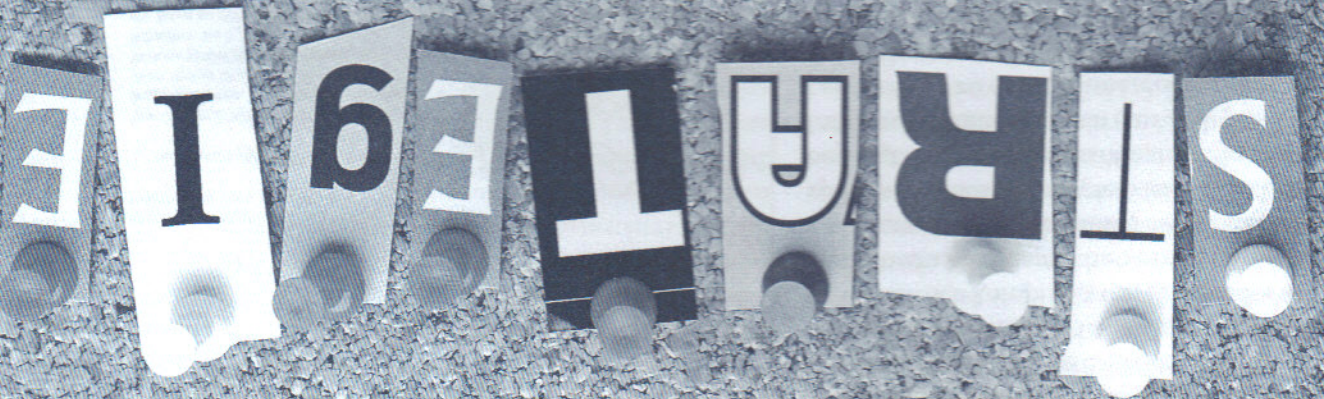


Lernstrategien

Bausteine der Lernerautonomie



STRATEGIE

© Stockphoto/mattaeock

Peter Bimmel

In diesem Heft geht es um Lernstrategien. Das heißt: Wir beschäftigen uns mit der Frage, wie Deutschlernende beim Lernen der Fremdsprache vorgehen. Und nicht primär mit der Frage, wie die Lehrerin oder der Lehrer die Sprache unterrichtet. Wir möchten Sie in diesem Heft mit Forschungsergebnissen, aktuellen Ideen, Methoden und Werkzeugen zur Vermittlung von Lernstrategien bekannt machen. Der Einführungsbeitrag geht drei Hauptfragen nach: Was verstehen wir unter Lernstrategien? Welche Lernstrategien kennen wir – aus der Forschung und aus Erfahrungsberichten? Und – kann die Lehrerin bzw. der Lehrer Lernstrategien vermitteln – und wenn ja: Wie?

Es ist inzwischen fast zwanzig Jahre her, dass *Fremdsprache Deutsch* zum ersten Mal ein Heft zum Thema Lernstrategien veröffentlicht hat (Heft 8/1993). Damals war das Pionierarbeit: Weder in fachdidaktischen Veröffentlichungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache noch in Lehrwerken für Deutsch wurde dem Thema Lernstrategien bis dahin Aufmerksamkeit gewidmet. Inzwischen hat sich in dieser Hinsicht viel geändert. Ab Mitte der neunziger Jahre findet man in manchen Lehrwerken für Deutsch erste Lernstrategieangebote. Abb. 1 zeigt ein Beispiel aus *Tangram* aus dem Jahr 1998. Inzwischen thematisieren die meisten Lehrwerke mehr oder weniger ausführlich die Frage,

Wörter lernen

B 1

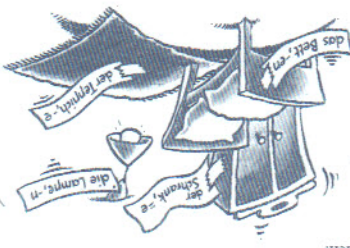

Tipps zum Vokabel-Lernen

Fragen Sie Ihre Nachbarn und notieren Sie.

Hier ein paar Methoden zum Vokabel-Lernen. Probieren Sie doch alle mal aus!

1. Die „Zettel-Methode“
 Machen Sie Zettel an die Sachen, die Sie lernen möchten. Sagen Sie das deutsche Wort immer laut.
 Welche Möbel finden Sie schwierig? Schreiben Sie 5 Zettel und kleben Sie die Zettel an die Möbel.

2. Die „Bilder-Methode“

Schreiben Sie das neue Wort mit Artikel und Plural auf eine Karteikarte und markieren Sie den Wortstamm.

Suchen Sie (z. B. in Zeitchriften) passende Bilder für die Rückseite der Wortkarten. Sie können auch

Lernen Sie nicht mehr als 5 bis 7 Vokabeln auf einmal. Das ist genug. Aber wiederholen Sie die Wörter möglichst oft!

