

Krista Segermann

"Überprüfen und Üben in einem handlungsorientierten Lernkonzept"

(veröffentlicht in: "Überprüfen und Üben in einem handlungsorientierten Lernkonzept", in: Michael Wendt & Wolfgang Zydariß (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*, Bochum: Brockmeyer 1997. S. 205-211

Classroom procedures aim to produce language competence. Testing is meant to control whether and to which degree these procedures have been successful. Training and controlling have thus the same point of reference: communicative language proficiency. This competence can only be achieved and likewise tested by doing, by performing tasks of free speaking and writing and of listening and reading comprehension. Taking testing tasks out of practice tasks presumes a well defined and sequentially organized concept of language practice. Such a concept will be presented and illustrated with examples to discuss how the categories for describing and constructing practice tasks can be used to describe and construct testing tasks.

Es geschieht höchst selten, daß die beiden Phänomene des Überprüfens und des Übens miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Sie scheinen durch ihre verschiedenen Funktionen eindeutig voneinander geschieden zu sein, etwa dergestalt, daß das Üben das Lernen ermöglichen soll, letzteres dagegen feststellen soll, ob Lernen stattgefunden hat.

In einem handlungsorientierten Lernkonzept gewinnen die Begriffe des Überprüfens und des Übens allerdings einen Bedeutungsinhalt, der sie sehr viel enger aneinander bindet.

Wenn Leistungsfeststellung im Sinne einer Überprüfung bestimmter, im Unterricht erworbener Kenntnisse oder Fähigkeiten verstanden wird, so sollte sie Endpunkt einer Abfolge unterrichtlicher Maßnahmen sein, die auf den Erwerb eben dieser Kenntnisse und Fähigkeiten gerichtet sind. Das trainierende Entwickeln und das Überprüfen haben somit ein und denselben Bezugspunkt, nämlich - gemäß der heute gültigen Lernzielbestimmung - die Fähigkeit, sich der fremden Sprache als eines Mittels zur Verständigung zu bedienen. Diese Fähigkeit kann nur in ihrem Vollzug, als Sprachhandeln, adäquat geübt und überprüft werden.

Die Tätigkeit des Sprachhandelns ist in sich höchst komplex. Sie setzt sich aus mehreren verschiedenen Komponenten zusammen, die im Folgenden kurz skizziert werden, da ihre Definition den Zusammenhang zwischen Überprüfen und Üben deutlich werden läßt.

Der richtige Gebrauch der Fremdsprache in der Kommunikationssituation setzt voraus, daß der Lernende nicht nur Teilkompetenzen im Bereich der Aussprache und Orthographie, des Wortschatzes und der Grammatik erworben hat, sondern daß er diese Kompetenzen auch im Zusammenspiel situationsadäquat aktivieren kann, d.h. daß er die gelernten Formen in Abhängigkeit von situationsspezifischen Bedeutungen, Intentionen, Rollen, Registern usw. gebrauchen kann. Außerdem muß er über strategische Kompetenzen verfügen, die ihm einen möglichst effektiven Einsatz seiner sprachlichen Mittel ermöglichen, indem er auch seine außersprachlichen Kenntnisse mobilisiert. Schließlich wären noch gewisse neuro-physiologische Sprachmechanismen zu nennen, die ausgebildet sein müssen, damit fremdsprachliche Sprachrezeption und Sprachproduktion in einem relativ 'normalen', d.h. der Muttersprache zumindest angenäherten Tempo möglich wird.

Eine Fähigkeit manifestiert sich im Vollzug, im Tun, hier im Sprachhandeln, d.h. dann, wenn der Lernende die Fremdsprache zu kommunikativen Zwecken benutzt, also Texte hörend oder lesend rezipiert bzw. Texte mündlich oder schriftlich produziert. Überprüfen läßt sich diese Fähigkeit ebenfalls nur im Vollzug, in ihrer Manifestation. Genau das gleiche gilt auch, wenn eine Fähigkeit erworben bzw. entwickelt wird. Auch dies kann nur durch Tun geschehen, genauer, durch wiederholtes Tun und das heißt: durch Üben. Parallelen zwischen Übungs- und Überprüfungsproblematik ergeben sich demnach aus der Definition des Lernziels als sprachlicher Handlungsfähigkeit.

