

DER LÜCKENTEXT ALS DIDAKTISCHE METHODE IM ALTSPRACHLICHEN UNTERRICHT

MARCO RICUCCI

Università degli Studi di Udine (Italia)

marco.ricucci@uniud.it

marcoricucci@hotmail.com

Abstrakt

Das *cloze*-Verfahren ist einfach: es basiert auf dem systematischen (d. h. nach spezifischen Kriterien) oder zufälligen Weglassen von Wörtern aus einem Text, mit der Aufforderung an die Schüler, die Lücken zu füllen. Auch wenn es verschiedene Meinungen zum Lückentest gibt, dessen Eignung zum Messen der sprachlichen Kompetenz noch ungeklärt ist, gilt der *Lückentest* doch allgemein als nützliches Mittel für den Unterricht und die Bewertung der L2: einige Untersuchungen haben gezeigt, dass mit den Ergebnissen der *Lückentests* die Schüler in der gleichen Leistungsstufe landen wie nach weit komplexeren und vielfältigeren Prüfungen. Der Lückentext ist auch nützlich beim Lateinunterricht.

Schlüsselwörter

Pädagogik der klassischen Sprachen, Lückentext.

Abstract

The cloze method is simple: it is based on the systematic (or specific criteria) or random omission of words from a text, inviting students to fill in the blanks. Although there are various opinions on the Gap Test, whose suitability for measuring linguistic competence is still unclear, the Gap Test is generally considered to be a useful tool for teaching and evaluating the L2: few studies have shown that the results of the Gap tests are at the same level as more complex and varied exams. Cloze is useful in teaching Latin Language as well.

Key words

Pedagogy of Classical Languages, Cloze.

1. "PRAKTISCHES" VERSTEHEN

In der Didaktik der modernen Sprachen gilt das Übersetzen-Können als die fünfte Fähigkeit (neben Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben), die nur nach dem Besuch spezieller Fachkurse erreichbar seit¹.

Dass das "Verständnis" ein Problem ist, geht auch aus dem Titel einer kürzlich erschienenen Studie hervor²: so sollten sich auch die Latein- und Griechischlehrer darüber klar werden, dass "Verstehen keineswegs etwas Selbstverständliches, Unmittelbares, Notwendiges, Automatisches ist"³. In den 70er und 80er Jahren, seit den Studien Fergusons über den *baby talk*, versuchten die Forscher auf dem Gebiet der *Second Language Acquisition* (abgekürzt SLA)⁴, unter der Annahme, dass der sprachliche Input⁵ eine bedeutende Rolle im Unterricht der modernen Fremdsprachen habe, sich dieses Hilfsmittel methodisch zunutze zu machen und erarbeiteten Übungen zum Erlernen von Techniken, auf der Basis theoretischer Überlegungen und experimenteller Daten: es entstand der sogenannte *Comprehension Approach*⁶. In letzter Zeit erkannten Latein- und Griechischlehrer und Forscher die Notwendigkeit eines "ernsthaften Dialogs mit der Didaktik der modernen Sprachen, um zu erfahren, was alles in anderthalb Jahrhunderten Fleiß und Studium erreicht und versucht wurde. Und da Latein und Griechisch Sprachen sind, warum sollte man vor der Auseinandersetzung fliehen?"⁷.

Die induktiv-kontextuelle oder Ørberg-Methode, entstanden aus der Betrachtung der sogenannten "Naturmethode" für den Englischunterricht, ist seit mindestens 50 Jahren zweifellos eine Neuigkeit

¹ Porcelli (1994: 7).

² Lumbelli (2009).

³ Zanetti, Miazza (2004: 2).

⁴ Die SLA entstand im Bereich der Angewandten Sprachwissenschaft aus der Debatte um Methoden für die Neusprachliche Didaktik in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Ziel, den Unterricht effizienter zu gestalten, dank einer genaueren Kenntnis der Sprachlernmechanismen des Menschen (Howatt 1984: 284). Die SLA richtet ihr Augenmerk auf die Lernenden und das Erlernen der L2: "the study of how learners create a new language system" (Gass, Selinker 2008³: 1).

