



Grünwald, Andreas

Üben und Übungen im Fremdsprachenunterricht

Book, Book chapter as: published version (Version of Record)

DOI of this document*(secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/2989>

Publication date of this document: 06/08/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünwald, Andreas (2016): Üben und Übungen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr: Tübingen. S. 84-92. ISBN: 978-3-8233-9091-6.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

Publisher Statement ausblenden

Publisher Statement einblenden

This document is made available **with all rights reserved**.

The license information is available online: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Lizenzinformation ausblenden

Lizenzinformation einblenden

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Üben und Übungen im Fremdsprachenunterricht

Andreas Grünewald

1 Übung: Definition und Funktion

Manchmal macht Lernen keinen Spaß. Stattdessen ist es einfach nur harte Arbeit, nur bewusstes Üben, dieselben Dinge immer und immer wieder tun. [...] Eine wichtige Aufgabe der Schulen besteht darin, Schülerinnen und Schülern den Wert bewussten Übens beizubringen, damit sie erkennen, wie Üben zur Kompetenz führt. (Hattie 2014, 121f.)

Klippel (2013, 45) konstatiert in einer historischen Betrachtung zum Terminus Übung, dass aktuell „Aufgaben“ einen großen Teil der Bedeutung zugeschrieben werde, die bislang dem Üben zugerechnet wurde. Das Verständnis von „Übung“ habe sich dementsprechend verengt. Auch wenn der Begriff Übung – je nach vorherrschendem methodischen Paradigma (vgl. dazu Klippel 2013, 40ff.) – unterschiedliche Ausdeutungen und Wertungen erfahren hat, waren Übungen zu keiner Zeit aus dem fremdsprachlichen Klassenzimmer verbannt. Üben ist nach wie vor integraler Bestandteil des fremdsprachlichen Lernprozesses. Üben bezeichnet alle Aktivitäten, die dem Lerner dabei helfen, neu aufgenommene Informationen und neue Zusammenhänge auf eine Weise präsent zu machen, dass sie in den Situationen, in denen man sie braucht, verfügbar sind. Durch Üben können neue Wissens-elemente zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet werden (Heymann 2012, 7). Heymann (ebda) nennt für die Klassifizierung von Übungen drei Zieldimensionen:

1. Die Aneignung von Wissen in Form von Kenntnissen (deklaratives Wissen);
2. Die Aneignung und Automatisierung von Fertigkeiten (prozedurales Wissen);
3. Die Entwicklung komplexer Kompetenzen, die meist aus der vielfältigen Verbindung der beiden erstgenannten Aspekte entstehen.

Aufgabe und Übung unterscheiden sich in ihren Funktionen im Lernprozess, in der Praxis werden die beiden Begriffe manchmal vermischt und als Synonyme gebraucht (siehe auch Kapitel 2). Aufgaben verstehe ich als

alltagsbezogene sprachliche Aktivitäten (vgl. Nunan 1989), als kommunikative Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, zu deren Lösung die Anwendung von z.B. Wörtern, sprachlichen Regeln, interkulturelles Wissen oder Textsortenkenntnis notwendig ist (vgl. Funk et al. 2014, 11). Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie die zur Lösung der Aufgabe notwendigen sprachlichen Mittel, die Aussprache usw. gezielt trainieren. Die folgende Abbildung, welches im Rahmen einer Autorenschulung für das Lehrwerk *Adelante* 2009 entstand, veranschaulicht das Verhältnis von Übung und Aufgabe. In diesem Spanischlehrwerk ist die Lösung einer mehr oder weniger komplexen Aufgabe am Ende jeder Lektion das Ziel. Die Lektionen werden von der Aufgabe her geplant, so dass alle Übungen und Teilaufgaben die Lösung der alltagssprachlich relevanten Aufgabe am Ende der Lektion vorbereiten und unterstützen.

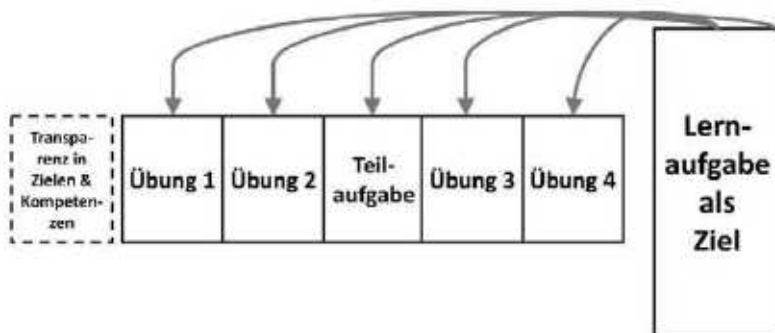


Abbildung 1: Übung und Aufgabe.

