

Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben

Marcus Bär

1 Übungsbegriff

Wie mehrere Autoren übereinstimmend betonen, gehört das Üben seit jeher zu den unerlässlichen Tätigkeiten im (Fremdsprachen-)Unterricht bzw. zu den unabdingbaren Bestandteilen beim Erlernen einer Fremdsprache (vgl. u.a. De Florio-Hansen 2007, 6; Kieweg 2014, 2; Klippel 2010, 315; Siebold 2007, 64). Im gleichen Atemzug wird verdeutlicht, dass das Üben zugleich – ganz allgemein – „eher zu den lustlos angegangenen Erfordernissen des schulischen Lernens gerechnet“ wird und somit oftmals „als notwendiges Übel betrachtet“ wird (Heymann 2005, 7). Die Unbeliebtheit des Übens sieht Heymann (1998, 9) als „ein Charakteristikum unserer üblichen Lehr-Lern-Kultur und der mit ihr verknüpften Wertungen“ und führt diese vor allem auf ein eintöniges und mechanisches Vorgehen (*drill*) zurück, das eine kreative Entfaltung verhindere und die Langeweile fördere (vgl. ebda, 7). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sind es vorrangig die ‚Nachwehen‘ der Audiolingualen Methode – Thaler (2012, 124) spricht in diesem Zusammenhang von „marionettenhafter Wiederholung“ –, die zu den in der Schüler- (und Lehrer-)schaft verbreiteten negativen Vorstellungen von Übungen geführt haben. Assoziiert werden häufig Übungsabläufe, die mehr oder weniger gedankenlos zu erledigen sind, um die eigene Leistung zu steigern, wenngleich ein solches unreflektiertes und rein mechanistisches Vorgehen eben nicht dazu führt, eine bestimmte Tätigkeit nach einer gewissen Zeit zu perfektionieren bzw. zu automatisieren. Beliebt sind in diesem Rahmen oftmals Vergleiche zu Sportlern oder Musikern, die über Jahre hinweg Bewegungsabläufe bzw. Tonfolgen trainieren/üben (müssen), um diese zu vervollkommen. Auch Fremdsprachenlernende müssen das Erlernen einer Sprache bzw. das Sprachenlernen (im Sinne eines Lernens des Lernens) stetig üben, allerdings unter deutlich anderen Vorzeichen, als dies beim Sporttraining bzw. beim Musiküben der Fall ist (Zeit, Bewusstmachung, individuelle Rückmeldung, ...).

Im Unterschied zu einem immersiven Sprachbad im Zielsprachenland steht dem schulischen Fremdsprachenunterricht nur verhältnismäßig wenig

Zeit zur Verfügung (z.B. beim neu einsetzenden Spanischunterricht ab Klasse 10 oder 11), um das allgemeine Ziel einer freien Sprachverwendung in der Zielsprache zu erreichen.¹ Eine freie und vor allem flüssige Verwendung der Zielsprache (*fluency*) ist aber nur möglich, wenn sowohl sprachliche Mittel (Wortschatz, Aussprache, ...) als auch einzelne Fertigkeiten (Hören, Sprechen, ...) sowie methodische Kenntnisse (Konsolidierungsstrategien, Erschließungsstrategien, ...) den Lernenden zu einem gewissen Grad automatisiert zur Verfügung stehen; eine solche Automatisierung wiederum kann im Rahmen eines nur wenige Schulstunden pro Woche umfassenden Fremdsprachenunterrichts nur durch entsprechende Übungsangebote erreicht werden, die schrittweise vor-, zwischen- oder nachgeschaltet werden. Solche Übungsangebote beinhalten eine „zumeist mehrfach wiederholte, absichtsvolle und zielbewusste Ausführung bestimmter (fremdsprachiger) Tätigkeiten“ (Siebold 2007, 64), d.h. es handelt sich um Aktivitäten, mit denen einerseits eine Festigung des bereits Gelernten (Wissen) angestrebt wird und andererseits die Performanz (Können) verfestigt bzw. automatisiert werden soll. Durch eine häufige Aktivierung neuronaler Muster eröffnen Übungen den Schülerinnen und Schülern den Weg von einem reflexiven, bewussten Gebrauch zu einer (mehr oder weniger) spontanen und automatisierten Sprachanwendung (vgl. Kieweg 2014, 3); dies bestätigen Ergebnisse aus der Hirnforschung, nach denen sich die Funktionsweise neuronaler Netzwerke durch wiederholte Aktivierung der Netze ‚verbessert‘ (vgl. hierzu Reich 2005, 145).