Lerntipp

Abb. 1: Lehnwerkbeispiel (Dallapiazza/Von Jan/Schönherr 1998, 84)

wie man beim Lernen vorgehen kann. Sie informieren – unter Schlagzeilen wie „Lernen lernen“ oder „Lerntipp“ – über Lernstrategien und bieten oft auch Aufgabenstellungen an, in denen Lernstrategien geübt werden.

Das Lernen lernen – zwei Traditionen

In der Fremdsprachendidaktik lassen sich im Bereich des Lernen Lernens zwei Traditionen unterscheiden: Eine europäische und eine nordamerikanische (Wenden 2002). In der europäischen Tradition hat die Vermittlung von Lernstrategien primär eine Funktion als Baustein der Lernerautonomie – neben anderen Bausteinen wie: Selbstmotivation, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung sowie zur Zusammenarbeit mit anderen. Ab Ende der siebziger Jahre über Projekte des Europarats initiiert (Holec 1979), wurzelt das Denken über Lernerautonomie ursprünglich in der Erwachsenenbildung; es setzt sich aber inzwischen auch im Sekundarbereich durch (vgl. Barkowski/Funk 2004). Die nordamerikanische Tradition dagegen geht ursprünglich auf die Annahme zurück, dass es sinnvoll und möglich sei, Vorgehensweisen erfolgreicher Fremdsprachenlernender (the good language learner) weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem

Was verstehen wir unter Lernstrategien?

Die Fachliteratur zeichnet sich durch eine verwirrende Vielfalt von Versuchen aus, den Strategiebegriff zu definieren (Grenfell/Macaro 2007). Umstritten ist besonders die Frage, ob Strategien grundsätzlich bewusst angewandt werden. Für didaktische Zwecke ist die Antwort auf diese Frage – und damit die Strategiedefinition – keineswegs egal. Westhoff (2001, 687) schlägt folgende Definition vor: Eine Lernstrategie ist ein Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen. Oft geht es dabei um Handlungen, die sich nicht direkt beobachtbar – im Kopf der Lernenden abspielen (sog. „mentale Handlungen“), wie z. B. *Kenntnisse der Muttersprache übertragen*. Aber es kann durchaus auch um direkte beobachtbare Handlungen gehen, wie z. B. *mit Hilfe von Vokabelkarten Wortschatz wiederholen*. Da Pläne in der Regel bewusst sind, sind Lernstrategien dieser Definition zufolge ebenfalls bewusst. Westhoffs Definition hat gegenüber anderen Definitionsversuchen den Vorteil, dass sie implizit zwischen einer *Lernstrategie* (i.e. einem bewussten Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen) und der *Ausführung einer strategischen Lernhandlung* unterscheidet. Die Unterscheidung zwischen der Ebene des bewussten Plans (i.e. der Lernstrategie) und der Ausführung strategischer Lernhandlungen ermöglicht es, für didaktische Zwecke eindeutig die jeweilige Ebene im Auge zu behalten. Das heißt: Entweder geht es darum, dass gelernt wird, Lernstrategien zu generieren, oder darum, dass gelernt wird, strategische Lernhandlungen angemessen auszuführen, oder es geht um beide Ebenen gleichzeitig. Zur Frage, ob letztendlich

Ziel, ihnen zu helfen, bessere Sprachlernende zu werden (vgl. Rubin 1975; Natman u.a. 1978). Die ursprüngliche Idee findet inzwischen in dieser Form kaum noch Anhänger. Die Sache ist wesentlich komplizierter: Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen hängt nicht von einer einzigen Variablen ab, sondern wird von einem Zusammenspiel vieler Variablen bedingt, darunter Lernstrategien, Motivation, Intelligenz, Einstellungen (zur Zielsprache, zur Lehrperson, zu den Lernmaterialien), Sprachlernleistung, usw. Die Beiträge in diesem Heft setzen die europäische Tradition fort: Sie verstehen die Vermittlung von Lernstrategien im Deutschunterricht in erster Linie als Baustein der Lernerautonomie.

Lernstrategien (vgl. Neuner-Anfandsen 2005, 24 ff.) wird in diesem Heft nicht verwendet.

Klassifizierung strategischer Lernhandlungen

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Versuche, Lernstrategien bzw. strategische Lernhandlungen zu klassifizieren (vgl. Tönshoff 2007, 332). Tabelle 1 zeigt eine Klassifizierung strategischer Lernhandlungen, von denen in empirischen Studien nachgewiesen wurde, dass erfolgreiche und erfahrene Fremdsprachenlernende sie beim Sprachenlernen einsetzen (Cohen/Macaro 2007). Erläuterungen zu den einzelnen strategischen Lernhandlungen finden sich in Oxford (1990) sowie in Bimmel und Rampillon (2000).

In Tabelle 1 werden die strategischen Lernhandlungen nach ihrer Funktion für den Lernprozess klassifiziert, d.h. nach den jeweiligen Zielen, die Lernende verfolgen. Dementsprechend werden zwei Hauptkategorien unterschieden, nämlich metakognitive und kognitive Lernhandlungen.

