

Rudolf Marec

Aspekte und Probleme des Bewertens

Die Frage der Bewertung und Benotung rückt zur Zeit wieder in den Vordergrund des allgemeinen Interesses, weil sie unseres Erachtens auch mit der neuen Konzeption zum Bildungs- und Erziehungsprozeß an den Grund- und Mittelschulen und mit dem eigentlichen Unterrichtsprozeß zusammenhängt. Die neue Konzeption berührt auch die Frage nach der Objektivierung von Leistungsermittlungen in den Schulen.

In den Diskussionen über die Bewertung und Benotung werden häufig solche Ausdrücke wie Klassifikation, Note, Zensur, Kriterien, Qualität, Quantität, Bewertung, Fehler, Benotung, Objektivität und Vergleichbarkeit verwendet. Dieser Artikel will ein Diskussionsbeitrag zur Problematik der Bewertung von Leistungen der Schüler im Fremdsprachenunterricht sein.

In unserer Diskussion wollen wir Bewertung als übergeordneten Terminus verwenden. In der Tat ist die Bewertung ein Ausdruck und zugleich auch ein Problem philosophischen Charakters. Das Bewerten ist ein Prozeß der Herstellung einer Wert-Relation (hodnotové stanovisko/relácia) zwischen dem Subjekt der Bewertung - in unserem Falle der Lehrer - und dem Objekt der Bewertung. In unserem Falle ist das Objekt der Bewertung von komplexerem Charakter, weil es nicht nur die zu bewertende Leistung des Schülers, sondern auch diesen Schüler selbst sowie auch die anderen Schüler mit der Möglichkeit solcher Leistung betrifft. Der Wert im allgemeinen Sinne wird als Bedeutung eines beliebigen Objekts für den Menschen verstanden. (KLAUS/BUHR 1985, 243). Die Klassifikation/Benotung ist eine besondere Art der Bewertung in der Schulpraxis. Es geht auch hier um eine Wert-Relation, nur während die Wert-Relation beim Bewerten als solches aufgrund eines allgemeinen Maßstabes, der die persönliche und gesellschaftliche Empirie des Subjekts der Bewertung ist, hergestellt wird, wird die Wert-Relation bei der Klassifizierung/Benotung gemessen, und der Maßstab ist explizit durch eine Klassifikationsordnung und Zensuren spezifiziert. Es handelt sich um eine Verwandlung der qualitativen Forderungen in quantitative Kriterien und um die Ver-

wendung dieser Kriterien gemäß den gültigen Vorschriften.

Die Zensur/Note ist das quantitative Zeichen für die Qualität des gemessenen Wertes (der gemessenen Größe). Die Zensur als eine quantitative Kennziffer informiert über die gemessene Qualität, indem sie ihre Entfernung von einer möglichen idealen Qualität mißt. So gelangen wir bei der Zensur zu einem wichtigen Moment - die Zensur quantifiziert die Qualität. Dabei gilt, daß die Qualität zwar durch die Quantität determiniert, aber nicht durch sie ersetzbar ist. Es gilt natürlich auch die umgekehrte Behauptung. Für die Schulpraxis bedeutet es, daß die Zensur die zu klassifizierende Leistung des Schülers nicht völlig decken kann, daß keine absoluten Zensuren existieren, obwohl sie der Schulusus gerade als solche kennt. Um diesen Widerspruch zu überwinden, müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß die Klassifikation in ihrer Beziehung zur Bewertung nicht selbständig ist und daß die umgekehrte Behauptung nicht gilt. Um so wichtiger ist es, daß wir uns dessen bewußt sind, daß die beiden Tätigkeiten - Bewerten und Benoten - in der Schulpraxis in den meisten Fällen einander durchdringen. Die Klassifikation ist der Bewertung gegenüber unselbständig, da sie ihrem Wesen nach die betreffende Qualität einer Leistung nicht völlig ausdrücken kann. Andererseits ist die Klassifikation im Vergleich zur Bewertung durch ihre Quantifiziertheit in der Praxis mehr operativ. Mit der Operativität hängt die Objektivität der Klassifikation und der Zensuren eng zusammen.