Unter dem Begriff ‚Übung‘ verstehe ich daher sämtliche Aktivitäten, die einem Lernenden helfen, ein sprachliches, inhaltlich-kommunikatives oder methodisches ‚Problem‘ (Aufgabe) zu lösen; Übungen werden intentional mit dem Ziel eingesetzt, die erforderlichen sprachlichen Mittel, Fertigkeiten und Strategien auszubilden, sodass die Lernenden in den situativen Kontexten, in denen sie sie benötigen, möglichst automatisch über sie verfügen können. Ich folge somit einem weiten Übungsbegriff. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang noch die Differenzierung zwischen den Begriffen ‚Übung‘ und ‚Üben‘, zumal eine als ‚gut‘ erachtete Übung nicht automatisch zu einem intelligenten Üben führt (siehe hierzu Königs in diesem Band). Übungen gehören zu den zentralen Elementen eines jeden Fremdsprachenunterrichts und sollten auch in einem aufgabenorientierten Lernarrange-

1 Beile (2006, 76) bezeichnet in diesem Zusammenhang den Einsatz von Übungen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht als den „Versuch, durch Planung und Aufbereitung von Sprachmaterial (...) Jahre von potenziellem natürlichen Sprachkontakt zu ersetzen“ bzw. den „Lernzuwachs unter den zeitlichen und organisatorischen Zwängen des Unterrichts zu optimieren.“

ment fester Bestandteil des Unterrichts sein (siehe hierzu Kapitel 2). Aufgrund der oben angedeuteten Notwendigkeit eines ökonomischen Lernens sollten Übungen einen eng eingegrenzten Fokus aufweisen, d.h. sich entweder auf bestimmte sprachliche Strukturen beziehen oder einen ausgewählten Fertigungsbereich oder einen lernstrategischen Aspekt fokussieren; dabei gilt es aber nicht, das Üben ausschließlich auf formbezogene Elemente zu reduzieren, die einem engen Verständnis des Begriffs folgen und somit einem inhaltsleeren bzw. mechanisch-monotonen Üben Vorschub leisten würden.² Übungen bilden vielmehr die Hilfestellungen, die Lernende zur Lösung einer (komplexen) Lernaufgabe benötigen, und zwar sowohl auf sprachlicher als auch auf kommunikativer und methodischer Ebene. Abhängig vom jeweiligen Lernziel und der (individuellen) Notwendigkeit eines Lernenden können Übungen auf einem Kontinuum zwischen ‚(rein) formbezogen‘ bis ‚(prä-)kommunikativ‘ angesiedelt werden (vgl. hierzu Littlewood 2004, 321ff.) – eine Eingrenzung des Begriffs auf den Bereich der Grammatik (siehe hierzu Beile 2006, 76) sowie eine vielfach beobachtete Ausblendung der Inhalts- und/oder Interaktionsdimension sind somit kein genuines Charakteristikum von Übungen.