Eines der grundlegenden Prinzipien der Leistungsfeststellung, und zwar nicht nur bei den sog. standardisierten, d.h. objektivierbaren, allgemeingültigen Testverfahren, sondern auch bei der sog. informellen Leistungsmessung, zu der die hier angesprochene Überprüfung von bestimmten, vom Lehrenden jeweils festzusetzenden Leistungen seiner Lerngruppe gehört, war und bleibt die Validität. Sie besagt, daß der Test auch tatsächlich das überprüft bzw. mißt, was er überprüfen soll. Im Lauf ihrer Geschichte sah sich die fremdsprachliche Testentwicklung in Theorie und Praxis immer mehr dazu gedrängt, den komplexen Gegebenheiten fremdsprachlicher Kommunikation Rechnung

zu tragen. Bei den sog. *language proficiency tests* wird inzwischen eine möglichst große Annäherung an authentische Sprachverwendungssituationen angestrebt (in einer Synthese von *real-life approach* und *interactional/ability approach*)¹. Das bedeutet in gewisser Weise den Abschied von einer an den Maßstäben der sog. exakten Naturwissenschaften gewonnenen Objektivitäts- und Reliabilitätsvorstellung. Nicht die Meßinstrumente bestimmen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen den Gegenstand der Aufgabenstellung, sondern der Gegenstand, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit, bestimmt sich durch die ihr inhärenten Komponenten. Die Meßinstrumente müssen sich der Komplexität dieses Gegenstandes anpassen.

Wenn dies sozusagen das zur Zeit letzte Wort einer Wissenschaftssparte von geradezu industriellen Ausmaßen ist², bei deren Förderung - wie selten in den Geisteswissenschaften - weder Zeit noch Geld gescheut wurde, wenn hier also das Kriterium der Validität konsequent auf Gegenstandsadäquanz ausgerichtet wird, dann könnte und sollte diese Entwicklung auch Auswirkungen auf den Unterricht haben, der mit der Vermittlung eben dieses komplexen Gegenstands, der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit mindestens ebenso viele Schwierigkeiten hat wie die Testerstellung. Die Übungspraxis - die einen großen Teil des Unterrichts ausmacht - müßte eigentlich dem gleichen Kriterium der Validität unterliegen, wenn sie effizient sein will. M.a.W., es müßte sichergestellt sein, daß auch tatsächlich das geübt wird, was geübt werden soll.

Genau hier - in dieser Forderung - liegt das Innovationspotential, das bei einer begrifflichen Annäherung von Üben und Überprüfen beiden Bereichen zum Vorteil gereichen könnte. Richtet man beide Begriffe konsequent am Lernziel der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit aus, so sind sie dadurch beide dem gleichen Validitäts-Kriterium verpflichtet. Ihr Verhältnis zueinander läßt sich dann so fassen, daß das Überprüfen einer bestimmten, als Fähigkeit definierten Leistung das übende Entwickeln eben dieser Fähigkeit im Sinne eines wiederholten Tuns voraussetzt. Andererseits steht das Überprüfen im Sinne einer Feststellung der in der Übung erbrachten Leistung am Ende jeder Übung und ist ihr somit als Effektivitätsmerkmal inhärent. Zwar ist nicht jede Übung gleichermaßen zur Leistungsfeststellung etwa im Sinne einer Klassenarbeit geeignet, doch sollte jede Übung ein Kontroll-Element enthalten, durch das die erbrachte Leistung festgestellt werden kann.

Daraus folgt, daß beide Bereiche auch in ihrer Qualität aufeinander zu beziehen sind. Daß Überprüfungsaufgaben maßgeblich auf die gesamte Unterrichtspraxis zurückwirken, ist bekannt. Das, was zu überprüfen ist, muß ja vorher 'gelernt' worden sein. Bekannt sind hier vor allem die negativen Auswirkungen, z.B. die der schriftlichen Klassenarbeit auf die mündliche Unterrichtsarbeit oder die Zwänge, die von der Abiturarbeit ausgehen. Eigentlich müßte das Verhältnis jedoch umgekehrt aussehen, nämlich so, daß die Qualität der Übungspraxis über die Qualität der Leistungsfeststellung entscheidet - eine Forderung, die angesichts des nur allzu geringen Theorieaufwandes, den das Üben im Vergleich zum Testen vorzuweisen hat, allerdings leicht überzogen erscheinen könnte.