Metakognitive Lernhandlungen

Dies ist der Bereich des bewussten mentalen Managements kognitiver Prozesse. Die bzw. der Lernende erkundet eine Aufgabe, setzt sich Ziele

lich automatisierte, nicht mehr bewusst angewandte Lernstrategien noch als solche gelten dürfen, meint Westhoff, dass Lernende, die eine Lernstrategie irgendwann bewusst erlernt haben, sich diese Strategie – falls man sie dazu auffordert – immer noch bewusst machen können, auch wenn sie diese inzwischen automatisch haben, also nicht mehr bewusst anwenden. Entsprechend der Westhoffschen Strategie-Definition und in Anschluss an kognitivistische Lerntheorien (vgl. O'Malley/Chamot 1990) können Lernstrategien als Bedingungs-Handlungs-Paare beschrieben werden („Wenn es mein Lernziel ist, XYZ zu erreichen, dann führe ich die strategische Lernhandlung so-und-so aus“). Ein Lernziel könnte zum Beispiel sein: „Ich möchte mir die Redemittel aus Lektion X des Lehrwerks merken“. Eine Lernstrategie wäre dann ein Handlungsplan, um dieses Lernziel zu erreichen. Zum Beispiel: „Wenn es mein Lernziel ist, mir Redemittel zu merken, dann wiederhole ich sie, indem ich Dialoge schreibe oder Kontexte erfinde, in denen die Redemittel wiederholt vorkommen“. Die strategische Lernhandlung besteht in diesem Fall darin, dass der oder die Lernende die Redemittel wiederholt, indem er oder sie Dialoge schreibt bzw. Kontexte erfindet. Eine weitere Implikation der Westhoffschen Strategie-Definition betrifft zwei unterschiedliche Rollen der Lernenenden. Eine Rolle ist die des mentalen Managers kognitiver Prozesse (das Lernen planen, einrichten, beobachten, steuern, auswerten und reflektieren); die andere die des ausführenden strategischer Lernhandlungen (z. B. Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten, sich Notizen machen, ein Assoziogramm herstellen, Regelmäßigkeiten len, Regelmäßigkeiten ermitteln). Das mentale Management kognitiver Prozesse ist Bestandteil des metakognitiven Bereichs (Schreibblows-Ki/Hasselhorn 2006). Der im deutschsprachigen Kontext häufig verwendete Begriff Lernstrategien anstelle von

Strategische Lernhandlungen

| Metakognitive Ziele (Selbststeuerung) | | Kognitive Ziele | |
|---|--|---------------------------|--|
| Das eigene Lernen planen und einrichten; Das eigene Lernen beobachten und steuern (engl. <i>monitoring</i>); Das eigene Lernen reflektieren und auswerten; | ... | | |
| Memorisieren | – Wortgruppen bilden – (Kategorisieren); – Kontexte erfinden; – Neue Kombinationen machen; – Visualisieren; – Rhythmus verwenden; – Reim verwenden; – Assoziogramm/Semantisches Netz; – Esselsrücken verwenden; – Vokabelkartei; – emotionale Bezüge herstellen; | Sprachverarbeitung | – sich Notizen machen; – markieren; – Wörter und Ausdrücke analysieren; – Sprachen miteinander vergleichen; – Kenntnisse der Muttersprache übertragen; – Regelmäßigkeiten ermitteln; |
| Rezeptiv (Lesen, Hören) | – Textinhalte vorherlesen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Bedeutungen aufgründ sprachlicher Hinweise erraten; – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten; | Sprachegebrauch | – Textinhalte vorherlesen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Textinhalte vorherlesen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Textinhalte vorherlesen/Hypothesen bilden und überprüfen; – Textinhalte vorherlesen/Hypothesen bilden und überprüfen; |
| Produktiv (Sprechen, Schreiben) | – mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...); – Gesprächs- oder Schreibprodukte vorbereiten, indem man sich Notizen macht; – feste, formelhafte Wendungen verwenden; – Textmusterwissen verwenden; | | |

Tabelle 1: Klassifizierung strategischer Lernhandlungen

und generiert dazu passende Handlungspläne (i.e. Lernstrategien); er oder sie beobachtet sich selbst (im Sinne des englischen *monitoring*) bei der Ausführung strategischer Lernhandlungen; er oder sie steuert das Lernen und greift (falls notwendig) ein, indem sie bzw. er das Vorgehen ändert; und sie bzw. er wertet den gesamten Prozessablauf aus.

Kognitive Lernhandlungen

Lernhandlungen dieser Kategorie beinhalten, dass Lernende sich direkt mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Sie erzeugen in der Regel ein beobachtbares Ergebnis: Wörter sind eingeprägt worden und können reproduziert werden, ein Satz ist schriftlich analysiert worden, usw.