2 Übungen im Rahmen von Kompetenz- und Aufgabenorientierung

Die Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache im Jahre 2003 hat den vielfach zitierten Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung eingeläutet (vgl. u.a. Bausch et al. 2005; 2009). Zu den markantesten Änderungen bei der Planung von Unterricht gehört sicherlich die Fokussierung auf die zu erreichenden Kompetenzziele und die sich hieraus ergebenden Überlegungen hinsichtlich der erforderlichen Schritte zur Erzielung derselben. Im Sinne der dienenden Funktion von Grammatik (vgl. hierzu Schmelter 2013), folgt der Fremdsprachenunterricht nicht einer grammatischen Progression (mit einer entsprechend hohen Anzahl an rein formbezogenen Übungen), sondern stellt Wissen und Können gleichermaßen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass das Lehren und Lernen einer Fremdsprache nicht ‚kulturfrei‘ erfolgen kann, was wiederum zur Folge hat, dass die von den Lehrkräften zu planenden Schritte zur Erreichung der festgelegten Kompetenzziele in (möglichst authentische) situative Kontexte einzubetten sind, die für die anzustrebende realitätsnahe Sprachverwendung erforderlich sind.

In diesem Kontext haben in den letzten Jahren so genannte (komplexe) Lern- bzw. Kompetenzaufgaben zunehmend an Bedeutung gewonnen und

2 Zu den Kriterien ‚guter‘ Übungen siehe Kapitel 3.

dem aus den 1980er Jahren bekannten Prinzip des *task-based learning and teaching* einen neuen Schub verliehen. Basierend auf dem *framework for task-based learning* von Willis (1996) haben einerseits Leupold (2008) mit dem Lernaufgabenparcours und andererseits Schinke/Steveker (2013) mit dem Lernaufgabenzyklus zwei Modelle entwickelt, die das Prinzip der Aufgabenorientierung speziell für den schulischen Fremdsprachenunterricht umzusetzen versuchen. Die beiden genannten Modelle sehen explizit mehrere Übungsphasen vor, die auf komplexere Aufgaben vorbereiten sollen bzw. die ergänzend bearbeitet werden (können), sofern dies für die erfolgreiche Bewältigung einer Lern(teil)aufgabe erforderlich ist. Es wird hierdurch deutlich, dass auch stärker formorientierte Übungen zum Verfügbarmachen sprachlicher Strukturen in einem kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht ihren Platz und ihre Berechtigung haben. Geändert hat sich ‚lediglich‘ der Blick: Übungen sind in einem kompetenz- und aufgabenorientierten Lernarrangement nicht (mehr) als kontextfreies Üben einzelner Sprachmittel oder Fertigkeiten einzusetzen, sondern stets „mit Blick auf ihren Beitrag für die Kompetenzausbildung auszuwählen und aufeinander abzustimmen“ (Leupold 2010, 358). Es ist nicht das Sprachsystem als solches, das im Mittelpunkt des Unterrichts steht bzw. das Ziel des Unterrichts bildet, sondern vielmehr die Bedürfnisse der Lernenden, um sich in der Zielsprache (flüssig und frei) ausdrücken zu können; Einblicke in die Systematik der Sprache in Form von Übungen sind dabei ein wichtiges Hilfsmittel, „aber nicht das Lernziel an sich“ (Beile 2006, 80). Hierin liegen sicherlich auch die besonderen Herausforderungen für einen modernen Fremdsprachenunterricht, wie sie weiter unten thematisiert werden...

In einem dem PPP-Schema folgenden Unterricht bilden sprachbezogene Übungen – bspw. nach der Einführung eines ‚neuen‘ grammatischen Phänomens – oftmals bereits den Endpunkt der hiermit zusammenhängenden Beschäftigung, da die abschließende *production*- bzw. Anwendungsphase z.B. wegen Zeitmangels dem übenden Einschleifen bestimmter sprachlicher Formen zum Opfer fällt. Und wenn sie doch stattfindet, dann dienen Bedeutung und Inhalt oftmals nur als ‚Verpackung‘ (vgl. u.a. De Florio-Hansen 2007, 8). Der aufgabenorientierte Ansatz setzt hingegen von Beginn an auf die Fokussierung von Inhalt und Bedeutung mit dem Ziel, Lernenden ein authentisches Sprachhandeln zu ermöglichen. Bezogen auf den schulischen Fremdsprachenunterricht, bilden Übungen hierbei nicht den Endpunkt, sondern vielmehr den Ausgangspunkt eines Lernprozesses und führen auf die zu lösende *task* hin.³ Sie sind „durch die Aufgabe motiviert“ (ebda) und