Eine mögliche Orientierung der Überprüfungsaufgaben an den Übungsaufgaben setzt denn auch voraus, daß das Üben nach einem durchreflektierten Konzept erfolgt, das konsequent am Lernziel der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit orientiert ist. Außerdem muß ein solches Konzept - um dem Validitätskriterium zu genügen - jede Übung eindeutig beschreibbar machen, in dem Sinne, daß man weiß, was in dieser spezifischen Übung tatsächlich geschieht.

Dem hier vorgestellten Beschreibungsmodell liegen fünf zur Charakterisierung geeignete Merkmalskategorien zugrunde. Sie lassen sich mit folgenden Fragen umschreiben:

- 1.) Welche sprachliche Leistung soll erbracht werden? (d.h. in welchen Bereichen der Teilkompetenzen oder der komplexen Kommunikationsfähigkeit) - ZIELSETZUNG
- 2.) Welche beobachtbare Operation soll der Lernende nach Anweisung ausführen? (z.B. Nachsprechen, Zuordnen, Ersetzen, Vervollständigen, produzierendes Schreiben usw.) - SCHÜLER-TÄTIGKEIT
- 3.) Wie ist das der Übung zugrundeliegende Sprachmaterial gestaltet? (z.B. Umfang, Aufbereitung etc.) - MATERIALGESTALTUNG
- 4.) Durch welche Elemente wird der Lernende bei der Lösung der Aufgabe gesteuert? (z.B. durch die Art der Aufgabenstellung, durch sprachliche Vorgaben, durch Sinnvorgaben etc.) - STEUERUNG

5.) Wie läuft die Übung konkret ab? (z.B. zu Hause oder im Klassenraum, schriftlich oder mündlich, im Klassenverband oder in Partnerarbeit, mit welchen Hilfsmitteln, mit Lehrer- oder Selbstkontrolle, in der Organisationsform des Spiels usw.) - ARBEITSWEISE.

Aufgrund der Einzelentscheidungen innerhalb der genannten fünf Merkmalskategorien erfährt jede Übung eine bestimmte Ausprägung, die sie eindeutig identifizierbar macht.

Im Folgenden soll anhand von Beispielen zum Hörverstehen untersucht werden, inwieweit die eine Übung konstituierenden Kategorien auch für die Konstruktion von Aufgaben zur Leistungsfeststellung geeignet sind.

	Übungstyp 4.5.2 "Bildvergleich"³
ZIELSETZUNG	Hörverstehen
SCHÜLERTÄTIGKEIT (zur Überprüfung)	Zuordnen eines Textes zu bildlichen/graphischen Darstellungen durch selektives Hören
MATERIAL- GESTALTUNG	Aneinanderreihung von Hörtexteinheiten mit überwiegend bekanntem oder aus dem Kontext zu erschließendem Sprachmaterial
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/Frage Situationsangabe Vorliegendes Sprachmaterial Bildliche/graphische Darstellungen als Auswahl-Elemente (in ungeordneter Reihenfolge/ zuzüglicher überzähliger Elemente/ als Mehrfach-Antworten) Wissen um sachlogische, semantische und textkonstitutive Beziehungen
ARBEITSWEISE Ort- Medium - Sozialform Hilfsmittel: Kontrolltechnik: Motivationsform:	Mündliche Arbeit im Klassenverband/ Mündliche Einzelarbeit in der Klasse/ im Sprachlabor Lehrerstimme/ Schülergesteuerter Tonträger/ Arbeitsblatt/ Lösungsblatt Lehrerkontrolle/ Partnerkontrolle Informationsaufnahme/ Ratespiel/ Wettspiel

Wenn Hörverstehen geübt oder trainiert werden soll, so muß der Lernende die Gelegenheit bekommen, diese Verstehenstätigkeit selbst auszuüben. Andererseits reicht jedoch auch das bloße Tun bzw. die Aufforderung dazu nicht aus, denn die Verstehensfähigkeit soll ja entwickelt werden, d.h. kontinuierlich besser werden. Die Übungsaufgaben müssen also im Schwierigkeitsgrad ansteigen, von leichteren zu immer komplexeren Verstehensleistungen führen. Daß dabei eine Überforderung zu vermeiden ist, versteht sich von selbst. Weniger selbstverständlich scheint hingegen zu sein, daß auch eine Unterforderung vermieden werden muß, die dem Lernenden die eigentliche Verstehensaufgabe abnimmt und ihm damit auch die Trainingschance nimmt.

