

## **Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften**

Marc Smasal M.A. (USA)

Universität Kassel, Fachbereich 02, Institut für Anglistik/Amerikanistik

Fremdsprachenlehr- und -lernforschung

msmasal@uni-kassel.de

### **Abstract**

Der Workshop zielt auf die handlungsorientierte Vermittlung deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens über Lernstrategien in der Lehrerausbildung ab. Lehrkräfte können das Konzept des Workshops auf ihren Fremdsprachenunterricht übertragen und die Aktivitäten den entsprechenden Anforderungen anpassen. Im Rahmen des Workshops arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an kognitiv anspruchsvollen Aufgaben und werden durch die Instrumentalisierung der polnischen Sprache in die Rolle von Fremdsprachenlernern im Anfängerunterricht zurückversetzt. Dadurch eignet sich der Workshop für Ausbildungsmaßnahmen, bei denen Lehrkräfte unterschiedlicher Fremdsprachen teilnehmen. Der Workshop basiert auf der Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ihrer eigenen Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sein sollten, um diese Erfahrungen in ihrer Rolle als Modellerner weitergeben zu können und um eine Sensibilität für die Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können.

This workshop aims at teaching prospective language teachers declarative, procedural, and conditional knowledge about language learning strategies. Teachers can adapt the activities for their foreign language classes. In the course of the workshop, the participants will be working on cognitively challenging tasks in Polish. This will put the participants in the position of beginning foreign language learners. The workshop is based on the assumption that, in order to teach language learning strategies, teachers need to be aware of their own learning processes and strategies. This aims at raising teachers' sensitivity of their students' learning difficulties.

### **Schlagwörter**

Lernautonomie, Lernstrategien, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Metakognition

### **Key Words**

Learning autonomy, learning strategies, teacher training, metacognition

**Marc Smasal, M.A. (2010): *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Profil 2, 171-188.***

## 1. Inhalte und Ziele des Workshops

Der Workshop „Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht“ zielt auf die handlungsorientierte Vermittlung deklarativen (wissen was), prozeduralen (wissen wie) und konditionalen (wissen wann) Wissens über Lernstrategien in den drei Phasen der Lehrerbildung (Universität, Vorbereitungsdienst, Weiterbildung) ab. Lehrkräfte können das Konzept des Workshops auf ihren Fremdsprachenunterricht übertragen und die Aktivitäten den entsprechenden Anforderungen anpassen.

Das Konzept des Workshops orientiert sich an dem von Tönshoff (2003:333) beschriebenen Rahmenmodell zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 2.2.). Ferner basiert der Workshop auf der Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ihrer eigenen Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sein sollten, um diese Erfahrungen in ihrer Rolle als Modellerner weitergeben zu können und um eine Sensibilität für die Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können (Cohen 1998:69ff.).

Dementsprechend arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen des Workshops an kognitiv anspruchsvollen Übungsaufgaben und werden dabei in die Rolle von Fremdsprachenlernenden im Anfängerunterricht zurückversetzt. Gegenstand der Übungsaufgaben ist die polnische Sprache. Die Instrumentalisierung der polnischen Sprache sorgt für eine vergleichsweise hohe Homogenität innerhalb der Lerngruppe, da Polnisch in der Fremdsprachenausbildung in Deutschland kaum vertreten ist (Deutsches Polen Institut 2009) und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer somit kaum Vorkenntnisse haben dürften. Der Workshop eignet sich dadurch besonders für fächerübergreifende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, an denen (angehende) Lehrkräfte unterschiedlicher Fremdsprachen teilnehmen. Bei der Gestaltung der Aufgaben wurde auf einen angemessenen Schwierigkeitsgrad geachtet. Durch die Strategien elizitierenden Übungsaufgaben können die (angehenden) Lehrkräfte den Nutzen metakognitiver, kognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen erfahren.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Autonome Fremdsprachenlernende sind sich ihrer Verantwortung für den eigenen Lernprozess bewusst und setzen sich entsprechende Lernziele, zu deren Erreichen sie angemessene Maßnahmen zur Planung, Durchführung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses ergreifen (Little 1995:175; Tönshoff 2003:333). Darüber hinaus zeichnet sich