3 Willis (1996, 38) platziert zwar in ihrem Modell die Phase des language focus an das Ende einer task, sieht aber auch die Möglichkeit eines flexiblen Einsatzes von

sind daher „im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts proaktiv mit ein[zu]planen (vor, während oder nach der Arbeit an einer komplexen Kompetenzaufgabe“ (Haß/Henseler/Meinecke 2014, 11). Entscheidend ist, dass im Rahmen der Bewältigung einer Lernaufgabe nicht ein Übungsapparat ‚im Gleichschritt‘ von allen Schülerinnen und Schülern abgearbeitet wird, sondern – individuell unterschiedlich – anwendungsorientierte Sprach- und Redemittel (fakultativ) angeboten werden, sodass am Ende die eingeforderten interaktionalen Prozesse und Produkte von allen Lernenden auch bewältigt bzw. erreicht werden können. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, einerseits die hierfür erforderlichen Sprach- und Redemittel vorab herauszufiltern, damit diese von den Schülerinnen und Schülern – falls nötig – eingeübt und somit wiederholt und automatisiert werden können, und andererseits genau diese Übungen in ganzheitliche Zusammenhänge bzw. situative Kontexte einzubetten, sodass die Lernenden „verstehen, zu welchem Zweck die konkrete Übung durchgeführt wird“ (Heymann 1998, 11). Die (dienenden) Funktionen von Übungen müssen transparent gemacht werden; für Schülerinnen und Schüler muss klar erkennbar sein, warum sie zu einem bestimmten Zeitpunkt (Stichwort: Sequenzierung, siehe hierzu u.a. Funk in diesem Band) eine Übung bearbeiten sollen. Nur auf diese Weise werden sich als Ergebnis die gewünschten Kompetenzen entwickeln und sowohl die Sprachbewusstheit als auch die Sprachlernkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern lassen.

3 Didaktisch-methodische Chancen und Herausforderungen

Um die soeben angesprochenen gewünschten Kompetenzen zu erreichen, bedarf es allerdings nicht nur einer zeitlich ‚richtigen‘ Platzierung (z.B. im Rahmen einer Lernaufgabe) sowie einer situativen Einbettung. Es sind darüber hinaus weitere Kriterien zu beachten, um den Erfolg einer Übung zu gewährleisten.

Damit Schülerinnen und Schüler Übungen als Chance für ihren eigenen Lernprozess begreifen, sollten diese idealerweise sinnhaft sein, eine ‚persönliche Betroffenheit‘ auslösen und an das individuelle Vorwissen der Lernenden anknüpfen. Dabei ist anzustreben, dass sie sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene authentisch sind, über die Übungsphasen hin-

analysis und practice vor. Sowohl Leupold (2008) als auch Schinke/Steveker (2013) sehen insbesondere für Lernende jüngeren Alters sowie für Lernende in der Spracherwerbsphase explizit Übungen im Vorfeld einer Lernaufgabe vor. Auch De Florio-Hansen (2007, 8) spricht sich dafür aus, „eine Aufgabe durch Übungen vorzubereiten.“

