. Dies setzt ein gut durchdachtes System von Übungssequenzen voraus, deren Durchlaufen den Lernenden allmählich dazu führt, daß er immer anspruchsvoller werdenden kommunikativen Aufgaben gewachsen ist.

Mit solchen kommunikativen Aufgaben ist nicht nur das übende Entwickeln der komplexen Kommunikationsfähigkeit selbst in ihren verschiedenen Ausprägungen gemeint, also Hören und Lesen als Fähigkeiten, das Gesagte oder Geschriebene zu verstehen, Sprechen und Schreiben als Fähigkeiten, seine eigenen Gedanken mündlich oder schriftlich auszudrücken. Die Aufgaben umfassen auch das übende Entwickeln der phonologisch-graphologischen, lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Teilkompetenzen, der Strategiekompetenz und bestimmter Automatismen, die allesamt die Voraussetzung für die Entwicklung der vier Kommunikationsfähigkeiten darstellen.

4. Üben als implizites Testen

In allen Fällen handelt es sich dabei um ein allmähliches Fortschreiten zu immer größer werdender Kompetenz. Nun befindet sich fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit ja eigentlich immer in einem bestimmten Entwicklungsstadium und ist im Grunde nie abgeschlossen. Dies bedeutet, daß das Erreichen eines bestimmten Entwicklungsstandes überprüft werden kann. Hier kommen Testen und Üben wieder zusammen. Eine Übung, die am Ende einer bestimmten aufbauenden Übungssequenz oder am Ende mehrerer Sequenzen steht, kann dann außerdem die Funktion eines Tests übernehmen, nämlich Feststellen des aktuellen Leistungsstands.

Es gibt sicher Stellen und Etappen in diesem Entwicklungsprozeß, die mehr als andere für solche testwürdigen Leistungsfeststellungen geeignet sind, denn sonst könnte man überspitzt sagen, daß jede Übung auch als Test zu werten ist. Jede lernzielorientierte Übung impliziert auch ein überprü-

¹ Der aus der allgemeinpädagogischen Diskussion übernommene Begriff der Handlungsorientierung könnte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine viel weitreichendere Bedeutung bekommen, die weit über gelegentlichen Projektunterricht mit verstärkter Schüleraktivierung hinausgeht. Faßt man das fremdsprachliche Kommunizieren als sprachliches Handeln auf, das kontinuierlich im Unterricht praktiziert werden muß, so ist der gesamte, normale Unterricht eo ipso handlungs- und schülerorientiert. Vgl. Bach/Timm 1989.

fendes Moment, d.h. eine Übung, die ein bestimmtes Ziel verfolgt, muß einen Kontrollmechanismus enthalten, der überprüft, ob und in welchem Grad das Lernziel erreicht wurde.

Der Unterschied im Verhältnis von Testen und Üben liegt also darin, daß dem Üben ein Überprüfungsmoment wesensmäßig inhäriert, während beim Testen das Übungsmoment nur zufälligen Charakter hat, d.h. es ist nicht auszuschließen, daß beim Testen gelegentlich auch inzidentelles Lernen stattfindet. Das Lernen aus dem Zufallsbereich herauszuholen und systematisch zu fördern, genau das ist die Funktion des Übens.

5. Validität und Beschreibung

Ein Test ist nur gut, wenn er tatsächlich das mißt, was er messen soll, und auch eine Übung ist nur gut, wenn sie tatsächlich das übt, was sie üben soll. Das Validitätskriterium gilt für Übung und Test gleichermaßen. Eine präzise Beschreibung kann hier für mehr Transparenz und Sicherheit sorgen. Eine solche Beschreibung muß die wesentlichen Merkmale erfassen, durch die sich eine Test- bzw. Übungsaufgabe konstituiert. Sie könnte folgendermaßen lauten:

"Fremdsprachliches Üben kann definiert werden als eine unterrichtsmethodische Maßnahme (< Steuerung, > Arbeitsweise), die den Lernenden eine bestimmte, wiederholt erfolgende Tätigkeit ausführen läßt (>Schülertätigkeit), und zwar an bzw. mit in einer bestimmten Gestalt vorgegebenem oder hervorzubringendem Sprachmaterial (>Materialgestaltung) mit dem Ziel des Erwerbs bestimmter fremdsprachlicher Kompetenzen (>Zielsetzung)."

Aus dieser Begriffsbestimmung lassen sich die indizierten Merkmale einer Übung ableiten.

