

techniken und Lernstrategien in der Regel punktuell und eher nach einem Zufallsprinzip. Eine systematische Vermittlung wird – so ihre Dringlichkeit überhaupt erkannt wird – oft mit dem Argument des Zeitmangels abgewiesen. Die folgende Aufgabensammlung will versuchen hier Abhilfe zu schaffen.

Da auch selbst in Lehrwerken der neuesten Generation Lerntechniken vor allem dann einen Platz finden, wenn sich ihre Einbindung in den bestehenden Rahmen der übrigen Inhalte einer Lektion realisieren lässt, werden sie eher willkürlich und nicht nach einem bestimmten Konzept behandelt. Das wiederum führt dazu, dass trotz aller Einsichten der gesamte Bereich des prozeduralen Lernens im Fremdsprachenunterricht in der Regel immer noch zu kurz kommt und ein vernachlässigter Aspekt des Fremdsprachenlernens bleibt.

Der progressive Aufbau von Lernkompetenz

Wie es bereits im vorangehenden Kapitel angedeutet wurde, setzt sich die vorliegende Aufgabentypologie¹ das Ziel, zur systematischen Integration von Lerntechniken und Lernstrategien in den fremdsprachlichen Lehrgang beizutragen, deren unterrichtliche Vermittlung zu erleichtern und damit letztlich die Lernkompetenz der Lernenden – auch über den Unterricht hinaus – zu fördern.

Diesem Ziel könnte man entgegenhalten, dass es derzeit bereits zur Genüge Übersichten über Lerntechniken und Lernstrategien gibt. Eine dieser Zusammenstellungen sehen Sie auf Seite 15.

Wie diese wollen auch alle übrigen Übersichten wichtige Lerntechniken und Lernstrategien in einer Kategorisierung darstellen, um damit zur Übersichtlichkeit beizutragen und um die unterschiedlichen Funktionen zu verdeutlichen, die Lerntechniken im Rahmen von Fremdsprachenlernprozessen übernehmen können. Sie bestimmen ihren didaktischen Ort, bieten eine Kategorisierung an und ermöglichen Lehrkräften so die Zuordnung weiterer Lerntechniken, die dort nicht erfasst wurden.

¹ Ich unterscheide im Folgenden zwischen „Aufgaben“ und „Übungen“ im Sinne Westhoffs: „Übung ist das, was der Lernende macht; die Lernaktivität. Das, was im Lehrbuch steht, ist die Aufgabe.“ (Westhoff 1991, S. 206 ff.)

sprachliche Kompetenzen	Lerntechniken, die	
	den Lernprozess vorbereiten	den Lernprozess steuern
Wortschatz	<p>Erschließen der Bedeutung mit Hilfe</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Muttersprache - der Zielsprache - weiterer Fremdsprachen - internationaler Fremdwörter - des Kontextes <p>Benutzung eines Wörterbuchs</p>	<p>Vokabelheft/Vokabelkartei führen</p> <p>Vokabelwissen aufbauen</p> <p>Fehlerstatistik führen</p> <p>Übungen durchführen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reihengliederung - Klassifizierung - Ablaufgliederung - Assoziationsübung
Grammatik	<p>grammatische Nachschlagewerke benutzen</p> <p>Aufbau der eigenen Grammatik kennen</p> <p>Stichwortverzeichnis benutzen</p> <p>Visualisierungstechniken benutzen</p>	<p>Herleiten von Grammatikregeln</p> <p>Regelwissen aufbauen</p> <p>Grammatikheft führen</p> <p>Präsentationstechniken</p> <p>Führen einer Fehlerstatistik</p>
Hören	<p>Segmentieren</p> <p>sequentielles Kombinieren</p> <p>erschließendes Hören</p> <p><i>pre-questions/</i> <i>information search</i> <i>note-taking practice</i></p>	<p><i>note-making practice</i></p>
Lesen	<p><i>skimming</i> <i>scanning</i></p> <p>Murder Schema</p> <p>erschließendes Lesen</p> <p><i>pre-questions</i> <i>note-taking practice</i></p> <p>SQ3R Methode</p>	<p>Auswendiglernen</p> <p>Systematisieren des Textes</p> <p>Benutzung von Nachschlagewerken</p> <p><i>note-making practice</i></p>
Sprechen	<p>Auswendiglernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vor-sich-Hinsprechen - Nachsprechen - Mitsprechen - <i>read&look up</i> - <i>overlearning</i> - stiller Monolog - Lokalisierungsmethode - <i>backward-build-up-technique</i> - Vorstellungsbilder <p>Nachschlagewerke benutzen</p>	<p><i>note-making practice</i></p>
Schreiben	<p>Abschreiben</p> <p><i>note-taking</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - schnelles Notieren - Abkürzungen - Zeichen u. Symbole 	<p><i>note-making practice</i></p> <p>Kontroll-Lesen</p> <p>Fehlerstatistik führen</p> <p>Wörterbuch benutzen</p> <p>grammatisches Nachschlagewerk benutzen</p>

Was bei einer derartigen Übersicht notwendigerweise fehlt, sind Hinweise auf eine Progression bei der Vermittlung der Lerntechniken und Lernstrategien im Unterricht. Damit ergibt sich für Lehrerinnen und Lehrer eine Fülle von Fragen, zum Beispiel die folgenden:

- Gibt es schwierigere und leichtere Lerntechniken?
- Müssen bestimmte Lerntechniken vor anderen vermittelt werden, um nachhaltig wirksam sein zu können?
- Wie viele Lerntechniken sollten eigentlich vermittelt werden?
- Sind alle Lerntechniken für alle Lernenden geeignet?
- In welcher Weise sollten Lerntechniken und Lernstrategien sinnvoll trainiert werden?