Folgende Punkte sind bei der Klassifizierung (Tabelle 1) zu beachten:

- Die Untergruppe Sprachverarbeitung wird von strategischen Lernhandlungen gebildet, die beinhalten, dass der oder die Lernende sich intensiv mit der Sprache auseinandersetzt und/oder gezielt sprachliche Übungen durchführt, mit dem Ziel, die Fremdsprache zu lernen.
- Die Untergruppe Sprachgebrauch setzt sich aus strategischen Lernhandlungen zusammen, die Lernende ausführen, wenn sie die Fremdsprache für kommunikative Zwecke gebrauchen. Es geht dabei sowohl um den rezeptiven (Lesen, Hören) als auch um den produktiven (Sprechen, Schreiben) Sprachgebrauch.
- Als Oberbegriff für Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien wird manchmal der Begriff *Lernstrategien* vorgeschlagen (vgl. Cohen/Macaro 2007).

Zwei Bereiche – der soziale und der affektive –, die in manchen Klassifizierungen als gleichrangig mit den (meta)kognitiven Bereichen aufgefasst werden, sind hier ausgelassen worden, da sie weder zur hier vorgeschlagenen Strategiedefinition noch zur Einbettung von Lernstrategien in die kognitivistische Lerntheorie einen eindeutigen Bezug haben. Im affektiven Bereich geht es darum, sich emotional auf das Lernen einzustellen (z. B. Stress abbauen, sich Mut machen); im sozialen Bereich um die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden und/oder der Lehrkraft (z. B. Fragen stellen, sich in andere hineinversetzen).

Gegen das Auslassen dieser Bereiche spricht allerdings das Argument, dass der Erwerb einer Fremdsprache keineswegs eine ausschließlich (meta)kognitive Angelegenheit ist, sondern die ganze Person des Lernenden in Anspruch nimmt.

Problematisch bei der hier vorgeschlagenen Klassifizierung strategischer Lernhandlungen nach ihrer Funktion ist die Tatsache, dass ein und dieselbe Lernhandlung für das Erreichen unterschiedlicher Ziele brauchbar sein kann. Das lässt sich einfach am Beispiel von Assoziogrammen illustrieren, die in Tabelle 1 zur Gruppe der memorisierenden Lernhandlungen gerechnet werden. So kann man ein Assoziogramm (vgl. Abb. 2) verwenden mit dem Ziel, sich Vokabeln zu merken, indem man diese aus dem Langzeitgedächtnis abrufen und neu mentale Bezüge herstellt („Welche Vokabeln fallen mir zum Thema XYZ ein?“). Assoziogramme können aber genauso gut auch als Sprachgebrauchsstrategie eingesetzt werden – und zwar, um Vorwissen zu aktivieren, bevor man sich an das Lesen eines Textes herannacht („Was weiß ich schon über das Thema des Textes?“). Oder als ersten Schritt, um sich auf eine Schreib- oder Sprechaufgabe vorzubereiten („Was fällt mir alles zum Thema XYZ ein, worüber ich schreiben bzw. sprechen möchte?“).

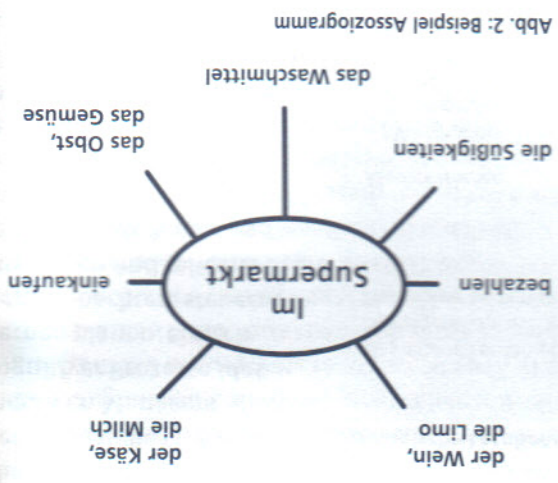


Abb. 2: Beispiel Assoziogramm

Tabelle 1 erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wird wohl nie zu einem endgültigen und vollständigen Verzeichnis strategischer Lernhandlungen kommen. Dafür gibt es zu viele Kombinationsmöglichkeiten. In Bezug auf die in Tabelle 1 verzeichneten strategischen Lernhandlungen kann man sagen, dass sie in der einschlägigen Fachliteratur oft als „Lern(-)Strategien“ bezeichnet werden. Dies auch in Studien, in denen eindeutig nicht

Ist das übergeordnete Ziel jedoch die Förderung der Lernerautonomie, dann reicht es nicht, lediglich auf die Fähigkeit zur angemessenen Ausübung strategischer Lernhandlungen abzustellen; dann richtet der Unterricht sich auch auf den metakognitiven Bereich, auf die Schulung des mentalen Managers, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, Lernprozesse selbst zu steuern.