Wenn man Zielsetzung, Schülertätigkeit, Materialgestaltung, Steuerung und Arbeitsweise jeweils präzise beschreibt, so ergibt sich aus den Beziehungen zwischen den spezifischen Ausprägungen aller Merkmale das eindeutige Bild einer Übungsaufgabe und - soweit man die oben geschilderten Gemeinsamkeiten gelten lassen will - auch das einer Testaufgabe.

Im folgenden soll nun die Reichweite dieses Beschreibungsinstrumentariums anhand einiger Übungstypen illustriert werden. Ausgewählt wurden Übungen, die mehr dem Entwicklungsgedanken Rechnung tragen und weniger dem Prinzip der Leistungsfeststellung verpflichtet sind. Durch diese Akzentuierung soll auf ein Defizit in der gegenwärtigen Übungspraxis aufmerksam gemacht werden. Der Mangel an Übungen, die sprachliche Kompetenzen entwickeln und trainieren, ist mit dafür verantwortlich, daß das Testen und Überprüfen - zumindest was die Schulpraxis angeht - sich oft auf die drei sprachlichen Subsysteme beschränkt und sich aus Angst vor allzu schlechten Ergebnissen nicht an die vier Spielarten der Kommunikationsfähigkeit selbst heranwagt.

6. Übungsbeispiele zur Kompetenz-Entwicklung

Die schematische Beschreibung der Übungstypen muß notgedrungen auf einer mittleren Abstraktionsebene verbleiben. Zur Konkretisierung wird gelegentlich auf sprachspezifische Beispiele zurückgegriffen. Dabei ist festzuhalten, daß erst die Sprachspezifik über den Stellenwert bestimmt, der den einzelnen Übungstypen innerhalb des jeweiligen Sprachsystems zukommt.

6.1. Umsetzungsübung Schrift - Laut

ZIELSETZUNG	Umsetzung vom Schriftbild in die Lautgestalt
SCHÜLER-TÄTIGKEIT	Ablesen und Zuordnen
MATERIALGESTALTUNG	(a) Schriftlich gegebene Aneinanderreihung von Einzelwörtern/ Syntagmen - mit der gleichen Entsprechung zwischen Schriftbild und Lautgestalt (Kontrastierung durch systemfremde Entsprechungen) - mit dem gleichen Graphem/ Graphemkomplex, dem verschiedene Lautgestalten

	<p>entsprechen (immanente Kontrastierung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit verschiedenen Graphemen/ Graphemkomplexen, denen die gleiche Lautgestalt entspricht (Kontrastierung durch verwechselbare Grapheme/- Graphemkomplexe) - mit verschiedenen Graphemen/ Graphemkomplexen, denen die gleiche Lautgestalt entspricht, und dem gleichen Graphem/ Graphemkomplex, dem verschiedene Lautgestalten entsprechen (immanente Kontrastierung) <p>(b) Schriftlich gegebener Lesetext/Abschnitt zum fortlaufenden Ablesen/ zum systematisch zuordnenden Ablesen</p>
STEUERUNG	<p>Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage</p> <p>Vorliegendes Sprachmaterial</p>
ARBEITSWEISE	
Ort, Medium, Sozialform	Schriftliche Einzelarbeit zu Hause/ in der Klasse, Schriftlich-mündliche Einzelarbeit (mit Tonträger), Schriftlich-mündlich-schriftliche Einzelarbeit/ Partnerarbeit/ Gruppenarbeit/ Arbeit im Klassenverband
Hilfsmittel	Arbeitsblatt/ Schriftkarten, Lösungsblatt
Kontrolltechnik	Selbstkontrolle/ Partnerkontrolle (durch Lösungsblatt)/ Lehrerkontrolle/ Kontrolle durch Mitschüler
Motivationsform	Überprüfung von Kenntnissen/ Wettspiel

In Sprachen, bei denen Laut- und Schriftgestalt aufgrund der historischen Entwicklung mehr oder weniger weit auseinander klaffen, müssen die jeweiligen Gesetzmäßigkeiten der Entsprechung von Laut und Schrift systematisch gelernt werden. Nur so kann sichergestellt werden, daß die fremdsprachliche Schriftgestalt nicht automatisch mit der muttersprachlichen, sondern mit der fremdsprachlichen Lautgestalt assoziiert wird und umgekehrt. Diese aufzubauenden Automatismen schlagen nicht nur beim lauten Lesen und bei der Orthographie positiv zu Buche; sie können darüberhinaus aufgrund ihrer wechselseitigen gedächtnisstützenden Wirkung für den gesamten Spracherwerbsprozeß von Nutzen sein (vgl. Anm. 3).