Die vorliegende Aufgabentypologie will versuchen, auf diese unterrichtsbezogenen Fragestellungen einige Antworten zu geben, wohl wissend, dass die endgültige Entscheidung letztendlich nur vor Ort und angesichts der konkreten Lern- und Lehrsituation getroffen werden kann. Damit bietet sie für die Unterrichtspraxis, d. h. Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern, aber auch für Autorinnen und Autoren von Lehr- und Lernmaterialien und Schulbüchern eine Fundgrube von Anregungen.

Eine Progression zum selbstständigen Lernen

Wenn man von einer Progression spricht, dann verbindet man damit das allmähliche Anwachsen einer Kompetenz. Aufgaben, die dazu systematisch beitragen sollen, werden üblicherweise in einer Typologie zusammengestellt. Für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz liegen hierfür genügend Beispiele in der Fachliteratur vor.¹ Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lernkompetenz der Lernenden scheint mir der Begriff der Typologie jedoch nicht ganz unproblematisch zu sein. Das möchte ich im Folgenden ausführen.

¹ vgl. hierzu etwa: Peter Doyč 1988 oder Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Hrsg.) 1996 oder Ulrich Häussermann: Hans-Eberhard Piepho 1996.

Die Grenzen einer Aufgabentypologie

Von einer Aufgabentypologie erhofft man sich, dass sie beinahe automatisch zu den Lernzielen hinführt, denen sie zugeordnet wird, und erwartet eine Sortiertheit, die wissenschaftlich begründet, überschaubar und eindeutig ist (Schwerdtfeger 1995, S. 224). Ihre innere Logik, die Merkmale aus den verschiedenen Forschungsdisziplinen, wie z.B. der Lernpsychologie, der Psycholinguistik, der Sprachlehrforschung, enthalten soll, muss dabei eine Zwangsläufigkeit ergeben. Diesen Forderungen kann die folgende Aufgabentypologie nicht entsprechen. Das begründe ich wie folgt:

1. Die Erforschung des Lernens im Allgemeinen und des Lernenlernens im Besonderen ist derzeit noch nicht zu so abgesicherten Ergebnissen gelangt, dass eine solche Stringenz möglich wäre.
2. Von den Kenntnissen, über die wir verfügen, und von unserem heutigen Verständnis von Schule und Unterricht ausgehend ist es nicht mehr vorstellbar, Lernprozesse mit Abläufen in einem Computersystem zu vergleichen, bei dem ein bestimmter Input zu einem ganz spezifischen Output führt. Gerade weil wir heute für eine Subjektorientierung beim Lernen, für die Öffnung des Lernens, für die Individualisierung von Lernprozessen eintreten, ist Subjektivität eines der vorrangigen Prinzipien – auch beim Lernen fremder Sprachen. Eine scheinbar objektive Zusammenstellung von Aufgabentypen und die oben angesprochene Zwangsläufigkeit könnten dem zuwiderlaufen. Der Benutzer oder die Benutzerin dieser Aufgabentypologie sollte daher stets die Individualität von Lern- und Übungsprozessen bedenken und die vorgeschlagenen Aufgabentypen möglichst im Rahmen offener Lernsituationen anbieten, anstatt sie im Frontalunterricht zu einsträngigen Lernabläufen zu benutzen.
3. Die Anzahl der Lerntechniken und Lernstrategien und damit der Aufgaben dieser Typologie, die beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden können, ist keine festgelegte Größe. Sie variiert vielmehr je nach Fantasie der Lernenden und ihren individuellen Lerngewohnheiten, ihren Lernstilen und Lernerfahrungen. Manche konzentrieren sich auf wenige Lerntechniken, die sie bisher erfolgreich einsetzen konnten, andere erfinden selbstständig immer neue Lerntechniken hinzu, um ihr Lernen zu optimieren. Auch die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lehrsituationen, abhängig z. B. von der Ausstattung des Klassenraumes, der Lernumgebung, der Kreativität des Lehrers oder der Lehrerin, weist auf die notwendige Offenheit der Aufgabentypologie hin. Damit wird es jedoch unmöglich, den oft im engen Sinne mit einer Typologie verbundenen Erwartungen entgegenzukommen.

4. Eine Aufgabentypologie, die Lernziele und Aufgabentypen miteinander verbindet, suggeriert einen Automatismus und eine Eingleisigkeit, die der Komplexität des Fremdsprachenlernens und der dafür notwendigen Flexibilität beim Vorgehen nur schwer entspricht. Vielmehr wirken mindestens alle in der folgenden Abbildung genannten Faktoren miteinander auf den Lernprozess ein, beeinflussen einander und bedingen weitgehend seinen Erfolg bzw. Misserfolg.

