

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Iva Vugrinec

Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion
im DaF-Unterricht
Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, prosinac 2013.

"Der Hauptzweck einer Schule muss immer der sein, das Menschliche im Menschen zu wecken oder den Menschen zur Humanität zu bilden."

Paul Gerhard Natorp

Inhaltsverzeichnis

Einführung	3
1. Schulnote – allgemeine Überlegungen	4
1.1. Schulnote – Begriffsbestimmung	4
1.2. Funktionen der Schulnoten	5
1.3. Inhalte der Schulnoten	9
1.4. Pädagogik der Schulnoten	11
1.5. Notenskala im kroatischen Schulsystem	13
2. Prozess der Sprachproduktion	14
2.1. Modelle der Sprachproduktion	14
2.1.1. Modell der Sprachproduktion nach Heide Schatz	14
2.1.2. Modell der Sprachproduktion nach Willem Levelt	15
2.2. Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache	17
3. Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht	18
3.1. Kompetenzen nach <i>GERS</i>	19
3.1.1. Allgemeine Sprachkompetenzen	20
3.1.2. Kommunikative Sprachkompetenzen	22
3.1.2.1. Linguistische Kompetenzen	22
3.1.2.2. Soziolinguistische Kompetenzen	24
3.1.2.3. Pragmatische Kompetenzen	25
3.2. Kompetenzen nach <i>Nacionalni okvirni kurikulum</i>	25
3.3. Kompetenzen nach <i>Nastavni plan i program za osnovnu školu</i>	27
4. Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion	29
4.1. Elemente der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion	29
4.2. Methoden der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion	35
5. Empirijsko istraživanje	39
5.1. Određenje problema i cilja istraživanja	39
5.2. Hipoteze istraživanja	40
5.3. Provođenje istraživanja	40
5.3.1. Metoda	40
5.3.2. Uzorak	40
5.3.3. Postupci i instrumenti	41
5.4. Obrada podataka i rasprava	41
5.4.1. Testiranje hipoteza	41
6. Schlusswort	59

Literaturverzeichnis	60
Zusammenfassung	62
Anhang	63

Einführung

Das Thema dieser Diplomarbeit ist die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion im DaF-Unterricht. Der Grund, warum ich mich eben für diese Problematik entschieden habe, liegt in meiner zukünftigen Berufspraxis als Deutschlehrerin und Pädagogin. Da die Note im Schulkontext einen großen Einfluss auf jeden Schüler ausübt, halte ich die Kenntnisse der Lehrer im erwähnten Bereich für äußerst wichtig. Verfügen die Lehrer über solche Kenntnisse, können sie die Schülerleistungen gründlich und kontinuierlich betrachten, was sich in der Zufriedenheit der Schüler, aber auch im Erfolg des ganzen Unterrichtsprozesses stark widerspiegelt. Genau deswegen möchte ich anhand dieser Diplomarbeit meine eigenen Kompetenzen im Rahmen der Bewertung mündlicher Leistungen erweitern sowie verbessern.

Diese Diplomarbeit hat einen theoretisch-empirischen Charakter. Der theoretische Teil umfasst die ersten vier Kapitel, die die aktuellen theoretischen Grundlagen sowohl aus der modernen Pädagogik als auch aus dem Fremdsprachenunterricht problematisieren. So stellt das erste Kapitel dieser Diplomarbeit den Notenbegriff in den Mittelpunkt der Diskussion und versucht, auf die folgenden Fragen klare Antworten zu finden – Was ist die Schulnote? Welche Funktionen hat sie im alltäglichen Schulleben? Auf welchen Inhalten basiert sie? Ist sie pädagogisch berechtigt? Wie ist das Notensystem im kroatischen Schulwesen strukturiert?

Das zweite Kapitel setzt sich mit dem Sprachprozess auseinander und geht auf die zwei Modelle der Sprachproduktion ein – sowohl auf das Modell von Heide Schatz als auch auf das Modell von Willem Levelt, das im Kontext der modernen Linguistik am häufigsten anzutreffen ist. Dieser Teil erklärt auch die drei kognitiven Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache – die Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung.

Im dritten Kapitel wird die Sprachkompetenz mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht. Genau aus diesem Grund wird ein deutsches und zwei kroatische Dokumente besprochen – das sind *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) sowie *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006).

Das vierte Kapitel beschäftigt sich einerseits mit Elementen, andererseits aber auch mit konkreten Methoden der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion, während im fünften Kapitel die empirische Untersuchung dargestellt wird, die die Praxis der Bewertung mündlicher Leistungen aus der Perspektive von zehn Fremdsprachenlehrerinnen klar darstellt.

1. Schulnote – allgemeine Überlegungen

Erinnere ich mich an meine Schulzeit, kann ich mit Sicherheit die Schule und ihr ganzes Umfeld als ein System miteinander verbundener Elemente betrachten, die bestimmte Ziele und Aufgaben erfüllen. Neben den Lehrern und Schülern, die im Rahmen des komplexen Schulsystems die Rolle der wichtigsten Subjekte übernommen haben, ist noch eine weitere Variable zu erwähnen, die ihren Platz im Schulleben gefunden und dementsprechend ihre Position allmählich verstärkt hat – die Schulnote. Was die Schulnote eigentlich ist, welche Funktionen sie hat, worauf sie im Allgemeinen basieren müsste, ist sie im heutigen modernen Schulsystem pädagogisch berechtigt, und wie das kroatische Notensystem strukturiert ist, sind die Fragen, mit denen sich die folgenden Abschnitte beschäftigen werden, um zu versuchen, klare und für Praxis wichtige Antworten darzustellen.

1.1. Schulnote – Begriffsbestimmung

Ganz am Anfang möchte ich auf die Schulnote eingehen – sie bezeichnet nämlich einen wichtigen Ausgangspunkt für weitere Analysen und Interpretationen. Laut *Duden Universalwörterbuch* (2006: 1217) bezieht sich die Schulnote auf die "in einer Ziffer, einem Wort oder einer Punktzahl ausgedrückte Bewertung einer schulischen Leistung." Hand in Hand mit der angeführten Definition der Schulnote geht auch die folgende: "Unter Note wird die Zusammenziehung eines Schul-Urteils in eine Zahl verstanden (Berg: 106)." Anhand des Gesagten kann ich also schließen, dass die Schulnote im Rahmen des Schulsystems ein wichtiger Indikator ist, der Auskunft gibt, ob und in welchem Maße die Schüler die vorgefassten Unterrichtsziele und -aufgaben erfüllt haben. Da sie in der Praxis ein komplexes und mehrdimensionelles Phänomen darstellt, muss jeder Lehrer die theoretischen Grundlagen des Notenbegriffs kennen, um sie im Schulalltag auch situationsgemäß verwenden zu können.

Wegen der Tatsache, dass die Schulnote vor allem mit der subjektiven Wahrnehmung des Lehrers verbunden ist, dürfen seine Kompetenzen in diesem Bereich nicht aus den Augen verloren werden – denn jeder Lehrer ist nämlich ein Experte, der anhand seiner erworbenen Kenntnisse, einen durchdachten und balancierten Unterrichtsprozess gestaltet, wobei er seine Aufmerksamkeit auf eine vollständige und einheitliche Entwicklung jedes Schülers richtet. Betrachtet der Lehrer seine Rolle auf die Art und Weise, wie es eben vorgestellt wurde, kann er aus seinem praktischen Handeln viel Nutzen ziehen – zum einen ist er sich der vorhandenen Probleme bewusst, zum anderen aber findet er neue Lösungswege, die als eine Basis für ein modernes Schulwesen dienen könnten. Die erwähnte Problematik müsste

deswegen das gemeinsame Ziel aller Schulbeteiligten sein, die der Ansicht sind, dass ihre eigene Schultätigkeit dem ganzen Schulsystem eine positivere Richtung gewährleisten kann.

1.2. Funktionen der Schulnoten

Wie aus der eben vorgestellten Begriffsbestimmung der Schulnote klar ist, ist sie mit den Schülerleistungen eng verbunden. Jetzt aber muss noch eine wichtige Frage problematisiert werden – Wozu dienen die Noten? Was kann man eigentlich aus einer Schulnote schließen? Um diese Frage zu beantworten, muss man zuerst im Klaren sein, dass die Schulnote sowohl mehrere Subjekte als auch Prozesse miteinander verbindet. Einerseits spielt sie eine gewisse Rolle für die Schüler, Lehrer und Eltern, andererseits reicht sie aber viel weiter – ihre Wichtigkeit betrifft das ganze Schulsystem. Da die Literatur im Rahmen der erwähnten Problematik ganz umfangreiche Antworten bietet, werde ich im Nächsten versuchen, die Funktionen der Schulnoten näher zu veranschaulichen und zu systematisieren.

Die erste und dementsprechend die häufigste Funktion der Schulnote hat für die Schüler einen großen Wichtigkeitsgrad – sie gibt ihnen eine Art Rückmeldung über ihre Leistungen. Darunter wird also verstanden, dass sie jedem Schüler die Auskunft gibt, in welchem Maße er die vorher definierten Unterrichtsziele und -aufgaben erreicht hat. Überdies hat jeder Schüler auch die Möglichkeit, den Ausgangspunkt seiner Arbeit mit dem Endpunkt zu vergleichen. Eine solche Information ist mehrfach nützlich – auf diese Weise gewinnen die Schüler einen tiefen Einblick in die Stärke und Schwäche im Bereich ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten und haben demgemäß die Gelegenheit, ihre mangelhaften Kompetenzen schneller zu verbessern. Die gerade beschriebene Funktion der Schulnote kann man auch als diagnostisch betrachten, da sie das Niveau beschreibt, auf dem sich die Schülerleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt befinden. Um diese Überlegungen zu unterstützen, möchte ich noch einige sowohl deutsche als auch kroatische Autoren erwähnen, die dem Gesagten zustimmen. Laut der deutschen Autorin Kirk dienen die Schulnoten, unter anderem dazu, "Schüler/innen zu einer Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit anzuregen, sie zu ermutigen und ihnen individuelle Lernhilfen aufzuzeigen (Kirk: 134)." Ferner macht der kroatische Autor Škalko noch einen Schritt weiter und drückt die Meinung aus, dass die informierende Funktion der Schulnote auch dazu beitragen kann, bei den Schülern die Fähigkeit der Selbstkritik zu entwickeln (Škalko: 16). Genau dieses Segment der dargestellten Funktion der Schulnote kann für die Schüler zahlreiche positive Auswirkungen mit sich bringen. Hiermit möchte ich die Auffassung betonen, dass die Tendenz des anwendbaren Wissens im Kontext des modernen Schulwesens immer mehr an Wert gewinnt. Während die Schüler anhand der informierenden Funktion der Schulnote ihre Kompetenzen

selbst einschätzen und überprüfen, erkennen sie, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten wichtig sind. Auf diese Weise sind sie sich zugleich über die Syntagmen *Lernen lernen* und *lebenslanges Lernen* im Klaren. Der Lehrer hat dabei eine wichtige Funktion des Moderators.

Nicht weniger wichtig ist die nächste Funktion der Schulnote – sie informiert nicht nur die Schüler über ihren Leistungsstand, sondern auch die Lehrer, indem sie ihnen die Schülerfortschritte deutlich macht. Man darf aber die Sache nicht so eng betrachten. Obwohl die Schulnote ein Kennzeichen des Schülererfolgs ist, ist sie noch viel mehr – sie präsentiert die Reflexion der Lehrerarbeit im ganzen Unterrichtsprozess. Dementsprechend muss ich besonders betonen, dass jede Schulnote mit der Gründlichkeit und Qualität der Lehrerarbeit verbunden ist. Ihr besonderer Wert liegt also in der Tatsache, dass sie auf die konkreten Schwierigkeiten im Rahmen der Lehrerarbeit hinweisen kann, die in einigen Situationen die Schüler leider verhindern, ihr ganzes Potenzial beziehungsweise ihre Schulleistungen erfolgreich zu verwirklichen. Berücksichtigt jeder Lehrer das eben Gesagte, wird er seine Kompetenzen und seine ganze Arbeit in der Klasse unter die Lupe nehmen, damit er seine didaktische und methodische Ansätze überprüft und verstärkt, beziehungsweise auf ein höheres Niveau bringt. Denn, was ist ein Lehrer, der sich nicht bemüht, seine Mängel abzuschaffen? Die ähnliche Meinung vertritt auch die schon vorher erwähnte deutsche Autorin, die zu diesem Thema sagt, dass die Schulnote die Aufgabe hat, "den Lehrer/innen Rückmeldungen über den Unterrichtserfolg und notwendige Differenzierungs- und Fördermaßnahmen zu geben (Kirk: 134)." Kurzgefasst: Zum einen informiert jede Schulnote den Lehrer über den Leistungsstand jedes Schülers, zum anderen weist sie aber auch auf seine Kompetenzen hin, die für die Gestaltung und Ausführung des Unterrichts von Belang sind.

Aus den beiden vorgestellten Notenfunktionen ergibt sich weiterhin die folgende – die Schulnote soll auch den Eltern Auskunft über den Leistungsstand ihrer Kinder geben (Altmeyer und Domisch: 5). Dieser Behauptung schiebe ich eine wesentliche Bedeutung zu, da die Eltern, neben den Schülern und Lehrern, äußerst wichtige und natürlich gleichberechtigte Subjekte im Rahmen jedes Schulsystems sind. Genau aus diesem Grund kann man die Rückmeldungen für die Eltern als wichtige Basis für eine grundlegende Zusammenarbeit betrachten. Die Einzelheiten, die die Eltern auf diese Weise bekommen müssten, beziehen sich auf die "Rückmeldung über individuelle Lernfortschritte und erreichte Lernergebnisse in unterschiedlichen Leistungsbereichen (Kirk: 134)." Hat man eine solche Auffassung, ist es nicht schwierig, zahlreiche positive Auswirkungen zu erkennen – die Informationen über den Leistungsstand der Schüler versichern eine kontinuierliche

Kommunikation zwischen allen Instanzen und ermöglichen, besonders im Falle der Lernschwierigkeiten, eine solche Problemlösung, die für jeden Schüler auch die beste ist. Alles in allem darf man in diesem Zusammenhang überhaupt nicht vergessen, dass alle erwähnten Subjekte ein und dasselbe Ziel haben sollten – jedem Kind die entsprechende Erziehung und Bildung zu ermöglichen. Auf diese Weise verstärkt sich allmählich auch die Rolle der Schule – sowohl im alltäglichen Leben der Lehrer und Schüler als auch der Eltern.

Ganz am Anfang dieser Überlegungen über die Funktionen der Schulnote habe ich betont, dass ihre Wichtigkeit unter anderem darin besteht, dass sie das ganze Schulbeziehungsweise Bildungssystem betrifft. Gerade aus diesem Segment geht ihre nächste Funktion heraus. Das eben Gesagte lässt sich besonders gut vorstellen, wenn man in Betracht zieht, dass die Schulnoten am Ende der Grund- beziehungsweise Mittelschule eine große Rolle auf das Leben jedes Schülers ausüben. Was mir hier aber noch besonders auffällt, ist die Tatsache, dass die Schulnoten auf keinen Fall zum Selbstzweck werden sollten, sondern ganz umgekehrt – dass sie die wahren Kenntnisse mit sich bringen müssten, um bei den Schülern die Grundlage für den zukünftigen Bildungs- oder Arbeitsweg zu schaffen. Diese Meinung lässt sich mit den folgenden zwei Zitaten derselben Autoren bekräftigen und abrunden: "Die Noten sollen Versetzungen und Bildungsabschlüsse rechtfertigen und bestimmen dadurch gleichzeitig in hohem Maße den künftigen Lebensweg des Beurteilten (Altmeyer und Domisch: 5)." Außerdem "sollen sie die Gesellschaft, zukünftige Arbeitgeber oder auch die weiterführenden Bildungsanstalten wie Universitäten oder Fachhochschulen, über die Leistungen des Schülers im jeweiligen Fach informieren (Altmeyer und Domisch: 6)." Mit anderen Worten, die oben beschriebene Funktion der Note bezeichnet man als selektionierend.

Nachdem diese Diplomarbeit nicht nur die Schüler, Lehrer und Eltern, sondern auch das ganze Bildungssystem in Verbindung mit der Schulnote gebracht hat, möchte ich noch ihre weiteren Funktionen darstellen. In der Praxis ist es nämlich sehr oft der Fall, dass sich die Schulnote in der Motivation der Schüler stark widerspiegelt – egal, ob es sich um die intrinsische oder extrinsische Motivation handelt. Aus der Perspektive der Pädagogin und zukünftiger Deutschlehrerin muss ich mich der Meinung anschließen, dass die Motivationsfähigkeit eine der Schlüsselkompetenzen jedes Lehrers ist. Einerseits weist sie darauf hin, dass der Lehrer seine Schüler in der Klasse schon gut kennengelernt hat, weshalb er in der Lage ist, jeden Schüler auf die passende Art und Weise zu motivieren. Andererseits bedeutet sie auch, dass der Lehrer in einer problematischen Situation (z. B. beim schwierigen Stoff) angemessen reagiert hat, beziehungsweise, dass er sein Wissen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft und richtig eingesetzt hat – mit dem Ziel, neue Wege zu finden, um die

Schüler zu motivieren. Es wäre von Nutzen, wenn die Lehrer die intrinsische Motivation bei den Schülern entwickeln würden, weil sie ein größeres Lerninteresse zur Folge haben wird.

Der Schulnote kann aber, im Gegensatz zur Motivation, noch eine völlig andere Funktion zugeschrieben werden. Einige Lehrer betrachten sie noch immer aus der Disziplinperspektive – die Schulnote wird also als eine Art Sanktion für das unangemessene Verhalten der Schüler während des Unterrichts eingesetzt, was im Geringsten diskutabel ist. Deswegen muss ich mir die Gedanken auch darüber machen, wie eine solche Betrachtungsweise die Schüler beeinflusst. Hier möchte ich betonen, dass die eben erwähnten Verhaltensprobleme der Schüler mithilfe einer Schulnote schwierig zu lösen sind, vielmehr bringt eine solche Stellungnahme weitere Schwierigkeiten mit sich – die Schüler verlieren an Selbstbewusstsein, fühlen sich hilflos, die Motivation, die noch übrig geblieben ist, sinkt weiter, auch der Lernansatz verschlechtert sich und wiederum sind die Lehrer leider am Anfang – mit den Schülern konfrontiert, die durch das problematische Verhalten auffallen. Deswegen wäre es empfehlenswert, wenn die Lehrer andere Wege finden könnten, um die Disziplinprobleme der Schüler abzuschaffen. Die wahren Gründe zu entdecken, die zu den Problemen geführt haben, sind der erste Schritt zur Überwindung von Schwierigkeiten. Das Gespräch, der individuelle Zugang zu jedem Schüler, dynamischer sowie interessanter Unterricht könnten nur einige von möglichen Lösungen sein, wodurch die Schüler ihre Aufmerksamkeit steigern und ihr Verhalten während des Unterrichts beträchtlich verbessern.

Die in dieser Diplomarbeit dargestellten Überlegungen über die Funktionen der Schulnoten präsentieren nur einen kleinen Ausschnitt aus der umfangreichen Problematik und stellen dementsprechend nur ihre wichtigsten Segmente dar. Von der Komplexität zeugt die *Tabelle 1*, die in erster Linie zum ausführlichen Nachdenken über die Notenfunktionen dient.

Tabelle 1. Notenfunktionen
(Kirk: 35, nach: Dohse, 1967: 62, Zielinski, 1974: 881, Ziegenspeck, 1999: 98)

Dohse	Zielinski	Ziegenspeck
Kontrollfunktion rechtliche Funktion Anreizfunktion Zuchtfunktion	Rückmeldefunktion Berichtsfunktion Anreizfunktion Disziplinierungsfunktion	Orientierungsfunktion Berichtsfunktion pädagogische Funktion Auslesefunktion

Orientierungsfunktion	Sozialisierungsfunktion Klassifizierungsfunktion Selektionsfunktion Zuteilungsfunktion Chancenausgleichsfunktion	Rangierungsfunktion Berechtigungsfunktion
-----------------------	--	--

Anhand des Gesagten ist es berechtigt zu behaupten, dass jede Schulnote mehrfache Funktionen auf allen Ebenen des Schullebens mit sich bringt. Eben aus diesem Grund finde ich den folgenden Standpunkt für besonders passend: Die Schulnote hat "eine informierende, vergleichende und selektierende (und nicht zuletzt damit verbunden eine disziplinierende Funktion (Altmeyer und Domitsch: 5)." Jeder Lehrer müsste sich dessen immer bewusst sein.

1.3. Inhalte der Schulnoten

Im heutigen Schulkontext geraten die Lehrer immer häufiger ins Dilemma, auf welche Art und Weise sie ein eindeutiges und vor allem abgerundetes Bild der Schülerleistungen schaffen können. Aus diesem Grund steigt allmählich die Tendenz, die Elemente, die jede Schulnote ausmachen, genauer zu definieren. Hier kann man aber auf Probleme stoßen, die die konkretere Einsicht in die Schulnoten leider beeinträchtigen. Sie kommen deutlich zum Ausdruck, wenn die Schulnoten als ein absoluter Maßstab für den Leistungsstand der Schüler betrachtet werden, wobei nur ihr numerischer Wert im Vordergrund steht und die wahren Kompetenzen der Schüler vernachlässigt werden. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich auch daraus, dass man unter der Schulnote nur das gelernte Wissen versteht. Deshalb werde ich in den nächsten Zeilen versuchen, wünschenswerte Elemente der Schulnote klarer darzustellen.

Das Element, mit dem ich mich zuerst beschäftigen möchte, ist das Wissen als äußerst wichtiger Teil jeder Schulnote. Der Wissensbegriff ist dem *Duden Universalwörterbuch* gemäß "die Gesamtheit der Kenntnisse, die jemand auf einem bestimmten Gebiet hat (2006: 1940)." Auf den Schulkontext übertragen, ist das Wissen nicht nur die Qualität, sondern auch die Quantität der Kenntnisse, über die jeder Schüler nach dem Unterrichtsprozess im gewissen Fach verfügt. Das Wissen selbst reicht aber nicht aus – denn, was ist der Nutzen von einer bloßen Tatsachenkenntnis? Kann man einen Schüler, der die Unterrichtsinhalte einwandfrei eingepackt hat, sie aber nicht versteht, für einen guten und erfolgreichen Schüler halten? Ich bin mir sicher, dass sich die Mehrzahl der Lehrer zur gestellten Frage negativ äußern würden.

Deswegen ist noch die Richtung in Betracht zu ziehen, in die sich das moderne Schulwesen entwickelt. In diesem Sinne geht es um das anwendbare Wissen, das den Schülern ermöglicht, aus ihren eigenen Wissensressourcen Nutzen zu ziehen – das Gelernte anzuwenden, sich demgemäß in einer problematischen Situation zurechtzufinden und die Schwierigkeiten erfolgreich zu beseitigen. Damit das Erwähnte schließlich verwirklicht wird, müssen, neben dem Wissen selbst, zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler anwesend sein. Diese sind als ein weiteres Element der Schulnote zu verstehen. Nach Angaben vom *Duden Universalwörterbuch* ist die Fähigkeit eine "geistige, praktische Anlage, die zu etwas befähigt", aber auch "das Imstandesein, In-der-Lage-Sein, das Befähigtsein zu etwas, Vermögen, etwas zu tun (2006: 543)." Die ähnliche Bedeutung aus derselben Quelle bringt der Begriff der Fertigkeit mit sich – sie ist "bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworbene Geschicklichkeit, Routine, Technik (2006: 568)." Diese Synthese von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht also, dass die Schüler neue Wege finden, das Gelernte kontextabhängig zu verwenden, weshalb sie sicherlich die größeren Fortschritte in ihrer Kompetenzenentwicklung machen werden. Zusammengefasst: Das Wissen wird erst dann zum anwendbaren Wissen, wenn die Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Situationen einsetzen und auf diese Weise ihr Lernpotenzial maximal ausnutzen.