Die Methode, nach der diese Automatismen aufgebaut werden können, folgt den Prinzipien der Häufung und der Kontrastierung. Die Systematisierung wird durch das Zuordnen von speziell präpariertem Sprachmaterial erreicht. Dem oben schematisch beschriebenen Übungstyp, einer von insgesamt 16 aus dem Lernzielbereich "Klanggestalt und Schriftbild" (vgl. Segermann 1994), müssen Übungen zur jeweils isolierten Festigung von Lautgestalt einerseits und Schriftgestalt andererseits vorausgehen. Wichtig ist der Aufbau einer Übungssequenz, die durch eine entsprechende Materialgestaltung zu erreichen ist. Um zunächst einmal das Vertrauen in die in der Fremdsprache vorhandenen Gesetzmäßigkeiten aufzubauen, wird mit der Häufung von Einheiten (Wörtern oder Syntagmen) begonnen, die den gleichen Umsetzungsmechanismus erfordern, d.h. derselbe Buchstabe bzw. dasselbe Graphem oder - häufiger und wichtiger - derselbe Graphemkomplex entspricht immer demselben Laut oder auch Lautkomplex, z.B. frz. *oi* wird immer [wa] ausgesprochen: *moi, trois, voiture, loisir, mois*. Kontrastierende Distraktoren bewirken gleichzeitig eine Steigerung der Aufmerksamkeit und Kontrolle, z.B. die Unterscheidung von frz. *oi* = [wa] und *ou* = [u] . Mögliche Distraktoren wären hier: *cousin, douze, route*.

Darauf folgt ein Graphem bzw. ein Graphemkomplex mit unterschiedlicher Phonementsprechung, die meistens bestimmten Distributionsgesetzen gehorcht, z.B. im Frz. die Unterscheidung zwischen stimmlosem s im Anlaut (*suisse, sœur, son*) und stimmhaftem s im Auslaut (*française, chinoise, chaise*). Dann werden unterschiedliche Grapheme mit gleicher Aussprache präsentiert., z.B. frz. *è - ê - é - ai+s* = [] in *frère, être, français* (nachdem die einzelnen Entsprechungen vorher isoliert geübt worden sind).

Die letzte Stufe enthält eine Mischung aus den beiden vorangegangenen. z.B. im Frz. die Schrift-Lautentsprechung von offenem und geschlossenem ö-Vokal: *eu* = [œ] und [ø] in *neuf, feu, leur*,

deux bzw. *eu* und *æ* = [œ] in *beurre*, *œuf*, *meurt*. Das Material für diese letzte Übungssequenz kann auch für komplementäre Umsetzungsübungen (von der Lautgestalt ins Schriftbild) benutzt werden. Diese könnten übrigens für die Entwicklung des Hörverstehens von großer Bedeutung sein, da die gedächtnismäßige Evozierung des Schriftbildes beim Hören die Segmentierung des Lautstroms erleichtert.²

Die Verwendung von Texten zum Ablesen setzt das vorgängige systematische Üben voraus. Nur dann ist sie als abschließende Übung oder als Test sinnvoll und damit auch erfolgsversprechender als die bekannten bloßen Leseübungen, die trotz mannigfacher Wiederholung kaum einen Lernfortschritt bringen. Gesteuert wird der Lernende durch die Aufgabenstellung, die ihm sagt, was er tun soll, und durch die ihm (hier schriftlich) vorgegebenen Wörter oder Syntagmen. Bei der Beschreibung der Arbeitsweise ist anzugeben, in welcher Lernumgebung, ob mündlich oder schriftlich oder kombiniert und ob einzeln, zu zweit, in Gruppen oder im Klassenverband gearbeitet wird. Sodann sind die benutzten Hilfsmittel und die Kontrolltechnik zu benennen. Unter der Motivationsform ist die intellektuelle und emotionale Haltung zu verstehen, mit der der Lernende an die Übung herangeht. Hier wären Spielhaltung, Kommunikationshaltung und Testhaltung zu unterscheiden. Die Testhaltung setzt voraus, daß der Lernende selbst daran interessiert ist, seinen Lernfortschritt zu messen, weil er das Lernproblem für bedeutsam hält (vgl. auch den Beitrag von Raasch in diesem Band).