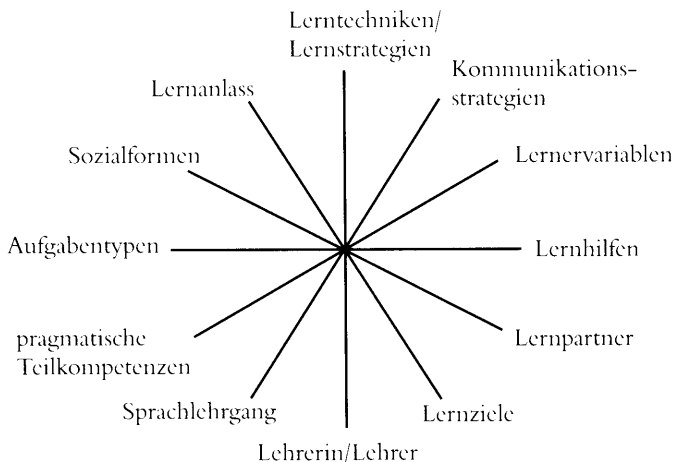


Abb. 2: Einflussfaktoren im Lehr-/Lernprozess

Vielleicht ist es aus allen diesen Gründen kein Zufall, wenn Schwerdtfeger noch 1995 feststellte: „Seit geraumer Zeit sind hierzu (gemeint sind Typologien, U. R.) keine Veröffentlichungen, die eine breite Diskussion angeregt haben, erschienen.“ (Schwerdtfeger 1995, S. 224)

Trotz der Grenzen, die mit dem Begriff der Aufgabentypologie verbunden sind, wird dieser im Folgenden durchgängig benutzt, da er zu den Alltagstheorien und -terminologien von Lehrkräften bzw. Autorinnen und Autoren von Lehrplänen und Lehr-/Lernmaterialien gehört. Leserinnen und Leser dieses Buches werden durch die Benutzung dieses Begriffes sofort sein Anliegen verstehen und bei seiner Umsetzung in die Unterrichtspraxis vielleicht die oben angesprochenen terminologischen Einschränkungen „im Hinterkopf“ behalten.

Die terminologischen Vorbehalte schmälern jedoch nicht das Anliegen, das mit einer Aufgabentypologie verbunden ist und das darin besteht, eine übersichtliche, systematische Sammlung möglicher Aufgaben vorzulegen, die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lerntechniken nutzen könnten. Zeigt es sich doch in Diskussio-

nen mit Lehrerinnen und Lehrern immer wieder, dass es nicht ganz leicht ist, die Lehrerperspektive für kurze Zeit beiseite zu schieben oder sie um die Lernerperspektive zu ergänzen. Auf Grund von Lehrtraditionen fällt es oft schwer, sich die Lernersicht bewusst zu machen, sie konsequent zu verfolgen und dabei auch noch verschiedene Lernertypen zu berücksichtigen, unterschiedliche Lernwege zu fördern, verschiedenartige Lernmaterialien bereitzuhalten, unterschiedliche Lernzeiten zu akzeptieren, unterschiedlichen Lerninteressen der Lernenden zu entsprechen und alternative Lerntechniken aufzuzeigen. Eine geeignete Aufgabentypologie könnte und müsste dazu beitragen, diese vielfältigen Aspekte zu unterstützen.

Bei einer derartigen Aufgabentypologie ergibt sich – je größer sie wird – die Notwendigkeit des Ordners, um ihre Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit zu gewährleisten. Daher gilt es, Kategorien zu finden, die sich einerseits voneinander unterscheiden und andererseits einander ergänzen, sich also zu einem gemeinsamen System synergetisch zusammenfügen.

Dabei sollten die gefundenen Kategorien so aufeinander aufbauen, dass durch ihre Abfolge im Unterricht die Lernkompetenz der Lernenden immer größer wird. Dieses sollte nicht im Sinne einer additiven Zunahme der erlernten Techniken und Strategien verstanden werden, sondern in qualitativer Hinsicht als zunehmende Fähigkeit, diese unter ständiger Zurücknahme durch den Lehrer oder die Lehrerin immer selbstständiger einzusetzen. Die Verarbeitungstiefe, d. h. die Verinnerlichung erworbener Strategien, wie auch der Selbstständigkeitsgrad im Lernprozess nehmen dabei zu. Analog zur schrittweisen Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz und dem damit verbundenen deklarativen Wissen und Können wird hier vorgeschlagen auch die Lernkompetenz, also das prozedurale Wissen und Können, stufenweise aufzubauen.