Lernerautonomie durch die Fähigkeit der Lernenden aus, sich für das Lernen zu motivieren, (mögliche) negative Gefühle hinsichtlich des Lerngegenstandes zu kontrollieren und mit anderen zu kooperieren. Autonomes, d.h. selbstständiges Fremdsprachenlernen kann folglich als ein Bündel aus metakognitiven, kognitiven und sozial-affektive Fähigkeiten der Lernenden beschrieben werden (Boekaerts 1999:449; Artelt et al. 2001:271; Little 2002).

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der Lernstrategien für erfolgreiches selbstständiges Fremdsprachenlernen (Artelt et al. 2001:271ff.) zu betonen, mit Hilfe derer die Lernenden „den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuer[n] und kontrollier[en]“ (Tönshoff 2003:331). Wolff (1998:72) definiert Lernstrategien folgendermaßen:

Lernstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten der Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen.

O'Malley und Chamot (1990:137ff.) unterscheiden drei Kategorien von Lernstrategien: metakognitive, kognitive und sozial-affektive Lernstrategien:

- Metakognitive Lernstrategien dienen der Planung (z.B. Auswahl geeigneter Lernstrategien), Überwachung (z.B. Überprüfen des eigenen Textverstehens während des Lesens oder Überprüfen der Effizienz des Einsatzes von Lernstrategien) und Evaluation (z.B. abschließende Bewertung der Arbeitsergebnisse) des Sprachlernprozesses.
- Elaborieren (Anknüpfung an Vorwissen), die Verwendung von Ressourcen wie Lexika und Wörterbüchern, das Unterstreichen wichtiger Aspekte eines Textes oder das Zusammenfassen eines Textes sind Beispiele für kognitive Lernstrategien, die Lernende bei der direkten Arbeit mit dem Lernmaterial anwenden.
- Soziale und affektive Lernstrategien kommen zum Einsatz, um durch die Kooperation mit anderen (Mitlernende, Lehrperson/Tutor, Muttersprachler) den Sprachlernprozess zu optimieren und eigene Gefühle wie Angst, Frustration oder Demotivierung zu kontrollieren.

Verschiedene aktuelle Studien zeigen einen Einfluss von Lernstrategien auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern in einer Fremdsprache auf.

Die Ergebnisse der DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schulleistung International*) verdeutlichen beispielsweise, dass der Einsatz von Lernstrategien „substantiell zur Erklärung von

Leistungsunterschieden“ (Schrader et al. 2008:280) im Fach Englisch beiträgt. Finkbeiner (2005:300ff.) konnte in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und der Tiefenverarbeitung beim Lesen englischer Texte feststellen. Dabei erwiesen sich insbesondere die von den Lernenden eingesetzten Elaborationsstrategien als Prädiktoren für die Tiefenverarbeitung beim fremdsprachlichen Lesen. Auch die Ergebnisse der ADEQUA-Studie (Finkbeiner & Knierim 2008a:377ff.; Finkbeiner & Knierim 2008b:149ff.; Finkbeiner et al. 2008:81ff.; Finkbeiner & Ludwig 2009:14f.) zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und der Textverstehensleistung sowie dem Lerngewinn beim Lesen englischer Texte.