Das Üben gehört zu den zentralen Phasen im fremdsprachlichen Lernprozess. Es dient sowohl dem Erwerb als auch der Behaltenssicherung sprachlicher Mittel und der Automatisierung sprachlicher Routinen. Beim Üben vergegenwärtigt sich der Lernende also bestimmte Regeln, Ordnungsprinzipien, sprachliche Strukturen usw. und übt diese dann wiederholt und angeleitet ein. Weitere Funktionen des Übens können die automatisierte Verwendung sprachlicher Strukturen, das Einprägen bestimmter Formen, *Chunks* und lexikalischer Einheiten oder die Entwicklung von sprachlichen Routinen sein. Üben kann auch zur Erfolgskontrolle bzw. zum Feedback genutzt werden. Wenn die Übungen ohne Probleme bearbeitet werden können, ist das gleichzeitig eine Rückmeldung, dass der zu übende Stoff bzw. die zu übende Fertigkeit beherrscht wird.

Wie verhält sich nun aber „üben“ zu „anwenden“? Zunächst einmal kann man etwas auch üben, indem man es anwendet. Das Lesen fremdsprachiger Texte beispielsweise üben Schülerinnen und Schüler auch, indem sie lesen. Sie lesen ja nicht nur zur Übung, um später dann lesen zu können. Anwenden bezieht sich im Kontext fremdsprachlicher Lernprozesse auf einen Transfer von erlernten sprachlichen Strukturen auf weitere Wissens- und Könnensfelder (vgl. Heymann 2012, 8). Heymann (ebda) unterscheidet die folgenden didaktischen Funktionen von „Anwenden“:

1. Anwenden, um den Sinn des Gelernten zu erfahren;
2. Anwenden um zu üben;
3. Anwenden, um besser zu verstehen;
4. Anwenden zur Erfolgskontrolle.

Was bedeutet das konkret für den Fremdsprachenunterricht? Die erstgenannte Funktion (Anwenden, um den Sinn des Gelernten zu erfahren) wird häufig im Rahmen der Aufgabenorientierung (siehe Kapitel 2) als das Lösen von alltagsbezogenen Aufgaben zu Themen, die der Lebenswelt der Lernenden entnommen sind, beschrieben. Dabei entstehen idealerweise Situationen, in denen die Lerner das im Unterricht Erlernte in einer von den Schülerinnen und Schülern als realistisch bzw. authentisch eingeschätzten Situation anwenden können und so die Nützlichkeit des Erlernten erfahren. Das kann z.B. anhand von Situationen geschehen, in denen kommunikative Fertigkeiten erfolgreich angewendet werden (Austausch von Video-Pods mit Partnerklassen; Gesprächssituationen im Rahmen einer Klassenfahrt etc.). Sie erwerben peu à peu Diskursfähigkeit durch den Aufbau diskursiver Kompetenzen, und sie erleben bestenfalls das Gelernte als für sie sinnvoll durch die Möglichkeit der z.B. medialen Teilhabe am fremdsprachigen Diskurs.

Die zweitgenannte Funktion (Anwenden um zu üben) erschließt sich für den fremdsprachlichen Kontext ganz von selbst: Jeder Transfer oder jedes erfolgreiche Anwenden von zuvor erlerntem Wissen oder angeeigneten Fertigkeiten übt diese wiederum im gleichen Prozess. Schülerinnen und Schüler lernen beispielsweise lexikalische *Chunks* zum Einkaufen, und sie haben die Gelegenheit, diese im Rahmen einer Klassenfahrt erfolgreich anzuwenden.

Die drittgenannte Funktion (Anwenden, um besser zu verstehen) lässt sich gut anhand komplexerer Kompetenzen wie der Textanalyse oder der Sprachmittlung verdeutlichen. Für die Sprachmittlung notwendige Teilkompetenzen können vermittelt und geübt werden. Doch erst im Prozess

der Anwendung, also der Sprachmittlung selbst, wächst das Verständnis darüber, worin die Herausforderungen liegen und wie komplex die Sprachmittlungskompetenz eigentlich ist.