Das letzte Element der Schulnote, wovon noch die Rede sein muss, bezieht sich auf die Gewohnheiten der Schüler beziehungsweise auf ihr Verhältnis zur Arbeit im Ganzen. So wird die Gewohnheit als eine "durch häufige und stete Wiederholung selbstverständlich gewordene Handlung, Haltung, Eigenheit (*Duden Universalwörterbuch*, 2006: 692)" bezeichnet. Da der Lehrer in der Klasse einen großen Einfluss auf die Schüler ausübt, möchte ich die Aufmerksamkeit noch darauf lenken, dass sich die erwähnten Gewohnheiten der Schüler, aber auch ihr Verhältnis zur Arbeit im Rahmen des Unterrichts in hohem Maße entwickeln können – in erster Linie mit der angemessenen pädagogischen Tätigkeit des Lehrers. Stellt man sich die erwähnten Begriffe vor, wird es deutlich, dass sie eine gewisse Breite besitzen, weshalb ich noch auf die Frage eingehen muss, was die beiden eigentlich vorstellen. Sie integrieren nämlich den Fleiß, die Mühe, Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit, Ordentlichkeit, Disziplin, Beharrlichkeit in der Überwindung eines Problems, die Bedingungen unter denen der Schüler lebt und arbeitet, sein eigenes Interesse für ein bestimmtes Schulfach und seine persönliche Haltung dem Unterricht gegenüber (Škalko: 54).

Am Ende dieser Diskussion muss ich vor allem betonen, dass man die dargestellten Notenelemente keinesfalls isoliert betrachten darf. Das Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten der Schüler sowie ihr Verhältnis zur Arbeit spielen eine entscheidende

Rolle in allen Aspekten des Schullebens und müssen dementsprechend eine abgerundete Einheit, eine Vernetzung repräsentieren. Auf diese Weise wird jede Schulnote gründlicher gesehen, was sowohl der Unterrichtsqualität als auch der Zufriedenheit aller Schüler beiträgt.

1.4. Pädagogik der Schulnoten

Die Schulnote als ein Kennzeichen der Schülerleistungen kann man, wie im Rahmen dieser Diplomarbeit schon hervorgehoben wurde, aus verschiedenen Aspekten betrachten. Diesmal wird sie in den Mittelpunkt der modernen Pädagogik gestellt. Es ist nämlich zweifellos, dass das Interesse der Pädagogen für die erwähnte Problematik immer mehr wächst, wobei heftige Diskussionen geführt werden. Da in der Praxis jeder Lehrer auch ein Pädagoge sein müsste, werde ich im Nächsten versuchen, die Frage nach der (Un)gerechtigkeit der Schulnote unter die Lupe zu nehmen, wobei nicht nur die Stolpersteine im heutigen Schulbereich, sondern auch die potenziellen Lösungen zu problematisieren sind.

Das erste pädagogische Dilemma, auf das ich in diesem Zusammenhang eingehen möchte, bezieht sich auf die Tatsache, dass jeder Schüler als ein Individuum zu betrachten ist. Auf den Unterricht übertragen, bedeutet das, dass jeder Schüler sein eigenes Lerntempo und seine eigenen Lernmethoden hat, was zur Folge haben sollte, dass der Lehrer die Schülerleistungen auch individuell wahrnimmt. Eben hier aber taucht ein großes Problem auf: "Die Noten schließen individuelle Bewertungen aus, weil sie einen gleichen Maßstab für alle Kinder verlangen (Barnitzky: 47)." Eine solche Vernachlässigung der Schülerindividualität stößt gegen die grundlegenden Prinzipien der Schule – sie erschwert den wichtigen Prozess, anhand dessen die Schüler die Möglichkeit haben, eigene von den Leistungen anderer Schüler zu trennen und demgemäß ihre Stärke und Schwäche im Unterricht gründlicher zu erkennen. Eine weitere Folge des gleichen Maßstabs für alle Schüler bezieht sich auf die sogenannte Vergleichbarkeit der Schülerleistungen – obwohl man dafür, wegen der oben erklärten Schülerindividualität, keine berechtigten Gründe hat. Die Sache wird noch komplexer, wenn solche scheinbare Vergleichbarkeit durch die Schulnoten zu einer starken Konkurrenz zwischen den Schülern, beziehungsweise zu einem starken Kampfgeist in der Klasse führt. So ist es oft der Fall, dass "die Noten die leistungsstärkeren Kinder belohnen und motivieren und die leistungsschwächeren demotivieren (Barnitzky: 47)." Jeder Lehrer hat also die Aufgabe, eine entspannte, angstfreie Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der die individuellen Leistungen aller Schüler anerkannt werden, womit eine feste Basis für das weitere Lernen gebildet wird.

Umstritten sind weiterhin auch die Kriterien für die Bewertung von Schülerleistungen. Sie bleiben den Schülern in zahlreichen Situationen unklar, nämlich dann, wenn der Lehrer

nicht explizite klar macht, welche Arbeitssegmente eigentlich benotet werden. Überdies muss nicht besonders betont werden, dass die Lehrer desselben Schulfachs oftmals völlig unterschiedliche Kriterien haben, weshalb sich die Schülerleistungen von Klasse zu Klasse stark unterscheiden können. Auch das ist noch ein Beweis, dass das System der Schulnoten immer noch gewisse pädagogische Lücken mitbringt, die in der Zukunft zu bewältigen sind.

Die Frage nach der pädagogischen (Un)gerechtigkeit der Schulnoten bringt noch die aktuelle Auffassung mit sich, dass die Schulnoten keinen genügenden Maßstab für das Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten der Schüler sowie ihr Verhältnis zur Arbeit präsentieren. Eines der möglichen Argumente ist die Tatsache, dass die mit einer Zahl ausgedrückte Schulnote nicht alle Schüleraktivitäten einbeziehen kann. Das kommt am deutlichsten zum Ausdruck, wenn man in Betracht zieht, dass einige Segmente der Schülerarbeit, zum Beispiel die Kreativität, äußerst schwierig zu benoten sind. All das weist darauf hin, dass die Schulnoten in einigen Fällen unzulänglich vorkommen, weshalb einige zusätzliche oder sogar neue Wege für die Feststellung von Schülerleistungen zu schaffen sind.

Zuletzt möchte ich noch auf ein weiteres Problem eingehen, um diese Diskussion über die (Un)gerechtigkeit der Schulnoten zu schließen. Sehr oft werden die Schülerleistungen nur als ein Produkt, das heißt als ein endgültiges Ergebnis verstanden. Dem stimmt ebenfalls das folgende Zitat zu: "Die Noten richten die Aufmerksamkeit auf die Lernprodukte, ohne ihr Zustandekommen, also die tatsächliche Leistung des Kindes, würdigen zu können (Barnitzky: 47)." Mache ich mir Gedanken darüber, ziehe ich die Schlussfolgerung, dass das Lernen nicht nur in der Schule stattfindet – die Schüler sitzen auch zu Hause am Tisch und erfüllen ihre Schulpflichten, natürlich unter unterschiedlichen Bedingungen. Auch in diesem Kontext kommt es deutlich zum Ausdruck, dass sich die einigen Schüler sicherlich viel mehr von den anderen bemühen, was sich manchmal innerhalb einer Schulnote leider nicht sehen lässt.

Was ist also zu machen, damit die diskutierten Probleme überwunden werden? Viele Praktiker befürworten unterschiedliche alternative Methoden für die Leistungsfeststellung, die sich aber stark überschneiden und dementsprechend im Syntagma *Worte statt Schulnoten* zusammenzufassen sind. So spricht man am häufigsten über die Lernentwicklungsberichte (Brinkmann: 5, Kirk: 113, Schulze: 99, Thurn: 86) und Berichtszeugnisse (Kirk: 113). Daraus ist es ganz deutlich, dass dem Wort im modernen Schulwesen ein großer Wert zugeschrieben wird, worüber sich man nicht wundern muss, da auf diese Weise die Schülerleistungen bis zum letzten Detail verbalisiert werden können. Die bis zu diesem Zeitpunkt beschriebene Tendenz steht für eine wirklich umfangreiche Reform des Schulsystems, die sich in der Praxis

nur stufenweise verwirklichen kann. Aus diesem Grund wäre es zuerst empfehlenswert, jede Schulnote mit der passenden Beschreibung der Schülerleistungen zu versehen und erst dann den Verzicht auf Schulnoten in Betracht zu ziehen. Dabei darf man nicht vergessen, dass das Schreiben schon früher erwähnter Lernentwicklungsberichte für die Lehrer zeitaufwendig ist.

Ganz am Ende möchte ich feststellen, dass diese Diskussion versucht hat, die Kehrseite der Schulnoten aufzuzeigen, damit die Lehrer über die pädagogisch diskutablen Segmente der Schulnote nachdenken und diese in der Praxis auch berücksichtigen, wenn sie die Aufgabe haben, die Schülerleistungen möglichst gründlich und ganzheitlich festzustellen.

1.5. Notenskala im kroatischen Schulsystem

Noch ein Segment, das im Rahmen jedes Schulsystems eine bedeutsame Rolle spielt, ist natürlich die Notenskala. Man kann sie als die anerkannte Norm betrachten, anhand der sich das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler stufenweise rangieren. Versucht man eine solche Notenskala mit dem kroatischen Schulsystem in Verbindung zu setzen, muss auf jeden Fall ein wichtiges Dokument erwähnt werden – das ist das *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011). Es schreibt vor, dass die Notenskala in Kroatien fünf Stufen umfasst – dabei wird jede Schulnote sowohl mit einer Zahl als auch mit einem Wort ausgedrückt. In der Praxis des kroatischen Schulwesens sieht das so aus: *odličan* (5), *vrlo dobar* (4), *dobar* (3), *dovoljan* (2) und *nedovoljan* (1), was auch mit dem Dokument *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* vorgeschrieben ist (Artikel 72, Paragraph 3).

In diesem Kontext taucht aber noch eine wichtige Frage auf – Welche Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden jeder Schulnote zugeschrieben? Die vollständigste Antwort ist beim kroatischen Autor Jurčić (2012: 155) zu finden, der das Folgende betont: Die Schulnote *odličan* (5) weist darauf hin, dass der Schüler sogar fünfundneunzig Prozent des Unterrichtsstoffs verstanden hat und dass er auch imstande ist, ihn richtig zu erklären und zu begründen. Die Schulnote *vrlo dobar* (4) überlappt sich weiterhin in hohem Maße mit der höchsten Schulnote *odličan* (5), doch ist der Anteil der nicht erlernten Unterrichtsinhalte ein bisschen größer. Unter der Schulnote *dobar* (3) wird verstanden, dass der Schüler die wichtigsten Tatsachen und Generalisierungen kennt, während sich *dovoljan* (2) auf das Wissensminimum bezieht. Die niedrigste Schulnote im kroatischen Schulsystem, *nedovoljan* (1), stellt fest, dass der Schüler kein Wissensminimum erworben hat, weshalb er leider nicht befähigt ist, dem neuen und dementsprechend anspruchsvolleren Unterrichtsstoff zu folgen. Das Ergebnis: Der Schüler verliert die Möglichkeit, in die nächste Klasse versetzt zu werden.

Schließlich muss ich noch eine Einzelheit aus dem kroatischen Schulsystem erklären – die sogenannte Verhaltensnote. In diesem Kontext sind drei Stufen zu unterscheiden – *uzorno*, *dobro* und *loše*, was wiederum mit dem oben erwähnten Dokument *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* reguliert ist – mit dem Artikel 72, dem Paragrafen 5.

2. Prozess der Sprachproduktion

Damit ich mich mit der Problematik der mündlichen Produktion im DaF-Unterricht überhaupt beschäftigen kann, muss ich zuerst auf den Prozess der Sprachproduktion eingehen. Wie die Sprache realisiert wird, ist also die grundlegende Frage, mit der ich mich hier auseinandersetzen möchte. Genau aus diesem Grund werde ich im ersten Teil des folgenden Kapitels zwei Modelle der Sprachproduktion darstellen – sowohl das Modell von Heide Schatz als auch das Modell von Willem Levelt, das im Kontext der modernen Linguistik am häufigsten anzutreffen ist. Schließlich, in der zweiten Hälfte dieses Kapitels, werde ich die drei kognitiven Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache verdeutlichen.

2.1. Modelle der Sprachproduktion

2.1.1. Modell der Sprachproduktion nach Heide Schatz

Das erste Modell der Sprachproduktion – das Modell von der Autorin Heide Schatz (S. 29) betrachtet die Sprachproduktion als einen Prozess, der sich auf drei miteinander verbundenen Ebenen realisiert – das sind die Konstruktion, Transformation und Realisation. Dementsprechend ist der erste Schritt in der Produktion einer Sprache auf den Begriff der Konstruktion zurückzuführen. *Was* ein Sprecher sagen möchte und *wie* er das sagen möchte, sind die zwei Schlüsselfragen, die auf dieser Stufe zu beantworten sind. Mit anderen Worten heißt das, dass der Sprecher eine kommunikative Absicht vor Augen hat, wobei er zum einen den Kontext beziehungsweise die Situationsbedingungen, zum anderen aber auch den/die potenziellen Gesprächspartner in Betracht ziehen muss, damit die Kommunikation stattfindet.

An die eben dargestellte Konstruktion knüpft sich weiterhin die Transformation als ein weiterer Schritt in der Sprachproduktion an. Sie ermöglicht jedem Sprecher, dass er seine kommunikative Absicht in Wörter und Sätze umformt. Hier möchte ich besonders betonen, dass sich die ersten zwei dargestellten Schritte – die Konstruktion und Transformation von außen nicht erkennen lassen, weil beide Prozesse in der Regel auf einer kognitiven, psychologischen Ebene beziehungsweise im Kopf jedes einzelnen Sprechers vor sich gehen.

Der letzte Schritt im Prozess der Sprachproduktion ist die Realisation. Darunter wird verstanden, dass die in Wörter und Sätze umgeformte kommunikative Absicht des Sprechers

schließlich auch artikuliert wird. Der Sprecher spricht die für die Kommunikation relevanten Sätze aus und der/die Gesprächspartner nimmt/nehmen diese wahr. In diesem Kontext möchte ich noch darauf aufmerksam machen, dass die lautliche Realisation sehr oft mit der Mimik und Gestik unterstützt wird. Die ausgesprochenen Ausdrücke werden also durch mimische und gestische Elemente verstärkt, damit die Sprecher das Gesagte betonen oder verdeutlichen.

2.1.2. Modell der Sprachproduktion nach Willem Levelt

Etwas komplexeres Modell der Sprachproduktion vom oben dargestellten bezieht sich auf das im Rahmen der modernen Linguistik oft zitierte Modell von Willem Levelt¹ (vgl. De Bot: 93). In seinen Überlegungen unterscheidet er drei Stufen, auf denen sich der Prozess der Sprachproduktion basiert – das sind die Konzeptualisierung, Formulierung und zuletzt die Artikulation. Die Konzeptualisierung (eng. *conceptualizer*, kro. *konceptualizator*) als die erste Ebene des Sprachproduktionsprozesses hat die Aufgabe, die kommunikativen Absichten des Sprechers zu berücksichtigen. Anders formuliert, legt die erwähnte Konzeptualisierung den Inhalt des sprachlichen Ausdrucks fest – das, was der Sprecher mitteilen möchte. Bei der Beschreibung des Konzeptualisierungsprozesses macht Levelt aber noch einen Schritt weiter und unterscheidet dabei zwei Unterstufen, die in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen – das sind die Makro- und Mikroplanung. Die Makroplanung ist dementsprechend für die Umformung der kommunikativen Absichten des Sprechers in Sprechakte (eng. *speech act*) zuständig. Dazu wird noch die Mitteilung, die ausgedrückt werden soll, ausgewählt und im Anschluss daran sequenziert. Das Ergebnis der Makroplanung ist also eine Reihenfolge oder Sequenz von Sprechakten, die im Rahmen der Mikroplanung weiter verarbeitet werden.

Diese Verarbeitung der Sprechaktsequenzen bei der Mikroplanung bezieht sich zum Beispiel auf die Überprüfung aller Instanzen, die am Kommunikationsprozess schließlich teilnehmen werden – auf die Gesprächspartner, aber auch auf das Thema des Gesprächs. Deswegen wird einer Mitteilung bei der Mikroplanung ein bestimmter Inhalt zugeschrieben, der eine gewisse konzeptuelle Struktur schafft. Auf diese Art und Weise entstehen die sogenannten präverbalen, das heißt vorsprachlichen Mitteilungen (eng. *preverbal message*), die danach als Basis für die zweite Stufe der Sprachproduktion – für die Formulierung dienen.

¹ Vgl. *Willem Levelt*. Wikipedia: Die freie Enzyklopädie.

< http://de.wikipedia.org/wiki/Willem_Levelt > (Stand: 17.10.2013)

Vgl. Schuchardt, A. *Sprachproduktion – Grundlagen, Theorien, Modelle und Forschung*.

<<http://andre-schuchardt.de/mat/matlingu/sprachprod/>> (Stand: 17.10.2013)

Die Formulierung (eng. *formulator*, kro. *formulator*) hat also zum Ziel, die oben erwähnten präverbalen Mitteilungen, beziehungsweise ihre konzeptuelle Struktur in eine sprachliche Struktur umzuwandeln. Dieser Prozess umfasst vor allem die Auswahl von lexikalischen Einheiten aus dem mentalen Lexikon des Sprechers sowie die grammatische und phonologische Kodierung. Die lexikalischen Einheiten beziehen sich sowohl auf die Lemmata, die die Bedeutung und Syntax mit sich bringen als auch auf die Lexeme, die die morphologischen und phonologischen Formen darstellen. Demnach wird die grammatische Kodierung stark von den Lemmata beeinflusst, während die phonologische Kodierung von den Lexemen abhängt. Der Prozess der Formulierung beginnt immer mit der grammatischen Kodierung, beziehungsweise mit der Aktivierung von Lemmata – der Sprecher aktiviert das Lemma, das zum Inhalt der präverbalen Mitteilung am besten passt, woraus eine syntaktische und semantische Struktur erfolgen. Daran schließt sich die phonologische Kodierung an, die den Lemmata die Phoneme in einer richtigen Reihenfolge zuordnet und eine phonologische Struktur schafft. Das Ergebnis der Formulierung ist der phonetische Plan (eng. *phonetic plan*).

Die letzte Stufe der Sprachproduktion nach dem Modell von Willem Levelt ist die Artikulation (eng. *articulator*, kro. *artikulator*). Hier wird nämlich der phonetische Plan in die tatsächliche Äußerung umgeformt, indem der Sprecher seinen Sprechapparat aktiviert und die Wörter und Sätze ausspricht. Ganz am Ende des Sprachproduktionsprozesses spricht Levelt noch von dem sogenannten Monitorprozess, der die Sprachproduktion ständig kontrolliert – der Sprecher überprüft, ob seine kommunikative Absicht mit dem Gesagten in Einklang steht.

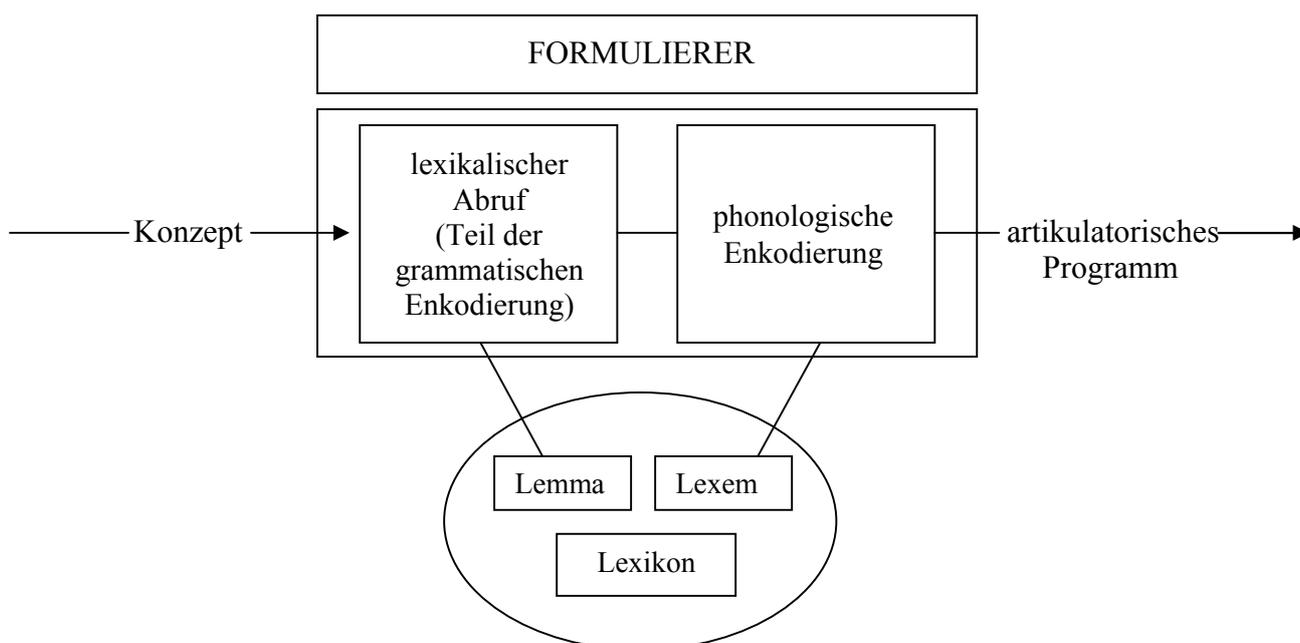


Bild 1. Modell der Sprachproduktion nach Levelt (in Neumann: 72)

2.2. Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache

Nachdem ich auf den Vorgang der Sprachproduktion im Allgemeinen eingegangen bin, möchte ich mich noch auf die konkreten kognitiven Prozesse richten, die die mündliche Produktion in der Fremdsprache beeinflussen. Das sind die Aufmerksamkeit, Monitoring sowie die Automatisierung (vgl. Aguado: 11, Stevener: 27 und Bärenfänger: 50). Diese drei Prozesse sind in der Literatur noch unter dem Namen von kognitiven Konstituenten zu finden.

Die erste Konstituente – die schon erwähnte Aufmerksamkeit, wird als Basis für die mündliche Produktion in der Fremdsprache interpretiert. Sie stellt eine Art Voraussetzung für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen dar, indem sie die Aktivierung kognitiver Ressourcen ermöglicht (Aguado: 14). Deswegen stimme ich der Hypothese völlig zu, dass "nur das, was bewusst wahrgenommen wird – also der Aufmerksamkeit zugänglich ist, zu Intake wird und damit erworben werden kann (Aguado: 14, nach Schmidt, 1990)." Stelle ich das in den Schulkontext, bin ich der Meinung, dass die Aufmerksamkeit mit dem Schülerinteresse eng verbunden ist. Ein Beispiel: Zeigen die Schüler nämlich ein besonderes Interesse für gewisse Unterrichtsinhalte, beschäftigen sie sich gründlicher und intensiver mit diesen – sie lenken ihre Aufmerksamkeit stärker darauf, weshalb sie schließlich auch bessere Leistungen erzielen. Die Aufmerksamkeit kann weiterhin noch mit einigen für die mündliche Produktion typischen Merkmalen in Verbindung gebracht werden – das sind die Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität des Sprechens (Stevener: 29, nach Foster und Skehan, 1996, 1999). In der Praxis sieht das folgendermaßen aus – sind die mündlichen Ausdrücke als flüssig zu beschreiben, bedeutet das, dass der Sprecher seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt gerichtet hat. Wird die Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte gelenkt, spricht man über die Korrektheit der mündlichen Produktion. Schließlich, sind die vom Sprecher produzierten mündlichen Ausdrücke als komplex zu verstehen, wird die Aufmerksamkeit des Sprechers auf den innovativen Sprachgebrauch gerichtet. Anhand des Gesagten kann ich also schließen, dass die Aufmerksamkeit mit der Qualität der mündlichen Produktion in einer enger Verbindung steht.