⁵ Der Input ist das Sprachmaterial, dem der Lernende in seiner Interaktion ausgesetzt wird.

⁶ Winitz (1981).

⁷ Milanese (2012: 80).

gegenüber der grammatisch-übersetzenden Methode, die denn auch von vielen Lehrern übernommen wurde: man argumentierte, dass die theoretischen Voraussetzungen der Ørberg-Methode im Licht der SLA-Theorie des amerikanischen Angewandten Sprachwissenschaftlers Stephen D. Krashen⁸ besser geklärt werden können, als einige “Profis” der Altertumswissenschaft behaupten: das Verständnis spielt nämlich in seiner Theorie eine wesentliche Rolle.

2. TEXTVERSTÄNDNIS, AUCH FÜR EINE ÜBERSETZUNG

Die grammatische Analyse als notwendige Vorarbeit für die Übersetzung erfordert stets tiefe und komplexe Überlegungen⁹, doch das Verständnis ist entscheidend für die Schaffung einer Art “vernetzten” Denkschemas, das von den kognitiven Psychologen *text model* und *situation model* genannt wird¹⁰: “das Verständnis ist die kognitive Erarbeitung der Bedeutung des Textes; es ist ein dynamischer Prozess, für den zusammenhängende Vorstellungen und Folgerungen auf mehreren Ebenen nötig sind”¹¹. In den meisten Lateinlehrwerken wird das Textverständnis zumeist auf dreierlei Art erleichtert¹²:

- statt aus dem Zusammenhang gerissener Übersetzung eine Einordnung der Übersetzung in einen Zusammenhang mittels einer mehr oder weniger kurzen Einführung in den Text oder in ein Thema;
- statt einer auswendig zu lernenden Vokabelliste eine durchdachte Präsentation der Vokabeln — oft nach Häufigkeit des Vorkommens geordnet — in Wortfamilien oder nach der Wurzel oder der Etymologie;
- statt einer mechanischen Übersetzung (propädeutische) Reflexion über den globalen Inhalt des Textes mittels offener Fragen oder solcher mit Mehrfachauswahl.

⁸ Ricucci (2012).

⁹ Oniga (2007²: 19).

¹⁰ Grabe (2009: 47-48).

¹¹ Cisotto (2006: 99).

¹² Eine Übersicht über die Arten von Übungen findet sich in: Balbo (2007: 100-116).

Aber das Verständnis erfolgt auch *im* Text, der die psychokognitive Tätigkeit des Gehirns in Gang setzt, die hier wegen ihrer Komplexität nicht beschrieben werden kann. Die grammatisch-übersetzende Methode, auf der die meisten Lateinlehrwerke basieren, sieht einen sozusagen chirurgischen Ansatz am Text vor, um zur Übersetzung von der L2 in die L1 die Metalinguistik herauszuschälen, in der die Aussage verkapselt ist. Diese Methode, zumal wenn sie systematisch angewandt wird, kann dazu führen, dass das Nachdenken über den Inhalt des Textes (*focus on meaning*) zugunsten fast ausschließlich morphosyntaktischer Überlegungen (*focus on form*) aus dem Blick verloren wird. Der analytische Aspekt der Grammatik dominiert also über den globalen Aspekt des Inhaltsverständnisses, auch was die Intuition betrifft (der Schüler erwirbt es mit Hilfe seiner Kenntnisse des Wörterbuchs, des Titels der Übersetzung und einer kurzen Einführung, falls vorhanden, der Fußnoten und der Bemerkungen des Lehrers). Die Erfahrung lehrt, dass, wenn wir nach Lesen einer auch nur kurzen Stelle darüber berichten sollen, wir Sätze vorbringen, deren Bedeutung dem Original entspricht, auch wenn Lexik und Syntax davon teil abweichen. Natürlich merken wir es, wenn der Schüler, zumal bei spärlichen Vokabelkenntnissen, die Übersetzung braucht, um den lateinischen Text zu verstehen: das ist eine konstruktive Einstellung, weil so der lateinische Text nicht als sprachliches *sudoku* gesehen wird. Um jedoch psychokognitive Prozesse zu stimulieren und zu entwickeln, damit der Schüler “übt”, die Übersetzung als global zu verstehenden Text anzusehen (und es es auf niedrigstem Niveau), ohne vorherige Übersetzung, bietet sich eine leicht durchzuführende und schnell zu korrigierende Methode an, die im Unterricht der modernen Sprachen gang und gäbe ist: der *Lückentest*.