Die letztgenannte Funktion (Anwenden und Erfolgskontrolle) verweist auf den Umstand, dass der Transfer von Wissen und die Anwendung von Fertigkeiten dazu genutzt werden kann, den Lernerfolg zu kontrollieren. Auch für die Lerner stellt das Anwenden des Gelernten ein gutes Mittel der Selbstevaluation oder zum Feedback dar. Gelingt Sprachmittlung beispielsweise in anderen Kontexten und bestenfalls auch außerhalb des schulischen Kontextes gut, dann haben das Wissen darum und die erworbenen Fertigkeiten dazu geführt, die Sprachmittlungskompetenz auszubauen.

Anwenden und Wissenstransfer sind dem heutigen Verständnis nach eher der Aufgabe als der Übung zugeordnet. Dennoch ist hier meines Erachtens die Grenze fließend und so wie die Vermittlung und die Aneignung von Wissen zum Aufbau von Kompetenzen gehört, ist die Übung ebenfalls Bestandteil des Kompetenzaufbaus.

2 Rolle des Übens im Rahmen von Aufgaben- und Kompetenzorientierung

2.1 Üben und Aufgabenorientierung

Das Konzept der Aufgabenorientierung wurde Ende der 1980er Jahren zunächst für Erwachsene im angelsächsischen Raum entwickelt und als „Tasked-based language learning“ bezeichnet. Das Ziel war das Lösen alltagsbezogener Aufgaben (z.B. Nunan 1989). Dieses Konzept wurde seit den 1990er Jahren weiterverbreitet und intensiviert. Der aufgabenorientierte Unterricht spielt in Deutschland vor allem für Englisch und Deutsch-als-Fremdsprache und Deutsch-als-Zweitsprache sowie Spanisch eine Rolle. In Spanisch ist der „enfoque por tareas“ oder „la enseñanza mediante tareas“ mit dem Namen Javier Zanón verbunden. Französisch verzeichnete eine geringere Aktivität des „enseignement par tâches“.

Willis (1996) entwickelt mit ihrem „Task Cycle Framework“ eine praktikable Methode zur Erstellung von „tasks“ (Aufgaben). Da hier auch Übungen ihren Platz haben, werfen wir einen kurzen Blick auf den „Task-Cycle“. Aufgaben definiert Willis (1996) als eine unterrichtliche Aktivität, die mitteilungsbezogene Kommunikation und Interaktion ermöglicht und Lernende die Fremdsprache als Kommunikationsmittel anwenden lässt. Im Rahmen dieses Ansatzes liegt der Schwerpunkt von Aufgaben auf dem Inhalt und nicht auf der sprachlichen Form. Aufgaben haben demnach einen eindeutig kommunikativen Zweck und ein Publikum bzw. Adressaten. Sie sind

komplex, aktivieren die Ressourcen der Lernenden und verlangen von ihnen, Entscheidungen bezüglich Inhalt und Sprache zu treffen. Auf diese Art binden sie die Lernenden auf einer emotionalen Ebene ein. Formales Sprachlernen anhand von Übungen hat seinen festen Platz, wird aber erst anhand der inhaltlichen Erarbeitung der Aufgabe entwickelt und findet im dritten Schritt statt. Diese erste Phase dient zur Einführung in die Aufgabe und zur Vorbereitung der Lernenden. In der zweiten Phase („Task-Cycle“) wird die Lernaufgabe bearbeitet. In der dritten Phase („Language focus“) geht es um die Nachbereitung. Dabei besteht zum einen die Möglichkeit des Feedbacks und der inhaltlichen Reflexion, Kernelement dieser Phase ist jedoch die sprachliche Aufarbeitung und das Üben sprachlicher Formen.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass Aufgabe und Übung im aufgabenorientierten Ansatz in einer Wechselbeziehung stehen. Im Gegensatz zur oben dargestellten Funktion von Übung zur Vorbereitung von Aufgaben, haben in diesem Ansatz Übungen das Ziel, die Aufgaben sprachlich nachzubereiten. Lernende greifen bei der Bearbeitung der Aufgabe auf alle sprachlichen Mittel zurück, die individuell benötigt werden: auf Geübtes und Vertrautes, auf das, was als *Scaffolding* in Form von Wortmaterial und Strukturen zum Thema zur Auswahl steht, auf das, was in Wörterbüchern nachgeschlagen oder bei der Lehrkraft und anderen Schülerinnen und Schülern erfragt werden kann etc. Eine Einschränkung oder Fokussierung auf bestimmte sprachliche Mittel, wie es bei Übungen in der Regel der Fall ist, wird bei Aufgaben nicht vorgenommen. So kann den Lernern eher eine realitätsnahe und authentische Sprachverwendung gelingen. Bei Übungen geht es hingegen darum, sprachlich korrekte Formen zu produzieren und zu üben, damit sie später (zum Beispiel auch im Rahmen einer Aufgabe) angewendet werden können.