Gewöhnlich wird unter der Objektivität einer Zensur ihre Unabhängigkeit vom Subjekt verstanden. In der Tat geht es vor allem darum, bis zu welchem Grade die sich auf dieselben Leistungen beziehenden, aber von verschiedenen Subjekten stammenden Zensuren miteinander vergleichbar sind. Der Objektivität wegen ist es natürlich erwünscht, diese Abhängigkeit bis auf ein Minimum zu reduzieren. Das wird um so besser gelingen, je mehr sich das gegebene Subjekt die Qualität, die Struktur einer von ihm zu klassifizierenden Leistung vergegenwärtigt. Aber eine völlige Unabhängigkeit kann nie erzielt werden. Deshalb soll in einem Minimalfall von zwei Zensuren, die von zwei verschiedenen Subjekten für eine identische Leistung (z.B. eine Leistung desselben Schülers) oder für zwei einander homogene Leistungen von zwei Schülern erteilt wurden, unter ihrer Objektivität der Grad ihrer Vergleichbarkeit, das Ausmaß ihrer Durchdringung verstanden werden; der Idealfall wäre ihre Identität.

Im Zusammenhang mit der Objektivität der Zensuren soll nicht unerwähnt bleiben, daß der Akt des Benotens auch das ethische Prinzip beinhaltet. Aber die Ethik spiegelt sich in der Benotung nicht unmittelbar wider, sondern sie wird nur durch die Bewertung vermittelt. Im entgegengesetzten Falle müßte es zu einer

Verletzung der Objektivität der Zensuren kommen. Das gilt gleichzeitig als ein weiteres Argument für die Behauptung, daß die Klassifikation im Vergleich zur Bewertung unselbständig ist. Es kann alles bewertet, aber nicht alles benotet werden. Richtig ist, daß erst die Verbindung von einer nach objektivierten Kriterien erteilten Zensur mit einer verbalen Einschätzung und Kommentierung dazu führt, daß die Zensur einerseits als objektives Leistungskriterium und andererseits als pädagogisch-psychologisches Mittel zur Stimulierung und Aktivierung des Bewerteten nutzbar gemacht wird. Die angestrebte Objektivität der Zensur/Note und Leistungsermittlung schließt aus, daß subjektive Faktoren, die beim Zustandekommen einer Leistung eine Rolle spielen, in der Benotung berücksichtigt werden. Das heißt, ein Schüler, dessen Leistung objektiv mit der Note "3" zu bewerten ist, kann nicht die Note "2" erhalten, weil er zwar schwach ist, aber sich doch besondere Mühe gegeben hat. Ein solches Vorgehen würde sowohl bei den Mitschülern als auch beim Lehrer zu schweren Konflikten führen, die sich bei der Erziehung der Schüler und im Bildungsprozeß negativ auswirken würden.

Die Zensur/Note ist ein Maß für die Leistung. Der Schüler muß an seiner Zensur erkennen, welchen Grad einer Leistung er erbracht hat und wo er damit im Klassenkollektiv steht. In dieser objektiven Information des Schülers durch die Zensur erweist sich auch ihr pädagogischer Charakter, nämlich hohe Leistungen zu stimulieren.

Die bisher über die Hierarchie und die Zusammenhänge von Elementen der Bewertung getroffenen Aussagen lassen sich in einer Grafik darstellen und veranschaulichen (siehe S. 452). Sie zeigt, daß dem Prozeß des Bewertens ein komplexes System zugrunde liegt. Alle Elemente (Bestandteile) dieses Systems beeinflussen einander. Die Überlappungen in der Grafik machen diese Zusammenhänge deutlich. So wird zum Beispiel erkennbar, daß das Objekt der Bewertung (Schüler) vor allem zensurenorientiert und das Subjekt (Lehrer) mehr an den Bewertungskriterien, den Lehrplanzielen und an der Praxis, der Empirie (vermittelt durch andere Objekte der Bewertung) orientiert ist.

Die Kenntnis über die Differenziertheit und die Zusammenhänge der Faktoren des Bewertens und die Vergegenwärtigung dieser Faktoren bei jedem Bewertungsprozeß durch den Lehrer bilden die Voraussetzung für dessen Objektivierung. Zufälligkeiten in der Bewertung und mehr oder weniger vom Subjektiven des Bewerters beeinflusste Benotung werden dadurch zwar nicht ausgeschlossen, aber doch geringer. Deshalb soll hier der Versuch unternommen werden, das bisher zu den Bewertungsfaktoren Dargestellte durch orientierende Arbeitsdefinitionen zu

vertiefen:

Bewertung ist das Ergebnis des Herstellens einer Wert-Beziehung zwischen dem Subjekt des Bewertens (Bewerter) und dem Objekt, das bewertet wird.