## 2.2. Die Vermittlung von Lernstrategien

Ein effizientes Strategientraining kann sich positiv auf die Anwendung von Lernstrategien durch die Lernenden auswirken (Hassan et al. 2005:4) und somit ihre Autonomieentwicklung fördern (Kleppin & Tönshoff 2000:113). Cohen (1998:69ff.) sowie Klepping und Tönshoff (2000:113) sprechen sich daher für die Vermittlung und Einübung möglichst vieler Lernstrategien aus, damit die Lernenden ihrer persönlichen Präferenzen und Voraussetzungen sowie dem Lerngegenstand angemessene Lernstrategien flexibel auswählen können. Finkbeiner und Ludwig (2009:14f.) betonen jedoch, dass der Lernerfolg nicht primär von der Anzahl der Lernstrategien, sondern vielmehr von der Qualität ihrer Anwendung abhängt. Demnach scheint es erforderlich, neben kognitiven und sozial-affektiven insbesondere metakognitive Lernstrategien zu fördern, damit die Lernenden ihren Lernprozess und Strategieneinsatz planen, reflektieren und anpassen können.

Rubin et al. (2007:141f.), Tönshoff (2003:333f.) und Chamot et al. (1999) heben bei der Darstellung eines Rahmenmodells zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht die Bedeutung der Bewusstmachung und Evaluation des Sprachlernprozesses und Strategieneinsatzes aufseiten der Lernenden hervor. Dieses Rahmenmodell umfasst vier Komponenten:

1. Das Bewusstsein der Lernenden bezüglich der von ihnen bereits verwendeten Lernstrategien kann durch Diskussionen, gezielte Fragen oder Partnerinterviews im Anschluss an die Bearbeitung einer Aufgabe gefördert werden (Tönshoff 2003:333).
2. Die Präsentation verschiedener Lernstrategien in Form von Erklärungen, Modellierungen und *Think-alouds*, d.h. die „Verbalisierung einzelner Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte“ (Tönshoff 2003:333) durch die Lehrperson hat den Aufbau deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategienwissens aufseiten der Lernenden zum Ziel (Weinstein et al. 2000:730).
3. Übungsphasen stellen für die Lernenden die Möglichkeit dar, das bislang erworbene Wissen über Lernstrategien praktisch anzuwenden. Die Lernenden sollten dabei kognitiv

anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten, damit sie eine Vielzahl an Lernstrategien anwenden und erproben können (Chamot et al. 1999:99; Finkbeiner 2005:113; Rubin et al. 2007:146). Dabei sollte der zumeist heterogene Charakter einer Schulklasse bzw. eines Sprachkurses berücksichtigt werden, damit einzelne Lernenden weder über- noch unterfordert werden (Finkbeiner & Knierim 2008a:377ff.; Finkbeiner & Knierim 2008b:149ff.; Finkbeiner 2009: 247).

4. Durch den Einsatz von Portfolios, Evaluationsbögen oder einer regelmäßigen Selbstbeobachtung mit Erfahrungsaustausch können Lernende den individuellen Strategieneinsatz reflektieren und Erkenntnisse für zukünftige Lern- und Arbeitsprozesse gewinnen.

Die Ergebnisse einer Metastudie (Hassan et al. 2005:4f.) weisen primär auf einen positiven Einfluss von Strategientrainings auf den Einsatz von Sprachlernstrategien beim Lesen und Schreiben fremdsprachiger Texte hin. Unklar ist jedoch, ob die Trainingsmaßnahmen einen Langzeiteffekt haben bzw. welche Eigenschaften der Trainingsmaßnahmen zu den positiven Ergebnissen geführt haben. Tönshoff (2003:334) spricht sich in diesem Zusammenhang für eine in den Unterricht integrierte Strategievermittlung aus, bei der Lernende explizit über die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Lernstrategien informiert werden und anhand geeigneter Aufgaben den Einsatz von Lernstrategien üben und festigen können. Eine Untersuchung zur Lernprozess begleitenden Förderung des Strategieneinsatzes beim Lesen englischer Texte zeigt, dass Lehrkräfte durch metakognitive Handlungen Lernprozesse überwachen und bewerten, aber die Lernenden kaum zum Einsatz metakognitiver Lernstrategien anregen (Smasal in Vorbereitung).

