

# Fremdsprache Deutsch

Heft 46 | 2012

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

## Lernstrategien



GOETHE  
INSTITUT

Hueber

Freude an Sprachen

# STRATEGIE

© iStockphoto/mattjeacock

## Lernstrategien

### Bausteine der Lernerautonomie

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 Aufmerksam-

keit 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,

### B Wörter lernen

#### Tipps zum Vokabel-Lernen

B 1

Wie lernen Sie neue Wörter?

Fragen Sie Ihre Nachbarn und notieren Sie.

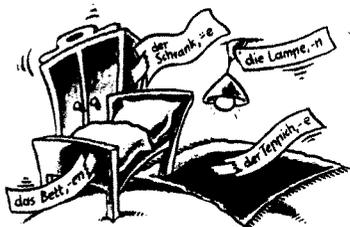
#### Lerntipp:

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

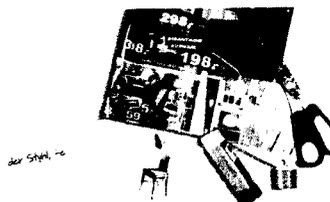
Hier ein paar Methoden zum Vokabel-Lernen. Probieren Sie doch alle mal aus!

##### 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 Wort-

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

Abb. 1: Lehrwerkbeispiel (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 Fremdsprachenlerner (*the good language learner*) weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem

Ziel, ihnen zu helfen, bessere Sprachlernende zu werden (vgl. Rubin 1975; Naiman 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), Sprachlerneignung, 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.

### 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 direkt 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 gleichermaßen. Zur Frage, ob letztend-

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 automatisiert 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 Strategiedefinition betrifft zwei unterschiedliche Rollen der Lernen-

den. 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 ermitteln). Das mentale Management kognitiver Prozesse ist Bestandteil des metakognitiven Bereichs (Schreblowski/Hasselhorn 2006).

Der im deutschsprachigen Kontext häufig verwendete Begriff *Lern-techniken* anstelle von

*Lernstrategien* (vgl. Neuner-Anfindsen 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

#### Strategische Lernhandlungen

##### Metakognitive Ziele (Selbststeuerung)

- Das eigene Lernen planen und einrichten;
- Das eigene Lernen beobachten und steuern (engl. *monitoring*);
- Das eigene Lernen reflektieren und auswerten;
- ...

##### Kognitive Ziele

###### Memorisieren

- Wortgruppen bilden (kategorisieren);
- Kontexte erfinden;
- Neue Kombinationen machen;
- visualisieren;
- Rhythmus verwenden;
- Reim verwenden;
- Assoziogramm/Semantisches Netz;
- Eselsbrücken verwenden;
- wiederholen;
- Vokabelkartei;
- emotionale Bezüge herstellen;
- ...

###### Sprachverarbeitung

- sich Notizen machen;
- markieren;
- Wörter und Ausdrücke analysieren;
- Sprachen miteinander vergleichen;
- Kenntnisse der Muttersprache übertragen;
- Regelmäßigkeiten ermitteln;
- Regeln anwenden;
- Hilfsmittel verwenden;
- ...

###### Sprachgebrauch

###### Rezeptiv (Lesen, Hören)

- Textinhalte vorhersagen/Hypothesen bilden und überprüfen;
- Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten;
- Bedeutungen aus dem Kontext ableiten;
- ...

###### Produktiv (Sprechen, Schreiben)

- mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...);
- Gespräche 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 eingepägt 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 **Lernerstrategien** 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 neue 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 heranmacht („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

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 „Kompensationsstrategien“ bezeichnet werden.

### Lernstrategien als Baustein 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 imstande 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 eingangs 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 abzielen, 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 vorherzusagen: „Sieh dir die Überschriften und das Bild zum Text an. Was meinst du: Worum geht es in diesem Text?“).