weg eine Progression aufweisen, und zwar im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad (leicht vs. schwer), den Grad der Steuerung (gelenkt vs. frei) und die Kommunikationsrelevanz (formal vs. prä-kommunikativ) (vgl. hierzu weiterführend u.a. Thaler 2012, 128; Kieweg 2014, 4). Rein mechanisch durchzuführende Übungen sind grundsätzlich abzulehnen, da solche Formate nicht zur Erreichung einer kommunikativen Verwendung von Sprache beitragen. Um durch Übungen sowohl deklaratives Wissen als auch prozedurales Können fördern zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, dass folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Vielfalt an (möglichst offenen und kommunikationsorientierten) Übungsformen anbieten, wie z.B. Zuordnungs-, Ergänzungs-, Kategorisierungs-, Substitutionsübungen (siehe hierzu weiterführend Kieweg 2014, 8).⁴
- Explizites und implizites Üben abwechseln: Neben Übungsformen, die bewusst als solche von den Lernenden wahrgenommen werden sollen, um gezielt eine bestimmte Aufgabe bewältigen zu können, sollte Sprache und Sprachverwendung auch implizit bzw. unbewusst geübt werden, z.B. in Form von Sprachlernspielen. Ein solches ‚Üben im Gebrauch‘ ist bei Spielen möglich, da ihnen oftmals „Elemente des Wiederholens und Veränderns“ zugrunde liegen und die Spielerinnen und Spieler „die Fremdsprache als Mittel [verwenden], um dieses Ziel zu erreichen“ (Klippel 2010, 316).
- Rhythmisiert statt geballt üben: „Es ist eine Binsenweisheit, dass verteiltes Üben und Wiederholen, welches in kleinere ‚Portionen‘ und vor allem in zeitlichem Abstand erfolgt (*spaced practice*), zu größeren Lern- und Behaltens-Effekten führt, als beispielsweise das einmalige Anlernen des Stoffes vor einem Test oder einer Prüfung (*massed practice*)“ (De Florio-Hansen 2014, 122). Rhythmisiertes oder verteiltes Üben, bei dem die Abstände zwischen den einzelnen Übungen immer größer werden, hat nach Hattie (2014, 121 ff.) eine Effektstärke von $d=0.71$ und trägt somit entscheidend dazu bei, ob ein sprachliches Mittel, eine Fertigkeit oder auch eine Strategie nachhaltig im Ge-

4 Für eine gute Wortschatzarbeit sind die einzelnen Übungsformen bspw. an die verschiedenen Netzwerke des mentalen Lexikons anzupassen. Im Sinne eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts sind Übungsformen zu wählen, die ein entdeckendes und vergleichendes Erschließen im Sinne eines konstruktiven Vorgehens ermöglichen wie z.B. das mehrsprachige Wörterbuch oder die Hypothesengrammatik.

dächtnis verankert wird. Geballtes bzw. massiertes Üben hingegen verspricht nur einen sehr kurzfristigen Lernerfolg.⁵

- Partnerorientiertes Üben bevorzugen: Nach Kieweg (2014, 6) legt bereits die grundsätzlich anzustrebende Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler interaktive Übungsformen nahe, zumal hierdurch auch eine „Erhöhung der individuellen Sprechzeit“ erreicht werde. Ebenfalls verspreche „das dabei praktizierte kooperative Lernen (...) höhere Erfolge“ (ebd.).
- Feedback geben: Bereits während, aber auch nach einer Übungssequenz ist es von besonderer Bedeutung, dass Lehrkräfte Rückmeldungen hinsichtlich des Übungserfolgs geben. Dies betrifft sowohl die (sprachliche) Korrektheit einer Aussage, aber auch die (kommunikative) Angemessenheit einer Äußerung sowie das (strategische) Vorgehen, bspw. beim Erschließen neuen Vokabulars. Zudem sollte auch den Schülerinnen und Schülern selbst die Möglichkeit eingeräumt werden, eine Übung dahingehend zu evaluieren bzw. zu beurteilen, ob sie zur Lösung einer bestimmten Aufgabe notwendig war und inwiefern sie in diesem Sinne für den einzelnen Lernenden effektiv war.