Benotung/Klassifikation ist eine Form der Bewertung in der Schulpraxis; Herstellung einer Wert-Beziehung zwischen dem Subjekt des Bewertens und dem Objekt aufgrund verbindlicher Maßstäbe und objektivierter Kriterien, die in einer Note/Zensur ausgedrückt wird.

Zensur/Note ist das quantitative Zeichen zum Ausdruck einer erbrachten Leistung; sie gibt den Abstand der gemessenen Qualität der erbrachten Leistung zur möglichen idealen Qualität (maximale Leistung) an.

Kriterien der Bewertung sind eine Anzahl von bestimmten Elementen, durch die eine konkrete sprachliche Handlung charakterisiert wird und die wesentlich für die objektive Einschätzung der Qualität der sprachlichen Leistung sind; die Kriterien werden u.a. aus dem Lehrplan abgeleitet und sind damit den einzelnen Ausbildungsstufen des sprachlichen Könnens entsprechend differenziert.

Maßstab beinhaltet die der Benotung zugrunde gelegten, skalierten Normwerte quantitativen Charakters, die zur Ermittlung der Qualität der (fremd-)sprachlichen Leistung dienen; der Maßstab korreliert mit den Ausbildungsstufen des sprachlichen Könnens.

Objektivität der Benotung ist als Grad der Vergleichbarkeit, der Durchdringung von Noten/Zensuren zu verstehen, die von verschiedenen Subjekten für eine gleiche Leistung erteilt wurden oder von einem Subjekt für einander sich entsprechende Leistungen; Objektivität der Benotung ist nicht total und stabil, sondern existiert nur in der Tendenz, ist dynamisch.

Nachdem geklärt wurde, was wir unter Objektivität der Zensuren verstehen, bleibt noch zu klären, was die Bedingungen für diese Objektivität schafft. Bereits oben wurde angeführt, daß die Zensur ein quantitativer Ausdruck der Qualität ist. Die Qualität einer Erscheinung ist eng mit der Struktur dieser Erscheinung verbunden. Die Struktur ist eine bestimmte Form des Organisierens von Elementen und Beschaffenheiten, die die betreffende Erscheinung ausmachen. Es geht aber nicht um eine einfache Zusammenfassung, sondern um die Einheit und Gesamtheit. Die Struktur befähigt uns zu begreifen, warum eine Veränderung oder sogar der Verlust von bestimmten Beschaffenheiten einer Sache, eines Sachverhaltes nicht eine unmittelbare Veränderung in der Qualität dieser Sache oder dieses Sachverhaltes zur Folge hat (KONSTANTINOV 1972, 105). Diese Beschaffenheiten müssen wechselseitig bedingend organisiert sein, d.h., daß sie sich nicht widersprechen dürfen, daß sie voneinander ableitbar sein müssen und daß eine Beschaffenheit durch eine andere definiert sein kann. Versuchen wir jetzt, die Struktur der Schulzensur festzustellen. Aus ihren eigenen Erfahrungen kennen die Lehrer Zensuren verschiedenen Charakters: Zensuren für eine mündliche Antwort, Zensuren für Diktate, Zensuren für schriftliche Arbeiten, Rezitationen von Gedichten oder Prosastücken u.ä.