Ein weiterer kognitiver Prozess der mündlichen Produktion in der Fremdsprache ist das Monitoring. Diesen Begriff habe ich schon im Rahmen des Sprachproduktionsmodells von Willem Levelt gründlicher dargestellt und als einen Kontrollmechanismus definiert, der die Sprachproduktion ständig überwacht. Der Monitor ist also in der Lage, phonetische, morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler zu identifizieren (Bärenfänger: 56). Was mir in diesem Prozess aber sehr interessant vorkommt, sind die konkreten Anzeichen, die auf das Monitoring hinweisen – wie zum Beispiel Reparaturen, gefüllte und ungefüllte Pausen, Verzögerungsphänomene, Selbstwiederholungen, Dehnungen,

Abbrüche und Fehlstarts (Aguado: 17). Alle aufgezählten Merkmale des Monitorprozesses habe ich nicht nur bei den Schülern während der Schulpraxis, sondern auch beim Prozess meines eigenen Fremdsprachenlernens erkannt. Doch wurde ich mir damals dessen nicht bewusst, dass sie mit dem Monitoring zu tun haben. In diesem Kontext möchte ich noch erwähnen, dass das Monitoring zu Beginn des Fremdsprachenlernens am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Das ist natürlich selbstverständlich, weil die Sprachlernenden auf diesem Niveau über die unzulänglichen Fremdsprachenkenntnisse verfügen, weshalb sie ihre mündliche Produktion intensiver kontrollieren müssen. Allmählich verliert aber das Monitoring an Intensität, weil die Sprachproduktion, das heißt, die Performanz des Sprechers durch einen höheren Grad an Automatisierung gekennzeichnet ist. Demgemäß ist der Begriff der Automatisierung die letzte Konstituente der mündlichen Produktion in der Fremdsprache.

Die Automatisierung wird also durch die ständige Sprachverwendung erworben. Sie ist in der Praxis durch folgende Merkmale erkennbar: "durch einen hohen Grad an Sicherheit, ein hohes Maß an Verfügbarkeit und einen relativ niedrigen Grad an Veränderlichkeit (Aguado: 19)." In diesem Kontext habe ich noch bemerkt, dass die Automatisierung und das oben erwähnte Monitoring in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis stehen – je stärker der Monitorprozess ausgeprägt ist, desto weniger kommt die Automatisierung zum Ausdruck. Oder anders formuliert – je weniger sich das Monitoring bemerken lässt, desto stärker ist der Grad der Automatisierung. Betrachtet man den Automatisierungsprozess aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts, fällt es auf, dass, unter anderem, jede Stunde, in der bestimmte Inhalte wiederholt werden, zur Automatisierung von sprachlichen Ausdrücken stark beiträgt.

3. Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das Fremdsprachenlernen und damit verbundene Sprachkompetenz spielen eine äußerst wichtige Rolle im modernen europäischen Kontext. Wenn man sie aus der Perspektive der global vernetzten Welt betrachtet, ist es leicht festzustellen, dass sie zahlreiche Möglichkeiten mit sich bringen – nicht nur die besseren Bildungschancen, sondern auch den angestrebten Arbeitsplatz, beispielsweise im Ausland. Genau deswegen muss man sich dieser Wichtigkeit besinnen und versuchen, den Fremdsprachenunterricht mit der Entwicklung der Sprachkompetenz jedes Schülers in Einklang zu bringen. Die Basis für die kommenden Überlegungen, die in diese Richtung gehen, bilden drei wichtige Dokumente – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*² (2001), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) und

² Im Folgenden wird die Abkürzung des erwähnten Begriffs verwendet – *GERS*

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Im Nächsten werde ich also versuchen, die Sprachkompetenz und ihre Schlüsselemente anhand der erwähnten Dokumente darzustellen.

3.1. Kompetenzen nach *GERS*

Der erste Schritt, mit dem ich dieses Kapitel anfangen möchte, bezieht sich auf die Definition des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (kroatisch: *Zajednički europski referentni okvir za jezike – ZEROJ*) als eines der wichtigsten Dokumente für alle Sprachlernende und Sprachlehrende. Diese Vorlage beschreibt ganz präzise, über welche Kenntnisse die im vorigen Satz erwähnten Subjekte auf allen von sechs Sprachniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) verfügen müssen, um die Kommunikation in einer Fremdsprache realisieren zu können. Zudem muss ich aber noch daran denken, dass dieses Dokument bei der Entwicklung von Curricula und Lehrplänen in hohem Maße hilft, was sich auf die Schule, beziehungsweise auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts ganz direkt und klar reflektiert.

Damit sich jeder Mensch in unterschiedlichen alltäglichen Situationen zurechtfindet, muss er über gewisse Kompetenzen verfügen. Diese Behauptung lässt sich dementsprechend auf den Bereich des Fremdsprachenlernens leicht übertragen – um eine Sprache in der Praxis effektiv verwenden zu können, muss man die konkreten Kompetenzen entwickeln. Was der Kompetenzbegriff eigentlich bedeutet, ergibt sich aus der folgenden Definition: "Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen (*GERS*: 21)." Wie ich in diesem Zusammenhang schon früher betont habe, sollte das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts in erster Linie sein, die Schüler für die klare und verständliche Kommunikation zu befähigen. Die Komplexität, beziehungsweise die Tatsache, was man alles braucht, um eine Fremdsprache zu erlernen, veranschaulicht am besten das folgende Zitat aus dem *GERS*: 21.

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.

Da im Kontext des Fremdsprachenlernens der Kompetenzbegriff im Vordergrund steht und da er für die Aneignung einer Fremdsprache unausbleiblich ist, was sich aus der oben genannten Angabe ganz deutlich sehen lässt, ist es wichtig, auf die zwei Kompetenzarten nach *GERS* detaillierter einzugehen. Es ist die Rede von den allgemeinen Kompetenzen und der kommunikativen Sprachkompetenz. Die allgemeinen Kompetenzen sind zuerst an die Reihe.

3.1.1. Allgemeine Kompetenzen

Wie sich schon aus dem Namen ergibt, bilden die allgemeinen Kompetenzen ein äußerst weites Spektrum der nicht sprachspezifischen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens gelernt hat und die er in verschiedenen alltäglichen Situationen einsetzt. Die Tatsache, dass die Rolle der allgemeinen Kompetenzen in erster Linie nicht sprachlich ist, bedeutet aber nicht, dass sie keinen Einfluss auf das Lernen, beziehungsweise auf die Verwendung einer (Fremd)sprache ausüben – denn jedes Segment des menschlichen Könnens ist mit der Sprache auf irgendeine Art und Weise verbunden. Anders gesagt, "tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit bei (*GERS*: 103)." Was ich aber in diesem Rahmen noch problematisieren möchte, ist die Frage, auf welche konkreten Kenntnisse die allgemeinen Kompetenzen endlich zurückzuführen sind.

So bezieht sich das erste Element der allgemeinen Kompetenzen auf das sogenannte deklarative Wissen, das einerseits auf dem Weltwissen, andererseits auf dem soziokulturellen und interkulturellen Wissen beruht. Das Weltwissen als eine Vorstellung von der Welt und ihrer Funktionsweise kann zum Beispiel durch Erfahrung, Erziehung oder unterschiedliche Informationsquellen entstehen. Was mir hier jedoch am meisten auffällt, ist das bestimmte Sachwissen über das Land, in dem die gelernte Fremdsprache gesprochen wird. Dieses Sachwissen lässt sich nämlich in den Fremdsprachenunterricht leicht integrieren – als landeskundlicher Inhalt, mithilfe dessen die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse wesentlich bereichern. Damit eng verbunden ist auch das soziokulturelle Wissen, die das Wissen über eine bestimmte Gesellschaft mit sich bringt. Lernen die Schüler zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache, kommen sie mit den ganz typischen Merkmalen der deutschen Gesellschaft und Kultur in Berührung – mit dem täglichen Leben, Lebensbedingungen, interpersonellen Beziehungen, Werten, Überzeugungen und Einstellungen, Körpersprache, sozialen Konventionen sowie mit dem sogenannten rituellen Verhalten. Nicht weniger wichtig ist das interkulturelle Bewusstsein, das impliziert, dass man sich der regionalen und sozialen Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und dem Zielsprachenland bewusst sein muss, um auf diese Weise die neue Kultur, die Hand in Hand mit dem Fremdsprachenlernen geht, leichter zu akzeptieren. Genau aus diesem Grund möchte ich hervorheben, dass jeder

Sprachenlernende und Sprachverwendende die Aufgabe hat, in Betracht zu ziehen, dass jedes Land seine eigene Kultur und Sitten hat, wodurch es sich von anderen Ländern (stark) unterscheidet. Sich dessen bewusst zu sein, ist eine wichtige Basis für die Akzeptanz anderer Kulturen und Sprachen, aber auch für die Abschaffung von häufig auftretenden Stereotypen.

Neben dem deklarativen Wissen, ein weiterer Teil der allgemeinen Kompetenzen bezieht sich auf die Fertigkeiten und das sogenannte prozedurale Wissen, anhand deren jeder Sprachlernende die Möglichkeit hat, das Gelernte (deklaratives Wissen) in der Praxis konkret zu verwenden, beziehungsweise bestimmte Handlungen situationsgemäß auszuführen. Die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen umfassen weiterhin noch zwei Komponenten – sowohl die praktischen als auch die interkulturellen Fertigkeiten. Demnach lassen sich im Rahmen der praktischen Fertigkeiten die sozialen Fertigkeiten, die Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden, die beruflichen Fertigkeiten und die Fertigkeiten für die Freizeit antreffen. Die dargestellte Komponente wird noch durch die interkulturellen Fertigkeiten ergänzt. Diese eigentlich implizieren, dass man die eigene und fremde Kultur in Verbindung setzt und somit die kulturelle Sensibilität entwickelt, die auch in diesem Kontext zur Überwindung von Stereotypen, interkulturellen Missverständnissen und Konflikten dient.

Das dritte Segment der erwähnten allgemeinen Kompetenzen schließt noch die persönlichkeitsbezogene Kompetenz mit ein. Wie ich innerhalb dieser Diplomarbeit auch früher betont habe, ist jeder Schüler als ein Individuum zu betrachten, der sich von anderen durch seine Persönlichkeit mehr oder weniger unterscheidet. Mit anderen Worten, die persönlichkeitsbezogenen Faktoren üben bei den Sprachlernenden einen beträchtlichen Einfluss aus und bilden somit die unterschiedlichen Grundlagen für das Fremdsprachenlernen. Dem *GERS* nach umfasst diese persönlichkeitsbezogene Kompetenz folgende Faktoren – die Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen und den kognitiven Stil. Habe ich diesbezüglich den Fremdsprachenunterricht vor Augen, ist es deutlich, dass sich die Domäne, in die man als Lehrer oder Sprachlehrende am einfachsten eingreifen kann, auf den Motivationsbereich bezieht. Der Lehrer sollte also die spezifischen Bedürfnisse jedes Schülers erkennen und versuchen, auf dieser Basis das Interesse am Fremdsprachenlernen zu wecken.

Am Ende dieser Überlegungen muss noch das letzte Element der allgemeinen Kompetenzen problematisiert werden – diesmal handelt es sich um die Lernfähigkeit. Darunter wird "die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen" verstanden (*GERS*: 108). Sie schließt das Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein

und phonetische Fertigkeiten – die äußerst wichtige Grundlage für die mündliche Produktion in der Fremdsprache bilden, die Lerntechniken und die sogenannten heuristischen, das heißt erfahrungsnahen Fertigkeiten mit ein. All das ermöglicht jedem Sprachlernenden, dass er die vorhandenen Wissensressourcen ausnutzt und anhand dessen etwas Neues erlernt. Auch diese Lernfähigkeit ist individuell zu betrachten, da ihr Entwicklungsgrad vom Lernenden abhängt.

3.1.2. Kommunikative Sprachkompetenzen

Am Anfang dieses Abschnitts möchte ich betonen, dass ich an der Problematik der kommunikativen Sprachkompetenzen ein besonderes Interesse zeige. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema kann mir einen tieferen Einblick über die Komplexität der erwähnten Kompetenzen geben, was für meine zukünftige Praxis als Deutschlehrerin vom großen Nutzen sein wird – auf diese Weise kann ich einsehen, auf welche Einzelheiten ich meine Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht richten kann. Unter diesem Begriff werden also sowohl das Wissen als auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die mit einer Fremdsprache eng verbunden sind und die den Sprachverwendenden dazu befähigen, seine kommunikative Absicht in der Praxis erfolgreich zu realisieren. So kann ich feststellen, dass die kommunikativen Sprachkompetenzen eine grundlegende Basis für die Kommunikation in einer Fremdsprache bilden. Die Frage, die in diesem Zusammenhang aber noch auftaucht, bezieht sich auf die ganz spezifischen Elemente beziehungsweise Komponenten, die die kommunikative Sprachkompetenz ausmachen – das sind linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, sind sie auch als Ziele zu betrachten, die bei den Schülern im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen sind. Dementsprechend werde ich im Folgenden versuchen, jede einzelne Komponente der Sprachkompetenz näherzubringen und wenn möglich, ein Beispiel zu geben.

3.1.2.1. Linguistische Kompetenzen

Die erste Gruppe der kommunikativen Sprachkompetenzen bezieht sich auf die linguistische Kompetenz, die "als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden" definiert wird (*GERS*: 110). Doch macht sie noch einen Schritt weiter und umfasst die Problematik, auf welche Art und Weise diese Kenntnisse im menschlichen Gehirn organisiert, gespeichert und zugreifbar sind. In diesem Kontext muss ich noch betonen, dass sich die linguistischen Kompetenzen ständig entwickeln, weshalb man sie auf keinen Fall als eine statische Erscheinung betrachten darf. Anhand des Gesagten ist es also mehr als sichtbar, dass die linguistischen Kompetenzen eine starke Verbindung von

Theorie und Praxis vorstellen, überdies aber noch ein breites Spektrum weiterer Kompetenzen beinhalten. Auf diese Weise bezieht sich eine der äußerst wichtigen Kompetenzen auf die sogenannte lexikalische Kompetenz, die auf die Kenntnis und Verwendung des Wortschatzes in einer Fremdsprache hinweist. Darunter werden die lexikalischen Elemente wie Satzformel (*Begrüßungen, Sprichwörter*), idiomatische Wendungen (*Metaphern*), feststehende Muster und Phrasen (*zu Ende gehen*), feste Kollokationen (*Fehler machen*) und Einzelwörter (*Polyseme*), aber dazu auch verschiedene grammatische Elemente (*Wortklassen*) verstanden.

Die grammatische Kompetenz als ein zweiter Teil der linguistischen Sprachkompetenz würde ich als eine theoretische und praktische Beherrschung grammatischer Prinzipien definieren, die dem Lerner ermöglichen, von den vorhandenen Elementen richtige Sätze zu bilden und diese situationsgemäß zu verwenden. Dieser Referenzrahmen unterscheidet demgemäß folgende Merkmale – Elemente (*Wörter*), Kategorien (*Tempus, Kasus*), Klassen (*Wortklassen*), Strukturen (*Sätze*), Prozesse (*Nominalisierung*) und Beziehungen (*Rektion*). Geht es um die grammatische Kompetenz, kommen noch zwei weitere Begriffe häufig zum Ausdruck – die Morphologie, die sich mit der internen Struktur von Wörtern beschäftigt und die Syntax, die die Anordnung von Wörtern zu Sätzen behandelt. So betrachtet, ist zu erkennen, dass auf die grammatischen Kompetenzen der Schüler im Fremdsprachenunterricht ein großer Wert gelegt wird – dabei ist es egal, ob diese implizit oder explizit gelehrt werden.

Eine weitere linguistische Kompetenz, die für das Fremdsprachenlernen von Belang ist, bezieht sich auf die semantische Kompetenz. Sie ist nämlich mit der Bedeutung von Wörtern auf verschiedenen Ebenen zu verbinden. So unterscheidet man zwischen der lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Semantik. Während die lexikalische Semantik die Wortbedeutung behandelt, betrachtet die grammatische Semantik die Bedeutung aller im vorigen Abschnitt erwähnten grammatischen Begriffe. Zuletzt analysiert die pragmatische Semantik die logischen Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen (*GERS: 116*). Hier ist natürlich selbstverständlich, dass alle drei Semantikarten in Verbindung stehen.

Ein weiterer Teil der linguistischen Sprachkompetenz jedes Sprachlernenden, beziehungsweise Sprachverwendenden, der besonders für die mündliche Produktion wichtig ist, bezieht die sogenannte phonologische Kompetenz mit ein. Darunter werden sowohl die Kenntnisse als auch die Fertigkeiten der Wahrnehmung und Produktion verstanden, die folgende Segmente in den Mittelpunkt stellen – Phoneme und Allophone (Realisierung eines Phonems in einem bestimmten Kontext), distinktive Merkmale (*Nasale, Plosive, stimmhafte und stimmlose Phoneme*), phonetische Zusammensetzung von Wörtern (*Silbenstruktur*,

Wortakzent, Wortton), Satzphonetik im Sinne von Satzakzent, Satzrhythmus und Intonation sowie die phonetische Reduktion (*starke und schwache Formen usw.*). Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, wird es klar, dass die Lehrer ihre Aufmerksamkeit in den meisten Fällen auf die drei Segmente der phonologischen Kompetenz richten – auf die korrekte Aussprache, richtige Intonation und den passenden Akzent, die demgemäß explizit gelehrt werden. Deswegen ist es von Bedeutung, dass die Lehrer immer vor sich haben, auf welche Art und Weise sie diese Kompetenzen bei den Schülern verstärken möchten, damit sie zuerst ihre didaktischen und methodischen Verfahren genauer planen und diese folglich auf den Unterricht übertragen – so wird eine Basis für die spätere Leistungsfeststellung versichert.

Die letzten zwei linguistischen Kompetenzen – sowohl die orthographische als auch die orthoepische Kompetenz, möchte ich, weil sie sich gegenseitig stark ergänzen, als eine Einheit betrachten. Denn, jeder Sprachlernende müsste in der Lage sein, alles, was er in einer Fremdsprache schreibt, auch lesen können – und umgekehrt. Konkreter gesagt, bezieht die orthographische Kompetenz die Kenntnis, Wahrnehmung und Produktion der Symbole, die in die geschriebenen Texte integriert sind, mit ein – Buchstaben, Schreibweise und Abkürzungen, typographische Konventionen und logographische Zeichen. Im Gegensatz dazu impliziert die orthoepische Kompetenz die Kenntnisse der Rechtschreibung, der Wörterbuchnutzung und der dort benutzten Konventionen und Aussprache, der Bedeutung geschriebener Formen sowie die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit aus dem Kontext aufzulösen.

3.1.2.2. Soziolinguistische Kompetenzen

Wie ich schon im Rahmen dieser Diplomarbeit hervorgehoben habe – besonders beim soziokulturellen Wissen als einem Teil des deklarativen Wissens, ist jede Sprache durch die Kultur und Gesellschaft, in der sie gesprochen wird, stark eingepägt. Dies bedeutet eigentlich, dass sich die Regeln, beziehungsweise die Konventionen, die in einem Land anzutreffen sind, auf die Sprache in hohem Maße reflektieren. Diese soziolinguistischen Kompetenzen, die durch "soziokulturelle Bedingungen der Sprachverwendung" (*GERS: 25*) zu definieren sind, beziehen sich auf die Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Sprachlernenden einsetzen, um die soziale Dimension des Sprachgebrauchs zu bewältigen (*GERS: 118*). So erstrecken sich die soziolinguistischen Kompetenzen beispielsweise auf die folgenden Bereiche – auf die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen im Sinne von Begrüßungsformeln (*Guten Morgen!, Bis bald!*), Anredeformeln (*Exzellenz, Kumpel*), Ausrufen und Flüchen (*O, Gott!, Verdammt noch mal!*). Von großer Wichtigkeit sind weiterhin die Höflichkeitskonventionen – besonders deswegen, weil sie zwischen Kulturen zahlreiche Missverständnisse verursachen können. Dazu kommt noch ein weiterer Bereich,

der jede Sprache stark bereichert und sich auf die Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten (*Gleich getan, ist viel erspart.*) bezieht. Sehr oft kann man nämlich hören, dass die wahre Sprachkompetenz eines Menschen durch die Kenntnisse im eben erwähnten Bereich sehbar ist. Die letzten zwei Gebiete, in denen die soziolinguistischen Kompetenzen zum Ausdruck kommen, sind die Registerunterschiede, die kontextabhängig sind und dementsprechend auf die unterschiedliche Grade der Formalität hinweisen, (*Die Verhandlung ist eröffnet. – Los geht's!*) und die Varietäten, die zum Beispiel mit der Schicht, Herkunft oder Zugehörigkeit eines Menschen in Verbindung stehen (*Fleischer – Metzger*).

3.1.2.3. Pragmatische Kompetenzen

Die letzte kommunikative Sprachkompetenz, auf die ich in diesem Zusammenhang noch eingehen möchte, bezieht sich auf die pragmatische Sprachkompetenz. Da die Pragmatik eine "linguistische Disziplin, die die Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen und den Benutzern sprachlicher Zeichen untersucht" (*Duden Universalwörterbuch*, 2006: 1309), ist es leicht zu schließen, dass die erwähnte Kompetenz die Aufgabe hat, die Antwort auf die Fragen zu geben, wie die Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind, auf welche Art und Weise sie zu bestimmten Zwecken zu verwenden sind sowie nach welchen Schemata sie angeordnet sind. Für die mündliche Produktion ist die Frage nach Organisation und Struktur der Mitteilungen von besonders großer Wichtigkeit, da sich die Sprecher in anspruchsvollen Situationen ganz schnell zurechtfinden müssen, um die Sprechabsicht zu erzielen. Der beste Indikator, der das erreichte Niveau in diesem Kontext darstellt, bezieht so den Sprecherwechsel, die Flexibilität, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion mit ein.

3.2. Kompetenzen nach *Nacionalni okvirni kurikulum*

Neben dem gerade dargestellten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, der die äußerst wichtigen Grundlagen für das Fremdsprachenlernen in ganz Europa schafft, möchte ich noch den Begriff der Sprachkompetenz in den Kontext des kroatischen Schulsystems stellen. In diesem Sinne spricht man über zwei wesentliche Dokumente – *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) und *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Da das Dokument *Nacionalni i okvirni kurikulum* im kroatischen Schulwesen als Oberbegriff zu verstehen ist, aus dem weitere schulische Regelungen hervorgehen, kommt es in dieser Diskussion zuerst an die Reihe. Diese Vorlage schreibt nämlich vor, welche fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen (*Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen*) die Schüler in einzelnen Bereichen (*Schulfächern*) und Zyklen (*Stufen*) und auf welche Art und

Weise sammeln müssten, damit sie die bestimmten Zielvorgaben erreichen. Anhand dessen kommt es also deutlich zum Ausdruck, dass das erwähnte Dokument als ein Rahmen zu verstehen ist, der die Entwicklung des Schul- und Fachcurriculums, aber auch der Lehrpläne und -programme ermöglicht, was man bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts nicht aus den Augen verlieren darf. Was ich in diesem Zusammenhang noch betonen möchte, bezieht sich auf die Tatsache, dass das *Nacionalni okvirni kurikulum* ein Dokument in ständiger Entwicklung ist, weswegen es immer nach neuen Möglichkeiten und Lösungen sucht – mit dem Ziel, der momentanen Unterrichtspraxis ein höheres Niveau zu gewährleisten.