Ist das übergreifende Ziel jedoch die Förderung der Lernerautonomie, dann reicht es nicht, lediglich auf die Fähigkeit zur angemessenen Ausführung strategischer Lernhandlungen abzielen; 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 Erfolgschancen 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

erscheint, das Angebot, eine bestimmte Strategie kennen zu lernen („Hier könntest du gut Strategie X anwenden – soll ich sie dir mal vorstellen?“). Für Lehrwerke würde dies bedeuten, dass solche Angebote vielleicht lieber in einem Anhang zum Text- oder Arbeitsbuch oder in einem Lernerhandbuch 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 Deutschlernen mit lebensechten Aufgabenstellungen, die nicht bis ins Detail vorschreiben, wie die Lernenden vorgehen sollen (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004), bei Lernenden eher ein echter Bedarf nach Lernstrategien als beim zumeist stärker fremdgesteuerten, kleinschrittigen Vorgehen, das die meisten Lehrwerke kennzeichnet.

Abstimmung zwischen den Fremdsprachenlehrenden 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 Vermittlungsmethode 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 Lernstrategien der Lernenden, z. B. anhand eines Fragebogens (z. B. [http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/media/pdf/Lernstrategien\\_entdecken4.pdf?1210678536](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/media/pdf/Lernstrategien_entdecken4.pdf?1210678536)) oder mittels Partnerinterviews. Die Lehrerin bzw. der Lehrer bekommt dabei Einblicke in die Ausgangslage 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 metakognitiven Wissens ab. Die Lernenden machen sich mit neuen Informationen in Bezug auf Lernziele, Lernprozesse und strategische Lernhandlungen bekannt. Unter-

schiedliche didaktische Verfahren werden zu diesem Zweck eingesetzt, u. a. selbstentdeckendes Lernen (bezogen auf konkrete Beispiele strategischen Vorgehens), direkte Erklärungen oder das beispielhafte Modellieren, wobei die Lehrerin oder der Lehrer laut denkend demonstriert, wie sie oder er bei der Bewältigung von Aufgaben strategisch vorgeht. Bei Anfängern werden die Informationen in der Muttersprache erteilt.

In Bezug auf die Qualität der Orientierung werden folgende Anforderungen erhoben (Winograd/Hare 1988; Duffy/Roehler, 1989). Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte:

- die charakteristischen Merkmale strategischer Lernhandlungen in einer für die Lernenden bedeutungsvollen Weise beschreiben;
- klarmachen, warum die betreffende strategische 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 Beobachten, Steuern und Auswerten ihres strategischen Handelns vorgehen können.

### 3. *Erprobung und Übung*

Hier geht es um das vom Lehrer bzw. von der Lehrerin angeregte, betreute und beaufsichtigte Erproben strategischer Lernhandlungen bei der Bewältigung von Aufgaben. Es können auch speziell auf die Ausführung 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 Lernenden sich fragen, inwiefern die gerade ausgeführten Lernhandlungen zu einer erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe geführt haben. Bewusstmachung (oft als „Reflektieren“ bezeichnet) gilt allgemein als Schlüsselfaktor beim Erwerb metakognitiven Wissens und bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbststeuerung kognitiver Prozesse. Folgen-

de Reflexionsfragen, die Westhoff erstmals 1996 formulierte, können den Lernenden helfen, sich ihre Strategieranwendungen 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 befragen 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.

#### 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 Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, 841–849. Berlin: De Gruyter Mouton 2010
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt 2000
- Chamot, Anna Uhl: Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Barkowski, Hans/Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen, 10–35
- Chamot, Anna Uhl/Barnhardt, Sarah/Beard El-Dinary, 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 Information-Giving 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, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag 2004
- Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela: *The Good Language Learner*. Toronto: OISE 1978
- Neuner-Anfindsen, Stefanie: *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005
- O'Malley, J. Michael/Chamot, Anna Uhl: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press 1990

- Oxford, Rebecca L.: *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle 1990
- Rampillon, 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
- Schreblowski, Stephanie/Hasselhorn, Marcus: *Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten*. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen etc: Hogrefe, 151–161
- Tönshoff, Wolfgang: *Lernerstrategien*. 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: Kaldeway, Jan/Haenen, Jacques/Wils, Sophie/Westhoff, Gerard (Hrsg.): *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1996, 13–33
- Westhoff, Gerard J.: *Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken*. In: Burkhardt, Armin/Steger, Hugo/Weigand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbücher 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.) (1988): *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: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage. Tübingen etc.: Francke 2007, 321–326

#### 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