

69. Lernerstrategien

1. Problemaufriss

In den letzten Jahren hat sich die modellbildende und anwendungsbezogene Forschung verstärkt mit den Strategien befasst, die Fremdsprachenlerner einsetzen, um ihr Lernen zu planen, zu steuern und zu evaluieren (Rampillon/Zimmermann 1997; McDonough 1998). Der besondere Wert dieser Forschung liegt nicht zuletzt darin, dass sie sich gegen zwei Tendenzen richtet: zum einen gegen die Infantilisierung der Lerner und ihre intellektuelle und emotionale Abhängigkeit von straff organisierten Vermittlungsmethoden, zum anderen gegen die Überbetonung unbewusster Erwerbsprozesse, die weitgehend außerhalb der Kontrolle der Lerner und des Lehrers liegen. Ein wesentliches Ziel ist dabei, Möglichkeiten einer Förderung der strategischen Kompetenz zu untersuchen: Wie kann eine bewusstmachende Strategievermittlung im Fremdsprachenunterricht aussehen? Welche Komponenten und methodischen Verfahren sollte sie umfassen?

2. Begriffliches

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Lernerstrategien ist die Charakterisierung des Fremdsprachenlernens als eines komplexen, vom Lerner aktiv gestalteten Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozesses. Strategien lassen sich dabei zunächst allgemein als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informatio-

nen steuert und kontrolliert. Trotz unterschiedlicher theoretischer Einbettung des Konstrukts Lernerstrategie konvergieren die meisten auf das Fremdsprachenlernen bezogenen Definitionen darüber hinaus in den Kriterien der Problemorientiertheit, der Zielgerichtetheit/Intentionalität und der (potenziellen) Bewusstheit von Strategien (Tönshoff 1992).

Der Terminus Lernerstrategien wird häufig als Oberbegriff gebraucht, der sowohl Lernstrategien als auch Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) umfasst. Obwohl die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fließend ist, liegt der durch situative Anforderungen und durch Lernerintentionen bestimmte aktuelle Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems jeweils entweder stärker auf dem Lernaspekt (Aufbau lernersprachlicher Wissensbestände) oder auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel).

Die am Fremdsprachenlernen interessierte Forschung hat sich bislang vor allem auf die Identifikation und Klassifikation von Lernerstrategien konzentriert. Die z.T. sehr umfangreichen Strategienlisten bzw. Klassifikationsschemata unterscheiden sich u.a. in folgenden Punkten:

- inwieweit sie Lern- und/oder Kommunikationsstrategien erfassen;
- welche Gruppen von Strategien sie unterscheiden und welche Hierarchiebeziehungen sie annehmen;
- in welchem Umfang sie sich auf unterrichtliches oder außerunterrichtliches Lernerverhalten beziehen;
- inwieweit sie Strategien lerninhaltsabhängig oder -unabhängig beschreiben, d.h. ob sie allgemeine Lernstrategien angeben oder ob sie spezifische fremdsprachenlernbezogene Strategien auflisten;
- ob bzw. wie explizit sie einzelne Strategien den verschiedenen Fertigungsbereichen zuordnen.

Eine aus der Pädagogischen Psychologie stammende Grobunterteilung ist für Überlegungen zur Strategievermittlung besonders bedeutsam und hat sich auch in nahezu allen fremdsprachlernbezogenen Klassifikationsvorschlägen durchgesetzt: die Differenzierung in kognitive und metakognitive Strategien. Kognitive Strategien sind danach elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien (z.B. Inferenzstrategien beim Hör- oder Leseverstehen). Demgegenüber beziehen sich meta-

kognitive Strategien auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung (z.B. *monitoring*-Strategien zur Kontrolle der Sprachrichtigkeit und der kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen). Als besonders fremdsprachenlernrelevante Strategiengruppe werden vielfach auch die sozialen Strategien abgegrenzt, die die Zusammenarbeit mit anderen (z.B. Mitlernern), das Finden von Lernpartnern und das Einfordern von gezielten Hilfestellungen (z.B. von Muttersprachlern, vom Lehrer) betreffen.

3. Begründungszusammenhänge

Der allgemeinste Begründungszusammenhang für die unterrichtliche Beschäftigung mit Lernerstrategien liegt in den Anforderungen, die der schnelle Wandel in der modernen Informationsgesellschaft an jeden Lernprozess stellt: die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, die Tatsache, dass Lernfähigkeit eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Arbeitslebens darstellt, machen das Lernen des Lernens zum zunehmend bedeutsamen Unterrichtsgegenstand. Unterricht darf sich nicht nur auf Inhalte richten, sondern muss dem Individuum helfen, sich ein Instrumentarium von Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung aufzubauen.