Wenn ich über das Dokument *Nacionalni okvirni kurikulum* nachdenke, muss ich auf jeden Fall in Betracht ziehen, dass es auf das fast ganze kroatische Schulwesen zu übertragen ist – nicht nur auf die vorschulische Bildung und Erziehung, sondern auch auf die Grund- und Mittelschule, die für die Problematik des Fremdsprachenunterrichts äußerst wichtig sind. Dementsprechend wird es deutlich, dass das erwähnte Dokument das ganze Spektrum der zu erreichenden Kompetenzen mit sich bringt, und zwar in ganz unterschiedlichen Bereichen. Auf die Praxis übertragen, sieht das folgendermaßen aus – *jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko* und *tjelesno i zdravstveno područje*. Für die Thematik dieser Diplomarbeit tritt aber der Bereich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen (*jezično-komunikacijsko područje*) in den Vordergrund, wovon die Rede in nächsten Zeilen sein wird.

Die Hauptaufgabe des erwähnten Kompetenzbereichs ist es nämlich, den Erwerb der ganz bestimmten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, anhand deren sich die Schüler in verschiedenen sprachlichen Situationen zurechtfinden können und demgemäß ihre Kommunikationsabsicht in einer Fremdsprache erzielen. Dabei wird es aber im Rahmen des erwähnten Dokuments mehrmals betont, dass die Muttersprache, in diesem Sinne Kroatisch, auf dem Weg zur Aneignung von Fremdsprachenkompetenzen eine entscheidende Grundlage bildet – denn je besser kennt der Schüler die Muttersprache und ihre Zusammenhänge, desto leichter beherrscht er eine Fremdsprache. Was in diesem Kontext noch von Bedeutung ist, bezieht sich auf die konkreten Schülerkompetenzen im sprachlich-kommunikativen Bereich, die als Verwirklichung von vorgefassten Unterrichtszielen zu bezeichnen sind. Sie umfassen, dem schon mehrmals erwähnten *Nacionalni okvirni kurikulum* nach, die folgenden Elemente:

Učenici će: *naučiti* jezikom izraziti vlastite misli, osjećaje, ideje, stavove i prikladno jezično reagirati u međudjelovanju sa sugovornicima u različitim situacijama razvijajući (samo)poštovanje, *steći* potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život, tj. razviti sposobnost komunikacije u različitim situacijama, *razumjeti* kako jezik

djeluje i ovladati potrebnim jezikoslovnim pojmovima, tekstnim vrstama i stilovima, *razviti* razumijevanje, zanimanje, poštovanje i skrb za vlastiti jezik, kulturu i književnost, te za kulture, književnosti i jezike drugih naroda u Hrvatskoj, Europi i svijetu (*Nacionalni okvirni kurikulum: 55*).

Aus der eben dargestellten Anführung ist es sichtbar, dass die Schülerkompetenzen im sprachlich-kommunikativen Bereich zahlreiche Segmente umfassen, die ganz am Ende des Lernprozesses ein abgerundetes Bild des Schülerkönnens darstellen sollten. Erinnerung ich mich an den Kompetenzbegriff nach *GERS*, kann ich mit Sicherheit feststellen, dass sich die bisher genannten Sprachkompetenzen aus beiden Dokumenten im Großen und Ganzen überlappen.

3.3. Kompetenzen nach *Nastavni plan i program za osnovnu školu*

Ein weiteres Dokument, das einen großen Einfluss auf das kroatische Schulsystem ausübt und aus dem oben vorgestellten *Nacionalni okvirni kurikulum* hervorgeht, bezieht sich auf das *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Es schreibt nämlich sowohl den zeitlichen als auch den inhaltlichen Rahmen für das Lernen eines bestimmten Faches vor. Da das Fremdsprachenlernen und demgemäß der Fremdsprachenunterricht in der heutigen modernen Welt hochgeschätzt werden, nimmt das erwähnte Dokument das Folgende zum Ziel:

Cilj je suvremene nastave stranih jezika usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulturalne te čitalačke/književne kompetencije. Istodobno, u skladu s potrebama društva nastava stranih jezika, osim jezičnih, mora nužno razvijati i vještine komuniciranja, timskoga rada te osposobljavati učenika za rješavanje problema (*Nastavni plan i program za osnovnu školu: 79*).

Dieses Zitat weist nochmals darauf hin, was sowohl im *GERS*, als auch im *Nacionalni okvirni kurikulum* anzutreffen ist – die Sprachkompetenz darf man nicht zu eng betrachten, weil sie einerseits sprachspezifische, andererseits aber auch allgemeine (sprachübergreifende) Kompetenzen in Übereinstimmung bringt. Was mir noch besonders auffällt, wenn es um den Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive des *Nastavni plan i program za osnovnu školu* geht, ist die Idee, dass die Schüler die Sprachkompetenzen nach der SOS-Methode (*Sammeln – Ordnen – Systematisieren*) gewinnen können. Auf diese Weise sind sie äußerst aktive Teilnehmer im Unterrichtsprozess, weshalb ihre gewonnenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von hoher Qualität sind. Wie ich schon oben erwähnt habe, bezieht das *Nastavni plan i program za osnovnu školu* alle Schulfächer mit ein, und da es hier um das Fremdsprachenlernen geht, möchte ich im Nächsten auf Deutsch als Fremdsprache eingehen.

Die deutsche Sprache ist eine häufig gelernte Fremdsprache – es wird nämlich eingeschätzt, dass sie mindestens 80 Millionen Fremdsprachler hat³. Außerdem ist sie, neben dem Englischen, die meistgelernte Fremdsprache in den kroatischen Schulen. Hier haben die Schüler die Möglichkeit, Deutsch als erste (ab erster Klasse der Grundschule) oder zweite (ab vierter Klasse der Grundschule) Fremdsprache zu lernen. Da in diesem Zusammenhang das Dokument *Nastavni plan i program za osnovnu školu* im Mittelpunkt steht, muss ich unbedingt betonen, dass es mit dem *GERS* in enger Verbindung steht – der Referenzrahmen ist eigentlich die Basis für die Beschreibung von Kompetenzen beziehungsweise Lernzielen, die die Schüler in kroatischen Grundschulen erreichen müssten. So beschreibt das *Nastavni plan i program za osnovnu školu* die zu erreichenden Kompetenzen im Rahmen von zwei Bereichen. Zum einen ist die Rede von den sogenannten erzieherisch-bildenden Leistungen (*odgojno-obrazovna postignuća*), zum anderen aber von den Fähigkeiten und Fertigkeiten (*vještine i sposobnosti*). Die erste Gruppe umfasst in erster Linie verschiedene Wissenstypen, zu welchen der Wortschatz zu bestimmten Themen (*leksička područja*), grammatische Strukturen (*gramatičke strukture – Verben, Substantive, Artikel, Pronomina, Adjektive, Zahlen, Adverbien, Negationen, Sätze*), sprachliche Funktionen (*jezične funkcije – z. B. Begrüßungen, Sichvorstellen, Fragen stellen, Antworten geben*) und Landeskunde (*kultura i civilizacija*) gehören. Was die Fähigkeiten und Fertigkeiten angeht, sind diese auf das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (*slušanje, govorenje, čitanje, pisanje*) sowie auf die interkulturellen Kompetenzen (*interkulturalne kompetencije*) und Lernstrategien (*strategije učenja i služenja znanjem*) ausgerichtet. Schließlich, muss ich nicht näher erklären, dass das Niveau der Schülerkompetenzen langsam steigt – je höhere Klasse, desto bessere Kompetenz.

Ganz am Ende dieser Überlegungen möchte ich feststellen, dass alle bisher genannten Kompetenzen ein vernetztes System ausmachen, innerhalb dessen alle Komponenten miteinander agieren. Genau aus diesem Grund wird es klar, dass der Fremdsprachenunterricht erst dann als erfolgreich zu bezeichnen ist, wenn die allgemeinen (fächerübergreifenden) mit den kommunikativen Sprachkompetenzen übereinstimmen und wenn sich diese gegenseitig ergänzen. Dabei spielen klare Unterrichtsziele eine wichtige Rolle – einerseits schreiben sie vor, welche konkreten Kompetenzen die Schüler in einem bestimmten Zeitraum erreichen werden, andererseits bilden sie eine Basis für die Leistungsfeststellung der Schülerkompetenz.

³ Vgl. *Deutsche Sprache*. Wikipedia: Die freie Enzyklopädie.
< http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache > (Stand: 11.10.2011)

4. Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion

Die Leistungsfeststellung als Überprüfung vom konkreten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler in einem bestimmten Zeitabschnitt erworben haben, gehört zum alltäglichen Pensum jedes Lehrers. Welche konkreten Elemente bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion eine Rolle spielen sowie welche Bewertungsmethoden die Lehrer, neben der häufig auftretenden mündlichen Prüfung, bei diesem Prozess noch verwenden könnten, sind die Fragen, mit denen ich mich im Rahmen dieses Kapitels beschäftigen werde.

4.1. Elemente der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion

Ziehe ich in Betracht, dass die mündliche Produktion in der Fremdsprache ein sehr komplexes Phänomen ist, kommt es deutlich zum Ausdruck, dass die Lehrer bei der Bewertung der erwähnten Schülerkompetenz mit verschiedenen Problemen konfrontiert werden können. Eines von denen ist natürlich die Frage nach konkreten Elementen, die berücksichtigt werden müssten, um ein wahres und abgerundetes Bild von erworbenen Schülerkenntnissen zu bekommen. Hand in Hand mit dem eben Gesagten geht auch die empirische Untersuchung von der Autorin Kirk (2004: 14), die die folgenden Ergebnisse mit sich gebracht hat – die Mehrzahl der Befragten sind sich einig, dass äußerst schwierig zu bestimmen ist, welche konkreten Schüleraktivitäten bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion berücksichtigt werden müssen. Aus der Perspektive der Pädagogin und zukünftiger Deutschlehrerin sieht es so aus, als ob die Lehrer im Bereich der Feststellung von Schülerleistungen über mangelhafte Kompetenzen verfügen. Deswegen bin ich der Meinung, dass nur einer von Gründen, der die Schuld daran trägt, die Studiengänge für die angehenden Lehramtsstudenten sind. Deshalb wäre es empfehlenswert, dass sich die Studenten mit dem anspruchsvollen Prozess der Schülerbewertung schon im Studium vertraut machen – sowohl theoretisch als auch praktisch. Hier kommt aber die Auseinandersetzung mit der Bewertung von Schülerleistungen nicht zu Ende – auch nach dem Studium darf die Weiterbildung im Rahmen der diskutierten Problematik nicht aus den Augen verloren werden.

Im Nächsten möchte ich mich mit ganz bestimmten Elementen beschäftigen, die aus meiner eigenen Perspektive für die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion von Belang sind – das sind die Lexik, Grammatik, Struktur des mündlichen Ausdrucks, Aussprache, Interaktion sowie die Flüssigkeit. So bezieht sich das erste Element auf die Lexik. Diesen Begriff würde ich als ein Wortschatzspektrum definieren, das die Schüler verwenden, um ihre kommunikative Absicht in der Fremdsprache zu erzielen. Da unter dem Begriff der Lexik sowohl Wörter als auch Wendungen zu verstehen sind, ist die mündliche

Produktion der Schüler ein guter Indikator für die praktische Verwendung des Gelernten. Aus der Lexik können die Lehrer nämlich viele Einzelheiten ablesen – ob der Schüler die Bedeutung eines bestimmten Wortes oder einer bestimmten Wendung erfasst hat und ob er sie situationsgemäß verwenden kann. Der Schüler, der sich in der Lexik sehr gut auskennt, ist nämlich imstande, sich mit den Themen aus verschiedenen Lebensbereichen zurechtzufinden. Dabei begrenzt er sich nicht nur auf die elementaren Lexikkenntnisse, sondern erweitert er diese – mit Paraphrasen, Synonymen, Antonymen u. Ä. Außerdem ist er sich sprachlicher Interferenzen bewusst (z. B. *Imam 14 godina. ≠ Ich habe 14 Jahre.*, sondern *Ich bin 14 Jahre alt.*), weshalb seine Wortwahl in der mündlichen Produktion als differenziert zu bezeichnen ist. Ein in der Lexik bewandelter Schüler geht weiterhin mit den Bedeutungsnuancen der deutschen Sprache einfach um, indem er zum Beispiel die folgenden Bedeutungen problemlos unterscheiden kann: *klingen – klingeln, lachen – lächeln, lesen – vorlesen*. Was mir hier aber noch auffällt, sind die Homonyme, die im Deutschen sehr oft vorkommen und mit denen die Schüler manchmal Schwierigkeiten haben: *der Band – das Band, die Leiter – der Leiter, die Kiefer – der Kiefer, die See – der See*. Ein weiterer Beweis für die breiten Lexikkenntnisse der Schüler ist die Verwendung der umgangssprachlichen Ausdrücke – zum Beispiel *geil, prima* (großartig), *Klamotten* (Kleidung), *Kippe* (Zigarette). Auf diese Weise wird es jedem Lehrer bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion klar, dass ein Schüler, der die jugendsprachlichen Ausdrücke verwendet, seine Sprachproduktion auf ein höheres Niveau gebracht hat. Schließlich, erinnere ich mich an die kommunikativen Kompetenzen nach *GERS*, kann ich mit Sicherheit feststellen, dass die Lexik als ein wichtiges Element der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion der Schüler einerseits mit lexikalischen, andererseits aber auch mit semantischen Sprachkompetenzen aus dem *GERS* übereinstimmt.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf die Praxis des Wortschatzlernens kurz eingehen, indem ich meine eigene Erfahrung mit der Grundschulpraxis beschreiben werde. Es hat mir besonders gefallen, dass die Deutschlehrerin im Prozess des Wortschatzlernens immer wieder versucht hat, neue und interessante didaktisch-methodische Ansätze zu verwenden. So hat sie zum Beispiel die Bedeutung von neuen Wörtern paraphrasiert, damit die Schüler selbst herausfinden konnten, was ein Wort oder eine Wendung bedeutet. Dazu hat sie sehr oft eine bestimmte Situation beschrieben, in der das Wort benutzt wird – sie hat es also in den konkreten Kontext gestellt. Ein weiteres methodisches Mittel, das meiner Meinung nach von großer Wichtigkeit ist, war die Pantomime – die Deutschlehrerin hat nämlich ein unbekanntes Wort visuell – das heißt durch Mimik und Gestik dargestellt, was bei den Schülern positive Reaktionen ausgelöst hat – sie haben am Unterricht aktiv teilgenommen. Alles in allem muss ich hervorheben, dass ich die Methodik, mit der in diesem Fall neue Texte beziehungsweise

unbekannte Wörter bearbeitet wurden, für äußerst nützlich halte, weil sich die Schüler durch eine solche Arbeitsweise den neuen Stoff leichter, schneller und gründlicher merken können.

Die Grammatik als ein weiterer Teil der linguistischen Kompetenz ist das zweite Element, das bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion eine Rolle spielt. Diesen Begriff würde ich als eine theoretische und praktische Beherrschung grammatischer Prinzipien definieren, die den Schülern ermöglichen, aus dem vorhandenen Wortmaterial grammatisch korrekte Sätze zu bilden und diese auch situationsgemäß zu verwenden. Anders gesagt, genügen die in den vorigen Abschnitten näher dargestellten lexikalischen Kenntnisse nicht, damit die kommunikative Absicht des Sprechers völlig erzielt wird. Aus diesem Grund müssen die Schüler die gelernten Wörter sowie die Wendungen in eine richtige Reihenfolge bringen, wobei sie sich noch in Acht nehmen sollten, gegen die Gesetzmäßigkeiten der deutschen Sprache nicht zu stoßen. Deswegen bezieht sich ein wichtiger Indikator für die grammatische Kompetenz in der mündlichen Produktion auf die Wortstellung im Satz. Dabei wird dem Verb in der deutschen Sprache eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Berücksichtigt man also die Tatsache, dass die Stellung des Verbs (des Prädikats) im Deutschen klar definiert ist, kann jeder Lehrer leicht bemerken, ob der Schüler die grundlegenden Regeln für die Verbstellung im Satz beherrscht hat (z. B. Zweitstellung des Verbs im Haupt- und Endstellung des Verbs im Nebensatz). Überdies halte ich für sehr wichtig, dass der Lehrer seine Aufmerksamkeit auch auf die Konjugation von Verben lenkt. Auf diese Weise kann er näher bestimmen, ob der Schüler mit verschiedenen Tempusformen vertraut ist, aber auch, ob er die Besonderheiten von deutschen Verben kennt. Ein Beispiel dazu sind die häufig auftretenden Verben, die zu den elementaren grammatischen Kenntnissen zählen und die in der zweiten und dritten Person Singular durch den Wechsel des Stammvokals gekennzeichnet sind: *ich esse – du isst – er/sie/es isst, ich laufe – du läufst – er/sie/es läuft, ich nehme – du nimmst – er/sie/es nimmt, ich sehe – du siehst – er/sie/es sieht*. Die breiten grammatischen Kenntnisse lassen sich weiterhin auch mit der Deklination in Verbindung setzen – macht der Schüler keine Fehler bei der Deklination von Substantiven, Pronomina und Adjektiven, kann jeder Lehrer im Klaren sein, dass er die zu erreichenden grammatischen Kompetenzen erworben hat. Zuletzt muss ich mir noch Gedanken über die Selbstkorrektur der Schüler machen. Meiner Ansicht nach ist sie ein Anzeichen dafür, dass der Schüler über seine mündliche Sprachproduktion aktiv nachdenkt (Monitoring) und zwar mit dem Ziel, seine theoretischen Grammatikkenntnisse ins anwendbare Wissen umzuformen.

Nachdem der Lehrer bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion seine Aufmerksamkeit sowohl auf die Lexik als auch auf die Grammatik gerichtet hat, muss er noch

die Frage beantworten, auf welche Art und Weise die mündlichen Ausdrücke der Schüler überhaupt strukturiert sind. Zwei Begriffe, mit denen sich das am deutlichsten erklären lässt, sind die Kohäsion und Kohärenz, die in der praktischen Sprachverwendung miteinander stark verbunden sind und laut dem *GERS* zu den sogenannten pragmatischen Kompetenzen gehören. So handelt es sich bei der Kohäsion um einen Textzusammenhang auf einer sprachlichen, grammatischen Ebene (z. B. *Petra* mag Süßigkeiten. – *Sie* kauft eine Schokolade.), während die Kohärenz auf einen inhaltlich logischen Zusammenhang zwischen Textteilen hinweist (z. B. *Sie reist nicht* mit dem Flugzeug. *Sie hat Angst* vor Höhe. – *Sie reist nicht* mit dem Flugzeug, *weil* sie Angst vor Höhe hat.) Bezeichnet also der Lehrer die mündliche Produktion eines gewissen Schülers als kohäsiv und kohärent, bedeutet das von meinem eigenen Standpunkt aus, dass der Schüler imstande ist, seine eigene Gedankenfolge oder einen bestimmten Sachverhalt klar und verständlich darzulegen und dabei eine klare Struktur zu schaffen (z. B. die Rolle von Konnektoren), kausale Zusammenhänge zu verstehen, aber auch beim Thema des Gesprächs zu bleiben. Hält sich der Schüler daran, wird es jedem Lehrer klar, dass er eine klare kommunikative Absicht hat, die er demgemäß auch in Worte erfolgreich fassen kann. Dabei halte ich für sehr wichtig, dass die Schüler in die Zielsprache, in diesem Fall ins Deutsche, eintauchen – in der Praxis ist es nämlich oft der Fall, dass sie mit der mündlichen Produktion zunächst deswegen Schwierigkeiten haben, weil sie das, was sie schließlich auf Deutsch ausdrücken wollten, aus dem Kroatischen übersetzen.

Bei der mündlichen Produktion kommt die Aussprache des Schülers genauso deutlich zum Ausdruck. erinnere ich mich an den *GERS*, kann ich leicht erkennen, dass die Aussprache ein Teil der linguistischen Kompetenz ist. Sie umfasst nämlich zwei wesentliche Begriffe, auf die die Lehrer bei dem Fremdsprachenlernen aufmerksam machen müssten – das sind die Artikulation und Intonation. Die Artikulation als die Fähigkeit, die Laute einer Sprache richtig und deutlich auszusprechen, ist sehr wichtig, damit die Kommunikation überhaupt verständlich wird. Während meiner Schulpraxis habe ich aber bemerkt, dass die Schüler im erwähnten Bereich auf einige Schwierigkeiten stoßen. Die Laute, die für sie in den meisten Fällen problematisch sind, beziehen sich sowohl auf die Diphthonge – *au* (*Haus*), *eu* (*Europa*), *ei* (*Seite*) als auch auf die Vokale, die einen Umlaut haben – *ä* (*Bär*), *ö* (*Höhe*), *ü* (*Mühe*). Die Artikulation ist, weiterhin, noch mit einer Gruppe von Elementen verbunden, die miteinander agieren und schließlich die Intonation ausmachen. Das sind Wort- und Satzaccent, Tempo, Rhythmus, Melodie und Dynamik des Sprechens, Pausen, Lautstärke, Klangfarbe und Stimme des Sprechers (vgl. Potthoff et al.: 16). In diesem Zusammenhang möchte ich noch besonders hervorheben, dass die Lehrer dabei eine äußerst große Rolle spielen. Sie müssen den Schülern ein Vorbild sein – denn die Schüler werden in erster Linie

ihre Aussprache nachahmen. Genau deswegen würde ich empfehlen, dass die Lehrer möglichst viel in der Fremdsprache sprechen. Doch bin ich der Meinung, dass man mit der Korrektur der Aussprache bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion nicht übertreiben darf – denn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikation, nicht die fehlerfreie Aussprache. Es wäre vielleicht am nützlichsten, auf diejenigen Aussprachefehler hinzuweisen, die die Bedeutung eines bestimmten Wortes verändern und demgemäß den Kommunikationsprozess behindern. Aus diesem Grund habe ich während meiner Schulpraxis also versucht, nur auf die groben artikulatorischen und intonatorischen Fehler hinzuweisen. Schließlich möchte ich ein Paar Empfehlungen aufzählen, die meiner Meinung nach sehr wichtig sind und für die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht von Nutzen sein können – Kontakt mit den authentischen, muttersprachlichen Äußerungen (z. B. CD-Aufnahme mit vorgelesenen Texten und Liedern), Nachahmung im Chor (Chorgesang), lautes Lesen, Zungenbrecher, die den Schülern oft Spaß machen (z. B. *Klaus Knopf liebt Knödel, Klöße, Klöpse., Zehn Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo., Zwischen zwei Zwetschgenbäumen zwitschern zwei Schwalben.*) und viel mehr. Ganz am Ende möchte ich noch ein Fragenspektrum zum phonetischen Kontext anführen, das den Lehrern bei der Ausspracheschulung und -bewertung hilfreich sein kann (vgl. Panusová: 45):

Welches Lernziel haben die Lernenden? Sind die Lernenden Anfänger oder Fortgeschrittene? Hat der vorherige Lehrer mit der Klasse Aussprache überhaupt trainiert? Haben die Lernenden ausreichend entwickelte Hörverstehensfertigkeiten? Testen wir etwas, was die Lernenden wirklich schon beherrschen können? War der Test vorbereitet? Wurde ein Text vorgelesen oder wurde frei gesprochen? Welchen Stellenwert hat die Bewertung der Aussprache in der gesamten Deutschnote? Habe ich genügend Unterlagen über die Aussprache der einzelnen Schülerinnen und Schüler? Wie werde ich beurteilen? Teste ich nach der kodifizierten Aussprache oder beurteile ich die Entwicklung der Lernenden? Haben die Lernenden überhaupt die Möglichkeit, häufig genug einen normgerecht sprechenden Muttersprachler zu hören?

Bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion halte ich noch ein Element für äußerst wichtig – die Interaktion. Da sie als eine Grundlage für die Kommunikation im Generellen zu bezeichnen ist, müsste jeder Schüler in der Lage sein, auf die sprachlichen Ausdrücke der/des Gesprächspartner(s) angemessen reagieren zu können: "Jeder reagiert auf die Signale (sprachlich, gestisch, mimisch, inhaltlich usw.) des anderen und umgekehrt (Schatz: 21)." In diesem Kontext würde ich sagen, dass ein Schüler, der die Prinzipien der Interaktion in der Fremdsprache beherrscht, in der Lage ist, den Kommunikationsprozess leicht zu erstellen, sich bei dem Meinungs austausch das Wort schnell einzugreifen und das Gespräch in Gang zu halten – wobei seine lexikalischen und grammatischen Kompetenzen deutlich zum Ausdruck kommen. Dementsprechend reicht das monologische Sprechen nicht

aus, damit die mündliche Produktion in der Fremdsprache gründlich überprüft wird. Aus diesem Grund wäre es von Nutzen, wenn die Lehrer im Fremdsprachenunterricht solche Prüfungsmomente schaffen könnten, die über die bloße Reproduktion der gelernten grammatischen Regeln sowie des Wortschatzes hinausgehen und die die Schüler dazu anregen würden, spontane Gespräche zu einem bestimmten Thema zu führen. Die Ergebnisse einer solchen Arbeitsweise sind mehr als nützlich – die Schüler bekommen die Möglichkeit, das Gelernte mit eigenen Worten darzustellen und ihr wahres Wissen auch näher zu überprüfen.

Schließlich möchte ich noch auf das letzte Element der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion eingehen – auf die Flüssigkeit des Sprechens. Der Grund, warum ich diesen Begriff ganz am Ende besprechen möchte, liegt in der Meinung, dass er sich aus allen bisher diskutierten Elementen ergibt – die Lexik- und Grammatikkenntnisse, Kohäsion und Kohärenz, Aussprache sowie die Interaktion sind also wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der Flüssigkeit-Kompetenz in der Fremdsprache. Die Flüssigkeit ist nämlich "die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt (*GERS*: 128)." Überdies gilt sie im Allgemeinen "als entscheidender Gradmesser bei der Bestimmung der Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), wie sie im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* mit allgemeinverbindlichem Anspruch definiert werden (Raupach 155)." Erinnerung mich noch dazu an die kognitiven Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache, wird es klar, dass die Flüssigkeit mit dem Prozess der Automatisierung zu tun hat – beide Segmente werden durch die ständige Sprachverwendung erworben. Auf den Schulkontext übertragen, würde ich sagen, dass der Schüler, der flüssig spricht, folgende Fähigkeiten erworben hat – er kann das Wort schnell eingreifen, bei der Formulierung mündlicher Ausdrücke stockt er nicht und macht demgemäß keine großen Pausen, was sich in einem ausgeglichenen Sprechtempo widerspiegelt. Dazu ist sein Sprechen als spontan, natürlich und sicher zu bezeichnen. Lenkt der Lehrer seine Aufmerksamkeit auf die aufgezählten sprachlichen Merkmale, kann er leicht einschätzen, ob die mündliche Produktion des Schülers der Flüssigkeit-Kompetenz entspricht.

Damit ich das Thema dieses Kapitels zu Ende bringe, möchte ich mich noch mit einigen didaktisch-methodischen Ansätzen kurz auseinandersetzen. Sie sind eine Art Regel, die jeder Lehrer in Betracht ziehen müsste, um die mündliche Produktion von Schülern richtig einschätzen zu können. So halte ich für äußerst wichtig, dass die Schüler nicht nur mit konkreten Elementen, sondern auch mit klaren Kriterien für die Leistungsfeststellung ihrer mündlichen Produktion vertraut sind. Die Schüler müssen vom Lehrer also zwei wesentliche Informationen immer bekommen – was bewertet wird (z. B. Lexik, Grammatik, Aussprache

usw.), aber auch was sie für eine bestimmte Schulnote beherrschen müssen (im Sinne von Qualität und Quantität des Gelernten). Dieses Prinzip veranschaulicht am besten das folgende Zitat: "Die Schüler müssen von vornherein wissen oder abschätzen können, was erwartet wird. Die Kriterien im Nachhinein zu erklären, bringt nicht mehr viel (Justus und Schmidt: 79)." Dazu möchte ich ein Beispiel aus meiner eigenen Schulzeit geben – eine gewisse Lehrerin hat nämlich niemals explizit erklärt, was sie von den Schülern verlangt, das heißt, welche Elemente sie bewerten wird, sowie welche Inhalte zu beherrschen sind, damit ein Schüler die gewünschte Schulnote bekommt. Eine solche Arbeitsweise hat selbstverständlich viel Stress mitgebracht und den Lernprozess beträchtlich erschwert. Wenn die Schüler aber die erwähnten Elemente und Kriterien vor der Feststellung ihrer Leistungen kennen würden, könnten sie viel leichter ihre eigene Lernstrategie entwickeln und dementsprechend den Lernerfolg einfacher kontrollieren, was sich auch in ihrer Motivation widerspiegeln würde.

In diesem Kontext möchte ich noch daran appellieren, dass die Lehrer nur diejenigen Inhalte bewerten, die während des Unterrichts besprochen wurden. Es ist nämlich nicht diskutabel, dass sich die Schüler voneinander durch den Wissensgrad stark unterscheiden. Lenkt aber der Lehrer seine Aufmerksamkeit nur auf die in der Schule erworbenen Kenntnisse und nimmt er diese als ein Maßstab für die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion, werden alle Schüler dieselbe Ausgangsposition, das heißt dieselbe Chance haben, in der Schule erfolgreich zu sein. Überdies verliert der sogenannte Überraschungseffekt an Gewicht – die Schüler haben keine Angst mehr vor der Prüfungssituation, weil sie sich der Tatsache bewusst sind, dass sie alles, was überprüft sein wird, mit dem Lehrer während des Unterrichts gründlich besprochen haben. Auf diese Weise haben sie die Möglichkeit, die Verantwortung für das Lernen völlig zu übernehmen, weshalb sich das Stressniveau wesentlich vermindert.

4.2. Methoden der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion

Die Methode der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion, die in der Praxis am häufigsten vorkommt, ist natürlich die mündliche Prüfung – der Lehrer schlägt das Klassenbuch auf und ruft durch die zufällige Auswahl einen Schüler auf, der nach vorne kommt und die Fragen beantwortet. In den meisten Fällen setzt er sich mit der Lexik und Grammatik auseinander, die im Rahmen verschiedener Texte besprochen wurden. Ist sich der Lehrer dessen bewusst, dass die bloße Reproduktion von gelernten Wörtern und Regeln für die Schüler von wenig Nutzen ist, wird er sie noch dazu ermuntern, ihre eigene Meinung zum Thema zu sagen. Auf jeden Fall stimme ich dem zu, dass die eben erwähnte Methode sehr praktisch und nützlich ist, finde aber auch, dass im heutigen Schulkontext zahlreiche andere Verfahren anzutreffen sind, die den Lehrern ermöglichen, die mündliche Produktion von

Schülern gründlicher zu überprüfen. So bin ich der Meinung, dass es für diese Vielfalt an Methoden mindestens zwei Gründe gibt – einerseits sind das die modernen Lehrbücher, die mit den kreativen Inhalten und Aufgaben vervollständigt sind, andererseits aber auch die Medienentwicklung (z. B. Internet), die die didaktischen Materialien leicht zugänglich macht.

Damit die Schüler die mündliche Produktion völlig beherrschen, halte ich für äußerst wichtig, dass sie sich sowohl mit den produktiven (monologisches Sprechen) als auch mit den interaktiven Aufgaben (Interaktion mit den Gesprächspartnern) auseinandersetzen. Deswegen werde ich ganz am Anfang auf die produktiven Schüleraktivitäten eingehen. Die produktiven Aktivitäten, die ich empfehlen, aber auch in meiner zukünftigen Praxis ausprobieren möchte, beziehen sich auf das Nacherzählen, auf die kurzen Reden sowie auf die Präsentationen, die die Schüler als Hausaufgabe vorbereiten und vor der Klasse präsentieren müssten. Ich bin nämlich der Meinung, dass sie sich in den Fremdsprachenunterricht leicht integrieren lassen, was den Schülern allmählich ermöglicht, im Rahmen ihrer mündlichen Produktion größere Fortschritte zu machen – vor dem Publikum ganz entspannt sprechen zu können sowie ihre lexikalischen und grammatischen Kenntnisse zu festigen. Was die Inhalte der oben erwähnten produktiven Aktivitäten angeht, sind verschiedene Möglichkeiten in Betracht zu ziehen. Einerseits können sich die Schüler mit den Texten aus den Lernbüchern beschäftigen, indem sie zum Beispiel, über die Handlung und Hauptfiguren erzählen. Was für mich andererseits aber viel wichtiger ist, bezieht sich auf die Tatsache, dass die Schüler imstande sind, anhand des Gelernten, über ihre eigenen alltäglichen Erfahrungen zu erzählen. Dabei vertrete ich die Meinung, dass die Lehrer den Schülern möglichst oft die Gelegenheit geben sollten, die Themen für ihre Vorträge selbstständig auszuwählen. Auf diese Weise werden sie ihre Motivation verstärken – die Schüler werden sich beachtet fühlen, weil der Lehrer ihren Vorschlag angenommen hat, was auch die besseren Arbeitsergebnisse mit sich bringen wird.

Im Gegensatz dazu – bei den spontanen produktiven Aktivitäten (besonders beim Nacherzählen), wäre es gut, wenn die Lehrer vor Augen hätten, dass die Schüler neue Informationen sowohl visuell als auch auditiv empfangen. Dementsprechend können sie den Schülern bei ihrer mündlichen Produktion die passende Hilfe leisten. Was mir hier besonders auffällt, sind die Kärtchen mit den Bildern oder Schlüsselbegriffen (eng. *flashcards*) – auf diese Weise können die Schüler zum Beispiel ein gewisses Bild ganz spontan beschreiben, oder aus dem vorhandenen Wortmaterial eine Geschichte erfinden, was ihre mündliche Sprachkompetenz beträchtlich verbessert. Sowohl bei den vorab vorbereiteten als auch bei den spontanen Vorträgen muss jeder Lehrer immer daran denken, am Ende jedes Vortrags den Schülern eine Rückmeldung über die Vor- und Nachteile ihrer mündlichen Produktion zu

geben. Dabei halte ich für äußerst wichtig, dass er nicht nur die sprachlichen, sondern auch die inhaltlichen Aspekte des Vortrags in Betracht zieht. Ist es dem so, bekommen die Schüler auf der einen Seite einen tieferen Einblick in ihre Stärke und Schwäche im Bereich der mündlichen Produktion, an der anderen Seite aber auch die Gelegenheit, diese zu verbessern.

Da das primäre Ziel des Fremdsprachenlernens eine verständliche Kommunikation ist, müssen die produktiven Aktivitäten noch mit den interaktiven Aktivitäten in Verbindung gebracht werden. Dementsprechend möchte ich in diesem Kontext folgende Arbeitsmethoden darstellen, die später als Basis für die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion dienen können – das sind die kurzen Dialoge, Diskussionen, Gruppen- und die Projektarbeit. Kurze Dialoge zu einem bestimmten Thema sind meiner Meinung nach die einfachste interaktive Aktivität, die besonders für die Anfänger angemessen ist. Ein Beweis dafür sind die in den Lehrbüchern oft auftretenden Übungen, die von den Schülern verlangen, aus den vorhandenen Sätzen einen Dialog zu bilden, oder einen selbst zu erfinden. Aus diesem Grund wäre es gut, wenn sich die Schüler mit solchen Dialogen beschäftigen werden, die eine häufige alltägliche Situation schildern (z. B. im Geschäft). Führen die Schüler solche Gespräche regelmäßig im Fremdsprachenunterricht, wird es sich allmählich erweisen, dass sie ganz gewiss zur Automatisierung und Sicherheit der mündlichen Produktion von Schülern beitragen werden.

Die Diskussion ist noch eine sehr gute Übung, damit die Schüler ihre mündliche Produktion verbessern. Sie ermöglicht ihnen nämlich, ihre eigene Meinung darzustellen und zu begründen, warum sie der Meinung des Anderen (nicht) zustimmen. Die Sache wird noch komplexer, aber auch interessanter, wenn die Schüler die sogenannten Pro-und-Contra Diskussionen führen, wobei der Lehrer die Schüler in zwei Gruppen (Pro und Contra) einteilt und keine Aufmerksamkeit darauf lenkt, welchen Standpunkt zum Thema ein gewisser Schüler hat – oft ist es nämlich schwierig, sich in die Rolle eines Menschen zu versetzen, mit dem man keine Meinung teilt. Überdies müssen die Schüler in einer solchen Diskussion noch darauf aufpassen, dass sie das Wort schnell eingreifen und das Gespräch in Gang halten. Genau aus diesem Grund können die Lehrer leicht überprüfen, ob die Schüler das Gelernte auch situationsgemäß verwenden können. Was den Inhalt der Diskussion angeht, würde ich empfehlen, dass er sich auf die Themen bezieht, die aktuell und demgemäß den Schülern bekannt sind. Anhand des Gesagten lässt sich schließlich leicht bemerken, dass die erwähnte Methode anspruchsvoll ist, weshalb ich sie für die fortgeschrittenen Lerner empfehlen würde.

Schließlich möchte ich noch die Gruppen- und Projektarbeit zur Diskussion stellen. Beide Sozialformen des Unterrichts halte ich für sehr kreativ und dynamisch, was oft

entscheidend ist, wenn die Lehrer bei den Schülern das Interesse für das Fremdsprachenlernen wecken möchten. Dabei vertrete ich den Standpunkt, dass die Lehrer immer berücksichtigen müssten, dass sich die Schüler in den Gruppen durch ihr Wissen nicht stark unterscheiden – besonders aus dem Grund, weil auf diese Weise eine angenehme Arbeitsatmosphäre geschaffen wird. Die dargestellten Arbeitsmethoden bringen auch zahlreiche Vorteile mit sich. Die Autorin Schatz (S. 28) fasst sie am besten zusammen: "Die Schüler lernen, sich gegenseitig zuzuhören, andere Meinungen zu tolerieren, auf schwächere Schüler Rücksicht zu nehmen, Kooperationsbereitschaft zu praktizieren, in der Diskussion Durchsetzungsvermögen und Kritikfähigkeit bis hin zu Konfliktbereitschaft entwickeln und Entscheidungen zu treffen." Erinnerung ich mich weiterhin an meine eigene Erfahrung mit der Gruppen- und Projektarbeit, muss ich feststellen, dass sie sich in erster Linie auf die landeskundlichen Themen bezogen haben. Doch bin ich der Meinung, dass sich die Themenbereiche auch erweitern können – vielleicht möchten die Schüler selbst ein bestimmtes Thema vorschlagen. Aus meiner eigenen Perspektive ist es noch von großer Wichtigkeit, dass jeder Schüler aus der Gruppe an der Präsentation der Arbeitsergebnisse teilnimmt, wobei ich als Lehrerin die schwächeren Schüler ermuntern würde, damit sie sich entspannt fühlen und vor dem Sprechen keine Angst haben.

Alle Methoden, die ich im Rahmen dieses Kapitels besprochen habe, haben in erster Linie zum Ziel, den Schülern die deutsche Sprache auf eine interessante und dynamische Art und Weise zu präsentieren, damit sie sich von der Angst vor dem Sprechen, aber auch von potenziellen Sprachfehlern befreien. Außerdem sind sie eine gute Gelegenheit, damit die Lehrer die Schülerleistungen dauernd, über einen längeren Zeitraum unter die Lupe nehmen.

5. Empirijsko istraživanje

Empirijsko istraživanje koje sam provela u okviru ovog diplomskog rada kvalitativnog je tipa što znači da obuhvaća mišljenja i stavove pojedinaca o određenoj problematici s kojom su se susreli na temelju vlastitog iskustva. Ovo je istraživanje, nadalje, sastavni dio školske dokimologije – "interdisciplinarne znanstvene discipline koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi te sve čimbenike koji uvjetuju izbor modela i kriterije školskoga ocjenjivanja (Matijević: 11)." Prije samog provođenja istraživanja pažnju sam usmjerila na određenje njegovih konkretnih problema i ciljeva, ne bih li na taj način stvorila smjernice za dobivanje uvida u postupke ocjenjivanja usmene produkcije učenika u nastavi stranog jezika.

5.1. Određenje problema i cilja istraživanja

Problem ovog empirijskog istraživanja jest preispitivanje prakse nastavnika u okviru ocjenjivanja usmene produkcije učenika. Mnoga su dosadašnja istraživanja naime pokazala kako je ocjenjivanje učenikovog školskog postignuća najzahtjevniji segment rada svakog nastavnika. Kada pak se postupak ocjenjivanja konkretno odnosi na govornu vještinu učenika, ispitna situacija postaje još kompleksnija – subjektivnost nastavnika, nedostatak vremena za temeljito utvrđivanje znanja, vještina i sposobnosti učenika, kao i potreba za brzim donošenjem odluke o ocjeni samo su neki od problema koji jasno dolaze do izražaja te se u konačnici negativno odražavaju na ocjenu koja gubi na svojoj metrijskoj vrijednosti. Imajući u vidu kompleksnost problematike ocjenjivanja usmene produkcije učenika, i ovo istraživanje želi dati svoj doprinos području školske dokimologije kao razvojne domene koja zahvaljujući zaključcima iz dosadašnjih istraživanja može uvelike unaprijediti praksu ocjenjivanja učenika.

Cilj istraživanja bih, nadalje, željela promotriti kroz dvije kategorije – kroz spoznajni i pragmatički cilj. Spoznajni se cilj ovog istraživanja tako odnosi na pitanja kakvo je stajalište nastavnika stranog jezika o ocjenjivanju – kako u općenitom, tako i u smislu ocjenjivanja usmene produkcije učenika, koji su najčešći problemi s kojima se susreću u tom procesu, kako pristupaju učenicima koji imaju poteškoće u govornoj produkciji, koje elemente ocjenjuju, kojim se konkretnim metodama i postupcima pritom služe, imaju li unaprijed definirane kriterije te prate li usmenu produkciju učenika općenito tijekom nastavnog procesa.

S druge će pak strane pragmatički cilj ukazati na korisnost prikupljenih spoznaja za pedagošku praksu. Tako će nastavnici tijekom razgovora o svojim postupcima ocjenjivanja usmene produkcije učenika moći nanovo preispitati vlastiti rad – na način da će osvijestiti i pobliže sagledati problemske situacije u ocjenjivanju s kojima se svakodnevno susreću, kao i naposljetku pronaći primjerene načine za njihovo rješavanje. Ovim će putem nastavnici moći i

dobiti priliku da svoj rad u okviru ocjenjivanja usmene produkcije učenika dovedu na višu razinu što će se veoma odraziti na zadovoljstvo učenika, ali i na sam nastavni proces u cjelini.

5.2. Hipoteze istraživanja

<i>Hipoteza 1</i>	Nastavnici smatraju da je ocjenjivanje težak dio njihovog posla – osobito kada se radi o ocjenjivanju usmene produkcije učenika.
<i>Hipoteza 2</i>	Nastavnici sami sebe opisuju kao stroge ocjenjivače.
<i>Hipoteza 3</i>	Nastavnici kod usmene produkcije ocjenjuju točno određene elemente te imaju unaprijed određene kriterije što očekuju od učenika.
<i>Hipoteza 4</i>	Nastavnici usmenu produkciju učenika najčešće ocjenjuju metodom usmenog ispitivanja.
<i>Hipoteza 5</i>	Nastavnici vode bilješke tijekom usmenog ispitivanja učenika.
<i>Hipoteza 6</i>	Nastavnici imaju obzira prema učenicima koji se usmeno teško izražavaju.
<i>Hipoteza 7</i>	Nastavnici će učenika čije je znanje primjenjivo ocijeniti različito od onog učenika koji sadržaje uči napamet.
<i>Hipoteza 8</i>	Nastavnici ne pitaju učenike koju su ocjenu zaslužili.

5.3. Provođenje istraživanja

5.3.1. Metoda

U istraživanju sam koristila metodu intervjua koji je "u pedagoškom istraživanju važan oblik prikupljanja podataka te se redovito ubraja u metode razgovora (Franković et al.: 345)."

5.3.2. Uzorak

U ovom je istraživanju sveukupno sudjelovalo deset profesorica stranog jezika – pet profesorica njemačkog, četiri profesorice engleskog te jedna profesorica talijanskog jezika. Devet ispitanica profesorice su stranog jezika na jednoj od dviju srednjih škola koje sam posjetila, dok je jedna umirovljena – s manje iskustva rada u osnovnoj, a više u srednjoj školi. Raspon njihovih godina bio je od 27 do 66, u skladu s čime su varirale i godine njihovog

radnog iskustva u školi – od 1 pa sve do 35 godina staža. Razlog zašto sam odabrala upravo ovaj uzorak ispitanica leži u tome što je znanje učenika u srednjoj školi uglavnom na višoj razini pa samim time i ocjenjivanje usmene produkcije postaje nešto kompleksnije. Osim spomenutog, ocjene na kraju srednje škole učenicima su često potrebne za daljnji obrazovni put što sam smatrala zanimljivom temom za razgovor. U ovom bih kontekstu još željela naglasiti kako sam profesorice prije samog razgovora upoznala sa sljedećim važnim informacijama – s anonimnim karakterom istraživanja te sa skupnom analizom prikupljenih podataka. Ovdje želim još istaknuti kako su ispitanice rado sudjelovale u intervjuu što navodi na zaključak da problematiku ocjenjivanja usmene produkcije učenika smatraju vrlo važnom.

5.3.3. Postupci i instrumenti

U postupku intervjuiranja kao instrument sam upotrijebila unaprijed pripremljen upitni list s ukupno deset pitanja. Osim navedenih deset ključnih pitanja, u nekim sam slučajevima – u skladu s odgovorima, ali i sa zanimanjem sudionica, postavljala i dodatna potpitanja, prilikom čega sam nastojala da ona ne budu sugestivno postavljena – kako bi ispitanice imale dovoljno slobode u izražavanju svojih misli, stavova, iskustava, savjeta i sl. Sam instrument – upitni list sa spektrom postavljenih pitanja i potpitanja nalazi se na kraju rada (vidi *Anhang 1*).