- Drei Fragen sind nun zu beantworten:
- Erstens welche Lernstrategien zu vermitteln sind;
 - Zweitens in welchem Kontext Strategievermittlung stattfinden soll;
 - Und drittens welche Vermittlungsmethode die besten Erfolgchancen verspricht.

Die erste Frage lässt sich kurz beantworten. Hier scheint es sinnvoll, Lernende, die über längere Zeit eine oder mehrere Fremdsprachen lernen, mit einer breiten Palette unterschiedlicher Lernstrategien bekannt zu machen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte sich bewusst sein, dass nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen nützlich oder geeignet ist. Strategievermittlung sollte immer ein *Angebot* an die Lernenden sein. Sie sollten ermuntert werden, entsprechend ihren persönlichen Präferenzen ihre eigene Auswahl aus einem reichen Angebot zu treffen.

Die zweite Frage bezieht sich auf den Kontext der Strategievermittlung – in eigenständigen Kursen, losgelöst vom Deutschunterricht oder in den Deutschunterricht integriert. Erfahrungen mit eigenständigen Kursen haben gezeigt, dass Lernstrategien zwar im Kontext solcher Unterrichtsprogramme erlernt werden, dass Lernende sie aber beim Deutschlernen (oder bei anderen Schulfächern) nicht anwenden. Solche Transferprobleme lassen sich reduzieren, wenn die Vermittlung von Lernstrategien zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts gemacht wird. Dies ist im schulischen Kontext nur dann möglich, wenn auch in den Lehrplänen eine neue Balance zwischen dem *Was* (Fremdsprachen lernen) und dem *Wie* (Lernen, wie man Fremdsprachen lernt) gefunden wird.

Die Integration der Strategievermittlung in den Deutschunterricht bedeutet nicht, dass man nun zwingend eine Lernstrategie nach der anderen einführen soll, wie das in manchen Lehrwerken geschieht. Stattdessen macht man Lernenden lieber dort, wo das angebracht

erforscht wurde, inwiefern Lernende ihre Lernprozesse bewusst selbst steuern, sondern lediglich der Frage nachgegangen wurde, welche strategischen Lernhandlungen sie ausführen. Die Untergruppe Sprachgebrauch z. B. enthält strategische Lernhandlungen, die oft als „Kom-pensationsstrategien“ bezeichnet werden.

Lernstrategien als Bausteine der Lernerautonomie

Besondere Relevanz erhält das Thema Lernstrategien im Kontext des autonomen Lernens. Lernerautonomie im Sinne einer „Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert“ (Tönshoff 2007, 333) ist in den vergangenen zwanzig Jahren zum programmatischen Schlüsselbegriff der Fremdsprachendidaktik geworden. Dabei wird ein umfangreiches lernstrategisches Repertoire der Lernenden allgemein als unentbehrlicher Baustein der Lernerautonomie aufgefasst (so z. B. bei Tönshoff 2007; Wolff 2007; Bimmel 2010). Autonom Lernende sind nicht nur fähig, sich selbst Lernziele zu setzen, sie sind auch instande dazu passende Lernstrategien zu generieren. Überlegungen zur Vermittlung von Lernstrategien spielen deshalb im Diskurs zum Thema Lernerautonomie eine wichtige Rolle.

Strategievermittlung

Zahlreiche empirische Studien – besonders im Bereich der Lesestrategien – haben gezeigt, dass es möglich ist, Strategien erfolgreich zu vermitteln (vgl. Chamot 2004; Cohen/Macaro 2007). Erfolg oder Misserfolg werden stark davon bedingt, welche Lernziele man bei der Strategievermittlung erreichen möchte und für welche Vermittlungsmethode man sich dabei entscheidet. Ausgehend von der einangangs gegebenen Strategiedefinition und ihren Implikationen lässt sich die Frage, um welche Lernziele es bei der Vermittlung von Lernstrategien gehen kann, eindeutig beantworten.

Der Lehrer bzw. die Lehrerin kann sich entscheiden, ausschließlich darauf abzustellen, dass die Lernenden die Fähigkeit erwerben, strategische Lernhandlungen angemessen auszuführen. Die Lernenden werden dann im Grunde genommen darin trainiert, fremdgesteuert einen Trick vorzuzeigen (zum Beispiel Textinhalte vorher sagen: „Sieh dir die Überschriften und das Bild zum Text an. Was meinst du: Worum geht es in diesem Text?“).

erscheint, das Angebot, eine bestimmte Strategie kennen zu lernen („Hier könntest du gut

Strategie X anwenden – soll ich sie dir mal vor-

stellen?“). Für Lehrwerke würde dies bedeuten,

dass solche Angebote vielleicht lieber in einem

Anhang zum Text- oder Arbeitsbuch oder in

einem Lernhandbuch untergebracht werden

sollten als in den Lektionen selbst. Dort wären

sie dann zu jedem geeigneten Zeitpunkt – wenn

bei den Lernenden ein Bedarf danach entsteht

– griffbereit. Übrigens entsteht beim Deutsch-

lernen mit lebensnahen Aufgabenstellungen,

die nicht bis ins Detail vorschreiben, wie die

Lernenden vorgehen sollen (vgl. Müller-Hart-

mann/Schocker-von Dittfurth 2004), bei Lernen

als beim zumeist stärker fremdgesteuerten,

kleinschrittigen Vorgehen, das die meisten

Lehrwerke kennzeichnen.