6.2 Lexikalische Strukturübung

ZIELSETZUNG	Variante (a) Erkennen der lexikalischen Bedeutung (Vorbereitung zur Formgebung)	Variante (b) Lexikalische Formgebung
SCHÜLERTÄTIGKEIT	Ersetzen	
MATERIALGESTALTUNG	Aneinanderreihung von gleich strukturierten Einzelsätzen/ Satzpaaren/ Mini-Dialogen aus Sprechvorlagen mit ersetzbaren Lexemen	
STEUERUNG	Situationsangabe, Vorliegendes Sprachmaterial, Musterbeispiel Wissen um sachlogische, semantische, kollokative und Wortableitungsbeziehungen Kenntnis kommunikativer Verhaltensmuster	
	Variante (a) Distraction der Auswahl-Elemente durch - ungeordnete Reihenfolge - zuzüglich überzähliger Elemente - Mehrfach-Antworten	Variante (b) Inhaltliche Vorgabe der einzusetzenden Lexeme durch - muttersprachliche Äquivalente - fremdsprachliche Wurzelemente - Angabe der Wortfeldgruppe - Gegenständliche/ bildliche/ gestisch-mimische Bedeutungsträger
ARBEITSWEISE	Mündliche Arbeit im Klassenverband, Schriftliche Einzelarbeit zu Hause/ im Sprachlabor, Schriftlich-mündliche Partnerarbeit, Mündliche Gruppenarbeit	
Ort, Medium, Sozialform	Partnerstimme/ Tonträger/ Arbeitsblatt/ Kärtchen/ Lösungsblatt	
Hilfsmittel	Selbstkontrolle/ Partnerkontrolle/ Lehrerkontrolle	
Kontrolltechnik	Überprüfung von Kenntnissen, Rollenspiel, Wettspiel	
Motivationsform		

² Der Gedanke, daß man sich etwas geschrieben vorstellen kann, ohne es selbst schreiben zu müssen, hat bis jetzt weder in der fremdsprachendidaktischen Theorie noch in der Unterrichtspraxis eine Rolle gespielt. Dies erklärt sich wohl daraus, daß die muttersprachlich orientierte Psycholinguistik dem vorgestellten Schriftbild keine Beachtung schenkt, da es in der Muttersprache kaum als Hilfe in Anspruch genommen wird, wiewohl es jedem Schreibkundigen jederzeit potentiell zur Verfügung steht. Das von der Autorin initiierte Jenaer Schulprojekt versucht erstmalig, das bewußte Vorstellen des Schriftbildes als Hilfe im Französischunterricht einzusetzen.

Strukturübungen eignen sich nicht nur zum Üben der Grammatik, sondern auch zum Üben des Wortschatzes. Die Form der "Strukturübung" bietet die - äußerst ökonomische - Möglichkeit, anhand einer einzigen, für gewisse semantische Zusammenhänge relevanten Struktur eine größere Anzahl von ersetzbaren Lexemen abzurufen. Die Logik des Ersetzens ergibt sich aus Gesetzmäßigkeiten, die aufgrund des allgemein vorauszusetzenden Wissens um die sachlogischen, semantischen, kollokativen oder Wortableitungs-Beziehungen sowie um kommunikative Verhaltensmuster innerhalb von Sprechaktsequenzen vom Lernenden nachvollzogen werden können.

BEISPIEL:

Mein Bruder trinkt keinen Whisky. Er mag grundsätzlich keinen Alkohol.

Mein Bruder ißt keine Forellen. Er mag grundsätzlich keinen Fisch.

Der obige Übungstyp (einer von acht aus dem Lernzielbereich "Lexik") unterscheidet in seiner Zielsetzung zwischen zwei Varianten: einmal geht es nur darum, daß der Lernende mit der gegebenen Form die richtige Bedeutung verbindet, also den Wortschatz nur rezeptiv abrufen. Die Steuerung erfolgt dann durch Auswahl-Elemente, die ungeordnet gegeben sind (z.B. *Alkohol, Fisch, Obst, Fleisch*) und außerdem evtl. noch nicht passende Elemente enthalten (z.B. *Holz, Farbe*) oder dadurch, daß für jede Satzeinheit mehrere Lösungen zur Wahl stehen (*Alkohol, Wasser, Limonade, Kaffee*). Bei der zweiten Variante wird das produktive Abrufen des Wortschatzes verlangt, d.h. die fremdsprachliche Form muß selbständig gefunden werden. Dies ist allerdings nur möglich, wenn das semantische Konzept durch den Kontext vermittelt wird. In obigem Beispiel findet der Lernende das im zweiten Teil zu ersetzende Lexem aufgrund seines semantischen Beziehungswissens um Ober- und Unterbegriffe (Hyponymie-Relation). Reicht der Kontext nicht aus, dürfen höchstens fremdsprachliche Wurzelemente als Hilfe gegeben werden. Das semantische Konzept kann jedoch auch muttersprachlich, metasprachlich oder nonverbal vermittelt werden.