Ist aber eine solche Vielfalt im Charakter der Zensuren überhaupt erwünscht? Informieren uns diese Zensuren über dieselbe Qualität oder über verschiedene Qualitäten? Informieren sie uns über eine wichtige und erforderliche Qualität? Im allgemeinen soll eine Zensur in einer Fremdsprache den Grad, das Ausmaß der Beherrschung der betreffenden Fremdsprache durch einen Schüler ausdrücken. Es entsteht gleichzeitig die Frage, was die Beherrschung einer Fremdsprache ist. Unseres Erachtens ist die Beherrschung einer Fremdsprache die Fertigkeit (zrčnost/zbehlost), die Fremdsprache in bestimmten Situationen adäquat zu verwenden. Die adäquate Verwendung einer (Fremd-)sprache ist gekennzeichnet durch soziale, usuale, semantische und grammatische Zweckmäßigkeit und Angemessenheit. Diese Fertigkeit kann sich der Mensch im Prinzip auf zweierlei Weise aneignen: entweder unmittelbar in einer bestimmten Zeit seiner Ontogenese, indem der Mensch direkt in der entsprechenden sprachlichen Kommunität lebt, oder vermittelt durch sein zielbewußtes Bemühen und zeitlich später als im ersten Falle. Für die unmittelbare Aneignung der Sprache ist es typisch, daß der Mensch die Sprachkenntnisse nicht bewußt erlernt. Für den zweiten Typ der Sprachaneignung ist wieder kennzeichnend, daß der Mensch die betreffende Sprache nicht mehr spontan, unvermittelt erlernen kann, und zwar aus dem Grunde, weil er nach Ausbildung des zweiten Signalsystems in seiner Ontogenese, d.h., wenn Sprache bei ihm als ein Zeichensystem funktioniert, jede durch Sprache vermittelte Information nur über dieses Zeichensystem aufnimmt. Im Fremdsprachenunterricht stoßen wir hier auf die sogenannte Sprachbarriere. In den ersten Etappen des Unterrichts reagiert der Lernende auf die fremde Sprache nicht spontan, wie es in seiner Muttersprache der Fall ist, sondern vermittelt durch den Filter seiner Muttersprache. Dabei funktioniert dieser Filter im Bewußtsein des Lernenden. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts macht sich diesen Filter zunutze. Da der Lernende erst aufgrund von Sprachkenntnissen fähig ist, diesen Filter zu verwenden, vermittelt man ihm diese Kenntnisse anhand bestimmter Methoden ganz zielbewußt. Aber man bleibt nicht nur bei diesen Kenntnissen. Die Anwendung dieser Kenntnisse wird zieladäquat geübt. Wichtig ist, daß die Übung häufig und kontrolliert verläuft, so daß es zu keinen negativen Gewohnheiten in der Verwendung der Zielsprache kommen kann. Die Gewohnheit, die Sprachkenntnisse bei der Zielsprachenverwendung zu nutzen, verkürzt die für eine adäquate Reaktion (sprachlichen und nichtsprachlichen Charakters) notwendige Zeit. Auf einer bestimmten Stufe der Übung kommt es zu einer solchen Zeitverkürzung bei der Verwendung von Kenntnissen in der Sprachkommunikation, daß sich der Lernende dessen nicht mehr bewußt ist. Diese Operationen verlaufen dann beim

Lernenden im Unterbewußtsein ab, wo primär seine Muttersprache kodiert ist. So kann der Lernende allmählich bilingual werden, wobei es sich unter Schulbedingungen und auch in einem idealen Falle nur um einen partiellen Bilinguismus handeln kann (VESELÝ 1980/81). Die Verschiebung der Steuerung von Sprachtätigkeiten aus dem Bewußtsein in das Unterbewußtsein des Lernenden ist ein sehr wichtiges Moment. Es ist ein bedeutungsvoller qualitativer Sprung in der Fremdsprachenaneignung. Die ursprüngliche Qualität der Anwendung von Kenntnissen in der Kommunikation verwandelt sich auf der Grundlage der Übung in eine neue Qualität der Fertigkeit, nämlich die fremde Sprache spontan zu verwenden. Wir haben festgestellt, daß im Fremdsprachenunterricht Kenntnisse, Gewohnheiten, und Fertigkeiten eine begründet wichtige Rolle spielen. Gleichzeitig haben wir angeführt, daß die Fertigkeiten das Finalziel dieses Unterrichts sind, daß die Unterschiede zwischen diesen Kenntnissen, Gewohnheiten und Fertigkeiten qualitativen Charakters sind. Wenn die Fertigkeiten das Finalziel des Fremdsprachenunterrichts sind, dann muß auch die Finalnote (die Note am jeweiligen Schulhalbjahresende oder Schuljahresende) in der Fremdsprache gerade das ausdrücken. Wenn die Finalzensur anhand der durchgehend gegebenen Teilzensuren erreicht werden soll, dann muß notwendigerweise auch jede Teilzensur eine bestimmte Fertigkeit repräsentieren, sonst wären die Teilzensuren nicht kompatibel, da sie für verschiedene Qualitäten stehen. Von dem Angeführten könnten wir ohne weitere Überlegung leicht schlußfolgern, daß die Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht zwar eine wichtige Rolle spielen, aber daß sie bei der Bewertung nicht in Betracht gezogen werden müssen. Das Gegenteil ist richtig. Wenn wir bei der Bewertung die Kenntnisse nicht in Betracht ziehen, könnten wir den Zufall in der Leistung des Schülers nicht korrigieren. Wir könnten nicht feststellen, ob eine gute Leistung des Schülers auf einem Zufall, auf seinem guten imitativen Kurzzeitgedächtnis beruht oder ob im Gegenteil ein mögliches Versagen durch eine momentane Indisposition verursacht wird. Die Kenntnisse und die Fertigkeiten sind bei der Bewertung nicht gleichgestellt, nicht von gleichem Wert. Die Fertigkeiten sind übergeordnet. Die Kenntnisse schaffen zwar eine Voraussetzung, aber keine Garantie für eine adäquate Verwendung der Zielsprache. Die Didaktiken der Fremdsprachen beschreiben die Sprachfertigkeiten, die die praktische Beherrschung der Zielsprache bilden. Es sind: das Sprechen, das verstehende Hören, das verstehende Lesen und das Schreiben. Das sind durchaus diejenigen Fertigkeiten, die in der Unterrichtspraxis zu bewerten sind, damit wir uns durch eine resümierende Note im Hinblick auf das Finalziel des Fremd-