Abstimmung zwischen den Fremdsprachen-

lehrenden innerhalb der Schule in Bezug auf die

Frage, welche Lernstrategien wann und wo

vermittelt werden, ist unerlässlich, damit es

nicht zu unnötigen Überschneidungen kommt

und ein Transfer von Lernstrategien zwischen

den Fremdsprachen ermöglicht wird.

Die dritte Frage bezieht sich auf die Vermitt-

lungsmethode mit den besten Erfolgchancen.

In den meisten Experimenten zur Vermittlung

von Lernstrategien lassen sich Kombinationen

folgender vier Komponenten unterscheiden (vgl.

Tönshoff 2007, 333):

1. Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien

Ausgangspunkt bei der Vermittlung von

Lernstrategien ist oft ein Austausch in der

Lernergruppe über bereits vorhandene Lern-

strategien der Lernenden, z. B. anhand eines

Fragebogens (z. B. http://www.sprachenzen-trium.fu-berlin.de/siz/media/pdf/Lernstrate-gien_entdeckten4.pdf?1210678536) oder mit-

teils Partnerinterviews. Die Lehrerin bzw. der

Lehrer bekommt dabei Einblicke in die Aus-

gangslage der Lernenden, und diese werden

für eine Beschäftigung mit neuen Strategien

sensibilisiert. Bei Anfängern verläuft ein

solcher Austausch in der Muttersprache der

Lernenden.

2. Orientierung auf die Anwendung einer Strategie

Diese Komponente zielt auf den Erwerb meta-

kognitiven Wissens ab. Die Lernenden

machen sich mit neuen Informationen in

Bezug auf Lernziele, Lernprozesse und strate-

gische Lernhandlungen bekannt. Unter-

schiedliche didaktische Verfahren werden zu

diesem Zweck eingesetzt, u. a. selbstende-

ckendes Lernen (bezogen auf konkrete Bei-

spiele strategischen Vorgehens), direkte

Erklärungen oder das beispielhafte Modellie-

ren, wobei die Lehrerin oder der Lehrer laut

denkend demonstriert, wie sie oder er bei der

Bewältigung von Aufgaben strategisch vor-

geht. Bei Anfängern werden die Informatio-

nen in der Muttersprache erteilt.

In Bezug auf die Qualität der Orientierung

werden folgende Anforderungen erhoben

(Winograd/Hare 1988; Duffly/Roehler, 1989).

Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte:

- die charakteristischen Merkmale strategi-

scher Lernhandlungen in einer für die

Lernenden bedeutungsvollen Weise

beschreiben;

- klarmachen, warum die betreffende strate-

gische Lernhandlung erlernt werden soll

und wozu sie dienen kann;

- die Lernenden darüber informieren, wie

die strategische Lernhandlung Schritt für

Schritt auszuführen ist;

- erklären, unter welchen Bedingungen bzw.

bei welchen Zielen es sinnvoll sein kann,

die betreffende strategische Lernhandlung

auszuführen;

- zeigen, wie die Lernenden beim Beobach-

ten, Steuern und Auswerten ihres strategi-

schon Handelns vorgehen können.

3. Erprobung und Übung

Hier geht es um das vom Lehrer bzw. von der

Lehrerin angeregte, betreute und beaufsich-

tigte Erproben strategischer Lernhandlungen

bei der Bewältigung von Aufgaben. Es können

auch speziell auf die Ausföhrung einzelner

strategischer Lernhandlungen abzielende

Übungen durchgeführt werden (für konkrete

Vorschläge vgl. Rampillon 1995; Chamot u.a.

1999 oder Bimmel/Rampillon 2000). Ziel

solcher Übungen ist die Entwicklung der

Fähigkeit, strategische Lernhandlungen

angemessen auszuführen.

4. Bewusstmachung

Bewusstmachung bedeutet, dass die Lernen-

den sich fragen, inwiefern die gerade ausge-

föhrten Lernhandlungen zu einer erfolgrei-

chen Bewältigung einer Aufgabe geföhrt

haben. Bewusstmachung (oft als „Reflektie-

ren“ bezeichnet) gilt allgemein als Schlüssel-

faktor beim Erwerb metakognitiven Wissens

und bei der Entwicklung der Fähigkeit zur

Selbststeuerung kognitiver Prozesse. Folgen-

sollten – d.h. jeweils dann, wenn Lernende Lernaufgaben bewältigen, zu denen bestimmte Lernstrategien passen. Sie entwickelt konkrete Vorschläge für die Zuordnung bestimmter strategischer Lernhandlungen zu den Kann-Beschreibungen für die unterschiedlichen Fertigkeiten auf den Stufen A1 und A2 des Europäischen Sprachenportfolios.