Bei den Überlegungen zur folgenden Aufgabentypologie gehe ich von mehreren Prämissen aus, die seitens der Forschung noch nicht abschließend belegt wurden, die jedoch in der Unterrichtspraxis und in der Fachliteratur als zulässig angesehen werden (Tönshoff 1992, S. 298 ff.):

- Die Bewusstmachung von Lerntechniken fördert die Lernprozesse und die Lernkompetenz der Lernenden.
- Die Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien trägt zur dauerhaften Verbesserung der fremdsprachlichen Lernleistungen bei.
- Die Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien stellt einen Beitrag zur Entwicklung von Selbstständigkeit und Emanzipation der Lernenden dar.
- Lerntechniken und Lernstrategien sind lernbar.
- Lerntechniken und Lernstrategien sind vermittelbar.

Verarbeitungstiefe und Selbstständigkeitsgrad

Die vorliegende Aufgabentypologie versteht sich als Steinbruch, aus dem Lehrer und Lehrerinnen diejenigen Anregungen holen, die für ihre jeweiligen unterrichtlichen Ziele geeignet sein können. Es wäre ein Missverständnis, wollte man die verschiedenen Progressionsstufen etwa bestimmten Lernjahren zuordnen. Es ist vielmehr so, dass alle Stufen – bezogen auf eine spezifische Lerntechnik – bereits in den ersten Lernjahren durchlaufen werden sollten.

Beispiel: Das Lernen von Vokabeln mit Hilfe eines Vokabellheftes sollte als Lerntechnik nicht nur kennen gelernt, sondern in anschließenden Übungsphasen auch erprobt werden. Danach sollte diese Art des Lernens evaluiert werden.

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass in dieser Aufgabentypologie zwei Orientierungsrichtungen ausgewiesen werden: Zum einen geht es darum, eine Progression aufzudecken, aus der hervorgeht, mit welcher Verarbeitungstiefe sich die Lernenden die einzelnen Lerntechniken zu eigen machen sollen, und zum anderen, wie autonom ihre Handhabung der Lerntechniken und Lernstrategien ist. Der Weg führt die Lernenden vom Kennenlernen bzw. Sich-bewusst-werden von Lerntechniken über das Sammeln, Vergleichen und Ordnen, über das Experimentieren und Erproben zum Evaluieren derselben. Damit wird bereits zum Ausdruck gebracht, dass es nicht bei einer einmaligen Benennung einer Lerntechnik oder ihrer einmaligen Darstellung bleiben darf. Dieses würde zu kurz greifen und kaum den Lernprozess beeinflussen.

Bei der Festlegung der Progressionsstufen ist mir bewusst, dass man sie auch noch differenzierter hätte ausweisen können. So wäre z. B. auch eine Stufe zum Speichern von Wissen über Lerntechniken denkbar gewesen. Aufgaben einer solchen Rubrik hätten jedoch bei den Lernenden – vom lerntheoretischen Ansatz her – weniger zum Lernen durch Einsicht geführt, sondern eher zum Lernen durch Automatisierung, was mit den Zielen von autonomen Lernenden kaum in Einklang zu bringen wäre. Eine andere denkbare Stufe wäre die des begründeten Auswählens von Lerntechniken gewesen. Sie ist jedoch implizit in der Stufe des Evaluierens enthalten und daher verzichtbar. Eine weitere mögliche Stufe in der Progression wäre die, auf der die Lernenden eigene Lerntechniken erfinden (Konstruktion). Diese ist jedoch abhängig von ihren bereits vorhandenen Lernerfahrungen und ihrer Fantasie und ist daher hier kaum greifbar.

Bei einer derart systematischen Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien darf die berechtigte Warnung von Haudeck (1998, S. 351) nicht übersehen werden:

„Wenn Personen, die den Lernprozess mit begleiten, am Dogma der Instruktion festhalten, so werden sie Lernstrategien formal lehren, vergleichbar dem formalen Grammatikunterricht. So wie das explizite Unterrichten von Grammatikregeln jedoch keineswegs garantiert, dass sich Schüler grammatikalisch korrekt in der Zielsprache äußern können, wird explizites Lehren von Strategien und Techniken nicht zwangsläufig zu einer erfolgreichen Strategieanwendung aufseiten der Schüler führen.“

Daher geht es darum, durch diese Aufgabentypologie dreierlei zu bewirken: Als Erstes muss erreicht werden, dass die Lernenden überhaupt eine *learning awareness* entwickeln, dass sie sich der lernstrategischen Dimension überhaupt bewusst werden. Darüber hinaus ist es notwendig, dass ihnen eine Vielzahl unterschiedlicher Lerntechniken und Lernstrategien bekannt ist, damit sie souverän die für die jeweilige Lernaufgabe und für ihre persönlichen Lernvorlieben passenden auswählen können. Schließlich müssen sie ihre Funktionen, die damit verbundenen Lernchancen, aber auch die Grenzen von Lerntechniken und Lernstrategien erkennen und letztlich autonom über die Sinnhaftigkeit ihres Einsatzes von Lernsituation zu Lernsituation neu entscheiden.

Die genannten Progressionsstufen sollen nun im Folgenden einzeln skizziert werden, wobei ihre jeweiligen Ziele beschrieben und weitere didaktische Überlegungen angefügt werden.