sprachenunterrichts - die kommunikative Kompetenz des bewerteten Schülers - äußern können. Für jede dieser Fertigkeiten ist eine gewisse Struktur, eine bestimmte Menge von hierarchisch geordneten Elementen typisch. Ein konkretes Beispiel der Herausbildung der Struktur der einzelnen Fertigkeiten können wir im Artikel "K problematike hodnotenia a zistovania učebných výsledkov v procese vyučovania cudzích jazykov" von R. REPKA (1984/85) finden. Der Vollständigkeit und der besseren Informiertheit wegen gestatten wir uns, eine freie Übersetzung des Hauptteils hier aufzuführen:

Sprechen

a) dialogisches Sprechen

Man bewertet:

1. Ausdrucksvermögen von Bedeutungen und Funktionen, die von spezifischen Situationen abhängen
2. die Fertigkeit, eine kommunikative Strategie zu realisieren, eine Kommunikation zu beginnen, ein Thema darzustellen, ein Thema zu wechseln, eine Kommunikation zu führen, kompensierendes Ausdrucksvermögen, eine Kommunikation zu beenden
3. Anzahl der Repliken, Redesituationen
4. die Vielfältigkeit von Konstruktionen und deren Kombinationen
5. grammatische und phonetische Richtigkeit

b) monologisches Sprechen

Man bewertet:

1. in welchem Ausmaß der Inhalt dem gestellten Thema entspricht
2. Beziehungen auf Fakten
3. Redefluß
4. Anzahl der den Motiven entsprechenden Sätze
5. Vielfältigkeit der genutzten Konstruktionen

Die Gesamtbewertung wird beeinflusst von:

1. der Aussprache
2. der lexikalischen und grammatischen Richtigkeit

Schreiben

Man bewertet:

- a) 1. in welchem Ausmaß der Inhalt dem gestellten Thema entspricht
2. Beziehungen auf Fakten
3. Redefluß
4. Anzahl der aufgeschriebenen Sätze
5. Vielfältigkeit der Konstruktionen
6. orthographische und grammatische Richtigkeit.

Hören

Man bewertet: die Richtigkeit des Verstehens, die Anzahl der verstandenen Fakten, die Verständnistiefe, die Zusammenhänge zwischen den Fakten, das Erfassen des Hauptgedankens, auf der Grundlage

1. der Reaktion des Schülers auf Hinweise in der Fremdsprache
2. der Antworten des Schülers auf Kontrollfragen
3. der Reproduktion des gehörten Textes
4. der schriftlichen Notizen der Fakten, bzw. des Hauptgedankens des Textes
5. der Genauigkeit der Übersetzung in die Muttersprache

Lesen

Man bewertet die Genauigkeit des Textverstehens, die Anzahl der verstandenen Fakten, die Verständnistiefe, semantisch-logische Zusammenhänge des Textes, auf der Grundlage:

1. der Reaktion des Schülers auf den gelesenen Text (der Text trägt einen instruktiven Charakter)
2. der Antworten des Schülers auf die Kontrollfragen
3. der Reproduktion des Textes
4. der schriftlichen Erfassung der Hauptgedanken des Textes
5. der Textübersetzung

Die Gesamtbewertung beim lauten Lesen wird beeinflusst von:

1. dem Lesetempo
2. der Flüssigkeit des Lesens
3. der Aussprache, der Intonation

Bei der Interpretation der Zensuren in den einzelnen Fertigkeiten müssen wir einen wichtigen Faktor berücksichtigen, und zwar den, daß die einzelnen Fertigkeiten gegenseitig nicht äquivalent sind. Die Nichtgleichwertigkeit ist einerseits durch methodische Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts, andererseits durch die spezifische Zielorientierung des betreffenden Fremdsprachenunterrichts gegeben. Die methodischen Bedingungen spiegeln sich darin wider, daß zwischen den einzelnen Fertigkeiten eine zeitliche Aufeinanderfolge besteht. Es ist allgemein bekannt, daß der Schüler zuerst die rezeptiven Fertigkeiten bewältigen muß, bevor er in einer Fremdsprache die produktiven Fertigkeiten beherrscht, und daß die mündliche Sprachform der schriftlichen gegenüber einen Vorsprung hat. Auf der anderen Seite ist diese Aufeinanderfolge der Fertigkeiten nicht absolut, sie verändert sich im Laufe des Unterrichts. Es besteht doch ein Unterschied zwischen dem Unterricht im ersten und im dritten Schuljahr an derselben Schule. Am Anfang des Unterrichts wird die Aufmerksamkeit notwendiger-

weise auf das verstehende Hören und das Sprechen konzentriert, im dritten Schuljahr können aber das verstehende Lesen und das Schreiben zum Nachteil des verstehenden Hörens und des Sprechens im Unterricht bevorzugt werden. Auch der Unterschied an verschiedenen Mittelschultypen in der gleichen Schulstufe ist erheblich.

In diesem Unterschied spiegelt sich die verschiedene Spezifik der jeweiligen Schule wider. Denn es besteht ein Unterschied zwischen dem dritten Schuljahr an einem Gymnasium und an einer ökonomischen Fachschule. Indem das Gymnasium die Schüler vor allem auf ein weiteres Hochschulstudium vorbereitet, muß es sie auch besser auf die Arbeit mit Fachtexten, auf das Studium der fremdsprachigen Literatur vorbereiten. Die ökonomischen Fachschulen sind mehr auf die beruflichen Anforderungen der Büropraxis orientiert, deshalb spielt hier das Schreiben eine wichtigere Rolle. Über die Möglichkeiten der Berücksichtigung einzelner Fertigkeiten haben wir schon früher geschrieben. (MAREC 1985/85)

Bei der Kontrolle, Bewertung und Klassifikation wird in der Schulpraxis oft mit dem Fehler, dem Fehler in der Schülerleistung operiert. Traditionell wird unter einem Fehler im allgemeinen die Verletzung einer Norm, das Signal für eine Nicht-Beherrschung dieser Norm verstanden. Hier können wir auch nach dem Ursprung des Usus suchen, daß die Schülerleistung anhand der Fehler skaliert wurde. Eigentlich hat dieser Usus teilweise bis heute überlebt, obwohl jetzt auch eine neue, entgegengesetzte Tendenz zu verzeichnen ist - den Schüler vor allem anhand der positiven Ergebnisse, Leistungen und nicht anhand seiner Fehler zu bewerten. Man geht nämlich dabei davon aus, daß das den Schüler eher zu besseren Resultaten stimulieren wird. Diese neue Tendenz bevorzugt den motivierenden Charakter der Bewertung/Klassifikation.

Es verändert sich die Interpretation des Fehlers in der Schülerleistung. Der Fehler in einer Leistung wird als der dynamische Bestandteil der Aneignung des Neuen verstanden. (REPKA 1984/85) In dieser Auffassung signalisiert der Fehler eine gewisse Phase der Aneignung des betreffenden Sachverhaltes. Unter diesem Aspekt und im Zusammenhang mit der Erlernung der Fremdsprachen ist der Vorschlag von M. GHADESSY (1985, 1) sehr interessant. Nach ihm soll man bei der Bewertung der Beherrschung einer fremden Sprache weder die fehlerfreie noch die fehlerhafte Leistung außer acht lassen. Beides ist wichtig, aber jedes informiert über etwas anderes. Während die fehlerfreie Leistung über "language proficiency/accuracy" (Sprachtüchtigkeit/Sprachgenauigkeit) informiert, gibt die fehlerhafte Leistung über "language fluency" (Redefluß, Redegeläufigkeit) Aufschluß. Nach M. Ghadessy ist beides unentbehrlich, um richtig "a learner's