Grammatiki Rizou regt ihre griechischen Deutschlernenden an, ein Lerntagebuch zu führen. In ihrem Beitrag (S. 18) zeigt sie in exemplarischen Auszügen aus diesen Tagebüchern, wie ihre Lernenden auf Lernstrategieangebote reagieren.

Asta Haukas geht in ihrem Beitrag (S. 23) zum Thema Sprachlernstrategien bei Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache (sog. L3-Lernenden) der norwegischen Sekundarstufe davon aus, dass diese im Vergleich zu L2-Lernenden potenziell schneller und besser lernen, da sie mehr Erfahrung damit gemacht haben, wie sie sich eine neue Sprache aneignen können. Eine wichtige Aufgabe des L3-Deutschunterrichts ist es, den Lernenden zu helfen, sich positive L2-Lernerfahrungen bewusst zu machen und sie für das L3-Lernen zu nutzen. Asta Haukas zeigt konkrete Beispiele, wie solche Bewusstmachungsprozesse im L3-Unterricht ablaufen können.

Ein bisher weitgehend vernachlässigter Bereich der Fremdsprachendidaktik ist die gezielte Ausspracheschulung generell und die Vermittlung von Lernstrategien zur Verbesserung der Aussprache im Besonderen. **Mayako Nikkura** beschäftigt sich in ihrem Aufsatz (S. 27) mit der Frage, wie man Deutschlernende zu einer selbstgesteuerten Anwendung von Aussprachelernstrategien bringen kann.

Ida Dringö-Horvath geht (S. 34) auf die Frage ein, wie sich Lernstrategien und Vermittlungsziele bei der Arbeit mit gedruckten bzw. elektronischen Wörterbüchern voneinander unterscheiden.

Karin Kleppin und Enke Spänkuch gehen in ihrem Aufsatz (S. 41) davon aus, dass Lernen nur dann identitätsstiftend und nachhaltig funktioniert, wenn Lernende fähig sind, ihr Lernen selbst zu steuern. Sie betonen deshalb, dass Lernberatung nicht aus Empfehlungen oder Ratschlägen besteht, sondern vor allem Reflexionsangebote unterbreitet. Das bedeutet übrigens nicht, dass hier ein Konzept vorgestellt würde, das dem einer Strategievermittlung widerspräche. Beide Konzepte – Strategiever-

de Reflexionsfragen, die Westhoff erstmals 1996 formulierte, können den Lernenden helfen, sich ihre Strategieanwendungen bewusst zu machen, wobei entweder der Lehrer bzw. die Lehrerin oder das Lernmaterial (eventuell mediengesteuert) die Fragen stellen kann oder die Lernenden sich im Sinne einer Lerner-Lernerunterstützung gegenseitig betragen können (Englisch: *peer-coaching*).

Reflexionsfragen:
 • Welches Ziel oder welche Ziele wolltest du erreichen?
 • Was hast du gemacht, um dein Ziel/deine Ziele zu erreichen?
 • Hast du dein Ziel/deine Ziele erreicht? Woher weißt du das?

• Wie erklärst du dir deine Ergebnisse?
 • Was lernst du daraus für ein nächstes Mal? Wichtig ist, dass in diesen Fragen die Blickrichtung nicht einseitig auf Probleme bei der Bewältigung von Aufgaben gelenkt wird. Die Fragen sind offen gestellt, damit vor allem auch von erfolgreichen Handlungen gelernt wird – und die Lernenden nicht einseitig mit ihren Misserfolgen konfrontiert werden. Lehrer- oder Lerner-Lernerfeedback auf das strategische Handeln der Lernenden kann beim Reflektieren hilfreich sein. Bei Anfängern erfolgt die Bewusstmachung in der Muttersprache.

Zu diesem Heft

In einem Deutschunterricht, der nicht nur auf Spracherwerb, sondern auch auf das Erlernen von Lernstrategien und/oder auf die Förderung der Lernerautonomie abzielt, ändert sich sowohl die Rolle der Lernenden als auch die der Lehrerin bzw. des Lehrers. In ihrer neuen Rolle – oft angedeutet mit Schlagwörtern wie Lernberater oder Lernbegleiter (Englisch: *facilitator* oder *coach*) – brauchen Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Qualifikationen. Dazu gehört u.a. die Vertrautheit mit Instrumenten der Lernberatung sowie mit Methoden und konkreten Ideen zur Vermittlung von Lernstrategien bzw. zur Förderung der Lernerautonomie. Dieses Heft möchte einen Beitrag dazu leisten, Sie mit solchen Instrumenten, Methoden und Ideen bekannt zu machen. Die einzelnen Aufsätze seien hier kurz vorgestellt.