5.4. Obrada podataka i rasprava

5.4.1. Testiranje hipoteza

Testiranje hipoteze 1: Prva hipoteza koju ću analizirati u ovom dijelu rada odnosi se na tvrdnju kako nastavnici smatraju da je ocjenjivanje težak dio njihovog posla – osobito kada se radi o ocjenjivanju usmene produkcije učenika. Na temelju prikupljenih podataka mogu stoga s lakoćom ustvrditi kako čak devet od deset ispitanica proces ocjenjivanja smatra vrlo zahtjevnim, za što navode različite razloge. Ispitanica 1 ocjenjivanje tako smatra najtežim dijelom svog posla "iz razloga što učenici različito uče – neki uče jako puno, a na kraju se ipak ne vide rezultati, dok s druge strane nekim učenicima treba malo vremena da nauče, ali su lijeni. Prvu je skupinu učenika najteže ocijeniti." Nadalje, ispitanica broj 2 najveći problem ocjenjivanja vidi u tome što "ocjena treba obuhvatiti brojna područja rada učenika – od same usvojenosti sadržaja do njegovog razumijevanja." Ispitanica 3 pak ističe da su "za sam proces ocjenjivanja izuzetno važni praksa i iskustvo." Na posljednje se mišljenje nadovezuju stavovi ispitanica 4 i 6 kojima osobit problem u ocjenjivanju predstavlja upravo nedostatak radnog iskustva u školi, zbog čega se i same "još uvijek snalaze" u spomenutom području. Vrlo jasno poimanje procesa ocjenjivanja dala je ispitanica 10, koja kaže kako je "vrlo teško, štoviše gotovo nemoguće izolirati se od svih utjecaja koji mogu narušiti točnost ocjene. Osim toga,

kod ocjenjivanja se često javljaju dvije potrebe – potreba da se učenika potakne, ali ponekad i kazni." Ispitanice 5, 7 i 9 također su se priklonile mišljenju kako je ocjenjivanje izuzetno zahtjevan dio posla svakog nastavnika te su pritom naglasile da sam stupanj težine navedenog procesa uvelike ovisi o činjenici radi li se o ocjenjivanju sposobnosti usmenog ili pismenog izražavanja učenika. Naposljetku, ispitanica 8 jedina se ne slaže s početnom hipotezom te ističe kako joj ocjenjivanje ne pričinjava poteškoće u radu: "Ključno je da se učenicima uvijek objasne pravila te da se kod ocjenjivanja obuhvati čitavo gradivo koje se obrađivalo na satu."

S obzirom na dane odgovore koji vrlo jasno govore u prilog zahtjevnosti ocjenjivanja, ispitanicama sam postavila i potpitanje osjećaju li pritom veliku odgovornost. Spomenuto sam potpitanje naime smatrala jednim od mogućih razloga koji otežavaju postupak ocjenjivanja, a budući da ga nijedna ispitanica tijekom razgovora nije samoinicijativno navela, željela sam preispitati svoju pretpostavku. Ispitanice su u okviru ovog potpitanja navele vrlo zanimljiv spektar odgovora. Ispitanice 1 i 4 osjećaju osobitu odgovornost kada je ocjena iz stranog jezika učenicima potrebna za daljnje školovanje – prilikom čega ispitanica 1 naglašava kako "svojim učenicima uvijek govori neka ne uče za ocjenu, nego za znanje – iako su ocjene ipak potrebne za nastavak obrazovanja." Ispitanica 4 primjećuje kako je "na kraju školske godine popustljivija kod maturanata." Odgovornost u ocjenjivanju osjeća i ispitanica 3 – ponekad joj naime "teško pada učeniku dati lošu ocjenu", s čime se slaže i ispitanica 8 te uz to još navodi da se odgovornost javlja i iz razloga što se "ocjena ne tiče samo učenika, već ju oni moraju prezentirati i svojim roditeljima." Još jednu od situacija koje sa sobom dovode odgovornost navodi i ispitanica 2 kojoj je teško kada primjećuje da je pojedinim učenicima jako stalo do ocjene koju će dobiti, dok ispitanica 6 osjeća odgovornost i pritisak kada je ocjena učenika na granici – osobito između *nedovoljan* i *dovoljan*, ali i u trenutku kada učenici kažu da im ocjena iz njenog predmeta nedostaje za prosjek. Nadalje, ispitanica 9 najčešće se osjeća odgovornom kada je znanje učenika za ocjenu *nedovoljan*, ali učenik iz predmeta već ima negativnu ocjenu. Naposljetku, osobito promišljenim smatram odgovor ispitanice 10 s kojim se ujedno u potpunosti slažem: "U današnje vrijeme osjeća se sve veća odgovornost kod ocjenjivanja i to iz razloga što sustav sve jače pritišće – nastoje se osvijestiti problemi učenika (ponajprije vezani uz socijalnu komponentu) i pronaći alternativna rješenja kod ocjenjivanja." Ispitanice 5 i 7 nisu zauzele konkretan stav po pitanju osjećaja odgovornosti u ocjenjivanju.

U nastavku razgovora sugovornicama sam postavila i pitanje je li im lakše ocijeniti pismenu ili usmenu produkciju učenika, prilikom čega su se ispitanice jednoglasno složile kako je ocjenjivanje učenikove pismene produkcije znatno lakše. Kao razlog tomu navele su veći stupanj objektivnosti koju nude pismeni radovi. Stoga ću ovdje navesti stav ispitanice 9

koji najbolje obuhvaća sva mišljenja koja su ispitanice izrekle u okviru spomenutog pitanja: "Više volim ocjenjivati pismene uratke učenika – rezultat njihovog znanja je na papiru, može ga se pročitati više puta, a i bodovna ljestvica uvelike olakšava sam postupak ocjenjivanja." Ispitanica 1 još dodaje da bez obzira na različit stupanj težine ocjenjivanja pismene i usmene produkcije učenika u zaključnoj ocjeni *pismenim* i *usmenim* ocjenama pridaje isto značenje.

Nadovezujući na prethodno pitanje, zanimali su me i konkretni razlozi koji ocjenjivanje usmene produkcije čine toliko težom. Odgovor koji sam naime primijetila kod svih deset ispitanica odnosio se na njihovu subjektivnost – što u smislu stalnog preispitivanja, a ponekad i grižnje savjesti jesu li točno ocijenile učenika u okviru usmenog izražavanja, što u smislu naklonosti prema nekim učenicima. Tako ispitanica 4 kaže da je u nekim trenucima primijetila svoju subjektivnost jer kod usmenog odgovora više pomaže učenicima koji su konstantno aktivni na satu. Nadalje, ispitanica 6 kaže kako je svjesna da je ocjenjivanje usmene produkcije učenika njezina subjektivna procjena, no unatoč tome ponekad zatekne samu sebe da uspoređuje znanje učenika – ako je prvi znao sve, a drugi nešto manje, ponekad ima dojam da je drugi učenik bio dosta lošiji u odgovoru. Slično mišljenje dijeli i ispitanica 7 koja ističe kako je "ponekad vrlo teško ograničiti se samo na trenutnu usmenu produkciju, bez da se u obzir uzme i dojam koji se već prije stekao o učeniku." Naposljetku, vrlo zanimljiv, ali u školskom kontekstu i vrlo čest primjer subjektivnosti navodi i ispitanica 8: "Učenik je bio *odličan* u svim predmetima, osim u stranom jeziku. Štoviše, njegovo je znanje naginjalo ocjeni *dobar*, ali mi je bilo teško dati mu ocjenu manju od *vrlo dobar*. Na kraju četvrtog razreda ću mu čak dati ocjenu *odličan* – što zbog ostalih *odličnih* ocjena, što zbog truda."

Drugo mjesto po učestalosti dijele tri odgovora – ispitanice 1, 6 i 7 su navele kako im kod usmene produkcije učenika velik problem predstavlja odnos vremena i opsega gradiva, ispitanicama 3, 4 i 9 je vrlo teško donijeti odluku o ocjeni isti tren, dok je ispitanicama 3, 5 i 9 najteže ocijeniti učenike kojima teško leže strani jezici. U okviru prve skupine odgovora ispitanica 6 tako pobliže pojašnjava da je "ponekad teško obuhvatiti čitavo gradivo iz obrađene lekcije, a da se pritom od učenika ne traži nešto što nije bilo spomenuto na satu." Za moju buduću praksu rada u školi vrlo je vrijedan i stav ispitanice 7 koja ističe: "Vrlo je teško kod učenika u kratkom vremenu ispitati čitavo gradivo, zbog čega ponekad u obzir uzimam i njihove pismene radove – ako je učenik bolji, usmeno ću ga pitati manje, a ako je slabiji, posvetit ću mu više vremena kada ga usmeno ocjenjujem." Kada pak je riječ o problemu vezanom uz trenutno donošenje odluke o ocjeni, ispitanica 3 dodatno pojašnjava kako joj je "najlakše ocijeniti učenika koji zna sve ili ne zna ništa" te da je uvijek potrebno "ocjenu obrazložiti učeniku." Ista ispitanica je, nadalje, i mišljenja kako velik problem u ocjenjivanju

usmene produkcije učenika predstavljaju oni pojedinci koji teško uče strane jezike te navodi primjer iz prakse: "Neki učenici zabilježe pitanja koja postavljam tijekom ispitivanja drugih učenika pa nauče odgovore na njih – pritom često pitaju je li to dovoljno za prolaznu ocjenu." Slično iskustvo opisuje i ispitanica 5 kada kaže da je "teško ocijeniti sposobnost govora na stranom jeziku kod učenika koji se izrazito trude i rade, ali u konačnici ne postižu dobre rezultate." Zanimljiv primjer na prikazanu problematiku navodi i ispitanica 9: "Učeniku teško idu strani jezici, ali ipak ulaže puno truda – izvršava sve svoje obaveze, redovito piše zadaće, čak ponekad i sam sebi zadaje dodatnu zadaću da bi što više vježbao. Taj trud nagradim."

Što se pak tiče preostalih problematičnih područja u ocjenjivanju usmene produkcije učenika, ispitanice 4, 5 i 10 su navele kako im je osobito teško istovremeno pažnju usmjeriti na različite elemente učenikovog govora. Ispitanica 6 dodatno navodi kako zbog malo radnog iskustva u školi još uvijek pokušava "odrediti točne elemente koje je potrebno uzeti u obzir, ne bi li ocjena iz usmene produkcije učenika bila što točnija." Ispitanica 10 u ovom kontekstu navodi i uvjete u učionici – poput buke i nemira koji ponekad narušavaju njenu koncentraciju u procesu ocjenjivanja govora učenika. Ispitanica 2 problem vidi i "u onim učenicima koji su izvrsni u govoru, ali nisu naučili gradivo" te ističe kako u takvom slučaju pokušava "pronaći sredinu ili dati učenicima po dvije ocjene – jednu iz izražavanja i drugu iz naučenog gradiva."

Na temelju svih dosad prikazanih stavova ispitanica – kako po pitanju ocjenjivanja u općenitom smislu, tako i uz ocjenjivanje usmene produkcije učenika, jasno je vidljivo da se prva hipoteza pokazala točnom – nastavnici postupak ocjenjivanja smatraju teškim što osobito dolazi do izražaja kada je ono izravno povezano s govornom produkcijom učenika. Kako ću i sama uskoro postati dio škole, u ovom bih se kontekstu željela kratko osvrnuti na tvrdnje ispitanica koje imaju malo radnog iskustva što se naposljetku odražava i na postupak njihovog ocjenjivanja učenika. Upravo iz tog razloga smatram izuzetno važnim da se budući nastavnici već u okviru studijskih programa susretnu sa stvarnim situacijama ocjenjivanja – u teorijskom i praktičnom smislu ne bi li na taj način razvili kompetentnost i lakše prevladali poteškoće koje se javljaju kao posljedica još uvijek neoblikovanih kriterija u spomenutoj domeni. Kao što u konačnici pokazuje i ovo istraživanje, nastavnice koje su tek nedavno stupile u službu imaju više poteškoća na području ocjenjivanja učenika, zbog čega sam mišljenja kako bi iskusniji učitelji svojim savjetima uvelike mogli pridonijeti kvalitetnijem radu učitelja-početnika – na način da im ukažu na konkretne, a ujedno i problematične situacije koje su sastavni dio svakodnevnog pedagoškog rada. Uz savjete i razgovore, mladim bi se nastavnicima moglo omogućiti i prisustvovanje satovima starijih kolega, čime bi se iz prve ruke upoznali s različitim odgojno-obrazovnim situacijama, kao i načinima za njihovo

pedagoški učinkovito rješavanje. Spomenutoj bi problematici svakako mogla pomoći i stručna usavršavanja svih djelatnika u školi pa tako i nastavnika stranih jezika. S aspekta pedagoginje i buduće profesorice stranog jezika željela bih još naglasiti kako osobito važnima smatram detaljne primjere iz svakodnevnog života škole koje su dale pojedine ispitanice i samim time zaista zorno opisale raznolikost učenika i situacija u ocjenjivanju njihove usmene produkcije u stranom jeziku. Kompetencije iz područja školske dokimologije kao neizostavne znanstvene discipline u kontekstu suvremenog školstva neosporivo su, dakle, važne za sve subjekte uključene u školski sustav iz razloga što omogućuju stvaranje kvalitetnijeg nastavnog procesa.

Testiranje hipoteze 2: Druga hipoteza koju ću ovdje analizirati odnosi se na tvrdnju kako nastavnici sami sebe opisuju kao stroge ocjenjivače. Ipak, prije detaljnijeg bavljenja dobivenim odgovorima, svakako bih željela istaknuti da je ispitanicama bilo relativno teško dati mišljenje na navedenu tematiku – trebalo im je naime više vremena da zauzmu stav, nego li je to bio slučaj kod preostalih pitanja. Osim navedenog, gotovo je svaka ispitanica svoje ocjenjivanje opisala kao kombinaciju različitih odgovora – *blaga i pravedna, stroga i objektivna* i sl. Dobiveni su odgovori tako bili sljedeći – 6 ispitanica smatra se blagima, njih 5 je mišljenja kako su pravedne, 3 svoje ocjenjivanje opisuju strogim, dok 1 kaže da je objektivna. Pritom je svaka od sveukupno deset ispitanica pokušala navesti i obrazloženje za svoj stav, što smatram izuzetno korisnim – ponajprije radi dobivanja što cjelovitijeg uvida u praksu ocjenjivanja učenika. Najzanimljivija obrazloženja navest ću u odlomcima koji slijede.

Ispitanica 1, koja sebe smatra strogom, ali pravednom, navodi sljedeći primjer: "Jedna je učenica u osnovnoj školi bila vrlo loša u stranim jezicima pa je na kraju osmog razreda imala zaključnu ocjenu *dovoljan*. Nakon nekog vremena ponovno smo se srele, a učenica mi se pohvalila da u srednjoj školi ima *vrlo dobar* iz stranog jezika. Zato sam zaključila da je na mom satu ipak nešto naučila." Vrlo zanimljiv primjer iz perspektive učenika nudi i ispitanica 3 koja svoje ocjenjivanje opisuje kao strogo, pravedno i objektivno: "Učenici mi kažu da sam 'teška na ocjenama' što podrazumijeva njihovo mišljenje da bi češće trebala dati višu ocjenu." Sličnu situaciju opisuje i ispitanica 9: "Mislim da sam preblaga u ocjenjivanju. Ipak, svjesna sam da se moje mišljenje razlikuje od mišljenja učenika koji kažu da sam stroga." Ispitanica 4 pak svoju blagost u ocjenjivanju opravdava školom u kojoj radi: "Kada bih radila u školi u kojoj je učenicima strani jezik vrlo bitan za daljnje školovanje, bila bih puno stroža." Vrlo vrijednim smatram i odgovor sljedeće sugovornice – osobito iz razloga što se odnosi na stav o ocjenjivanju u trećem stranom jeziku što sa sobom dovodi mogućnost usporedbe s prvim i drugim stranim jezikom. Ispitanica 6 tako kaže sljedeće: "Smatram da sam pravedna, ali više blaga nego stroga pa se učenici nisu žalili na dobivene ocjene. Jedan od razloga je možda taj

što je učenicima jezik koji predajem tek treći strani, zbog čega sam i snizila svoje kriterije kod ocjenjivanja." Nadalje, ispitanice 7 i 10, koje se smatraju blagim ocjenjivačicama, navode vrlo slična iskustva. Ispitanica 7 kaže: "Na samom početku rada u školi bila sam dosta stroga. Ipak, iz godine u godinu postajem sve blaža. Razlog tomu je činjenica da sve manje učenika uči njemački kao strani jezik, a onima koji ga ipak uče on ponekad predstavlja veliki 'bauk' što ne želim dodatno pogoršavati, dajući im loše ocjene." Sličnog je mišljenja i ispitanica 10 kojoj "nije cilj učenicima smučiti učenje stranog jezika." Osim toga, ističe kako "nikada nije bilo negativnih komentara – a učenici znaju da smiju izraziti svoje nezadovoljstvo ocjenom." Naposljetku, ispitanica 10 ističe kako njezina strogost, odnosno blagost u ocjenjivanju ovisi o razredu u kojem predaje – misleći pritom na prvi, drugi, treći ili četvrti razred: "Stroga sam u četvrtom razredu. Konkretni razlog odnosi se na državnu maturu koja iziskuje temeljitije bavljenje jezikom. Da bi učenici bili spremni za ispit iz stranog jezika, i ja moram biti stroža."

Upravo predstavljena analiza podataka jasno dovodi do zaključka da je druga hipoteza opovrgnuta – većina nastavnika ne smatra se strogima, već naprotiv – blagima i pravednima. Pritom svakako moram naglasiti kako je ovo istraživanje provedeno na malom uzorku ispitanika, zbog čega se prikupljeni podaci nikako ne smiju generalizirati. Unatoč tome, sva prikupljena mišljenja i slikoviti primjeri ispitanica uvelike su me potaknuli na razmišljanje – ponajprije u smislu da i sama razmislim kakav ocjenjivač želim biti te na koje sve segmente moram usmjeriti pažnju ne bih li u konačnici svoju zamisao mogla primijeniti u praksi. Također smatram kako su dani odgovori ostavili mnogo prostora za neka buduća istraživanja. Jedno od njih svakako bi se moglo odnositi na stavove učenika o spomenutoj problematici, čime bi se stvorila još potpunija slika o postupcima u ocjenjivanju. Na taj će način i sami nastavnici stranog jezika dobiti hvalevrijedne povratne informacije o svom radu koje mogu iskoristiti na dva načina – s jedne strane kao dokaz zadovoljstva učenika njihovim radom, ali i s druge kao neku vrstu smjernica za ponovno sagledavanje i restrukturiranje vlastitog rada.

Testiranje hipoteze 3: Sljedeća hipoteza kojom ću se baviti glasi kako nastavnici kod usmene produkcije ocjenjuju točno određene elemente te imaju unaprijed određene kriterije što očekuju od učenika. Na samom ću početku tako pažnju usmjeriti na elemente koje nastavnici ocjenjuju u govoru učenika. Odgovor koji sam dobila kod svih deset ispitanica odnosio se na dva elementa – na vokabular i gramatiku. Kada je riječ o vokabularu sve su sugovornice složne kako im je daleko najvažnije da učenici naučene riječi razumiju te da ih znaju primijeniti u praksi što vrlo jezgrovito opisuje ispitanica 7: "Vrlo je važan transfer s teorijskog na praktično znanje." U skladu s time sugovornice su dale sljedeća objašnjenja – ključno je da učenici naučeno povežu s vlastitim iskustvom, da usvojenost novih riječi

prenesu na svakodnevni život, da mogu dati, ali i argumentirati vlastiti stav na određenu temu te da sve objasne vlastitim riječima. Koliko je to važno u usvajanju stranog jezika najbolje prikazuje stav ispitanice 5: "Nikako ne volim učenje riječi i tekstova napamet pa ponekad učenici sa sobom mogu imati natuknice iz tekstova – upravo zato da ne bi učili sadržaje napamet. Natuknice ih podsjećaju o čemu se radi u tekstu pa tako lakše mogu reći svoje mišljenje." Unatoč ovom zajedničkom stavu, postupci sugovornica u nekim se segmentima ipak razlikuju. Ispitanice 1, 2, 4 i 9 od učenika dodatno traže i prepričavanje tekstova iz udžbenika, ali ih i eksplicitno propituju značenje novih riječi. Ispitanica 4 tako kaže: "Na nižoj razini od učenika tražim prijevod riječi na hrvatski, dok oni na višoj razini moraju moći određeni pojam objasniti na stranom jeziku." Osobito mi se dojmilo i mišljenje ispitanica 5, 8 i 10 koje ističu kako kod vokabulara pažnju ne obraćaju samo na teme iz udžbenika, već i na svakodnevni govor. Ispitanica 10 to objašnjava na sljedeći način: "Gotovo svaki put razgovor započinem nekom općenitom temom – npr. kakvo je vrijeme, kako se učenik osjeća i sl. što uvelike utječe na moj opći dojam o učenikovoj usmenoj produkciji. Ako se učenik jezično dobro snalazi s takvim temama, dojam će biti bolji i obrnuto – nesnalaženje umanjuje dojam."

Što se pak gramatike tiče, praksa svih deset ispitanica pokazuje kako nemaju običaj učenika eksplicitno pitati gramatička pravila, već zahtijevaju njihovu konkretnu primjenu. Ispitanica 6 tako kaže: "Iz samog je govora jasno je li učenik shvatio i savladao i taj dio." Nadalje, ispitanica 4 dodatno naglašava sljedeće: "Kada želim provjeriti znanje gramatičkih struktura, učenicima ne kažem da ću ispitivati gramatiku jer ih ne želim opteretiti pravilima." Ispitanica 9 dodatno naglašava kako joj je najvažnije da se učenik zna sporazumjeti, da ga razumije što želi reći. Iz tog joj razloga nije pretjerano važno radi li pogreške u deklinaciji ili u upotrebi prijedloga. I u ovom kontekstu naravno postoje izuzeci, što navodi ispitanica 5: "Gramatiku učenika pitam izolirano kada mnogo griješi u određenoj strukturi pa zahtijevam da objasni pravilo." Ono što u ovom kontekstu još želim spomenuti odnosi se na iskustvo svih ispitanica da usmenu produkciju učenika uvijek provjeravaju kroz razgovor. Slikovit i po mom mišljenju u praksi nadasve uspješan primjer navodi ispitanica 3: "Ispitna situacija se sastoji isključivo od interakcije između mene i učenika i to po principu pitanje – odgovor. Od učenika tražim da i on meni postavi pitanje na stranom jeziku jer tako dodatno vježba govor."

Osim vokabulara i gramatike, neke su sugovornice spomenule i druge elemente na koje obraćaju pozornost kod ocjenjivanja usmene produkcije učenika. Njih 6 – ispitanice 3, 5, 7, 8, 9 i 10 tako ocjenjuju i tečnost u govoru učenika. U tom kontekstu ispitanice 7, 8, 9 i 10 posebno naglašavaju da im je tečnost vrlo važan pokazatelj da učenik dobije najvišu ocjenu. Na kraju, ispitanice 2 i 3 pažnju obraćaju i na povezanost izraza, odnosno na strukturu govora.