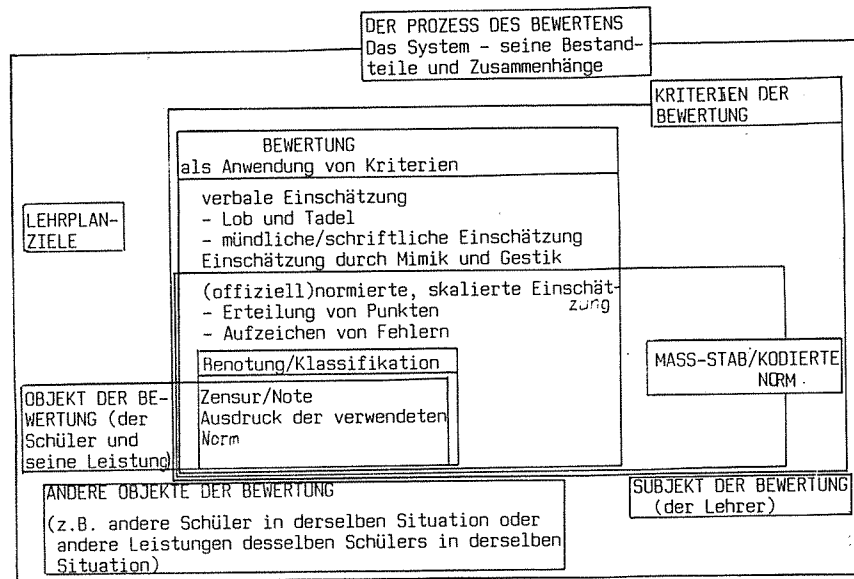
total competence" (die Kompetenz des Schülers) zu bewerten. Dabei unterstreicht er den diagnostischen Charakter der Fehler. Unter dem Fehler, der fehlerhaften Leistung versteht er nur solche Fehler, solche fehlerhaften Leistungen, die nicht auf dem zwischensprachlichen Transfer basieren (mit seinen Worten die sogenannten "developmental errors"/Entwicklungsfehler).

Die Auffassung der Rolle des Fehlers nach M. Ghadessy stellt so den mittleren Weg dar zwischen der traditionellen Interpretation des Fehlers und der ihr entgegengesetzten Tendenz, die sich aus den Gründen der Motivation vor allem auf das Positive, Fehlerfreie in der Schülerleistung orientiert.

Mit Bezug auf den kommunikativ-orientierten Fremdsprachenunterricht ist die alte, traditionelle Einteilung von Fehlern in sogenannte grobe und kleine mangelhaft, weil es eher das System der Sprache als ihre Funktion betrifft. Im Prinzip kann ein Fehler entweder den Inhalt oder die Form der sprachlichen Kommunikation beeinflussen. In welchem Ausmaß ein Fehler die Kommunikation beeinträchtigen kann, besagt seine Gravität (hier wäre die Einteilung in grobe und kleine Fehler annehmbar). Diese Einteilung stimmt im Grunde mit der von MENHARDT (Pädagogische Fakultät Prag) überein, der Fehler semantischen, sozialen und grammatischen Charakters unterscheidet, wobei diese Reihenfolge der Fehlertypen zugleich ihre Gravität in der Kommunikation ausdrückt. Fehler semantischen Charakters sind Fehler des Inhalts. Fehler grammatischen Charakters sind Fehler der Form; sie deformieren die Kommunikation, müssen aber nicht die Information gefährden. Fehler sozialen Charakters können sowohl inhaltlichen als auch formalen Charakters sein. Sie verbinden in sich die Verstöße gegen die Sprache, die aus den mangelhaften Kenntnissen der Landeskunde, Sprachetikette und Stilistik resultieren können.

Wir möchten hier noch auf den Umstand hinweisen, daß es unseres Erachtens nicht nur Fehler sozialen Charakters, sondern auch ein soziales Moment in jedem sprachlichen Fehler gibt. Der Fehler, obwohl er die sprachliche Information verletzen kann, trägt nämlich eine spezifische Art der Information selbst, und zwar die Information über seinen Urheber, wie z.B. über dessen Abstammung, dessen Vertrautheit mit der betreffenden Sprache, dessen Bildung und Erziehung. Diese Information kann für den Urheber des Fehlers einen sozialen Effekt in dem Sinne haben, daß sie seine Stelle in der gegebenen sprachlichen Kommunität beeinflussen kann. Das ist die Ursache, warum eigentlich der Fehler letzten Endes unerwünscht bleibt, obwohl man andererseits einräumen muß, daß der Fehler ein unvermeidlicher Bestandteil des Prozesses der Aneignung einer Sprache ist und als solcher nicht nur über den Mangel in der Beherrschung dieser Sprache