Stefanie Neuner-Anfndsen (S. 11) führt den Gedanken weiter, dass Lernstrategien zum richtigen Zeitpunkt vermittelt werden

mitlung und Lernberatung – ergänzen sich vielmehr, als dass sie mit einander konkurrieren würden. Die Autorinnen erkunden praktische Möglichkeiten, ihr Konzept des Sprachlern-Coa-chings, das zunächst für den Hochschulkontext konzipiert wurde, auf den Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens zu übertragen. Zum Schluss: In meinem abschließenden Beitrag (S. 50) analysiere ich vier konkrete Beispiele aus Lehrwerken, mit denen versucht wird, Lernstrategien zu vermitteln. Ich gehe der Frage nach, inwiefern in diesen Beispielen die auf S. 26 beschriebenen vier Komponenten (1. Bewusstmachung bereits vorhandener Lernstrategien; 2. Orientierung auf die Anwendung

einer Lernstrategie; 3. Erproben der Lernstrategie und/oder Übungen, die auf das Erlernen der strategischen Lernhandlung abzielen; 4. Bewusstmachung der gerade erprobten Lernstrategie) enthalten sind. Außerdem Frage ich, was das Fehlen einer oder mehrerer dieser Komponenten für die Rolle der Lehrkraft, die mit diesen Materialien arbeitet, bedeutet. Gezeigt wird, dass Lehrkräfte – auch wenn viele Lehrwerke inzwischen zumindest ansatzweise brauchbare Materialien für die Vermittlung von Lernstrategien anbieten – eine hochwertige Lehrerausbildung brauchen, um diese und derartige Materialien vernünftig und zielgruppengerecht im Unterricht einsetzen zu können.

Literatur

Barkowski, Hans/Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen 2004
 Bimmel, Peter: Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, 841–849. Berlin: De Gruyter Mouton 2010
 Bimmel, Peter/Kampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienheft 23. Berlin: Langenscheidt 2000
 Chamot, Anna Uhl: Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenverbot. In: Barkowski, Hans/Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, 10–35
 Chamot, Anna Uhl/Barnhardt, Sarah/Beard El-Dinay, Pamela/Robbins, Jill: The Learning Strategies Handbook. White Plains, NY: Longman 1999
 Cohen, Andrew D./Macaro, Ernesto (Hrsg.): Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. Oxford: Oxford University Press 2007
 Duffy, Gerald G./Roehler, Laura R.: The Tension between Informational Explanation and Mediation: Perspectives on Instructional Explanation and Teacher Change. In: Brophy, J.E. (Hrsg.): Advances in Research on Teaching: A Research Annual 1/1989. Greenwich: JAI Press, 1–33
 Grenfell, Mike/Macaro, Ernesto: Claims and Critiques. In: Cohen, Andrew D./Macaro, Ernesto (Hrsg.): Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. Oxford: Oxford University Press 2007, 9–28
 Holec, Henri: Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe 1979
 Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Martina (Hrsg.): Aufgabbenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Verlag 2004
 Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todisco, Angela: The Good Language Learner. Toronto: OISE 1978
 Neuner-Anhndsen, Stefanie: Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorientation und Lernstrategien zum Wortschatzen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannswiller: Schneider Verlag Hohengrehren 2005
 O'Malley, J. Michael/Chamot, Anna Uhl: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1990

Quellen

Abb. 1: Dallapiazza, Rosa-Maria/Von Jan, Eduard/Schönherr, Til: Tangram 1A – Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 12. Auflage 2002. Ismaning: Hueber Verlag, 84

Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Boston, MA: Heinle & Heinle 1990
 Kampillon, Ute: Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber 1995
 Rubin, Joan: What the Good Language Learner Can Teach Us. TESOL Quarterly 9/1975 41–51
 Schrebrowski, Stephanie/Hasselhorn, Marcus: Selbstkontrollstrategien: Plänen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen etc: Hogrefe, 151–161
 Tönshoff, Wolfgang: Lernstrategien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2007, 331–335
 Wenden, Anita L.: Learner Development in Language Learning. In: Applied Linguistics 23,1/2002, 32–55
 Westhoff, Gerard J.: Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid. In: Kaldewey, Jan/Haenen, Jacques/Wils, Sophie/Westhoff, Gerard (Hrsg.): Lernen in didactisch perspectief, Groningen: Wolters-Noordhoff 1996, 13–33
 Westhoff, Gerard J.: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Burkhardt, Armin/Steger, Hugo/Weigand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 19.1/2001. Berlin/New York: de Gruyter, 684–692
 Winograd, Peter/Hare, Victoria C.: Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation. In: Weinstein, Claire E./Goetz, Ernest T./Alexander, Patricia A. (Hrsg.): Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego: Academic Press 1988
 Wolff, Dieter: Lernerautonomie und selbst gesteuertes Fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auflage. Tübingen etc.: Francke 2007, 321–326