U skladu s danim odgovorima primijetila sam kako nijedna ispitanica nije spomenula da u usmenoj produkciji pažnju obraća na sam izgovor učenika, zbog čega sam postavila potpitanje upravo na tu temu. Rezultati su bili vrlo zanimljivi – čak devet od deset ispitanica izgovor ne smatra osobito važnim u govoru, što me pomalo iznenadilo iz razloga što smatram da pravilan izgovor itekako pridonosi razumljivoj komunikaciji na stranom jeziku. Ispitanice za svoj stav navode različite razloge, od kojih ću spomenuti one najvažnije. Ispitanice 2, 3 i 8 mišljenja su kako je izgovor potrebno ispravljati u slučaju da on sa sobom donosi promjenu značenja riječi, dok ispitanica 9 izgovor ispravlja u situaciji kada učenik ima poteškoće s glasovima koji su specifični za strani jezik. Ispitanica 3 još naglašava kako je "izuzetno važno da profesor učenicima bude dobar primjer u izgovoru", dok ispitanica 8 teži tome "da se učenici sami pokušaju ispraviti kod pogrešnog izgovora." Suvisli odgovor dale su i ispitanice 5 i 10, od kojih prva kaže da je "komunikacija glavna svrha nastave stranog jezika, a ne briljantnost u izgovoru", dok druga izgovor smatra "friziranjem" govora te da ga je teško savladati ako učenici kasnije počnu učiti strani jezik. Naposljetku, ispitanica 7 kaže: "Ako u postupku ocjenjivanja uočim da je učenik zaista naučio, naglasak mu progledam kroz prste." Ispitanica 1 koja je u praksi uzimala izgovor u obzir inzistirala je na njemu kod prepričavanja.

Nakon što sam temeljito analizirala odgovore ispitanica po pitanju elemenata koje ocjenjuju u usmenoj produkciji učenika, u nastavku ću se pozabaviti kriterijima ocjenjivanja. Ovo je pitanje sa sobom donijelo sljedeći rezultat – osam ispitanica navodi da ima unaprijed definirane kriterije u ocjenjivanju te da s njima upoznaju učenike na početku školske godine, odnosno na prvom satu. Ispitanica 3 dodatno naglašava da su "konkretni zahtjevi vrlo važni te da bi svaki nastavnik učeniku trebao objasniti svaku ocjenu, ali i mogućnosti ispravka ukoliko je to potrebno." Ipak, kada sam ispitanice zamolila neka navedu konkretne primjere za svoje kriterije, primijetila sam kako im to pričinjava poteškoću. Najčešći odgovor je bio da kriteriji uvelike ovise o nastavnom gradivu, ali i da su oni, kao što navodi ispitanica 10, "vrlo eteričnih rubova." Ispitanice 7 i 8 su i mišljenja kako je učenicima izuzetno teško konkretno predstaviti što se od njih očekuje u ocjenjivanju njihove usmene produkcije pa im se obično predstave elementi koji se općenito vrednuju u nastavi stranog jezika. Unatoč poteškoćama, pet sam ispitanica ipak uspjela potaknuti da navedu konkretne primjere kriterija kojih se drže kod ocjenjivanja usmene produkcije – i to za ocjene *dovoljan* i *odličan* što ću sažeti u nastavku.

Ispitanice navode sljedeće kriterije za ocjenu *odličan* – učenik lako uspostavlja i održava komunikaciju, vidljivo je da govor teče, poznaje velik font riječi, koristi zavisno složene rečenice, može stilski oblikovati govor te pokazuje velik stupanj samostalnosti. Učenik čija je usmena produkcija ocijenjena s *odličnim* također može voditi razgovor koji se

tiče i usputnih tema, prilikom čega pokazuje tečno izražavanje misli i gramatičku točnost. Rečenice koje koristi ne moraju biti komplicirane, ali je svakako poželjno da učenik pokazuje poluautomatiziranost u izražavanju. S druge pak strane učenik za ocjenu *dovoljan* mora znati najelementarnije gramatičke strukture i vokabular, mora moći prevesti osnovni vokabular, riješiti vrlo jednostavan zadatak, koristiti vrlo jednostavne rečenice, kao i znati tečno čitati.

Dvije ispitanice koje su rekle da nemaju unaprijed definirane kriterije, razloge su potražile u svom kratkom radnom iskustvu – obje naime u školi rade tek godinu dana. Ispitanica 4 tako navodi: "Tek formiram svoje kriterije za ocjenjivanje usmene produkcije učenika. Ipak, na prvom satu im objasnim što općenito ulazi u zaključnu ocjenu – pismeno izražavanje, usmeno izražavanje, razumijevanje i usvojenost sadržaja." Isto mišljenje i praksu dijeli i ispitanica 6 koja će, nakon što i sama prođe razdoblje prilagodbe, svakako pokušati formirati konkretne kriterije za ocjenjivanje usmene produkcije te s njima upoznati i učenike.

Naposljetku, na temelju analiziranih odgovora u okviru treće hipoteze mogu zaključiti kako se početna pretpostavka pokazala točnom – nastavnici kod usmene produkcije ocjenjuju točno određene elemente te imaju unaprijed određene kriterije što očekuju od učenika. Pritom smatram ključnim da nastavnici elemente i kriterije jasno objasne učenicima ne bi li i sami konkretno znali što se od njih očekuje. Sa stajališta pedagoga i budućeg profesora stranog jezika primjećujem nekoliko korisnih ishoda koji se javljaju kao posljedica takvog pristupa učenicima – oni će naime mnogo lakše i samostalnije moći oblikovati proces vlastitog učenja, kao što će i naučiti razlikovati bitne od nebitnih sadržaja. Osim toga, i nastavnici će uz jasno određene elemente i kriterije stvoriti znatno kvalitetniju podlogu za temeljit i uspješan proces ocjenjivanja usmene produkcije učenika. Suradnja je, dakle, bitan faktor u radu čitave škole.

Testiranje hipoteze 4: Četvrta hipoteza odnosila se na tvrdnju kako nastavnici usmenu produkciju učenika najčešće ocjenjuju metodom usmenog ispitivanja. Nakon pobližeg bavljenja prikupljenim odgovorima mogu zaključiti kako se čak devet od sveukupno deset ispitanica složilo sa spomenutom hipotezom – navedenom broju sugovornica usmeno je ispitivanje primarna metoda u ocjenjivanju govora učenika. Unatoč ovom jasnom rezultatu svakako bih željela iznijeti i stajalište ispitanice 5 koja se s hipotezom nije složila: "Na satu uvijek pokušavam povezati sve četiri vještine u učenju stranog jezika – govor, čitanje, pisanje i slušanje pa naglasak ne stavljam na usmeno ispitivanje. Često povezujem vještine slušanja i govorenja – ako učenik razumije tekst koji je čuo i može u nastavku prepričati najvažnije bez ikakvog predloška teksta, svakako ću i na taj način ocijeniti njegovo usmeno izražavanje." Ovaj način rada naime smatram vrlo uspješnim primjerom koji će kod učenika donijeti i

kvalitetnije znanje stranog jezika. Nadalje, kako bih dobila što bolji uvid u praksu ispitanica, postavila sam im i pitanje kojim još metodama prate i ocjenjuju usmenu produkciju učenika.

Sedam je ispitanica tako navelo da prakticiraju rad u skupinama. Ovaj način rada najbolje je opisala ispitanica 3: "Kod grupnog rada svaka grupa dobije jedan aspekt teme i točno vrijeme u kojem svaki učenik mora prezentirati jedan dio sadržaja. Moje iskustvo pokazuje da se učenici vrlo dobro pripreme jer znaju da će biti ocijenjeni." Ispitanica 7, nadalje, kaže kako ovu vrstu rada učenika uvijek ocijeni jer je praksa pokazala da je "ocjena učenicima priznanje za njihov rad pa ako ne budu nagrađeni za trud, sljedećeg se puta neće dovoljno potruditi." Ispitanica 10 pak uvijek pripazi da su u grupama učenici sličnih znanja. Sedam ispitanica također navodi da učenici često drže prezentacije. Kada sam sugovornice priupitala kojim se sadržajima učenici bave u okviru dosad navedenih metoda rada, navele su teme iz kulture i civilizacije zemalja jezičnog govornog područja koji učenici uče. Od ostalih metoda valja navesti i rad u paru koji se najčešće odnosi na pisanje i izlaganje dijaloga, a koristi ga šest sugovornica. Kod četiri ispitanice učenici često imaju kratka izlaganja. U ovom kontekstu ispitanice 8 i 10 prakticiraju i dvominutne govore. Ispitanica 8 dodatno objašnjava kako su učenici vrlo uspješni u slobodnim izlaganjima i to ponajprije iz razloga što temu mogu odabrati sami, prema vlastitim afinitetima. Ispitanice 3 i 4, nadalje, uobičajuju i izradu plakata s učenicima, dok velik potencijal za razvoj usmenog izražavanja ispitanice 2 i 8 vide u vođenju diskusija. Ispitanica 2 kaže sljedeće: "Diskusije su dobra prilika da učenici praktično primijene naučeno gradivo, fraze i izraze, ali i da vježbaju za maturu." Ispitanice 6 i 10 usmenu produkciju učenika prate i na temelju prepričavanja – kako sastavaka koje su učenici napisali na određenu temu, tako i tekstova iz udžbenika. Ispitanica 7 s učenicima ponekad prakticira i projektnu nastavu. Naposljetku, osobito kreativnom i uspješnom smatram i ideju ispitanice 10 koja kaže: "Ponekad dvoje, troje učenika mora pantomimom objasniti neki pojam ili predočiti situaciju, a preostali učenici u razredu trebaju verbalizirati prikazano."

Na samom kraju ove analize svakako bih željela pohvaliti raznolikost metoda rada nastavnica u okviru praćenja i ocjenjivanja usmene produkcije učenika. Smatram kako svi spomenuti postupci uvelike pridonose kvaliteti, dinamičnosti, ali i zanimljivosti nastave. Ova raznolikost također omogućava svakom učeniku da pronađe način rada koji odgovara njegovim afinitetima te ga potiče da aktivno sudjeluje u nastavi. Na ovaj se način uvelike jača i motivacija učenika – što je izuzetno važno kod pojedinaca koji se usmeno teško izražavaju.

Testiranje hipoteze 5: Peta hipoteza koju ću detaljnije promotriti zastupa pretpostavku kako nastavnici vode bilješke tijekom usmenog ispitivanja učenika. Analizirani su odgovori

tako potvrdili početnu pretpostavku – osam ispitanica vodi bilješke tijekom navedenog postupka ocjenjivanja, zbog čega sam željela dobiti i odgovor na potpitanje što konkretno bilježe. Šest ispitanica tako pokušava pribilježiti pozitivne i negativne strane učenikovog govora, pri čemu njih tri – ispitanice 5, 8 i 10 svoju pažnju najčešće usmjeravaju na pogreške učenika, dok ispitanice 1, 4 i 5 bilježe i dobre strane učenikove usmene produkcije. Ispitanica 1 dodatno naglašava kako su se dobri i loši segmenti učenikovog usmenog izraza odnosili na vokabular, gramatiku, stil i izgovor na kojima se u konačnici temeljila ocjena. Vrlo važnim smatram i njen sljedeći stav: "Prilikom ocjenjivanja usmene produkcije učenika vrlo je teško uočiti i prokomentirati svaku pogrešku – za razliku od pismenih radova kod kojih sam uobičavala ispisivati tipične pogreške i analizirati ih zajedno s učenicima." Primjer iz svoje prakse nudi i ispitanica 4: "Kod provjere vokabulara unaprijed odredim koliko je riječi dovoljno znati za određenu ocjenu pa najčešće bilježim pluseve i minuseve na temelju kojih izvodim ocjenu." I ispitanica 6 prakticira za svako postavljeno pitanje bilježiti pozitivne i negativne strane govora učenika – primjerice je li znao prijevod riječi, odgovor na pitanje iz teksta te može li u tekstu prepoznati određenu gramatičku strukturu. Na temelju uspješnosti, odnosno neuspješnosti u odgovorima ispitanica odlučuje kojom će ocjenom ocijeniti učenika.

Osim dosad navedenog, tri ispitanice bilježe datum i cjelinu, odnosno temu koju je učenik odgovarao, dok ispitanica 7 zapisuje sva pitanja koja je uputila učeniku, ali isto tako i napredak koji je kod njega primijetila. Posljednji postupak ispitanice smatram izuzetno važnim dijelom rada svakog nastavnika – prvenstveno iz razloga što sam mišljenja da bi se procjena uspjeha svakog učenika trebala temeljiti na usporedbi njegovog inicijalnog i postignutog stupnja znanja, a nikako na usporedbi s drugim učenicima u razredu. Jedan od razloga tomu je činjenica kako se svi učenici međusobno razlikuju u svojim predispozicijama.

Iako su dvije ispitanice izrekle stav da ne vode bilješke tijekom usmenog ispitivanja učenika, smatram vrlo korisnim navesti i njihova objašnjenja. Ispitanica 2 navodi da je razlog tomu nedostatak vremena, dok ispitanica 3 kaže da vođenje bilješki paralelno s ispitivanjem učenika za njih može biti vrlo demotivirajuće: "Često se događa da se učenici koncentriraju na to što ja pišem i stječu dojam da bilježim nešto negativno o njihovom izražavanju. Umjesto toga, pomoću dogovorenih znakova (mimike i geste) učenicima ukazujem na pogreške što im omogućuje da se sami isprave." Ipak, obje ispitanice u nastavku dodaju kako bilješke vode kod prezentacija, izlaganja i predstavljanja plakata – na način da bilježe i dobre i loše strane.

Analiza odgovora ispitanica u okviru ove hipoteze sa sobom je donijela još jedan vrlo važan pokazatelj. Od ukupno deset ispitanica njih osam naglašava kako učeniku nakon

usmenog ispitivanja uvijek daju povratnu informaciju o ocjeni u vidu pozitivnih i negativnih strana njegovog usmenog izraza što će mu kasnije poslužiti kao smjernica, ali i motivacija za daljnje učenje – naravno ako je izrečena na poticajan i pedagoški primjeren način. Ispitanica 6 još navodi jednu vrlo važnu misao: "Kada bilježim pogreške u govoru učenika, mogu jasno vidjeti postoji li neki određeni dio gradiva koji učenicima na satu nisam dovoljno objasnila."

Na dosad analizirano pitanje svakako se nadovezuje i praksa vođenja bilježaka kada ocjenjivanje usmene produkcije učenika nije primarni cilj, već se radi o njihovom općenitom praćenju tijekom nastave. Odgovori koje su dale ispitanice bili su vrlo jasni – svaka je navela da vodi spomenuti tip bilježaka. Prema tome, aktivnost je tako najčešći element koji bilježe. Ispitanica 2 nadodaje kako ponekad pribilježi cjelinu i temu u okviru koje se učenik osobito istaknuo. Drugi element po učestalosti bilježenja odnosi se pak na domaće zadaće. Učenikov kvalitetan rad u vidu njegove aktivnosti i redovitog pisanja domaćih zadaća ispitanice 3, 4 i 7 često odmah nagrađuju ocjenom *odličan*, ispitanice 9 i 10 spomenute elemente uzimaju u obzir kod zaključivanja ocjene, dok ih ispitanice 1 i 2 pridodaju ocjeni kod formalnog ocjenjivanja. Na isti način, neodgovoran odnos u pisanju domaćih zadaća kod većine će ispitanica rezultirati i negativnom ocjenom i to najčešće po principu dva ili tri prikupljena minusa – negativna ocjena. Na samom kraju valja još istaknuti kako dvije ispitanice kod usmenih izlaganja za vježbu također prakticiraju voditi bilješke o pozitivnim i negativnim stranama govora učenika, dok jedna ispitanica bilježi i redovito donošenje pribora na nastavu.

Na temelju prikazanog stoga mogu zaključiti kako je redovito vođenje bilježaka o radu učenika – kako u smislu njihove usmene produkcije, tako i općenito tijekom nastave od velike važnosti za samog učenika, ali i nastavnika. Razlog leži u tome što vođenje bilježaka omogućuje kontinuirani uvid u učenikov napredak, stagnaciju ili pak nazadovanje na temelju kojih svaki nastavnik može oblikovati konkretne korake kojima će dalje usmjeravati učenika.

Testiranje hipoteze 6: Sljedeća hipoteza koju ću analizirati odnosi se na tvrdnju kako nastavnici imaju obzira prema učenicima koji se usmeno teško izražavaju. Odgovori koje su ispitanice dale u okviru ove hipoteze vrlo su jasni i jednoznačni – svaka od njih pokušava pomoći učeniku koji ima poteškoće u usmenoj produkciji. Postupci koje su pak navele u najvećoj mjeri su sljedeći – postavljanje niza potpitanja, navođenje i usmjeravanje na odgovor (i mimikom i gestom), preoblikovanje već postavljenog pitanja kako bi učeniku bilo jasnije što se od njega očekuje te započinjanje rečenice. Pritom želim navesti i stav ispitanica 4 i 10 koje ističu kako njihova pomoć u navedenom smislu neće utjecati na konačnu ocjenu koju će

učenik dobiti. Ispitanica 10 još dodatno naglašava da "takav učenik, bez obzira što njegov govor možda i nije najfluentniji, može bez problema dobiti najvišu ocjenu iz vještine govora."

Ispitanice 2, 3, 8 i 10, nadalje, velik značaj vide u motivaciji takvih učenika, što je najvjernije opisala ispitanica 3: "Učenike koji imaju poteškoća u usmenom izražavanju uvijek nastojim ohrabriti i dati im do znanja da mogu naučiti i uvježbati usmenu komunikaciju. Pokušavam stvoriti i ugodnu atmosferu prilikom ispitne situacije – npr. pozovem učenika u prvu klupu ako mu je tako lakše, a ostalim učenicima zadajem neki zadatak. Učeniku također nastojim naglasiti kako nije važna brzina odgovora, već njegova sposobnost da pokaže što je naučio." Upravo prikazan pristup smatram izuzetno uspješnim – prvenstveno iz razloga što ispitanica uvažava učenika, shvaća njegovu poteškoću te pronalazi različite puteve, ne bi li mu u konačnici pomogla da bude uspješan. Ovaj bih pristup i sama voljela koristiti u praksi.

Ništa manje uspješna nisu bila ni preostala rješenja. Ispitanice 5 i 7 tako nude jedan vrlo efikasan pristup – na ploču zapišu natuknice u obliku vrlo kratkih pitanja koja će učeniku poslužiti kao smjernice u govoru. Ispitanica 7 pritom dodatno pojašnjava: "Kod učenika koji se lošije izražavaju inzistiram na konstantnom vježbanju i ponavljanju, ne bi li stekli više sigurnosti u govoru. Ako učenik i dalje ne pokazuje napredak, sa sobom donosim natuknice i stavljam ih na ploču kako bi učenik sam pokušao sastaviti točne rečenice. To je posljednja mjera kojom pokušavam pomoći učeniku." Ispitanica 1, nadalje, kaže da je u svojoj praksi ocjenjivanja usmene produkcije učenika običavala u imenik navoditi opaske o poteškoćama koje ima pojedini učenik, dok je ostalim učenicima u razredu istovremeno pokušala objasniti razloge zašto je taj učenik dobio neku određenu ocjenu. Vrlo zanimljivo rješenje nudi i ispitanica 2 koja ističe sljedeće: "Kada neki učenik ima poteškoća u usmenoj komunikaciji, tu vještinu nastojim spojiti s kreativnim radom", dok ispitanica 4 često zadaje neobavezne zadatke koje učenici mogu riješiti kod kuće, samostalno se javiti i usmeno ih prezentirati. Naposljetku, ispitanica 6 kod ocjenjivanja učenika koji se teže izražavaju, ali se trude, često uzima u obzir aktivnost na satu, a ispitanica 8 više pažnje posvećuje pisanju domaćih zadataka.

Nadovezujući na prethodno pitanje, zanimali su me i konkretni koraci koje ispitanice poduzimaju kada učenik koji inače nema problema u usmenoj produkciji zapne u komunikaciji. Odgovori se nisu mnogo razlikovali od prijašnjih – svaka je ispitanica pojasnila kako će uvijek pomoći učeniku u spomenutoj situaciji. Pritom svih deset ispitanica težište stavlja na postavljanje potpitanja, na preoblikovanje postavljeno pitanja te na navođenje na odgovor i usmjeravanje. Ispitanica 1 je ponekad koristila i mimiku i gestu, dok ispitanica 2 uobičava sljedeće: "Započnem rečenicu i pričekam nekoliko trenutaka za učenik razmisli i

sjeti se točnog odgovora. Ako i dalje ne odgovara, prelazim na sljedeće pitanje." Osobito me se, nadalje, dojmilo jedno od objašnjenja ispitanice 3 koja pokušava pronaći ekvivalentan primjer u stranom jeziku koji bi učeniku mogao pomoći u pronalaženju odgovora. Isto tako smatram rješenje ispitanice 5 osobito uspješnim u didaktičko-metodičkom smislu: "Kako bih takve situacije svela na minimum, na svakom satu obrade novih sadržaja učenicima na ploču zapišem cilj sata – odnosno ono što moraju naučiti od novog gradiva." Sugovornica 7 pak najčešće učeniku kaže jednu riječ koja će mu omogućiti da do kraja izreče ono što želi: "Vrlo mi je važno da ne preplašim učenika jer se može desiti da će u potpunosti zablokirati i da neće biti u stanju pokazati ono što je naučio." S navedenim se slaže i ispitanica 8 koja učeniku koji zapne u odgovoru ponekad dozvoli da riječ koje se ne može sjetiti ipak kaže na hrvatskom.

U ovom sam kontekstu smatrala također važnim sugovornice priupitati kako postupaju u situaciji kada učenik ne surađuje prilikom ocjenjivanja njegove usmene produkcije, odnosno kada kaže da nije spreman. Dobiveni rezultati su vrlo jasni – 7 ispitanica od sveukupno 10 ne daje učeniku mogućnost za ispriku, za što neke od njih navode konkretne razloge. Ispitanica 3 tako opisuje sljedeće iskustvo: "Učenici se ne mogu ispričati zato što praksa pokazuje da neće učiti tako dugo dok imaju ispriku." Ispitanica 6 također navodi vrlo opravdano mišljenje: "Učenici nemaju mogućnost isprike jer im je jezik koji predajem tek treći strani. Osim toga nastava se održava samo jednom tjedno po blok sat pa bi isprika mogla izazvati kampanjsko učenje." Svoje shvaćanje navodi i ispitanica 8 čije je iskustvo pokazalo kako se zbog isprika učenika često gubi puno od sata. Ovo je pitanje sa sobom donijelo još neke rezultate – 4 od 7 ispitanica koje ne dozvoljavaju ispriku, učenika odmah ocijene negativnom ocjenom, dok ispitanice 3 i 10 najprije pokušavaju postaviti elementarna pitanja, ne bi li učenika ipak ocijenile pozitivno. Ispitanica 3 je i u ovom slučaju pronašla vrlo uspješno rješenje problema: "Ponekad mi teško pada učeniku dati lošu ocjenu. Kada je to ipak slučaj, nastojim potaknuti učenika na način da mu dam mogućnost da se sljedeći sat sam javi. Često kažem: 'Ako se javiš, to će biti kao i da nisi dobio jedinicu' što mu je dodatna motivacija." Ispitanica 5 pak negativnu ocjenu zapiše u rubriku bilježaka i daje učeniku tjedan dana da nauči i javi se – u suprotnom će ocjenu ipak zabilježiti u rubriku usmenog izražavanja. Zanimljiv postupak opisuje i ispitanica 1 koja u svom radu nije prakticirala ispričavanje učenika, ali ga nije ni odmah ocijenila negativno. Pokušala mu je pomoći da se iskaže u nečem u čemu je dobar. Ako je učenik imao poteškoća s nastavnim sadržajima, dodatno mu je pomogla u okviru dopunske nastave – tek je nakon toga pokušala ponovno ocijeniti njegovu usmenu produkciju.

Na samom kraju analize podataka prikupljenih u okviru šeste hipoteze svakako bih željela naglasiti kako se ocjenjivački postupci nastavnika uvelike odražavaju na sliku učenika

o vlastitim sposobnostima te na njihov odnos prema učenju stranih jezika u cjelini – osobito kada je riječ o pojedincima kojima usmena produkcija predstavlja poteškoću. Stoga bih ovdje savjetovala da svaki nastavnik temeljito preispita svoje postupke u ocjenjivanju spomenute vještine, kao i da u okviru nastave nastoji ispuniti sljedeće zadaće – pomoći učenicima da se oslobode straha od govora, ohrabriti ih da steknu samopouzdanje i sigurnost u usmenom izražavanju, naglasitim da su pogreške sastavni dio učenja te nastojati da zavole strani jezik.