Werden im Fremdsprachenunterricht die genannten Aspekte entsprechend berücksichtigt, ist der Grundstein für ein intelligentes Üben gelegt: „Beim intelligenten Üben wird immer das bereits vorhandene Wissen und Können aus dem betreffenden Kompetenzbereich aktiv genutzt, um die Kompetenz übend zu erweitern und durch neue Elemente anzureichern“ (Heymann 2005, 8, siehe hierzu auch Blell in diesem Band). Schülerinnen und Schüler müssen durch entsprechendes Feedback Einsicht in ihr Tun gewinnen, um die Fragen nach dem Zweck und Ziel des Übens für sich beantworten zu können. Wenn für sie ersichtlich ist, wer, was, wozu, wann, wie und mit

5 Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang zu beobachtende Phänomene wie *teaching to the test*, die gerade in Zeiten von Standard- und Kompetenzorientierung nicht unterschätzt werden sollten, zumal einige der im Rahmen der Bildungsstandards eingeführten Testformate die Gefahr in sich bergen, dass schulischer Fremdsprachenunterricht den Fokus auf das erfolgreiche Bestehen dieser Tests legt und Lehrkräfte der Versuchung erliegen könnten, ihren Unterricht ‚pragmatisch‘ zu planen, sodass sich die eingesetzten Übungen auf die Abfrage (leicht) überprüfbarer Wissens beschränken. Dies betrifft insbesondere auch die von Lehrkräften selbst erstellten Prüfungsformate, die wiederum „eine enorme Rückwirkung auf die Art des Lehrens und Lernens und somit auf die eingesetzten Übungsformen haben“ (Beile 2006, 80). Letzteres ist sicherlich als eine der zentralen Herausforderungen hinsichtlich eines funktionalen Einsatzes von Übungen im Fremdsprachenunterricht anzusehen.

wem übt bzw. üben soll, dann werden sie eine entsprechende Übung nicht (mehr) als notwendiges Übel betrachten, sondern sich als intelligent Übende empfinden. Der Blick muss hierfür im Unterricht darauf gerichtet werden, warum eine bestimmte Kompetenz erstrebenswert ist, um für sich selbst hieraus abzuleiten, dass es wert ist, sich ühend hiermit auseinanderzusetzen (vgl. ebda, 9).

Als besonders herausfordernd erachte ich die Tatsache, dass Lehrkräfte für die Planung intelligenter Übungen nicht nur eine breite Angebotspalette vorhalten müssen, die während des Unterrichts flexibel und individuell eingesetzt werden, um einerseits die Problembewältigung bzw. die Lösung einer Aufgabe zu gewährleisten und andererseits dem Prinzip der Individualisierung bei der Lösung einer solchen Aufgabe Rechnung zu tragen, sondern dass Lehrkräfte auch über eine entsprechende Diagnosekompetenz verfügen müssen, um die ‚Qualität‘ einer lehrwerksseitigen Übung einschätzen zu können bzw. bei der Konstruktion eigener Übungsformate die individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Funktionalität und Effektivität der Übung zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Lehrkräfte müssen erkennen (können), ob das, was geübt wird, auch das ist, was mit der Übung intendiert war. Zudem sehe ich eine Schwierigkeit darin, dass insbesondere aus Zeitmangel nicht in ausreichendem Maße die o.g. Aspekte eines intelligenten Übens im Unterricht selbst berücksichtigt werden können (insbesondere die metakognitiven Phasen), sodass eine Auslagerung des Übeprozesses nach Hause stattfindet. Wenn aber Übezeit „in Konkurrenz zu Freizeit“ (Heymann 2005, 37) steht und im Unterricht zuvor keine Zeit für reflexive bzw. metakognitive Phasen eingeplant wird, dann kommt es zu einer Veränderung der Einflussfaktoren mit der Folge, dass massiertes Üben im Hinblick auf die Bewältigung eines anstehenden Tests zum Normalfall wird und das Üben (wieder) als notwendiges Übel erachtet wird.