Stufe I: Aufgaben, bei denen die Lernenden Techniken zum selbstgesteuerten Lernen kennen lernen bzw. sich ihrer bewusst werden

Aufgaben dieser Kategorie veranlassen die Lernenden, verschiedene Lerntechniken überhaupt einmal wahrzunehmen und sie sich bewusst zu machen. Dazu können sie angeleitet werden, sich an bestimmte Lerntechniken wieder zu erinnern und sie wiederzuerkennen, da sie diese – meist unbewusst – bereits eingesetzt haben.

Die Lernenden können durch die Aufgaben auch veranlasst werden, ihnen bisher noch unbekannte Lerntechniken wahrzunehmen. Diese Aufgaben führen die Lernenden also über das *blind training* hinaus und vermitteln ihnen Lerntechniken als einen „merk-würdigen“ Lerngegenstand. Da auf dieser Stufe eine metakognitive Reflexion lediglich vorbereitet werden soll, werden den Lernenden hier noch keine Fragen über ihr Lernen gestellt, die Begründungen und Erklärungen zu den jeweiligen Lerntechniken erfordern. Aus dem gleichen Grunde wird auch darauf verzichtet, selbstständige Ergänzungen von Lerntechniken durch die Lernenden vorzusehen.

Beispiele

Auswahl-, Ankreuz-Aufgaben

- Lernziel: *Visualisierungstechniken auswählen*

Die Lernenden sollen in einem Lesetext einen bestimmten inhaltlichen oder sprachlichen Aspekt markieren. Sie erhalten zwei bis drei verschiedene Vorschläge zum Markieren, bezogen auf die Markierungsformen (z. B. unterstreichen) und/oder auf Markierungsinstrumente (z. B. Leuchtstift), und entscheiden sich für eine Möglichkeit.

- Lernziel: *Grammatikregeln herausfinden*

Zwei bis drei unterschiedliche Formulierungen einer Grammatikregel zu einer bestimmten Struktur werden nebeneinander angeboten. Die Lernenden wählen diejenige aus, die nach ihrer Einschätzung am treffendsten ist und für ihr persönliches Lernen besonders geeignet zu sein scheint.

- Lernziel: *Sich für eine oder mehrere Lernhilfen entscheiden*

Die Lernenden bekommen einen Lesetext, in dem einige unbekannte Wörter enthalten sind, sowie die folgende Auswahlliste von Lernhilfen, um die Bedeutung der Wörter herauszufinden:

Wörterbuch	Grammatikheft
Übungsbuch	Lehrerin/Lehrer
Kontext	PC
Hausheft	Freund/Klassenkamerad
Grammatik	Merktzettel

Sie wählen eine bis drei dieser Lernhilfen aus und kennzeichnen durch Ziffern in den Kästchen die Reihenfolge, in der sie sie einsetzen würden.

Zuordnungsaufgaben

- Lernziel: *Bestimmten Hörzielen Techniken zum Hörverstehen zuordnen*

Was passt zusammen? Verbinden Sie die Hörziele mit den passenden Hörtechniken, indem Sie Ziffern und Buchstaben einander zuordnen.

Was Sie hören und verstehen möchten:

- 1 einen ersten Überblick über die Textaussagen gewinnen
- 2 detailliertes Verstehen des Textes
- 3 etwas Bestimmtes aus dem Text heraushören
- 4 Unbekanntes verstehen

Wie Sie vorgehen können:

- A den Kontext nutzen
- B auf Abschnitte, stimmliche Hervorhebungen im Text, Hintergrundgeräusche achten
- C auf jedes Wort achten
- D bestimmte Schlüsselwörter, die Struktur des Textes etc. nutzen

1	2	3	4

Stufe 2: Aufgaben, bei denen die Lernenden Lerntechniken sammeln, vergleichen und ordnen und dabei das selbstgesteuerte Lernen vorbereiten

In dieser Gruppe von Aufgaben geht es darum, dass die Lernenden über ihr Lernen nachdenken und aktiv verschiedene Lerntechniken zu einem gleichen Lernziel benennen, ihre Funktionen erkennen und diese beschreiben. Dazu geben sie Erläuterungen für bestimmte Lernwege und Lernverfahren, vergleichen sie diese miteinander oder bringen sie in eine bestimmte Reihenfolge. Auf diese Weise lernen sie, ausgewählte Lerntechniken zu einer Lernstrategie zusammenzufügen.

Eine andere Möglichkeit des Ordners kann darin bestehen, Lerntechniken in hierarchischer Hinsicht zu systematisieren. Die Lernenden stellen auch ihre eigenen Lernerfahrungen dar und reflektieren ihr prozedurales Wissen und Können. Darüber hinaus gehen sie aber auch von Vorlagen, Modellen und Demonstrationen strategischen Lernens aus und transferieren ihre Beobachtungen auf andere, ähnliche Lernanlässe.

Bei allen Aufgaben dieser Stufe können die Lernenden zu Erläuterungen, Begründungen und Erklärungen ihrer Funktionen und ihrer Einsatzmöglichkeiten veranlasst werden. Sie ergänzen auf diese Weise ihr strategisches Wissen und bereiten so ihr selbstgesteuertes Lernen vor.