Es geht hier nicht um mechanische Drillübungen, sondern darum, daß der Lernende innerhalb eines festgelegten Strukturrahmens inhaltlich motivierte Variationen vornimmt, die in der ihm zugänglichen mündlichen Sprachwirklichkeit vorkommen. Dafür bieten die lebendige Wechselrede des Mini-Dialogs (>Materialgestaltung) und mündliche Partnerarbeit (>Arbeitsweise) die besten Voraussetzungen. Das obige Satzpaar läßt sich durch folgende kleine Veränderung dialogisch und damit übungstechnisch lebendiger gestalten:

1. Sprecher: Mein Bruder trinkt keinen Whisky.
2. Sprecher: Mag er grundsätzlich keinen Alkohol?
1. Sprecher: Nein. Absolut nicht / Doch, er trinkt gern Wein.

6.3. Grammatische Rezeptionsübung

ZIELSETZUNG	Erkennen der morpho-syntaktischen Bedeutung
SCHÜLERTÄTIGKEIT	Zuordnen
MATERIALGESTALTUNG	Unbekannter Lesetext oder transkribierter Hörtext (evtl. abgeändert) mit gekennzeichneten grammatischen Formen
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage Vorliegendes Sprachmaterial Zusätzlich gegebene Auswahl-Elemente: - fremdsprachliche/ muttersprachliche Umschreibungen - metasprachliche Angaben Distraction durch ungeordnete Reihenfolge/ zuzüglich überzähliger Elemente, Mehrfach-Antworten

ARBEITSWEISE	
Ort, Medium, Sozialform	Schriftliche Arbeit im Klassenverband/ Partnerarbeit
Hilfsmittel	Arbeitsblatt, Lösungsblatt
Kontrolltechnik	Partnerkontrolle/ Lehrerkontrolle
Motivationsform	Überprüfung von Kenntnissen, Informationsaufnahme

Von den acht Übungstypen aus der Lernzielgruppe "Morpho-Syntax" wurde hier ein Übungstyp ausgewählt, der sicherlich nicht zum Standardrepertoire der Grammatikübungen gehört. "Passive", auf das Verstehen beschränkte Grammatikkenntnisse werden gemeinhin nicht systematisch aktiviert. Dabei spielen gerade sie beim Verstehen von komplexen Hör- und Lesetexten eine wichtige Rolle.

Die Lernprobleme sind hier anders gewichtet als bei den produktiv zu beherrschenden grammatischen Phänomenen. Sie betreffen z.B. die Entschlüsselung bestimmter Verbformen (Tempus, Modus), bestimmter Pronomina und Partizipien und ihrer Zuordnung und bestimmter Satzkonstruktionen, bei denen vor allem die Kasusbezüge schwer zu erkennen sind. Diese Lernprobleme werden im Text gekennzeichnet und sind vom Lernenden den entsprechenden fremdsprachlichen Formen, muttersprachlichen Äquivalenten oder metasprachlichen Angaben zuzuordnen. Diese werden entweder zur Auswahl gestellt (mit den entsprechenden Distraktionsmöglichkeiten) oder sind selbstständig zu formulieren.

BEIPIEL:

Qui, en d'autres termes, manipule qui? Il faut aller chercher la réponse, en premier lieu, auprès des gens eux-mêmes. Parce que la presse écrite et la télévision ne sont fortes, en un sens, que de la faiblesse des lecteurs et des téléspectateurs. L'influence des grands médias se mesure aux résistances, infiniment variables, qu'on leur oppose. Et cette influence, par l'une de ces ironies dont les sociétés ont le secret, est très exactement l'inverse de ce qu'on croit qu'elle est. Vrai ou fausse, l'idée selon laquelle les médias sont tout-puissants commande de se prémunir contre eux, comme on oppose un antidote à un poison. (aus: Les médias ont-ils les pleins pouvoirs?», L'Express, 15-21 mai 1987, S. 101.)

Auswahl-Antworten:

les résistances, ce, les médias, les gens, l'idée, les ironies

Der Lernende soll den unterstrichenen Wörtern (Pronomina und Konjunktionen mit *que* [*parce que, ne...que, croire que*]) die Auswahl-Antworten zuordnen, wobei die Konjunktionen als Distraktoren herausfallen.