Der Lehrperson kommt bei der Vermittlung von Lernstrategien eine zentrale Rolle zu. In den 2004 von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004:8) veröffentlichten *Standards für die Lehrerbildung* wird die Vermittlung und Förderung von Lernstrategien in der Unterrichtspraxis explizit genannt. Dies erfordert Kenntnisse der Lehrkräfte bezüglich

- der Diagnose von Lernprozessen (Helmke 2009:124) und der Strategienutzung der Lernenden (Vermunt & Verloop 1999:274),
- deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens über Lernstrategien sowie die Überzeugung über deren Nutzen und Wirksamkeit (KMK 2004:8; Rubin et al. 2007:158)
- der Beratung von Lernenden bei der Anwendung von Lernstrategien (Kleppin & Tönshoff 2000:116f.).

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sollen Lehrkräfte entsprechende Kenntnisse erwerben und in der Praxis anwenden (KMK 2004:8). Demme (2004:178) betont, dass sich

Lehrkräfte auch ihrer persönlichen Lernerfahrungen bewusst sein sollten. Diese Kenntnisse können die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Rolle als Modellerner (Vermunt & Verloop, 1999:274) bei der Strategievermittlung in den Fremdsprachenunterricht einfließen lassen. Sich als Lehrkraft in die ihre Rolle des Fremdsprachenlerner zu versetzen, kann zu einer erhöhten Sensibilität für die Lernprobleme von Schülerinnen und Schüler führen:

If during the process of learner training, the teachers themselves are willing and able to put themselves in the role of language learners, they most likely will become more actually aware of the kinds of challenges and problems confronting the learners, more sensitive to the learners' needs, and thus better able to train and/or coach them (Cohen 1998:101).

### **2.3. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften**

Die subjektiven Theorien<sup>1</sup> der (angehenden) Lehrkräfte über die eigenen Sprachlernprozesse, über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie über Lehrverfahren können Einfluss auf das Lehren der Fremdsprache nehmen. Daher sollten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sowohl Theoriewissen über Lernstrategien vermitteln, als auch den (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zur praktischen Anwendung von Strategien und zur kritischen Reflexion ihrer subjektiven Theorien bieten (Tönshoff 2000:328; Kleppin & Tönshoff 2000:117f.).

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachlernprozessen kann sowohl diachron als auch synchron erfolgen. Durch die Reflexion zurückliegender schulischer Lernerfahrungen können erste Anhaltspunkte über die individuellen Lernprozesse gewonnen werden (diachrone Betrachtung von Sprachlernprozessen). Im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung können Lehrkräfte erneut Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache sammeln und diese zeitnah und theoretisch fundiert reflektieren (synchrone Betrachtung von Sprachlernprozessen). Cohen (1998:101) weist darauf hin, dass das Erlernen einer neuen Fremdsprache bereits an einzelnen Universitäten im angloamerikanischen Sprachraum Bestandteil der Lehrerausbildung ist. In Deutschland ist der Erwerb einer neuen Fremdsprache im Rahmen des Lehramtsstudiums in der Regel nicht nötig. Es scheint daher angebracht, Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu entwickeln, die Lehrerinnen und Lehrern (ansatzweise) das Erlernen einer neuen Fremdsprache ermöglichen, um subjektive Theorien über das Sprachenlernen reflektieren zu können.

Die (angehenden) Lehrkräfte sollten im Rahmen der Fort- und Ausbildungsmaßnahme die Möglichkeit bekommen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Unterrichtspraxis einzusetzen und diese Erfahrungen zu reflektieren (Kleppin & Tönshoff 2000:117; Lipowsky 2004:473ff.). Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, die sich mit Lernstrategien und der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, sollten

langfristig angelegt sein sowie Theorie, Praxis und Reflexionsphasen miteinander verknüpfen.

### 3. Workshop

Der Workshop wurde bereits in der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung durchgeführt. Das Konzept des Workshops orientiert sich im Wesentlichen an dem oben beschriebenen Rahmenmodell zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Der Workshop kann als Einführung dienen und sich auf einen (halben)Tag (Fortbildungsmaßnahmen) oder zwei getrennte Seminarsitzungen (Lehrveranstaltungen an Universitäten) erstrecken.