2.2 Üben und Kompetenzorientierung

Der Kompetenzbegriff wird zwar in der Regel deutlich in Kontrast zum Wissensbegriff gestellt, andererseits hängen beide Konzepte eng miteinander zusammen. Im Grunde geht es bei der Kompetenzorientierung darum nicht isolierte Wissensbestände zu vermitteln, sondern anwendungsfähiges ganzheitliches Können, das auch reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt (Klieme/Hartig 2007, 13). Dennoch ist und bleibt Wissen ein grundlegender Bestandteil von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Folgende „Wissensbereiche“ haben wir bereits an anderer Stelle als für den Fremdsprachenunterricht relevant zusammengetragen (siehe Caspari et al. 2008, 173):

1. Explizites und implizites Wissen über Elemente der Sprache/ des Sprachsystems (Wortschatz und Strukturen), über Regeln ihrer Bildung, Konventionen ihrer Anwendung und über den Zusammenhang von Grammatik, Semantik und Pragmatik innerhalb der zu erwerbenden Zielsprache insgesamt.
2. Kenntnis und Beherrschung von „isolierten“ Sprachfunktionen ebenso wie von diskursiv aufgebauten Sprechhandlungen und ihren Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der Zielsprache (auch im Vergleich zur eigenen Sprache).
3. Kenntnis verschiedener Textsorten einschließlich fiktional-literarischer Varianten und ihrer sprachfunktionalen Differenzen bzw. ihrer gebrauchsbasierten Typik.
4. Textmusterwissen, also Wissen über die Struktur und die spezifischen sprachlich-diskursiven Gestaltungsmerkmale im Aufbau verschiedener Textsorten, die sich an den Praktiken und Konventionen einer bestimmten Diskursgemeinschaft orientieren.
5. Wissen über literarische Praxis, sowie literarische Produkte in den kulturellen Kontexten der zu lernenden Sprache (v.a. in der Sekundarstufe II).
6. Einschlägiges soziokulturelles Wissen (Einsichten) über die Zielsprache und die Zielkultur(en) in ihren verschiedenartigen Ausdrucksformen und Besonderheiten.
7. Schließlich: Wissen über Lerntechniken und Strategien, über die Strukturierung des eigenen Lernprozesses.

Dieses Wissen muss vermittelt, aufgebaut und vernetzt werden. Es muss Behalten und schließlich angewendet werden. Die Sicherung und das „Behalten“ erfolgte anhand von Übungen (vgl. Definition in Abschnitt 1), die Anwendung und der Transfer orientierten sich an der außerschulischen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und erfolgte im Rahmen des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts. Regelmäßiges Üben ist also auch ein wesentlicher Bestandteil des kompetenzorientierten Unterrichts.

3 Herausforderungen beim Üben für Lernende und Lehrende: Variatio delectat

Es gehört zu den Aufgaben von Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit des Übens für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen zu vermitteln. Üben – und damit auch das Fremdsprachenlernen – erfordert eine gewisse Anstrengung, womit die Herausforderung für die Schülerinnen

und Schüler in Bezug auf das Üben benannt ist. Wortschatz beispielsweise muss gelernt und geübt werden. Vokabeln lernen sich nicht (nur) von alleine.

Was können Lehrende dafür tun, das notwendige Üben und Wiederholen innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts möglichst abwechslungsreich und interessant zu gestalten? Wie kann das Üben mit dem Anwenden, das Üben mit dem Bearbeiten von Aufgaben verbunden werden?