Es werden hier sprachanalytische Fähigkeiten verlangt, die bei der Textentschlüsselung normalerweise zwar aktualisiert werden, aber nie so deutlich ins Bewußtsein treten. Die Entscheidung für solche Art von Übungen muß allerdings die intellektuelle Kapazität der Lerngruppe berücksichtigen.

6.4. Transkriptionsvergleich beim Hörverstehen

ZIELSETZUNG	Hörverstehen
SCHÜLERTÄTIGKEIT	Zuordnen von verwechselbaren Lautketten zu der richtigen Transkription
MATERIALGESTALTUNG	Unbekannter Hörtext mit überwiegend bekanntem und aus dem Kontext zu erschließendem Sprachmaterial

STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage Situationsangabe Vorliegendes Sprachmaterial Transkriptionen gegebener Lautsequenzen als Mehrfach-Antworten
ARBEITSWEISE Ort, Medium, Sozialform Hilfsmittel Kontrolltechnik Motivationsform	Mündlich-schriftliche Einzelarbeit/ Partnerarbeit, Mündlich-schriftliche Arbeit im Klassenverband Lehrerstimme/ Tonträger, Arbeitsblatt, Lösungsblatt Selbstkontrolle/ Partnerkontrolle/ Lehrerkontrolle Informationsaufnahme

Das Hörverstehen ist als solches nicht von außen feststellbar. Zu seiner Überprüfung bedarf es zusätzlicher Tätigkeiten. Die bekannten Fragen zum Text sind nur eine von verschiedenen Möglichkeiten, und zwar eine der schlechteren bzw. ungenaueren, da sie außer der Verstehensleistung auch eine Produktionsleistung verlangen. Aus den Antworten ist nicht immer klar ersichtlich, ob es am Verstehen mangelt oder am Ausdruck. Deshalb sind Überprüfungstätigkeiten, bei denen der Anteil an selbständiger Formulierung möglichst gering ausfällt (z.B. Ausfüllen von schematischen Darstellungen), grundsätzlich für diese spezielle Zielsetzung besser geeignet.

Anstelle dieser überwiegend der Leistungsfeststellung dienenden Übungen wird hier aus den 18 Übungstypen zum Lernzielbereich "Hörverstehen" eine diese spezielle kommunikative Fähigkeit entwickelnde Übung vorgestellt. Sie trainiert eine Strategie, die beim Hörverstehen eine entscheidende Rolle spielt, nämlich die Segmentierung der Lautkette in sinntragende Einheiten. Die Konfrontation des Gehörten mit verschiedenen Transkriptionen macht die möglichen akustischen Fehlentscheidungen bewußt und zwingt zur Auswahl der Version, die einen pragmatisch adäquaten Sinn ergibt. Dazu muß der entscheidende Kontext mitgeliefert werden, wie z.B. bei den akustisch nur schwer zu unterscheidenden engl. Formulierungen *I like to go the cinema.* und *I'd like to go the cinema,* wo die Kenntnis des Kontextes (Aussage über Vorlieben oder aktuelle Wunschaussage) den reinen Höreindruck mit bestimmt und leitet.

Der Lerneffekt kann wesentlich gesteigert werden, wenn der Lernende vor dem Lesen der Textvarianten zunächst selbst aus seinem Höreindruck eine sinnvolle Sequenz konstruiert, indem er sich das Gehörte als Geschriebenes vorstellt. Gelingt es ihm erst aufgrund der Transkriptionen, dem Gehörten einen Sinn zu unterlegen, so sollte er sich die entsprechenden Stellen besonders einprägen, und zwar in ihrer akustischen und ihrer visuellen Form, damit er sie in Zukunft auch beim bloßen Hören versteht, evtl. unterstützt durch das selbst mental imaginierte Schriftbild..