Im Kontext Fremdsprachenlernen hat bereits Knapp (1980) gefordert, die Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen nach Abschluss des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu fördern, die Beherrschung der hierfür erforderlichen Strategien als Teil des Lernziels ‚Kommunikationsfähigkeit‘ zu interpretieren und ihre Anwendung im Unterricht zu vermitteln. Vor dem Hintergrund der europäischen Integration und der weltweiten Vernetzung mit ihren Konsequenzen für den Sprachlern- und Kommunikationsbedarf erhalten solche Überlegungen zur Verknüpfung der Zielkontexte Unterricht und Selbstlernen wieder besondere Aktualität.

In jüngster Zeit hat die Forschung zu Lernerstrategien ihre praktische Bedeutung vor allem durch die Einbettung in die Diskussion um autonomes Lernen erlangt (Art. 67):

- a) Autonomes Lernen im Sinne individuellen Selbstlernens. Neben psychologischen Voraussetzungen auf Seiten des Lernsubjekts (u.a. Lernmotivation, Einstellungen) wird vor allem der Verfügbarkeit eines Arsenal adäquater

Lernerstrategien eine Schlüsselrolle für erfolgreiches Selbstlernen zugeschrieben. Für die vielfältigen Planungs-, Überwachungs- und Evaluationsentscheidungen dürfte dabei der Bereich metakognitiver Strategien von besonderer Bedeutung sein.

- b) Autonomes Lernen im Sinne einer stärkeren Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lernalers im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert. Die Auseinandersetzung mit Lernerstrategien ist dabei als eine Kernkomponente eines lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichts zu verstehen: Lerner werden dadurch selbständiger, d.h. autonomer, dass sie ihre Fähigkeit (weiter)entwickeln, die eigenen Lernwege zu erkennen, zu bewerten und effektiver zu gestalten. Dabei besteht heute weitestgehend Einigkeit darüber, dass es nicht darum gehen kann, vermeintlich universell ‚gute‘ Strategien zu vermitteln, sondern dass eine autonomiefördernde Strategievermittlung als Auswahlangebot für die Lerner verstanden werden muss. Es geht darum, dem einzelnen Lerner zu helfen, aus dem präsentierten Strategienspektrum die zum jeweiligen Lerntyp und der Aufgabe passenden Strategien bewusst auszuwählen, praktisch zu erproben und selbst zu evaluieren, damit er so schrittweise sein Strategienrepertoire erweitern und modifizieren kann.

Ein systematische Vermittlung speziell von Sprachverwendungsstrategien legitimiert sich aus der Notwendigkeit, Kommunikationssituationen mit Sprechern der Zielsprache auf der Basis lediglich begrenzter Fremdsprachenkenntnisse zu bewältigen. Um Wissenslücken zu überbrücken und um trotz eingeschränkter Ressourcen unterschiedliche (z.B. auch berufliche) Handlungsrollen in der Fremdsprache kompetent ausfüllen zu können, sind effektive Kommunikations- und Kompensationsstrategien unerlässlich (Kasper/Kellerman 1997).

4. Methodisches Vorgehen bei der Strategievermittlung

In letzter Zeit lässt sich ein zunehmendes unterrichtspraktisches Fachinteresse an der Frage beobachten, wie die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern im Sinne größerer Lernerautonomie und höherer Effizienz des Lernens gefördert werden kann. Dabei werden die Möglichkeiten der Einbeziehung in existierende

fremdsprachenunterrichtliche Zusammenhänge diskutiert und durch konkrete Unterrichtsvorschläge erläutert (Oxford 1990; Chamot/O'Malley 1995; Tönshoff 1997; Bimmel/Rampillon 2000). Den meisten dieser Vorschläge liegt ein vierschrittiges (rekursives) Grundmuster zugrunde, das in der folgenden Übersicht durch methodische Einzelverfahren konkretisiert wird:

- a) Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten
 - Erfahrungsaustausch (in Gruppenarbeit und Plenum)
 - Aufgabebearbeitung mit anschließender Diskussion über die individuell eingesetzten Strategien
 - von der Lehrkraft eingegebene oder mit den Lernern erarbeitete Fragebögen
 - Partnerinterviews
- b) Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen
 - Erklärungen der Lehrkraft zu einzelnen Strategien und dazu, warum, wann und wie sie eingesetzt werden können
 - Strategiedemonstration (Modellieren), soweit es sich um Strategien handelt, deren Einsatz von außen beobachtbar ist
 - ‚Lautes Denken‘, also das Verbalisieren einzelner Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte
 - Reflexion über Strategien beim Gebrauch der Muttersprache (und beim Lernen und Gebrauch anderer Fremdsprachen) sowie über Transfermöglichkeiten auf die aktuelle Fremdsprache
 - Beschreibung, Erläuterung und Demonstration von Strategien durch Mitlerner
- c) Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit
 - gezielte, d.h. den Einsatz ganz bestimmter Strategien erfordernde Übungsaktivitäten (auch binnendifferenzierend)
 - wiederholtes (zyklisches) Üben einzelner Strategien bzw. Strategiangruppen (ggf. mit abnehmender Übungsintensität)
 - ‚Auslösen‘ des Einsatzes bestimmter Strategien durch bewusstmachende Kurzhinweise
- d) Evaluation der Erprobungserfahrungen
 - Selbstbeobachtung der Lerner und Erfahrungsaustausch unmittelbar nach der Aufgabebearbeitung im Unterricht

- regelmäßiger Erfahrungsaustausch über Ergebnisse der Selbstbeobachtung (auch bei der individuellen Lernerarbeit zu Hause)
- Evaluationsbögen (auch in tabellarischer Form), in denen die Lerner ihre persönlichen Erprobungserfahrungen über einen längeren Zeitraum stichwortartig festhalten können
- Lerntagebücher

5. Empirische Untersuchungen zur Effektivität der Strategievermittlung

Zu der Frage, ob und wie die strategische Kompetenz von Lernen gefördert werden kann, liegen inzwischen zahlreiche empirische Studien aus dem Kontext Fremdsprachenlernen sowie aus anderen unterrichtlichen Kontexten vor (vgl. die Überblicke bei Tönshoff 1992, Hattie/Biggs/Purdie 1996 sowie Carrell 1998). Den Studien liegen entweder experimentelle oder nicht-experimentelle Datenerhebungsdesigns zugrunde; der Trainingseffekt wurde z.T. durch statistische Analysen, z.T. interpretativ evaluiert. Bei aller Vorläufigkeit der Ergebnisse scheint eine Strategievermittlung demnach unter folgenden Bedingungen am wirkungsvollsten zu sein:

- Lernerstrategien werden nicht in getrennten Programmen, sondern integriert in den Unterricht vermittelt und geübt. Erschließungsstrategien z.B. werden also dann gezielt trainiert, wenn geeignete Lese- oder Hörtexte ohnehin im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen.
- Die Lerner werden umfassend informiert über die Strategien sowie über das Warum, Wann und Wie ihres Einsatzes (hoher Stellenwert bewusstmachender Verfahren).
- Die Lerner erhalten anhand geeigneter Aufgabenstellungen ausgiebig Gelegenheit, die verschiedenen Strategiealternativen praktisch anzuwenden und über dabei auftretende Probleme zu reflektieren.
- Es werden gezielt auch metakognitive Strategien einbezogen, damit die Lerner ihren Lernprozess (und auch die Erprobung neuer Strategien) besser steuern und evaluieren können.

Der Erfolg der Strategievermittlung wird darüber hinaus von bestimmten Lernervariablen beeinflusst, wie z.B. von der Motivation der Lerner, ihrem soziokulturellen Hintergrund und ihren Lernerfahrungen.

6. Konsequenzen und Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit Lernerstrategien kann als stark defizitärer Bereich des (schulischen) Fremdsprachenunterrichts (nicht nur) in der Bundesrepublik Deutschland gelten. Eigene Untersuchungen haben dies für den Italienischunterricht auf der gymnasialen Oberstufe exemplarisch belegt (Tönshoff 1992). Die Integration einer bewusstmachenden Strategievermittlung ist allerdings nicht als einfache Ergänzung zum ‚normalen‘ Lerngeschehen, sondern nur im Rahmen einer zumindest partiellen Umorientierung des Unterrichts und seiner Rahmenbedingungen denkbar:

- Lern- und Kommunikationsstrategien müssen stärker als bisher bei den Lernzielformulierungen in Lehrplänen bzw. Richtlinien berücksichtigt werden. Zwar findet die Entwicklung der Lernkompetenz und die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Lernerstrategien in einigen neueren Curricula für den Fremdsprachenunterricht verstärkte Beachtung (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1993; Goethe-Institut 1996). Vielfach fehlen jedoch noch methodische Hinweise zur konkreten Ausgestaltung der Strategievermittlung. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, traditionelle fremdsprachenunterrichtliche Lernziele neu zu gewichten und damit Raum zu schaffen für eine autonomiefördernde Strategievermittlung. Denn wenn Curricula es bei Auflistungen von Strategien und allgemeinen Vermittlungsaufforderungen belassen und ansonsten unveränderte Lernzielkataloge rein additiv erweitern, dann besteht die Gefahr, dass bei konstanter Unterrichtszeit und unter dem vielfach beklagten Stoffdruck vergleichsweise neue und eben nicht durch vermittlungsmethodische Hilfestellungen ‚handhabbar‘ gemachte Lernziele vernachlässigt werden.
- Es muss weiter an für Lerner verständlichen Deskriptionen von Lern- und Kommunikationsstrategien und an geeigneten Übungstypologien gearbeitet werden, die die Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sein können. Bei kurstragenden Lehrwerken (nicht zuletzt im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache) hat es in den letzten Jahren durchaus einschlägige Neuentwicklungen gegeben, doch Art und Umfang der Thematisierung von Lernerstrategien sind sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von einer systematischen Integration von Texten und Aufgaben zur Strategie-

vermittlung in die Lehrwerkkonzeption bis hin zu erkennbar ‚aufgesetzten‘ Versuchen, z.B. in Form einzelner, unsystematisch eingestreuter Lerntipps.

- Schüler und Lehrer müssen ihre Rollen partiell umdefinieren. Der Unterrichtende kann den Lernern helfen, größere Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln, doch die Verantwortung für einen stärker selbstgesteuerten Lernprozess liegt letztlich beim Lerner selbst. Dem Lehrer seinerseits kommt zum einen die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu gestalten, in der die Schüler die ihnen angemessensten Strategien erkennen und erproben können. Zum anderen wird er alternative Strategien anbieten und die Lerner zur Reflexion über den eigenen Lernprozess anregen. Er wächst damit ein Stück weit in die Rolle eines Lernhelfers bzw. -beraters hinein.
- Die Strategievermittlung ist ohne entsprechend motivierte und ausgebildete Lehrer undenkbar (Kleppin/Tönshoff 2000). Da die subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern das Lehrverhalten stark mitbestimmen, haben Innovationen im Fremdsprachenunterricht, wie z.B. die Konsequenzen aus dem Konzept der autonomiefördernden Strategievermittlung, letztlich nur dann eine Realisierungschance, wenn es gelingt, derartiges Überzeugungswissen ein Stück weit ‚aufzubrechen‘. Dementsprechend müssen Fortbildungsmaßnahmen in Kombination mit Selbstbeobachtung und praktischen Erprobungsmöglichkeiten auch Gelegenheit dazu geben, eigene Überzeugungen und Haltungen zu hinterfragen und eigenes Lehrverhalten kritisch zu reflektieren (Tönshoff 2000).

Literatur

- Bimmel, P./Rampillon, U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München.
- Carrell, P. L. (1998), „Can Reading Strategies be Successfully Taught?“, in: *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1–20.
- Chamot, A. U./O’Malley, J. M. (1995), *The CALLA Handbook*, Reading Mass.
- Goethe-Institut, Hrsg. (1996), *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*, München.
- Hattie, J./Biggs, J./Purdie, N. (1996), „Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis“, in: *Review of Educational Research*, 66, 99–136.
- Kasper, G./Kellerman, E., Hrsg. (1997), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London.
- Kleppin, K./Tönshoff, W. (2000), „Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in

der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“, in: Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F. G., Hrsg., *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 113–127.

- Knapp, K. (1980), „Weiterlernen. Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitsprachenerwerb“, in: *Linguistik und Didaktik*, 43/44, 257–271.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1993), *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen, Französisch*, Frechen.
- McDonough, S. H. (1998), „Learner Strategies“, in: *Language Teaching*, 32, 1–18.
- Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York.
- Rampillon, U./Zimmermann, G., Hrsg. (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning.
- Tönshoff, W. (1992), *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*, Hamburg.
- Tönshoff, W. (1997), „Bewusstmachendes Training von Lernstrategien“, in: Wolff, A. et al., Hrsg., *Gedächtnis und Fremdsprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*, Regensburg, 96–111.
- Tönshoff, W. (2000), „Fortbildungsveranstaltungen zur autonomiefördernden Vermittlung von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht“, in: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G., Hrsg., *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum, 327–347.

Wolfgang Tönshoff