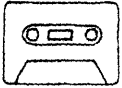
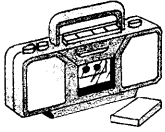
Beispiele

Ergänzungsaufgaben

- Lernziel: *Mögliche Lerntechniken für das Erreichen eines bestimmten Lernzieles nennen*
„Wie gehen Sie beim Lernen vor? Nennen Sie mehrere unterschiedliche Lerntechniken, die Sie anwenden.
Beim Korrekturlesen achte ich auf ...
Zur Vorbereitung einer freien Schreibaufgabe mache ich ...
Bei einer Hörübung in der Fremdsprache überlege ich zuerst, ...“
- Lernziel: *Die Funktion verschiedener Lernhilfen benennen*
„Es gibt verschiedene Lernhilfen zum Fremdsprachenlernen. Sie werden zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Wozu dienen nach Ihrer Erfahrung die folgenden Lernhilfen?“

Lernhilfe

Wozu sie dienen kann



- Lernziel: *Möglichkeiten herausfinden, sich auf einen Test vorzubereiten*

„Finden Sie heraus, wie andere vor einem Test etwas wiederholen. Nutzen Sie möglichst viele W-Fragen, wenn Sie danach fragen. Sammeln Sie dabei so viele verschiedene Lerntechniken wie möglich.“

Was machen Sie, wenn Sie vor einem Test den Lernstoff wiederholen wollen?

Wie ...

Warum ...

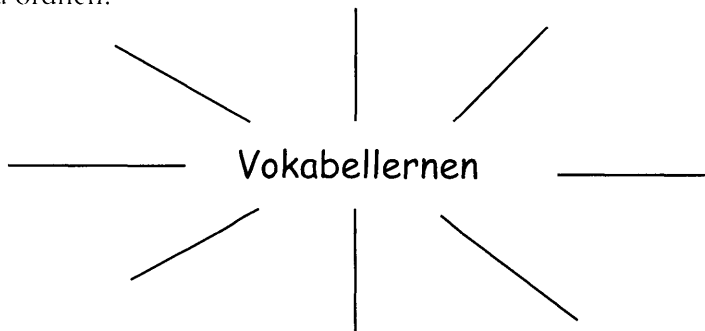
W... “

Retrospektive Selbstbeobachtung

- Lernziel: *Lesetechniken notieren*
„Lesen Sie einen Text durch. Erinnern Sie sich anschließend daran, wie Sie beim Lesen vorgegangen sind. Notieren Sie alle Verfahren, auch die kleineren Schritte, an die Sie sich erinnern können.“

Sammeln und Ordnen

- Lernziel: *Lerntechniken zum Vokabellernen assoziativ zusammenstellen*
„Welche Lerntechniken zum Vokabellernen kennen Sie? Notieren Sie so viele Ideen wie möglich und versuchen Sie, diese nach selbst gewählten Schwerpunkten zu ordnen.“



Stufe 3: Aufgaben, bei denen die Lernenden mit Lerntechniken experimentieren, ihren Einsatz trainieren, ihre Nützlichkeit bewerten und selbstgesteuertes Lernen erproben

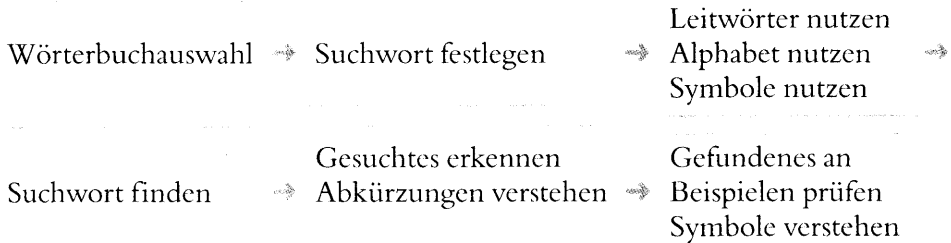
Aufgaben dieser Kategorie führen die Lernenden dazu, selbstständiges Lernen zu trainieren und damit zu experimentieren. Dazu machen sie verschiedene Schritte:

- bewusste Planung des Lernprozesses (hier jedoch noch mit Anleitung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin oder durch die Aufgabe) unter Anwendung von Lerntechniken,
- Durchführung dieses Lernplanes,
- Vergleich der erreichten Ergebnisse mit der eigenen Lernabsicht und Überprüfung des Lernerfolgs,
- Bewertung des Nutzens der eingesetzten Lerntechniken für den persönlichen Lernprozess.