informiert, sondern gleichzeitig auch die momentane Entwicklungsstufe in der Erlernung der betreffenden Sprache indizieren kann. Wie der Lehrer auf die Fehler in den fremdsprachlichen Darbietungen seiner Schüler reagieren kann, wie man die Fehler im Fremdsprachenunterricht korrigieren, behandeln kann, darüber vermittelt uns ein Artikel von U. ESSER (1984) manche wertvollen Informationen, dennoch, "eine praktisch nutzbare pädagogische Theorie der Lehrer-Schüler-Fehlerkorrektur gibt es bisher kaum".



Literaturverzeichnis

- ESSER, U.: Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: DaF 3/1984, 21. Jg.
- GHADESSY, M.: The role of developmental errors in assessing language competence. In: ELT Journal, vol. 39/4, Oct. 1985.
- KLAUS, G./BUHR, M. et al.: Filozofický slovník. Praha 1985.
- KONSTANTINOV, F.V. et al.: Základy marxistickej filozofie. Bratislava 1972.
- MAREC, R.: Kontrola, hodnotenie a klasifikácia v cudzích jazykoch. ČJŠ 1985/86, 8.
- REPKA, R.: K problematike hodnotenia a zisťovania výsledkov v procese vyučovania cudzích jazykov. In: ČJŠ 1984/85, 3.
- VESELÝ, J.: Hlavní rysy souč. pojetí vyuč. cizím jaz. In: ČJŠ 1980/81, 1, 2.
- AUTORENKOLLEKTIV: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts - Deutsch als Fremdsprache. Leipzig 1981.

Ol'ga Segř'ová

Schreiben Sie einen Erörterungsaufsatz ...!

Mit dieser knappen Aufgabenstellung wollen wir an unsere Untersuchungen zu Fragen der Befähigung slowakischer Deutschlehrerstudenten zum Lösen komplexer erörternder Aufgaben anknüpfen.¹ Wir stellen unsere Überlegungen zur Gestaltung einer Übungs- und Aufgabenfolge zur Diskussion, die die selbständige Produktion eines schriftlichen Erörterungsaufsatzes zum Ziel hat.

1. Die Herausbildung der Fähigkeit, ein gegebenes Thema in Form eines Erörterungsaufsatzes zu verarbeiten und es dem Adressaten und der Situation angemessen zu bewältigen, ist u.E. kein einmaliges, mittels einer Aufgabe realisierbares Ereignis. Mit dem Prozeß der Lösung einer komplexen erörternden Aufgabe wird lediglich das Ziel verfolgt, vor allem die richtigen Grundhaltungen und -fertigkeiten für das Herangehen an solche fremdsprachigen Aufgaben überhaupt zu entwickeln. Zu der Auffassung, daß die Produktion solcher Texte, die auf der vorangegangenen Ausbildungsstufe nicht Gegenstand der Einübung in der Fremdsprache waren - und das betrifft auch erörternde Textsorten -, durch ein System von Übungen und Aufgaben gesteuert werden muß, führte uns die gründliche Analyse der angenommenen (aufgrund der Lehrmaterialien) und wirklichen (aufgrund der konkreten Leistungen der Gymnasialabsolventen) Vorkenntnisse im Erörtern. Für die Gestaltung der Übungs- und Aufgabenfolge gilt also als einer der mitbestimmenden Faktoren die Adressatenorientiertheit: Die Kenntnisse über das Ausgangsniveau der Lernenden im Beherrschen des fremdsprachlichen Materials, über Voraussetzungen für das Lösen erörternder Aufgaben (wobei auch der muttersprachliche Ausdrucksunterricht miteinbezogen wird), über das intellektuelle Niveau einerseits und über die Ziele der Ausbildung andererseits wirken präzisierend auf die Auswahl des Themenbereichs, der Probleme, des sprachlichen und sachlichen Materials, auf die Formulierung der Aufgaben. Als oberstes Ziel gilt die Befähigung der Lernenden zur Kommunikation. Das bedeutet, daß die Übungs- und Aufgabenfolge Bestandteil des ganzen Systems der Vorbereitung der Adressaten auf die Erfüllung solcher gesellschaftlichen Aufträge ist, die zuerst noch