Aktivität	Inhalt	Sozialform	Zeit	Ziel
Polnischer Dialog	Einen polnischen Dialog in die richtige Reihenfolge bringen und übersetzen	Einzelarbeit	15 min	Bewusstmachung individueller Lernstrategien
Reflexion über Lösungswege	Besprechung individuelle Lösunge zur Aufgabe „Polnischer Dialog“; Beschreibung individueller Lösungswege	Arbeit im Plenum	30 min	
Vortrag	Vermittlung von Faktenwissen; Präsentation einzelner Lernstrategien; Austausch über die Verwendung von Lernstrategien in der eigenen Unterrichtspraxis	Vortrag mit Diskussion	45 min	Vermittlung deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategienwissens
Vokabellernen	Anwendung ausgewählter Lernstrategien für das Erlernen polnischer Vokabeln	Arbeit im Plenum, Einzelarbeit	10 min	Erprobung ausgewählter Lernstrategien
Partnerinterview	Erfahrungsaustausch über die Aufgabenbearbeitung („Vokabellernen“) und Strategienanwendung	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit im Plenum	45 min	Evaluation der Erprobung ausgewählter Strategien
Abschlussdiskussion	Diskussion über den Einsatz von Lernstrategien im Unterricht und in der eigenen Aus- und Weiterbildung; Evaluation des Workshops	Diskussion im Plenum	20 min	

Tabelle 1 Ablaufplan des Workshops (Smasal)

Nachfolgend werden die einzelnen Komponenten des Workshops und die damit verbundenen Lernziele erläutert. Bei der Beschreibung der ersten Aktivität werden exemplarisch mögliche Schwierigkeiten und Lösungswege bei der Bearbeitung der Aufgabe detailliert beschrieben. Dies ermöglicht Lehrenden ohne Polnischkenntnisse, diese Aufgabe in Fremdsprachenkursen bzw. in (fachdidaktischen) Veranstaltungen zu verwenden. Aussprachehilfen können im Internet gefunden werden (z.B. unter [http://de.wikipedia.org/wiki/Aussprache\\_des\\_Polnischen](http://de.wikipedia.org/wiki/Aussprache_des_Polnischen); 01.03.2010).

### **Aktivität 1: Polnischer Dialog**

Ziel der Aufgabe ist die Verwendung verschiedener kognitiver, metakognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien. Vor der Bearbeitung der Aufgabe werden die einzelnen Sätze vom Workshopleiter laut vorgelesen und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nachgesprochen.

**Bitte bringen Sie den folgenden Dialog in die richtige Reihenfolge und versuchen Sie den geordneten Dialog zu übersetzen. Arbeiten Sie ggf. mit Ihrem(er) Sitznachbarn(in) zusammen.**

Mam na imię Beata.  
Jestem z Katowic w Polsce.  
Skąd pan jest?  
Dzień dobry!  
Jak się pani nazywa?  
Mam na imię Wojtek.  
Dzień dobry!  
Jestem z Berlina w Niemczech.  
Miło mi.

Aufgabe 1 Ordnen und Übersetzen eines polnischen Dialoges

### Mögliche Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe:

Wie der Dialog zeigt, lassen sich kaum lexikalische Beziehungen zwischen der deutschen und der polnischen Sprache herstellen. Auch Verbindungen zu einer anderen Sprache wie Englisch lassen sich kaum identifizieren. Insofern ist es schwierig, die Bedeutung der meisten im Dialog verwendeten polnischen Wörter aus dem Deutschen oder Englischen abzuleiten. Darüber hinaus besitzt Polnisch für Deutsche unbekannte Laute (z.B. [w] in miło), die durch entsprechend unbekannte Schriftzeichen repräsentiert werden. Dies kann zu Schwierigkeiten bei der Dekodierung und Aussprache der Wörter führen.