Getreu dem Motto „*variatio delectat*“ ist ein abwechslungsreiches Übungsangebot sicher ein erster Schritt, die Aufmerksamkeit und die Motivation der Schülerinnen und Schüler aufrecht zu erhalten. Neben unterschiedlichen Übungstypen bietet ein abwechslungsreiches Übungsangebot auch die Möglichkeit der Differenzierung. Gerade in heterogenen Lerngruppen können Übungen angeboten werden, die sich nach der individuellen Leistungsfähigkeit, der Leistungsbereitschaft, den Lernvoraussetzungen, den Lernstilen, dem Alter, dem Geschlecht, dem soziokulturellen Hintergrund usw. unterscheiden können. Darin liegt für den differenzierenden Fremdsprachenunterricht eine große Chance. Die individuelle Förderung kommt ohne ein reichhaltiges Übungsangebot nicht aus. Ein Blick in die Differenzierungsvorschläge unterschiedlicher Französisch- und Spanischlehrwerke zeigt, dass dort insbesondere Übungen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus (meist nur Grundniveau und erweitertes Niveau, manchmal auch ein Standardniveau) angeboten werden. In den übrigen Lektionsteilen (Lektionstext, Einführung von Lexik, Grammatik etc.) wird in aller Regel nicht differenziert. In aufgabenorientierten Lehrwerksansätzen kommt die abschließend zu lösende Aufgabe hinzu, die entweder in zwei Versionen für unterschiedliche Lernvoraussetzungen angeboten wird oder aber durch die Offenheit der Aufgabenstellung bereits individuelle Lösungswege und Produkte zulässt.

4 Forschungsansätze in Hinblick auf einen Erkenntnisgewinn über das Üben und seine Resultate

Die Rolle des Übens für das Lernen ist unbestritten und wurde auch in Hatties Metastudie auf empirischer Basis bestätigt (2009, 73f., 277f.). Dort werden 7 Schritte der „Direkten Instruktion“ (Effektstärke $d = 0.59$) genannt, welche zu einem effizienten Unterricht beitragen:

1. Klare Zielsetzung und Struktur sowie transparente Erfolgskriterien;
2. Aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess;

3. Ein genaues Verständnis der Lehrkraft darüber, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind;
4. Eine prozessbegleitende Überprüfung, ob das Gelernte verstanden wurde oder nicht;
5. Angeleitetes Üben unter Aufsicht der Lehrkraft;
6. Einbettung des Gelernten in einen größeren Zusammenhang;
7. Eigenständiges Üben: Wiederkehrende praktische Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Kontexten.

Zwei dieser 7 Schritte sind mit dem Üben verbunden. Zunächst der Verweis auf das „angeleitete Üben“, dann auf das „eigenständige Üben“. Das angeleitete Üben bietet den Lernern die Gelegenheit zu zeigen, was sie von dem neu Gelernten erfasst haben, und gleichzeitig bietet es den Lehrenden die Möglichkeit zum Feedback und zur individuellen Hilfestellungen (vgl. meine Ausführungen zum differenzierenden Unterrichten oben). Das eigenständige Üben entspricht dem Transfer oder das was ich eingangs als „Anwenden“ bezeichnet habe. Das neu Gelernte, das neu erworbene Wissen muss in diesem Schritt auf andere Kontexte übertragen bzw. angewendet werden können – was im Rahmen eines aufgabenorientierten Ansatzes denkbar wäre.

Bei aller durchaus berechtigter methodischen Kritik an Hatties Mega-Meta Studie (siehe dazu z. B. Terhart 2013) sind dies doch empirisch fundierte Hinweise darauf, dass dem Üben für den erfolgreichen Lernprozess eine große Bedeutung zukommt.

Literatur

- Brose, Claudia (2014): „Warum Wiederholen und Üben wichtig ist“. In: *Englisch 5-10* (26), 28-31.
- Caspari, Daniela/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid/Küster, Lutz / Nold, Günter/Vollmer, Helmut J./Zydati, Wolfgang (2008): „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (2), 163-186.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spiegel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Beywl, Wolfgang und Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Heymann, Hans Werner (2012): „Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen“. In: *Pädagogik* 12 (12), 6-11.
- Höfer, Dieter/Steffens, Ulrich (2012): „Was ist das Wichtigste beim Lernen?“ In: *Pädagogik* 12 (12), 40-43.
- Kieweg, Werner (2010): „Übungsformen“. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 182-185.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin: BMBF.
- Klippel, Friederike (2010): „Übung“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a.: Metzler, 314-317.
- Klippel, Friederike (2013): „Übung macht den Meister – practice makes perfect: Von den langweiligen Aspekten des Sprachenlernens“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (1), 38-49.
- Nunan, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Terhart, Ewald (2013): „Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden?“ In: Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 167-183.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.