3. LÜCKENTESTS FÜR LATEINISCHE TEXTE

Als Methode kann neben den obengenannten drei auch der *Lückentest* eingesetzt werden, um das Textverständnis zu üben. Er wurde in den 50er Jahren von dem amerikanischen Journalisten Wilson Taylor “erfunden”. Der Ausdruck stammt aus der Gestaltpsychologie, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland entstand und sich in den USA weiterentwickelte¹³. Dahinter steht die Idee, dass ein

¹³ Die *Gestaltpsychologie* wurde von Kurt Koffka (1886-1941) und Wolfgang Köhler (1887-1967) gegründet, die bei der Machtergreifung Hitlers in die USA gingen.

großer Teil des Verständnisses einer Sinnesinformation wie auch die Fähigkeit, die Erfahrung dieser auszudrücken, von der Möglichkeit abhängt, fehlende Daten zu ergänzen. Anders ausgedrückt: auch wenn wir nicht immer die ganze Szene sehen können, sagt uns doch das, was wir sehen, etwas mehr als das unmittelbar Erkennbare, weil es zum Beispiel mit einer anderen Art Sinneswahrnehmung verbunden ist, wie dem Gehör: die Fähigkeit des Gehirns, das Gesehene mit dem zu vervollständigen, was nicht als Wahrnehmung unmittelbar zur Verfügung steht (nämlich die ‘closure’) wird ‘Gestalt’ genannt. Taylor wandte dieses psychologische Konzept auf den Text an und prägte den Begriff ‘cloze’ (d. h. *close text*, Lückentext)¹⁴.

Das *cloze*-Verfahren ist einfach: es basiert auf dem systematischen (d. h. nach spezifischen Kriterien) oder zufälligen Weglassen von Wörtern aus einem Text, mit der Aufforderung an die Schüler, die Lücken zu füllen. Auch wenn es verschiedene Meinungen zum Lückentest gibt, dessen Eignung zum Messen der sprachlichen Kompetenz noch ungeklärt ist¹⁵, gilt der *Lückentest* doch allgemein als nützliches Mittel für den Unterricht und die Bewertung der L2¹⁶: einige Untersuchungen haben gezeigt, dass mit den Ergebnissen der *Lückentests* die Schüler in der gleichen Leistungsstufe landen wie nach weit komplexeren und vielfältigeren Prüfungen¹⁷.

4. DER LÜCKENTEST IN DER DIDAKTIK

Für eine “Didaktisierung” des antiken Textes¹⁸ ist eine adaptierte, bearbeitete oder authentische¹⁹ lateinische Textstelle sorgfältig auszuwählen, je nach Niveau und Kompetenz des Schülers. Da der *Background* oder die Vokabelkenntnisse des Schülers in diesem Themenbereich und/oder Kontext zumeist das Verständnis erleichtert, durch “schema-

¹⁴ Ein Beispiel (Taylor 1953: 416) erläutert dies: “Given ‘Chickens cackle and quack,’ almost anyone can instantly supply ‘ducks’”. Beim Lösen des Lückentests muss man überlegen, was den Satz unterbricht, und diesen dann so vervollständigen, dass es zum Gesamtbild passt.