Mögliche Lösungswege und Lernstrategien:

a) Aktivierung textsortenspezifischen Vorwissens

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist bekannt, dass es sich bei dem vorliegenden Text um einen Dialog handelt. Somit könnten sie folgendes textspezifische Vorwissen aktivieren:

- Ein Dialog involviert mindestens zwei Personen.
- Die Namen der Dialogpartner werden ggf. genannt.
- Die Redeanteile sind unterschiedlich verteilt.
- Bei dem Dialog könnten Fragen und Antworten in wechselnder Reihenfolge auftreten.
- Satzzeichen geben möglicherweise Hinweise über die Position der einzelnen Sätze.
- Möglicherweise werden alltägliche Themen besprochen.

b) Rückkopplung an die deutsche Sprache und Verknüpfung von Textinformationen

Die Wörter *Beata*, *Polsce* und *Berlina* könnten Eigennamen sein, da sie den deutschen Wörtern *Beate*, *Polen* und *Berlin* ähneln. Aufgrund der Satzstellung lassen sich folgende Sätze miteinander in Verbindung bringen:

*Mam na imię Beata.* → *Mam na imię Wojtek.*

*Jestem z Katowic w Polsce.* → *Jestem z Berlina w Niemczech.*

Geht man nun davon aus, dass *Beata* (dt. *Beate*) ein Eigenname ist, kann dasselbe für *Wojtek* vermutet werden. Ist man sich der Bedeutung von *Berlina* (dt. *Berlin*) bewusst, ist es wahrscheinlich, dass *Katowic* ebenfalls der Name einer Stadt ist. Da Berlin in Deutschland liegt, dürfte *Niemczech* das polnische Wort für *Deutschland* sein und *w* dürfte *in* bedeuten. Analog kann für den Satz *Jestem z Katowic w Polsce* vorgegangen werden. Daraus ergeben sich folgende Übersetzungsmöglichkeiten:

*Mam na imię Beata.* → *Ich heiße Beata.*

*Mam na imię Wojtek.* → *Ich heiße Wojtek.*

*Jestem z Katowic w Polsce.* → *Ich komme aus Katowic in Polen.*

*Jestem z Berlina w Niemczech.* → *Ich komme aus Berlin in Deutschland.*

Aufgrund der Ähnlichkeit zwischen den Wörtern *Jestem* und *jest* kann eine Beziehung zwischen den folgenden Sätzen hergestellt werden: *Jestem z Katowic w Polsce.* → *Jestem z Berlina w Niemczech.* → *Skąd pan jest?*

Da es sich bei *Skąd pan jest?* um eine Frage handelt, könnten *Jestem z Katowic w Polsce* bzw. *Jestem z Berlina w Niemczech* die entsprechenden Antworten darstellen. Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Übersetzungsmöglichkeiten für *Jestem z Berlina w Niemczech* und *Jestem z Katowic w Polsce* könnte man trotz weniger Anhaltspunkte vermuten, dass mit *Skąd pan jest?* nach der Herkunft bzw. dem Wohnort einer Person gefragt wird.

Bei dem Satz *Dzień dobry!* handelt es sich aufgrund des Satzzeichens möglicherweise um einen Ausruf, welcher im Deutschen in der Regel als Begrüßung am Anfang eines Dialoges (z.B. *Guten Tag!* oder *Hallo!*) oder als Verabschiedung am Ende (*Auf Wiedersehen!* oder *Tschüß!*) verwendet wird. Der Satz kommt zweimal im Dialog vor, was dafür spricht, dass er von beiden Sprechern im Wechsel oder von einer Person sowohl am Anfang als auch am Ende benutzt wird. Über die Bedeutung und Position des Satzes lassen sich ohne weitere Informationen keine genaueren Aussagen treffen.