Testiranje hipoteze 7: Pretposljednja se hipoteza odnosila na tvrdnju da će nastavnici učenika čije je znanje primjenjivo ocijeniti različito od onog koji je sadržaje naučio napamet. Poteškoću koja ovdje vidljivo dolazi do izražaja najbolje je opisala ispitanica 1: "Problem je u tome što u oba slučaja učenici uspiju producirati ono što se od njih traži, međutim razlika u znanjima je velika – *odličan* kod jednog i *odličan* kod drugog učenika nisu usporedivi." Odgovori sugovornica sa sobom su donijeli vrlo jasne i konkretne rezultate – svih se deset ispitanica naime složilo sa spomenutom tvrdnjom. Osim spomenutog, sve su sugovornice napomenule kako se oba tipa učenikovog znanja u praksi mogu vrlo lako razlikovati. Najčešći razlozi kojima su opravdale svoj stav bili su sljedeći – učenik koji umije primijeniti naučene sadržaje izražava se spontano tijekom čitavog nastavnog procesa te se ne drži samo naučenog gradiva, već može razgovarati i o drugim temama. S druge se pak strane može učenika koji uči napamet prepoznati po tome što ne sudjeluje u usmenim aktivnostima tijekom sata te se ne snalazi s dodatnim potpitanjima. Ipak, unatoč činjenici kako sve ispitanice primjenjivo i mehaničko znanje ne ocjenjuju istom ocjenom, postupci koje primjenjuju u rješavanju spomenute situacije nešto su drukčiji. Neka od najzanimljivijih rješenja navest ću u nastavku.

Ispitanica 2 tako učenicima prakticira dati dvije ocjene – učenik koji je u usmenoj produkciji savladano gradivo objasnio vlastitim riječima dobit će najvišu ocjenu iz naučenih sadržaja, ali i iz razumijevanja. S druge će pak strane učeniku koji je činjenice naučio napamet dati najvišu ocjenu iz naučenih sadržaja, ali i nešto nižu iz razumijevanja. Nešto drukčiji pristup problemu navodi ispitanica 3: "Kod usmenog ispitivanja nastojim postavljati pitanja na koja nije moguće odgovoriti napamet naučenim činjenicama. Učenik koji je naučio napamet i kaže da ne može bolje najčešće će dobiti ocjenu *dobar* jer cijenim trud. Učenika koji se uopće ne snalazi s potpitanjima koje postavljam ocijenit ću s *dovoljnim*." Ispitanica 5 pak nadodaje da će prekinuti učenika ukoliko primijeti da je sadržaje naučio napamet, nakon čega će mu postaviti drugo pitanje. Ako i u ovom slučaju učenik ne pokaže samostalnost u odgovoru, najviše će dobiti ocjenu *dobar*. Vrlo koristan primjer iz prakse daje i ispitanica 7: "Učenika koji je gradivo naučio napamet ocijenit ću manjom ocjenom. Zbog toga se ponekad učenici pobune i kažu kako su znali sve, ali nisu dobili *odličan*. U takvoj im situaciji kažem

neka preispitaju sami sebe *kako* su znali – je li to bilo napamet ili su sve ispričali samostalno." Nešto rjeđi primjer iz prakse opisala je ispitanica 10: "Učenik je trebao usmeno odgovarati, ali nije naučio gradivo iz udžbenika. Unatoč tome rekao je da može pričati o nekoj slobodnoj temi pa sam mu odlučila dati priliku. Ispostavilo se da je učenik fluentan u govoru, iako tema nije bila obrađena na satu. Radi primjenjivosti znanja učenik je dobio ocjenu *odličan (5)*."

Iako sve sugovornice u pravilu daju više ocjene za primjenjivo znanje, ispitanice 1, 8, 9 i 10 također navode kako ponekad ipak učine iznimku pa učeniku koji je gradivo naučio napamet daju najvišu ocjenu. Razloge tomu najbolje opisuje ispitanica 8: "Uvijek postoje izuzeci. Vrlo je važno imati uvid u sposobnosti svakog učenika, a budući da se svi učenici po tom pitanju jako razlikuju, pojedinca koji je uložio mnogo truda i naučio najbolje što može nagradit ću najvišom ocjenom – iako je znanje prezentirao više mehanički, nego samostalno."

Na temelju prikazanih stavova ispitanica primjećujem kako je hipoteza jednoglasno potvrđena, s čime se i sama u potpunosti slažem. Osobno sam mišljenja kako je važno kod učenika prepoznati pravo, primjenjivo znanje jer je ono vrlo važan preduvjet za stjecanje kompetencija u stranom jeziku – osobito kada je riječ o usmenoj produkciji učenika. Isto tako sam mišljenja da je izuzetno važno nagraditi trud učenika koji općenito teže uče strane jezike, čime će im postati jasno da nastavnik cijeni njihov rad što će dodatno potaknuti motivaciju.

Testiranje hipoteze 8: Posljednja hipoteza koju ću pobliže promotriti u okviru ovog empirijskog istraživanja odnosi se na tvrdnju kako nastavnici učenike ne pitaju koju su ocjenu zaslužili iz usmene produkcije. Na temelju prikupljenih podataka stoga mogu zaključiti da se svih deset ispitanica ravnomjerno raspodijelilo u dvije skupine odgovora. Njih 5 – ispitanice 1, 2, 3, 8 i 9 ne slažu se sa spomenutom hipotezom, dok se njih također 5 – ispitanice 4, 5, 6, 7 i 10 s njom slažu. Upravo sam iz tog razloga u nastavku sugovornice suočila s dodatnim potpitanjima, ne bi li saznala nešto više o njihovom stavu. Prvoj sam skupini ispitanica tako postavila potpitanje što čine kada se njihovo mišljenje o ocjeni razlikuje od učenikovog. Pritom je u prvom planu bio odgovor kako učenici gotovo uvijek točno procijene koju su ocjenu zaslužili. Ovaj je odgovor navelo čak četiri od pet ispitanica. Ispitanica 3 dodatno navodi da je "većina učenika skromna – vrlo se teško odlučuju reći da su zaslužili *odličan* pa najviše njih kaže odgovor *ne znam*." Ipak, prva se skupina ispitanica ponekad, doduše rijetko, susrela s nezadovoljstvom učenika. U takvoj im situaciji ispitanice uvijek pružaju mogućnost ispravka ocjene. Osobito važan primjer spomenute situacije, kao i moguće rješenje koje smatram izuzetno uspješnim navodi ispitanica 3: "Ponekad se dogodi da učenici u razredu negativno reagiraju na ocjenu kojom ocijenim usmenu produkcija nekog učenika, što

rješavam na način da učeniku postavim još jedno pitanje – ako zna odgovor, dobit će veću ocjenu." Nešto drukčije rješenje opisuje ispitanica 8 koja kaže sljedeće: "Kada se učenik ne slaže s mojom procjenom, uvjerim ga da sam u pravu." Naposljetku, ispitanica 9 navodi kako se još nije susrela s učenikom koji ne prihvaća njezin prijedlog ocjene: "Mislim da je razlog u tome što učenicima pojasnim ocjenu – kažem konkretne pojedinosti koje jesu ili nisu znali."

Da se nadovežem na odgovore druge skupine ispitanica, koje učenike ne pitaju koju su ocjenu zaslužili iz svoje usmene produkcije, pokušala sam saznati zašto je tomu tako. Naposljetku sam, međutim, konkretan odgovor dobila samo od dvije ispitanice. Ispitanica 7 tako navodi sljedeće: "Ne prakticiram pitati učenike koju su ocjenu zaslužili zato što gotovo svaki put kreće 'natezanje' oko ocjene – i ostali se učenici u razredu često uključe u raspravu o (ne)pravednosti ocjene. Ako se učenik ipak ne slaže s prijedlogom ocjene jer misli da zna bolje, najčešće mu postavim još koje pitanje i dajem mogućnost da povisi ocjenu." Nešto drukčiji razlog navodi ispitanica 10: "Ne tražim od učenika da se sami ocijene i to iz razloga što im sama nastojim podastrijeti konkretne razloge koji su doveli do ocjene. Osim toga, učenici su vrlo često čak stroži prema sebi, nego što bi to ja bila." Na kraju analize navedenog pitanja željela bih navesti i zanimljiv komentar ispitanice 4. Ona također nema naviku pitati učenike koju su ocjenu zaslužili – prvenstveno iz razloga što je tek nedavno počela s radom u školi, ali ističe kako joj se pitanje osobito sviđjelo te da će svakako razmotriti tu mogućnost.

Naposljetku, da zaključim razmatranja na već spomenutu hipotezu, zanimao me i odgovor sugovornica na potpitanje što rade kada se znanje učenika u usmenoj produkciji nalazi na granici između dviju ocjena. Najveći udio ispitanica – njih čak 6 učeniku daje dvije ocjene. Pritom su ispitanice 4 i 6 dodatno obrazložile svoje odgovore. Prva tako običava jednu ocjenu upisati u rubriku, a drugu među bilješke: "Ocjena zapisana sa strane će mi poslužiti kao podsjetnik kada ću ponovno provjeravati usmenu produkciju učenika." Ispitanica 6 pak ističe kako usmenu produkciju učenika uvijek običava ocijeniti s dvije ocjene – jedna se odnosi na vokabular i gramatiku, a druga na konkretnu primjenu tih znanja. Opisano ocjenjivanje smatra najlakšim načinom za izbjegavanje međuocjena koje, kako je pokazalo istraživanje, ne koristi devet od deset ispitanica. Osim ocjenjivanja usmene produkcije učenika dvjema ocjenama, neke ispitanice se služe nešto drukčijim metodama. Ispitanica 3 tako uvijek objasni što je trebalo znati za višu ocjenu, prilikom čega učenicima kaže da ocjenu trebaju zaslužiti. Također se "često dogodi da aktivnost na satu prevagne u korist više ocjene." Slično mišljenje dijeli i ispitanica 9 koja ističe da uzima u obzir "aktivnost učenika na satu, općenit trud te (ne)redovito pisanje domaćih zadaća." Ispitanici 8 će pak "opći dojam o usmenoj produkciji učenika" prevagnuti u situaciji kada se njegovo znanje nalazi na granici.

Unatoč činjenici što odgovori ispitanica nisu ni potvrdili, ali ni opovrgnuli početnu hipotezu, želim naglasiti kako bih u vlastitoj praksi ocjenjivanja od učenika svakako tražila da se ocijene. Razlog tomu prvenstveno leži u stavu kako spomenuto pitanje kod učenika pridonosi razvoju autoevaluacije i osjećaja samokritičnosti što je naposljetku i samo sadržano u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011: 280). Uspiju li učenici samostalno prepoznati svoje dobre i loše strane, lakše će oblikovati i upravljati samim procesom učenja što je poželjna osobina u kontekstu suvremene škole u kojoj se ističe važnost cjeloživotnog učenja.

6. Schlusswort

Die theoretischen Kenntnisse der Lehrer sind bei der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion ein wichtiger Teil ihrer Kompetenz – sie sind eine Art Voraussetzung für die erfolgreiche praktische Tätigkeit. Damit sich jeder Lehrer im Bereich der Bewertung von mündlichen Schülerleistungen zurechtfindet, müsste er sich mit den folgenden Kenntnissen vertraut machen – mit den Funktionen und Inhalten der Schulnote, mit ihrer pädagogischen Dimension sowie mit der Struktur des Notensystems im Rahmen des jeweiligen Schulwesens. Die gerade aufgezählten Kenntnisse müssen aber noch ergänzt und vertieft werden, indem die Lehrer über den Prozess der Sprachproduktion Bescheid wissen und sich darüber im Klaren sind, welches konkrete Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Sprachkompetenz in der Fremdsprache ausmachen. Überdies ist es von Bedeutung, dass die Lehrer näher bestimmen, welche Elemente sie in der mündlichen Produktion in Betracht ziehen und von welchen Arbeitsmethoden sie in diesem Prozess Gebrauch machen werden. Verfügen sie über alle erwähnten Kenntnisse, können sie die problematischen Situationen im Unterricht viel leichter erkennen, dafür passende Lösungen finden und die Schülerleistungen gründlicher bewerten.

Für meine zukünftige Praxis als Deutschlehrerin war die durchgeführte empirische Untersuchung von besonderer Bedeutung. Es hat sich gezeigt, dass die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion ein äußerst komplexer und anspruchsvoller Teil der Lehrarbeit ist – in erster Linie deswegen, weil sie mit der subjektiven Einschätzung des Lehrers verbunden ist. Hier muss ich noch hervorheben, dass die interessanten Beispiele von Teilnehmerinnen einen tieferen Einblick in die Schulpraxis gegeben haben, mich aber überdies angeregt haben, selbst nachzudenken, auf welche Art und Weise ich die Sprechfertigkeit von Schülern eines Tages bewerten möchte. Obwohl sich sogar sechs Hypothesen als richtig erwiesen haben, wäre es gut, weitere Untersuchungen durchzuführen, um die Thematik der Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion im Fremdsprachenunterricht zu vertiefen. So könnte man eine größere Anzahl von Personen in die empirische Forschung miteinbeziehen, die Meinungen von Fremdsprachenlehrern berücksichtigen und sie mit den Standpunkten von Lehrerinnen zu vergleichen sowie die Gespräche mit den Lehrer(innen) führen, die an einer Grundschule beschäftigt sind. Überdies dürfen die Schüler nicht ausgelassen werden. Da die Schulnote sie am stärksten betrifft, wäre es gut, eine solche Untersuchung durchzuführen, die einerseits die Meinungen der Schüler, andererseits aber auch ihre Vorschläge zum Thema miteinbezieht.

- Aguado, Karin (2003): *Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 11-26.
- Altmeyer, A./Domisch, R. (1998): *Benoten und Bewerten im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 19, Stuttgart: Ernst Klett International GmbH, S. 5-9.
- Bärenfänger, Olaf (2003): *Mündliche Produktion in der Fremdsprache: Ein Experiment*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 50-68.
- Barnitzky, Horst (1996): *Die Grundschule als pädagogische Leistungsschule. Ein Plädoyer*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 44-47.
- Berg, Hans Christoph (1996): *Noten '96*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 106-107.
- Brinkmann, Erika (1996): *Welche Note ist gerecht? Konferenz in der Grundschule – ein Rollenspiel*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 4-6.
- Buck, Gitte (2010): *Bewertung von mündlicher Kommunikation im Fach Deutsch*. Norderstedt: GRIN – Verlag für akademische Texte.
- Duden (2006): *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- De Bot, Kees (2003): *Bilingual speech: from concepts to articulation*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 92-103.
- Europarat (2011): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt KG.
- Franković, D./Pregrad, Z./Šimleša, P. (1963): *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Heinecke, Ilse (1998): *Es liegt mir auf der Zunge. Bewertung mündlicher Schülerleistungen über längere Zeiträume*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 19, Stuttgart: Ernst Klett International GmbH, S. 40-43.
- Horga, D./Kovač, M. M. (2010): *Govorne pogreške studenata tehničkih studija*. In: Slavistična revija, Vol. 58, Nr. 4, Slavistično društvo Slovenije, S. 420-423. (Stand: 17. Oktober 2013)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Willem_Levelt (Stand: 17. Oktober 2013)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache> (Stand: 11. Oktober 2013)
- Jurčić, Marko (2012): *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea.
- Justus, M./Schmidt, F. (1996): *Zensurengebung ist immer auch Selbstkritik. Ein Gymnasium geht neue Wege*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 78-79.
- Kirk, Sabine (2004): *Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*. Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Küchemann, Katja (2006): *Bewertung mündlicher Leistungen in der Schule. Kriterien und Funktionen der Leistungsfeststellung*. Norderstedt: GRIN – Verlag für akademische Texte.
- Kuri, S./Saxer, R. (1992): *Mündliche und schriftliche Kommunikation im Unterricht deutsch als Fremdsprache*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Matijević, Milan (2004): *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011): *Odgojno-obrazovna područja općega obveznoga i srednjoškolskoga obrazovanja. Jezično-komunikacijsko područje. Strani jezici*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, S. 80-106.

- Narodne novine (2008): *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 87, str. 2789.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006): *Njemački jezik*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, S.117-155.
- Neumann, Annette (2001): *Sprachverarbeitung, Genus und Aphasie. Der Einfluss von Genustransparenz auf den Abruf von Genusinformation*. In: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/neumann-annette-2001-04-09/HTML/chapter3.html#chapter3>, S. 72. (Stand: 17. Oktober 2013)
- Panusová, Marta (1998): *Zur Bewertung der Aussprache im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 19, Stuttgart: Ernst Klett International GmbH, S. 44-46.
- Perlmann-Balme, Michaela (1998): *Jedes Wort auf die Goldwaage legen. Aufgabenstellung und Bewertung des mündlichen Ausdrucks*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 19, Stuttgart: Ernst Klett International GmbH, S. 47-51.
- Potthoff, U./Steck-Lüschow, A./Zitzke, E. (1996): *Mündliche Leistungen bewerten – aber wie? Beobachtung und Bewertung von Gesprächsfähigkeit*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 14-17.
- Raupach, Manfred (2003): *Variabilität psycholinguistischer Variablen. Zur Interpretation mündlicher L2-Produktionen*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 153-166.
- Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. München: Goethe-Institut.
- Schuchardt, Andre (2013): *Sprachproduktion – Grundlagen, Theorien, Modelle und Forschung*. In: <http://andre-schuchardt.de/mat/matlingu/sprachprod> (Stand: 17. Oktober 2013)
- Schulze, Hermann (1996): *Keine Not mehr mit Noten!? Lernentwicklungsberichte in der Hauptschule*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 98-100.
- Stevener, Jan (2003): *Aufmerksamkeit, Automatisierung und Monitoring. Zur Forschungsmethodik*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 32, Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 27-49.
- Škalko, Klonimir (1952): *Ispitivanje i ocjenjivanje u školi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Thurn, Susanne (1996): *Ermutigungen – Lernen ohne Noten. Lernberichte in der Sekundarstufe I*. In: Friedrich Jahresheft XIV. Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren, Hannover: Freidrich Verlag, S. 86-90.

Zusammenfassung

Die Feststellung von Schülerleistungen stellt eine komplexe Problematik dar – sowohl im allgemeinen Sinne als auch in der Situation, wenn sie sich direkt auf die mündliche Produktion in der Fremdsprache bezieht. Genau aus diesem Grund hat diese Diplomarbeit die Aufgabe, die theoretischen Grundlagen des erwähnten Bereiches näher zu betrachten – sie definiert den Begriff der Schulnote, beschreibt ihre Funktionen und Inhalte, fragt nach ihrer pädagogischen Gerechtigkeit und erklärt die Notenskala im kroatischen Schulsystem. Darüber hinaus schildert sie den Prozess der Sprachproduktion, betrachtet die Sprachkompetenz aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts und geht auf die Elemente und Methoden der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion detailliert ein. Alle bisher aufgezählten Segmente tragen in hohem Maße dazu bei, dass die Fremdsprachenlehrer ihre Kompetenz im Rahmen der Feststellung von mündlichen Schülerleistungen auf ein höheres Niveau bringen und auf diese Weise einen erfolgreichen Unterrichtsprozess schaffen – zur Zufriedenheit aller.

An die theoretischen Überlegungen wird die durchgeführte empirische Untersuchung angeknüpft, an der zehn Fremdsprachenlehrerinnen aus zwei Mittelschulen teilgenommen haben – fünf Deutsch-, vier Englisch- und eine Italienischlehrerin. Die dabei verwendete Methode war das Interview, im Rahmen dessen die Fremdsprachenlehrerinnen über ihre Praxis der Bewertung mündlicher Leistungen gesprochen haben. Schließlich haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion für die Lehrerinnen äußerst anspruchsvoll ist – in erster Linie deswegen, weil sie eine subjektive Wahrnehmung darstellt.

Schlüsselwörter: *Schulnote, Leistungsfeststellung der mündlichen Produktion, Elemente und Methoden der Leistungsfeststellung in der mündlichen Produktion, Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht, Prozess der Sprachproduktion*

Keywords: *school grades, assessment of oral production, elements and methods of assessment in the oral production, language competence in foreign language teaching, process of speech production*

Broj hipoteze	Pitanja i potpitanja
1	<p>1. U jednom od provedenih istraživanja nastavnici su ustvrdili kako im je ocjenjivanje najteži dio posla. Kakvo je Vaše iskustvo s ocjenjivanjem?</p> <p>1.1. Osjećate li veliku i odgovornost u postupku ocjenjivanja?</p> <p>2. Je li lakše ocijeniti pismenu ili usmenu produkciju učenika?</p> <p>2.1. Zbog kojih je razloga ocjenjivanje usmene produkcije teže?</p>
2	<p>3. Kako biste opisali sami sebe kao ocjenjivača?</p> <p>3.1. Možete li navesti neke primjere koji to potkrijepljuju?</p> <p>3.2. Jesu li učenici također izrazili svoje mišljenje o tome?</p>
3	<p>4. Koje konkretne elemente ocjenjujete kod usmene produkcije učenika?</p> <p>4.1. Ispitujete li vokabular kroz prepričavanje tekstova ili na drugi način?</p> <p>4.2. Odnose li se sadržaji samo na teme iz udžbenika ili i iz svakodnevice?</p> <p>4.3. Ispitujete li gramatiku kroz objašnjavanje pravila ili pak kroz praksu?</p> <p>4.4. Koji je Vaš stav o ocjenjivanju izgovora kao dijela usmene produkcije?</p> <p>5. Imate li unaprijed definirane kriterije što očekujete od učenika u njihovoj usmenoj produkciji, odnosno što konkretno moraju znati za svaku ocjenu?</p> <p>5.1. Jesu li učenici upoznati s kriterijima? Kada ih upoznajete s njima?</p> <p>5.2. Možete li pokušati navesti primjere za ocjene <i>dovoljan</i> i <i>odličan</i>?</p>
4	<p>6. Kojim metodama pratite i ocjenjujete usmenu produkciju učenika?</p> <p>6.1. Koja je najuobičajenija metoda kojom ocjenjujete usmenu produkciju?</p> <p>6.2. Postoje li i neke druge metode koje niste upotrebljavali, a voljeli biste?</p>
5	<p>7. Vodite li bilješke tijekom formalnog ocjenjivanja usmene produkcije?</p> <p>7.1. Što konkretno bilježite tijekom ocjenjivanja usmene produkcije učenika?</p> <p>7.2. Vodite li bilješke o usmenoj aktivnosti učenika općenito tijekom nastave?</p>
6	<p>8. Što činite kod ocjenjivanja učenika koji se usmeno teško izražavaju?</p> <p>8.1. Što činite kada "zapnu" učenici koji inače nemaju problema u govoru?</p> <p>8.2. Što činite kada pojedini učenik ne surađuje jer kaže da nije spreman?</p>

7	9. Možete li razlikovati primjenjivo znanje od napamet naučenih činjenica? 9.1. Hoćete li na kraju oba učenika ipak ocijeniti jednakom ocjenom? Zašto?
8	10. Pitate li učenika prije nego što ga sami ocijenite koju je ocjenu zaslužio? 10.1. Što činite kada se Vaše mišljenje o ocjeni i mišljenje učenika razlikuju? 10.2. Kako postupate kada je znanje učenika na granici između dvije ocjene?