¹⁵ Abraham, Chapelle (1992: 468).

¹⁶ Brown (2012).

¹⁷ Balboni (2007: 138-139).

¹⁸ Zum Konzept der “Didaktisierung” vgl.: Develay (1995).

¹⁹ Zu adaptiertem, bearbeitetem und authentischem Lehrmaterial vgl.: Misham (2005).

tische”²⁰ Assoziationen zwischen dem Inhalt der Textstelle und dem bereits vorhandenen Wissen, sollte man darauf beim Erstellen des Lückentests achten, wie es schon in der Schulpraxis in Italien üblich ist, dank der sogenannten kontextualisierten Übersetzung²¹. Neben den Informationen über den Inhalt werden beim Lückentest üblicherweise die ersten Zeilen des Textes unverändert gelassen, zwecks eines flüssigen Einlesens. Ab dann lässt man ungefähr alle fünf, sechs oder sieben Wörter eines aus. Bei dem erleichterten *Lückentest* sind die einzusetzenden Wörter am Ende des Textes aufgelistet, oder in den Lücken befindet sich jeweils eine Zeichnung, die das fehlende Wort veranschaulicht, oder bei jeder Lücke kann aus einer Anzahl von Optionen gewählt werden.

Der Lernerfolg des Lückentests rührt daher, dass er den Schüler dazu anregt, Verbindungen zwischen Aussagen des Textes zu suchen und nicht nur die Bedeutungen, sondern auch die vorhandenen sprachlichen Formen heranzuziehen, um seine Hypothesen aufzustellen²².

Meiner Kenntnis nach wird der Lückentest, der einen einheitlichen und kohärenten Text betrifft, in den Lateinlehrwerken italienischer Verlagshäuser weder als Prüfung noch als Übung verwendet²³, während es andererseits Websites gibt, bei denen man Online-Lückentests absolvieren kann.

5. SCHLUSSWORT UND NEUE PERSPEKTIVEN

Wenn auch die Übersetzung mit Fug und Recht als ein “pädagogisches Lehrmittel”²⁴ angesehen werden kann, sollte man doch zum Üben des Verständnisses in der Schulpraxis den Schülern immer wieder auch

²⁰ Die Denkschemata bewirken eine kognitive Einstufung und sind abstrakte Ideen, die als Anleitung zum Handeln dienen. In den 80er und 90er Jahren unterstützte ein Großteil der Forscher aktiv die Theorie der Schemata, da sie die Rolle der Kenntnis des *Background* beim Lesen erklärte. Vgl. Grabe (2009: 77-80).

²¹ Pieri (2009²: 149-152).

²² Rigo (2005: 117).

²³ Soviel ich über Lateinlehrwerke in Deutschland weiß, werden Lückenteste in Beckmann (2003).

²⁴ Rocca (1988).

andere Aktivitäten anbieten²⁵: neben denen in den Lehrwerken sollten die Lehrer auch dem *Lückentest* mehr Aufmerksamkeit widmen: er ist nicht nur eine nützliche Übung für den Geist²⁶, sondern auch eine grundlegende Technik zur Entwicklung und Messung der Fähigkeit, einen Text — auch eine Lateinübersetzung — “global” zu verstehen. Ich bin überzeugt von der Möglichkeit einer vernünftigen Konvergenz zwischen alt- und neusprachlichem Unterricht in Richtung auf eine Integration des Sprachunterrichts: eine Art ptolemäischer *Involution* ausgehend von der Verschiedenheit des Standpunkts: der Standpunkt dessen, der eine alte Sprache *lernt*.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, R. G. - CHAPPELLE, C. A (1992), “The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective”, *Modern Language Journal* 76, 468-479.

BALBO, A. *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET, Torino.

BALBONI, P.E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.