Aufgrund von Alltagserfahrungen, Sprachwissen und der zuvor gemachten Annahmen lassen sich folgende Vermutungen über den Dialog zusammenfassen:

- zwei Personen (Beata und Wojtek) stellen sich mit ihrem Namen vor,
- eine Person kommt aus Berlin in Deutschland, die andere aus *Katowic* in Polen
- mit *Skąd pan jest?* wird nach der Herkunft einer Person gefragt
- *Dzień dobry!* ist ein Begrüßungs- und/oder Verabschiedungssatz

### c) Überprüfung und Überwachung des Lernprozesses sowie Kooperation

Das Aufgabenformat zielt auf die Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich untereinander austauschen, durch Einbeziehen individuellen Vorwissens und Informationen aus dem Dialog gemeinsam Lösungswege erarbeiten und durch Rückfragen an den Lernpartner individuelle Lösungsmöglichkeiten und -wege überprüfen. Der Kooperation zwischen den Lernpartnern kommt somit eine wichtige Rolle für die Bearbeitung der Aufgabe zu.

Aus den hier gemachten Überlegungen lassen sich exemplarisch folgende Lernstrategien nach O'Malley & Chamot (1990:137ff.) ableiten - wobei die unten beschriebenen Lernstrategien sowohl als Einzelstrategien als auch in Kombination miteinander auftreten können.

Beschriebener Lösungsweg	Terminologie nach O'Malley & Chamot (1990)	
Aktivierung textsortenspezifischen Vorwissens	<i>World elaboration,</i> <i>Academic elaboration,</i> <i>Questioning elaboration,</i> <i>Deduction</i>	kognitive Lernstrategien
Beziehung zwischen der polnischen und einer anderen Sprache herstellen (Eigennamen, Ortsnamen, Satzzeichen)	<i>Transfer; World elaboration; Academic elaboration</i>	
Sätze mit ähnlicher Struktur in Verbindung bringen (z.B. <i>Mam na imię Beata - Mam na imię Wojtek.</i> )	<i>Grouping</i>	
Informationen aus Sätzen mit ähnlicher	<i>Inferencing</i>	

Struktur verwenden, um eine Wortbedeutung zu erschließen (z.B. Herleitung der Bedeutung von <i>Niemczech</i> )		
Anwendung gelernte Regeln (z.B. zur Zeichensetzung und Schreibweise)	<i>Deduction</i>	
Aus dem Dialog eigene Regeln über die polnische Sprache aufstellen (z.B. <i>jest - jestem</i> )	<i>Induction</i>	
Übersetzungsversuche	<i>Translation</i>	
Einen Lernpartner um Hilfe bitten	<i>Questioning for clarification</i>	sozial-affektive Lernstrategien
Mit einem Lernpartner zusammenarbeiten	<i>Cooperation</i>	
Eigenes (Text-)Verstehen während der Aufgabenbearbeitung überprüfen	<i>Comprehension monitoring</i>	metakognitive Lernstrategien
Eigene Arbeitsergebnisse während der Aufgabenbearbeitung überprüfen	<i>Production monitoring</i>	
Eigene Lösungswege überprüfen (z.B. durch Rückfragen an den Lernpartner)	<i>Double check</i>	
Abschließende Überprüfung der Arbeitsergebnisse	<i>Production evaluation</i>	

Tabelle 2 Lernstrategien

## Aktivität 2: Vergleich der Lösungen und Reflexion über Lösungswege

Nach der Bearbeitung der ersten Aufgabe bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwa zehn Minuten Zeit, um in Einzelarbeit die Aufgabenbearbeitung zu reflektieren und Lösungswege stichpunktartig zu notieren. Im Anschluss daran folgt die schrittweise Auflösung der Aufgabe im Plenum. Das Ziel dieser Aktivität ist die Reflexion über den eigenen Arbeitsprozess sowie der Austausch über alternative Lösungswege anhand der Beschreibung individueller Lösungsansätze.