Beispiele

Darstellung von Lerntechniken in einem Schaubild

- Lernziel: *Schritte beim Nachschlagen in einer Grammatik zusammenstellen*
„Beim Nachschlagen in einem Wörterbuch benutzt man oft die folgenden Schritte:



Wie würden Sie beim Nachschlagen in einer Grammatik vorgehen?
Notieren Sie die einzelnen Schritte, die Sie gehen würden.“

- Lernziel: *Einen Lernplan erstellen*
„Sie sollen in dieser Aufgabe einen Text so gründlich durchlesen, dass Sie später Fragen über ihn beantworten können. Machen Sie sich zuvor einen genauen Lern- bzw. Leseplan. In welchen Schritten gehen Sie vor?“

1. Schritt: **Bereitlegen des Textes**
2. Schritt: ...
3. Schritt: ...
- ...

Lesen Sie nun den Text durch und versuchen Sie gleichzeitig zu registrieren, wie Sie dabei vorgehen. Vergleichen Sie Ihre Beobachtungen mit Ihrem Leseplan. Sind Sie mit Ihrem Vorgehen zufrieden oder würden Sie bei einer erneuten Planung etwas verändern? Wenn ja, was?“

- Lernziel: *Ein Lerntagebuch führen*
„Zur Weiterentwicklung Ihres Wissens über das eigene Lernen können Sie ein persönliches Lerntagebuch schreiben. Hier können Sie alles notieren, was Ihnen zu Ihrem Lernen einfällt, wie es Ihnen gefällt, welche Lernprobleme es gibt, welche Erfahrungen Sie gemacht haben etc.“

- Was mir beim Lernen besonders leicht fällt: ...
- Wo ich immer wieder auf Schwierigkeiten beim Lernen stoße: ...
- Was ich tun will, wenn ich Lernprobleme abbauen möchte: ...“

Angeleitete metakognitive Reflexion

- Lernziel: *Lerntechniken zur Textproduktion zusammenstellen und ihren Nutzen überprüfen*

„Sie möchten einen Brief an ein Hotel schreiben, um ein Zimmer zu reservieren. Überlegen Sie zuerst, was Sie im Einzelnen schreiben und wie Sie beim Verfassen des Textes vorgehen wollen.

Beantworten Sie nach Bearbeitung der Aufgabe folgende Fragen:

- Wie bin ich beim Schreiben des Briefes vorgegangen?
- Was hätte ich tun können, um ihn noch besser zu schreiben?
- Wie werde ich künftig beim Schreiben eines Briefes vorgehen?“
- Lernziel: *Neue Lerntechniken selbstständig erproben*
„Zum Auswendiglernen fremdsprachlicher Texte gibt es verschiedene Lern-techniken. Ergänzen Sie die begonnene Liste.

satzweises Einprägen
halblaut lesen und sich einprägen
...

Kreuzen Sie nun diejenigen Lerntechniken an, die Sie noch nie oder nur selten eingesetzt haben, und probieren Sie diese einmal aus. Machen Sie sich danach einige Notizen über Ihr Lernen: Was war besonders förderlich, was besonders hinderlich beim Einsatz dieser Lerntechniken?“

förderlich	hinderlich

Stufe 4: Aufgaben, bei denen die Lernenden selbstständig lernen

Aufgaben dieser Kategorie erübrigen sich eigentlich als Trainingsanlass in dieser Aufgabentypologie, da sie nicht mehr dazu zu führen brauchen, Lerntechniken lernen zu lassen, wie in den Stufen 1–3. Daher wird auf die Stufe 4 in der folgenden Aufgabentypologie verzichtet. Diese Aufgaben verlangen nur noch, dass Lerntechniken eingesetzt werden. Vorlagen, Modelle oder Beispiele entfallen hier. Stattdessen werden bestenfalls noch kurze erinnernde Hinweise auf Lerntechniken gegeben. Auch allgemein gehaltene und übertragbare Anregungen zum Umgang mit Sprachlernaufgaben sind denkbar. Sie können z. B. die folgenden Frageimpulse enthalten:

- Was will ich lernen? Wozu will ich es lernen? Wie gehe ich vor?
- Was habe ich gelernt? Wie war mein Lernerfolg? Wie beurteile ich die von mir angewandten Lernverfahren?
- Was möchte ich noch besser können? Welches ist mein nächster Lernschritt? Wie will ich ihn machen?

Auf Grund dieses Dreierschrittes werden die Lernenden angehalten, selbstständig ihre Lerntechniken in den persönlichen Lernprozess zu integrieren.

Beispiele

- Lernziel: *Lerntechniken zum Hörverstehen einsetzen*
„Hören Sie sich eine Kurzgeschichte von der Kassette an. Legen Sie zuvor Ihr Hörziel fest: Worauf wollen Sie besonders achten? Planen Sie Ihre Lern- und Arbeitsschritte zum Hören. Besprechen Sie Ihren Plan mit anderen Lernenden und verändern Sie ihn danach eventuell. Hören Sie sich dann den Text an und überprüfen Sie danach, ob Sie Ihr Hörziel zufriedenstellend erreicht haben. Entscheiden Sie, ob – und wenn ja, wie – Sie weiterlernen wollen.“
- Lernziel: *Selbstständiges Wiederholen einer Lehrbuchlektion*
„Wiederholen Sie die Lektion XY aus Ihrem Lehrbuch. Legen Sie Ihren Arbeitsschwerpunkt fest, wählen Sie überlegt geeignete Lerntechniken aus und überprüfen Sie zum Schluss den Erfolg Ihrer Wiederholung.“

Die vorgeschlagene Progression mit ihren vier Stufen lässt sich in zwei Großgruppen unterteilen:

Stufe 1 – Stufe 2: Ein Hauptziel dieser Aufgaben ist es, dass die Lernenden lernstrategisches Wissen aufbauen.