BECKMANN, H. (2003), *Rätsel im Lateinunterricht*, Aulis Verlag, München.

BROWN, J. D. (2012), “My twenty-five years of cloze testing research: So what?”, *International Journal of Language Studies*, 7/1, 1-32

CISOTTO, L. (2006), *La didattica del testo*, Carocci, Roma.

DEVELAY, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.

FIÉVET, C. (2007), “Apprendere a comprendere. Riflessioni per una nuova didattica delle lingue classiche”, *Docere* 1, 5-11.

GASS, S., SELINKER L. (2008³), *Second Language Acquisition: an introductory course*, Erlaub, Hillsdale-NJ.

²⁵ Fiévet (2007).

²⁶ Perinetti, Sciolla (2013).

GRABE, W. (2009), *Reading in a second language: moving from theory to practice*, Cambridge University Press. New York.

HOWATT, A.P.R. (1994), *A history of English language teaching*, Oxford University Press, Oxford.

LUMBELLI, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari-Roma.

MILANESE, G. (2012), “Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni”, in R. Oniga, U. Cardinale (coord.), *Lingue antiche e moderne dai licei all’università*, Il Mulino, Bologna, 67-82.

MISHAM, F. (2005), *Designing authenticity into learning materials*, Intellect, Bristol.

ONIGA, R. (2007²), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Franco Angeli, Milano.

PERINETTI, A., SCIOLLA, L. L. (2013), “La palestra per la mente: problem-solving per greco e latino”, in L. Canfora, U. Cardinale (coord.), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 485-494.

PIERI, M. P. (2009²), *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma.

PORCELLI, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

RICUCCI, M. (2012), *L’apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephan D. Krashen*, in R. Oniga, U. Cardinale (coord.), *Lingue antiche e moderne dai licei all’università*, Il Mulino, Bologna, 199-216.

RIGO, R. (2005), *Didattiche delle abilità linguistiche. Progetti di progettazione e di formazione*, Armando Editore, Roma.

ROCCA, S. (1988), *La traduzione: dispositivo pedagogico di apprendimento*, in S. Rocca (coord), *Latina Didaxis III*, Compagnia dei librai, Genova-Bogliasco, 11-15.

TAYLOR, W. (1953), “Cloze procedure: a new tool for measuring readability”, *Journalism Quarterly* 30, 414-433.

WINITZ, H. (1981), *The Comprehension Approach to foreign language instruction*, Rowley Newbury House Publishers, London.

ZANETTI M.A., MIAZZ D. (2004), *La comprensione del testo*, Carocci, Roma.

BEISPIEL FÜR EINEN ERLEICHTERTEN LÜCKENTEST

Eutropius, *Breviarium* I, 20

Post viginti deinde annos Veientani rebellaverunt. Dictator contra ipsos missus est Furius Camillus, qui primum eos vicit acie, mox etiam civitatem diu obsidens cepit, antiquissimam Italiaeque ditissimam. Post eam cepit et Faliscos, non minus nobilem civitatem. Sed commota est ei invidia, _____ praedam male divisisset, damnatusque ob eam _____ et expulsus civitate. Statim Galli _____ ad urbem venerunt et victos _____ undecimo miliario a Roma apud _____ Alliam secuti etiam urbem occupaverunt. Neque _____ quicquam nisi Capitolium potuit; quod _____ diu obsidissent et iam Romani _____ laborarent, accepto auro ne Capitolium _____, recesserunt. Sed a Camillo, qui in vicina _____ exulabat, Gallis superventum est gravissimeque _____ sunt. Postea tamen etiam secutus eos Camillus ita cecidit, ut et aurum, quod his datum fuerat, et omnia, quae ceperant, militaria signa revocaret. Ita tertio triumphans urbem ingressus est et appellatus secundus Romulus, quasi et ipse patriae conditor.

victi	obsiderent
fame	cum
defendi	civitate
Romanos	flumen
causam	quasi