6.5. Inhaltsüberprüfung beim Leseverstehen

ZIELSETZUNG	Leseverstehen
SCHÜLERTÄTIGKEIT	Korrigieren von inhaltlichen Unstimmigkeiten
MATERIALGESTALTUNG	(1) Unbekannter Lesetext mit überwiegend bekanntem oder aus dem Kontext zu erschließendem Sprachmaterial (2) Fehlerhafter Lesetext
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage Situationsangabe - Vorliegendes Sprachmaterial Sach- und Erfahrungswissen/ Textkenntnis/ Bildliche oder graphische Darstellungen Wissen um sachlogische, semantische und textkonstitutive Beziehungen

ARBEITSWEISE	
Ort, Medium, Sozialform	Schriftliche Einzelarbeit/ Partnerarbeit
Hilfsmittel	Arbeitsblatt, Lösungsblatt
Kontrolltechnik	Selbstkontrolle/ Partnerkontrolle
Motivationsform	Informationsaufnahme

Die Schülertätigkeit des Korrigierens gehört nicht gerade zu den unterrichtsmethodischen Favoriten. Dennoch kann sie sich als sinnvoll erweisen, wie bei dem obigen Übungstyp (einem von 13 aus dem Lernzielbereich "Leseverstehen").

Die eingebauten Fehler sollten vornehmlich dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte, für die Sinnerstellung relevante Elemente zu lenken. Dies kann auf der semantischen oder grammatischen Ebene (falsche Kollokationen, falsche Morpheme) oder auch auf der textlogischen Ebene (größere textkonstitutive Einheiten, die falsch verknüpft werden oder in falscher Reihenfolge auftreten oder auch unpassende Sätze) geschehen. Durch Verstellen größerer Satz- oder auch Textteile kann der Blick für ganzheitliche Sinnerfassung geschärft werden. Eine Konzentration auf orthographische Fehler ist dagegen nicht angebracht. Eine Ausweitung der Inhaltsüberprüfung auf nicht-textimmanente Unstimmigkeiten ist durch das Heranziehen von visuellem Material oder durch Rekurs auf weitere spezielle Textkenntnis möglich.

Die Korrektur des fehlerhaften Textes, die nach der Lektüre des ersten, richtigen Textes und aufgrund seines vorherigen Verstehens erfolgt, muß im Bereich der sprachlichen Produktionskompetenz der Lernenden liegen. Auch die Gedächtniskapazität ist zu berücksichtigen, da der erste Text bei der Korrektur nicht mehr zur Verfügung steht. Der Schwierigkeitsgrad läßt sich durch Kennzeichnung bzw. Nicht-Kennzeichnung der Fehler variieren.

6.6. Transferierbare Gesprächsvorlagen zum Vervollständigen, Zusammensetzen und Erweitern

ZIELSETZUNG	Gesprächsfähigkeit
SCHÜLERTÄIGKEIT	Produzierendes Sprechen: (a) Vervollständigend (b) Zusammensetzend (c) Erweiternd
MATERIALGESTALTUNG	Mündliche Gesprächsvorlage
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage - Situationsangabe (a) Verschriftete Gesprächsvorlage als Lückentext (b) Schriftlich gegebene sinntragende Lexeme (c) Erweiterungsfähige verschriftete Gesprächseinheiten Semantische Vorgaben: Muttersprachliche Inhaltsumschreibungen, fremdsprachliche Schlüssellexeme Fragen der Mitschüler Sach- und Erfahrungswissen Persönliche Vorstellungen
ARBEITSWEISE	
Ort, Medium, Sozialform	Schriftlich-mündliche Gruppenarbeit, Schriftlich-mündliche Partnerarbeit
Hilfsmittel	Arbeitsblatt
Kontrolltechnik	Lehrerkontrolle/ Mitschülerkontrolle/ Partnerkontrolle

Motivationsform	Informationsaustausch, Rollenspiel, Wettspiel
-----------------	---

Um die Sprechfähigkeit zu entwickeln, bedarf es gewisser Hilfestellungen, die nach und nach abgebaut werden, damit sie nicht zur "Krücke" werden, ohne die man nicht laufen, d.h. frei sprechen kann. Aus den 13 Übungstypen zum Lernzielbereich "Sprech- oder Gesprächsfähigkeit" wird hier eine integrative Übung vorgestellt, bei der die vorher isoliert geübten dialogischen Elemente (Versprachlichung von Sprechaktsequenzen im partnerbezogenen Sprachhandeln) mit den ebenfalls vorher isoliert geübten monologischen Elementen (Diskursformen des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens) im Rahmen eines anspruchsvollen Gesprächs kombiniert auftreten.

Die zu diesem Zweck erstellten Gesprächsvorlagen müssen den Lebenssituationen der Lernenden angemessen sein. Es könnten adaptierte bzw. korrigierte Gesprächsaufzeichnungen zwischen muttersprachigen und/oder fremdsprachigen Gesprächspartnern zugrundegelegt werden.