Stufe 3 – Stufe 4: Hier geht es darum, das lernstrategische Können der Lernenden zu entwickeln und zu fördern.

Die Stufe 4 spielt dabei eine besondere Rolle. Hier werden die Lernenden nicht mehr aufgefordert, diese oder jene Lerntechnik auszuwählen oder ihr Funktionieren zu erkunden. Sie sind vielmehr gefordert, bei jeder Aufgabe von sich aus initiativ zu werden und sich zu fragen, welche Lerntechniken sie zu deren Bewältigung einsetzen wollen. In der Regel finden die Lernenden daher auch keine ausführlichen lernstrategischen Hinweise mehr. Damit kann jede beliebige Aufgabe aus dem Deutschbuch dazu dienen das selbstständige Lernen zu aktivieren, nunmehr jedoch nicht als *blind training*, sondern als reflektiertes und selbstbestimmtes Lernen. Voraussetzung ist jedoch, dass die Lernenden zuvor die anderen drei Stufen durchlaufen haben.

Nun mag man sich als Leser fragen: „Haben denn Lernende früher nicht auch ohne Lerntechniken Fremdsprachen gelernt? Ist es denn überhaupt notwendig, die verschiedenen Stufen zu durchlaufen, wenn die Endstufe ohnehin die Ausgangssituation darstellt?“ Der Unterschied liegt in einer anderen Qualität der Lernkompetenz der Lernenden. Die Fülle der Sprachlernaufgaben, die in fremdsprachlichen Lehrwerken enthalten sind, wird von Lernenden, deren Lernkompetenz nicht systematisch entwickelt wurde, in Form eines *blind training* bearbeitet. Das bedeutet, dass sie möglicherweise irgendwelche Lerntechniken anwenden, dieses jedoch unreflektiert tun. Durch Untersuchungen wissen wir aber, dass die Auswahl und die Handhabung von Lerntechniken durch die Lernenden oftmals in einer Weise geschieht, die lernhinderlich sein kann (Rampillon 1986, S. 73 ff.). Die Reflexion über den eigenen Lernprozess kann daher zu Beginn der Ausbildung der eigenen Lernkompetenz nützlich sein. Die Lernenden können z. B. durch Selbstbeobachtung und Introspektion Strategien des Spracherwerbs aufdecken, durch Gespräche mit anderen Vorteile und Nachteile selbstständiger Lernschritte besprechen, andere Lerntechniken kennen lernen und so ihr strategisches Wissen erweitern und ggf. auch

„alte“ Lerntechniken durch neue ersetzen. Auf diese Weise gewinnen sie eine Orientierung für ihr weiteres Lernen und eine Ermutigung, auch später, außerhalb des Unterrichts, ihr fremdsprachliches Wissen und Können auszubauen.

Diese Bewusstheit über eigene Lernprozesse (*learning awareness*) (Rampillon 1997, S. 173 ff.) wird jedoch im Laufe des Strategietrainings wieder abgebaut. In dem Maße, in dem jemand bestimmte Lerntechniken so oft anwendet, dass er sie beinahe automatisch benutzt, geht die Lernbewusstheit zurück und Lerntechniken entwickeln sich zu Lerngewohnheiten, zu einem Lernstil, zur individuellen Lernkultur.

Lernende, die z. B. als Lerntechnik lernen, beim Nachschlagen in einem Wörterbuch die Leitwörter in den linken und rechten oberen Seitenecken zum raschen Auffinden eines gesuchten Begriffes zu nutzen, werden sich diese Lerntechnik nicht auf Dauer bewusst vornehmen, sondern sie als Hilfe zunehmend unbewusst anwenden. Explizites Wissen über das Lernenlernen ist dann zu implizitem Wissen, zu Können geworden (Rampillon 1997, S. 173 ff.).

Eine systematische Hinführung der Lernenden zur letzten Stufe der Progression im Lerntraining, auf der sie Lerntechniken und Lernstrategien kompetent einsetzen, aber auch immer wieder neue Lerntechniken und Lernstrategien entdecken, erproben und eventuell in ihre Lernprozesse integrieren, macht sie zu dem, was in der Literatur unter „guten“ Lernenden verstanden wird: Jene, die in der Lage sind, ihr Lernen selbstständig zu regulieren und es autonom zu gestalten.

Lernmuster im selbstgesteuerten Lernprozess

Es wäre ein Widerspruch in sich, würde diese Aufgabentypologie zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen darauf beschränkt, die Lehrdimension aufzuzeigen, wie dies im vorangehenden Kapitel geschah. Für Lernsituationen, die selbstverantwortlich von den Lernenden getragen werden, reicht es nicht aus, wenn sich der Lehrer oder die Lehrerin unterschiedliche Aufgabenformen überlegt, mit deren Hilfe Lerntechniken in einer gestuften Progression vermittelt werden. Es ist mindestens genauso wichtig, die Seite der Lernenden gezielt und systematisch in den Mittelpunkt der Lehr- und Lernprozesse zu stellen.