4 Forschung

Ein Blick in die einschlägige Literatur offenbart sehr schnell, dass offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der (hohen) Gewichtung von Übungen im Fremdsprachenunterricht und einer (eher geringen) Anzahl an empirischen Studien zu Übungen existiert. Klippel (2010, 314) sieht die Ursache hierfür darin, „dass die weithin als langweilig empfundene Übung weniger interessant und wichtig schien als beispielsweise die Entfaltung der schöpferischen Kräfte der Lernenden.“ Forschungsbedarf sehe ich in diesem Zusammenhang vor allem auf zwei Ebenen: Es müsste einerseits herausgefunden werden, inwiefern eine Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse (s.o.) in der

Praxis des Fremdsprachenunterrichts erfolgt und – wenn ja – inwiefern diese zu einer tatsächlichen besseren Sprachanwendung der Lernenden führen. Neben entsprechenden Unterrichtsbeobachtungen stellt zum anderen auch die Befragung von Lernenden und Lehrkräften ein Forschungsdesiderat dar, um ergründen zu können, welche Vorstellungen (Konzepte) sowohl Lernende als auch Lehrende von Übungen haben, welche Kriterien Lehrkräfte beim Einsatz von Übungen anlegen, welche Funktion(en) sie ihnen zuschreiben und woran sie den Erfolg messen.

Bezüglich der universitären Lehrerbildung erachte ich es als wichtig, dass Studierende im Rahmen von Seminaren (z.B. zur Aufgabenorientierung) oder auch bei der Vorbereitung auf das Praxissemester intelligente Übungen entwickeln und anschließend unter den o.g. Fragestellungen reflektieren. Im Sinne der Förderung eines forschenden Blicks sind in diesem Zusammenhang kleine Aktionsforschungsprojekte denkbar, die bspw. versuchen, mithilfe von Laut-Denk-Protokollen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler beim Üben zu verbalisieren.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr.
- Beile, Werner (2006): „Üben und Übungsformen“. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang, 74-81.
- Blell, Gabriele (in diesem Band): „Üben im Fremdsprachenunterricht: „Wenn das Üben unmerklich in den Unterricht integriert werden kann, so könnte es weiter bestehen ...“, 19-29.
- De Florio-Hansen, Inez (2007): „Sinnvolles Üben – kommunikationsorientiert“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 6-11.
- De Florio-Hansen, Inez (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten*. Tübingen: Narr.
- Funk, Hermann (in diesem Band): „Was heißt Time on task? Oder: Warum übt man ausgerechnet im Fremdsprachenunterricht oft nicht das, was man am Ende können soll?“, 62-76.
- Haß, Frank/Henseler, Roswitha/Meinecke, Birgit (2014): „Wortschatz (erfolgreich) üben“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 131, 10-11.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [überarbeitete deutsche Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“].

- Heymann, Hans Werner (1998): „Üben und Wiederholen – neu betrachtet“. In: *Pädagogik* 50 (10), 6-11.
- Heymann, Hans Werner (2005): „Was macht Üben intelligent?“. In: *Pädagogik* 57 (11), 6-11.
- Heymann, Karin (2005): „Üben – wie geht das eigentlich?“. In: *Pädagogik* 57 (11), 34-37.
- Kieweg, Werner (2010): „Übungsformen“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 182-186.
- Kieweg, Werner (2014): „Das Üben üben“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 131, 2-9.
- Klippel, Friederike (2010): „Übung“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 314-317.
- Königs, Frank G. (in diesem Band): „Übung macht den Meister – aber Üben will gelernt sein! Oder doch nicht? Anmerkungen zum Üben und zur Rolle des Übens im Fremdsprachenunterricht“, 111-117.
- Leupold, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Leupold, Eynar (2008): „A chaque cours suffit sa tâche – Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8.
- Littlewood, William (2004): „The task-based approach: some questions and suggestions“. In: *ELT Journal* 58 (4), 319-326.
- Reich, Eberhard (2005): *Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Schinke, Simone/Steveker, Wolfgang (2013): „Lernaufgaben im Spanischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 41, 4-13.
- Schmelter, Lars (2013): „Die ‚dienende Funktion‘ der Grammatik im Französischunterricht“. In: Küster, Lutz/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Mythos Grammatik. Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 74-84.
- Siebold, Jörg (2007): „Aufgabe/Task und Übung/Exercise“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 63-64.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.