Bei allen drei Varianten wird der Text vorher zu Gehör gebracht. Er ist dann Zug um Zug (evtl. mit Gedächtnishilfen) 'nachzuschaffen' mit Unterstützung durch die steuernden Verschriftungen. Bei der Vervollständigungsübung (Variante a) ist der Schwierigkeitsgrad dadurch zu steigern, daß die Lücken in mehreren Durchgängen progressiv erweitert werden. Das gleiche gilt auch für die Übung zum Zusammensetzen (Variante b), bei der die vorgegebenen sinntragenden Lexeme progressiv reduziert werden.

Die Erweiterungen in Variante c betreffen in der Regel erfragbare Zusatzinformationen in Form von näheren Bestimmungen zu Personen (z.B. Merkmale, Beziehungen), Sachen (z.B. Beschaffenheit, Anzahl), und Handlungen (z.B. räumliche, zeitliche Umstände, Grund, Art und Weise). Sie können als adverbiale oder attributive Bestimmungen sowie als Partizipial- und Nebensatzkonstruktionen mit attributiver, kausaler, konsekutiver, adversativer etc. Bedeutung versprachlicht werden. Im Rahmen des selbständig zu produzierenden Sprachanteils werden bei diesem Übungstyp vor allem auch typische Produktionsstrategien geübt und entwickelt.

6.7. Schriftliche Problemerkörterung

ZIELSETZUNG	Schriftliche Ausdrucksfähigkeit
SCHÜLERTÄTIGKEIT	(a) Produzierendes Schreiben: Vervollständigend (b) Produzierendes Schreiben: Selbständig
MATERIALGETALTUNG	Schreibvorlagen: Stellungnahmen, Thesenpapiere, Leserbriefe, stellungnehmende Versatzstücke
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/ Frage Situationsangabe Vorliegendes Sprachmaterial: Schriftlicher lückenhafter/ teilweise unleserlicher Text Argumentationsgerüst Sach- und Erfahrungswissen
ARBEITSWEISE Ort, Medium, Sozialform Hilfsmittel Kontrolltechnik Motivationsform	Schriftliche Einzelarbeit/ Partnerarbeit Arbeitsblatt, Lösungsblatt Lehrerkontrolle/ Partnerkontrolle/ Kontrolle durch Mitschüler Informationsabgabe

Auch die Entwicklung der kommunikativen Schreibfähigkeit muß den schriftlichen Ausdrucksbedürfnissen der Lernenden in realen Schreibsituationen Rechnung tragen. Als Zieltexte bzw. Schreibvorlagen kommen hier Textsorten in Frage, die der schriftlichen Interaktion, dem

Festhalten und Weitergeben von Information, dem schriftlichen Kommentieren und Berichten sowie dem Ausfüllen von Formularen dienen.

Der obigen "Problemerkörterung" (einer von 14 Übungstypen zum Lernzielbereich "Schriftliche Ausdrucksfähigkeit") liegt die Schreibhaltung des Kommentierens zugrunde. Die kompetenzentwickelnde Funktion dokumentiert sich in den beiden Varianten, die den Text zunächst lückenhaft vorgeben und später eine selbständige Produktion verlangen. Eine differenzierende Schwierigkeitsabstufung kann dadurch erfolgen, daß nicht nur umfangreiche zusammenhängende Texte, sondern auch textuelle Versatzstücke zugrundegelegt werden, wie sie z.B. in Privatbriefen vorkommen. Eine weitere Hilfe kann dem Lernenden in Form von schematischen Argumentationsstrukturen gegeben werden.

7. Ausblick

Sind die vorgestellten Übungsbeispiele auch als Testaufgaben denkbar? Grundsätzlich ja; sinnvoll sind sie allerdings nur, wenn sie am Ende einer Übungssequenz stehen, so daß der Lernende in seiner Kompetenzentwicklung ein dem Lernkriterium entsprechendes Ausmaß erreicht hat. In diesem Sinne sind Üben und Testen aufeinander angewiesen. Zugunsten einer erweiterten Lernerautonomie wäre zu wünschen, daß die fremdbestimmte Kontrolle, die dem Testen anhaftet, immer mehr zugunsten des eigenverantwortlichen Überprüfens zurücktritt. Dann käme das in jeder Übung enthaltene Kontrollelement voll zum Tragen, und der gewohnheitsmäßige Selbsttest würde dem periodischen Fremdttest seinen Schrecken nehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg.) (1989). *Englischunterricht*. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen, Francke.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, OUP.
- Segermann, K. (1994). *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum, Brockmeyer.
- Bernard Spolsky, B. (1995). *Measured Words*. Oxford, OUP.