Die Übungsaufgabe steht demnach genau wie die Testaufgabe unter dem Postulat, daß tatsächlich Verstehen als Schüleraktivität initiiert wird. Da es sich hierbei jedoch um eine nicht direkt beobachtbare, innerpsychische Tätigkeit handelt, muß eine weitere Schülertätigkeit hinzutreten, die einen Rückschluß auf den Umfang des erfolgten Verstehens erlaubt. Übungen zur Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten des Hör- und Leseverstehens sind also wie die entsprechenden Tests auf überprüfende Schülertätigkeiten angewiesen.

Als Überprüfungstätigkeiten kommen in Frage: das Zuordnen, das Vervollständigen, das Korrigieren, das rekonstruierende Zusammensetzen, das reagierende Sprechen und Schreiben sowie das muttersprachliche und das non-verbale Reagieren.

Unter dem Aspekt der möglichst validen Überprüfung des individuellen Hörverstehens sind sie mehr oder weniger geeignet. Grundsätzlich gilt, daß je höher der Anteil an produktiver Leistung ist, umso reagierendes Sprechen und Schreiben - wie z.B. das bekannte Beantworten von Fragen zum Text die denkbar schlechteste Möglichkeit, da hier nie genau zu unterscheiden ist, ob die evtl. auftretenden Defizite auf mangelndes Verstehen oder auf mangelndes Ausdrucksvermögen zurückzuführen sind. Der Anteil der produktiven Leistung sollte deshalb möglichst minimiert werden. Das kann z.B. dadurch geschehen, daß die Antworten in ein vorstrukturiertes verbales oder graphisches Schema einzuordnen sind.

Muttersprachliches und non-verbales Reagieren lassen sich am sinnvollsten im Klassenverband durchführen. Diese Arbeitsweise macht jedoch eine Kontrolle des Einzelnen unmöglich.

Am besten eignen sich Übungstypen, die mit zusätzlich gegebenem Material arbeiten, das zu vervollständigen, zuzuordnen, zu korrigieren oder zusammenzusetzen ist. Diese Tätigkeiten haben außerdem den Vorzug, daß sie neben der Überprüfung auch der Entwicklung des Hörverstehens dienlich sind. Sie üben gleichzeitig eine analytische Hilfsfunktion aus, indem sie die Strategien, die beim Verstehensprozeß unerlässlich sind, sichtbar und erlernbar machen.

	Übungstyp 4.6.2 "Textüberprüfung"
ZIELSETZUNG	Hörverstehen
SCHÜLERTÄTIGKEIT (zur Überprüfung)	Korrigieren einer Niederschrift aufgrund des Hörtextes
MATERIAL- GESTALTUNG	1. Unbekannter Hörtext mit überwiegend bekanntem oder aus dem Kontext zu erschließendem Sprachmaterial 2. Fehlerhafte Niederschrift
STEUERUNG	Handlungsanweisung: Imperativ/Frage Situationsangabe Vorliegendes Sprachmaterial Richtige Formulierungen als schriftliche Mehrfach-Antworten
ARBEITSWEISE Ort- Medium - Sozialform: Hilfsmittel: Kontrolltechnik: Motivationsform:	Mündlich-schriftliche Einzelarbeit Tonträger/ Arbeitsblatt/ Lösungsblatt Selbstkontrolle/ Partnerkontrolle Informationsaufnahme/ Wettspiel

¹ Vgl. Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP, S. 325 ff.

² Der Altmeister der Testerstellung, Bernhard Spolsky, spricht in seinem jüngsten, die gesamte Testentwicklung bilanzierenden Buch, *Measured Words*, Oxford: OUP 1995, von der "transatlantic English testing industry".

³ Die folgenden Grafiken stammen aus: Segermann, Krista (1994). *Typologie des fremdsprachlichen Übens* (2. Aufl.). Bochum: Brockmeyer.