Bei der Auflösung der Aufgabe werden parallel die korrekte Reihenfolge und Übersetzungsmöglichkeiten des Dialoges herausgearbeitet:

*Wojtek: Dzień dobry! → Guten Tag!*

*Beata: Dzień dobry! → Guten Tag!*

*Wojtek: Mam na imię Wojtek. Jak się pani nazywa? → Ich heiße Wojtek. Wie heißen Sie?*

*Beata: Mam na imię Beata. → Ich heiße Beata.*

Wojtek: *Miło mi. Jestem z Katowic w Polsce. Skąd pani jest?* → *Freut mich. Ich komme aus Kattowitz in Polen. Woher kommen Sie?*

Beata: *Jestem z Berlina w Niemczech.* → *Ich komme aus Berlin in Deutschland.*

Musterlösung zur Aufgabe „Polnischer Dialog“

Der Dialog kann alternativ von Beata begonnen werden. Die weitere Reihenfolge ist durch grammatische Regeln festgelegt: das Pronomen *pani* in der Frage *Jak się pani nazywa?* stellt die weibliche Form der förmlichen Anrede *Sie* dar, sodass Wojtek derjenige sein muss, der nach dem Namen fragt. Gleiches gilt für *Skąd pani jest?*, womit Beata nach ihrer Herkunft gefragt wird. Diese Informationen sind den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne Polnischkenntnisse nicht bekannt. Werden alternative Lösungsmöglichkeiten hinsichtlich der Reihenfolge des Dialoges diskutiert, sollte die Workshopleitung auf diese grammatischen Restriktionen hinweisen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten jedoch ausreichend Gelegenheit bekommen, ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren.

Bei der Präsentation ihrer Ergebnisse werden die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der Workshopleitung gebeten, diese zu begründen und ihre Lösungswege zu beschreiben. Darauf folgt eine Befragung der übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Modellierung weiterer Lösungswege (sofern angebracht) durch die Workshopleitung. Die Antworten werden an der Tafel in Tabellenform festgehalten: geordneter Dialog, Übersetzung und Lösungswege. Wenn möglich sollten die beschriebenen Lösungswege sowohl metakognitive, kognitive als auch sozial-affektive Lernstrategien abbilden.

An dieser Stelle kann die Workshopleitung zunächst darauf verzichten, explizit auf die spezifische Terminologie, d.h. auf die Lernstrategientaxonomie von O'Malley & Chamot (1990) einzugehen. Dies kann im Rahmen des in Aktivität 3 folgenden Vortrages unter Einbezug der Ergebnisse der ersten beiden Aktivitäten erfolgen. Dabei wird die zuvor beschriebene Ergebnistabelle um die Spalte „Terminologie nach O'Malley & Chamot (1990)“ erweitert und die entsprechenden Lernstrategien werden dort eingetragen.

### **Aktivität 3: Vortrag**

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden die wesentlichen wissenschaftlichen Überlegungen zu dem Thema „Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht“ vorgestellt:

- Definitionen und Beispiele (O'Malley & Chamot 1990:137ff.)
- Rekurrerung auf die ersten beiden Aktivitäten des Workshops und Erweiterung der Tabelle aus Aktivität 2; exemplarisches Herausarbeiten der Vor- und Nachteile einzelner Lernstrategien für die Bearbeitung der Aufgabe „Polnischer Dialog“

- pädagogische und fachdidaktische Gründe und Methoden für die Vermittlung von Lernstrategien
- Ergebnisse empirischer Untersuchungen über die Rolle der Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen und die Wirksamkeit von Strategietrainings
- die Rolle der Lehrperson bei der Vermittlung von Lernstrategien
- Aufgabenentwicklung

Im Anschluss an den Vortrag können Schlussfolgerungen für und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert werden.

#### **Aktivität 4: Einüben ausgewählter Strategien**

Im Rahmen eines kurzen Workshops kann nur eine Auswahl von Lernstrategien eingeübt werden. Hochschulseminare und langfristige Fortbildungsmaßnahmen erlauben umfassende Übungsmöglichkeiten (auch in Form von Hausaufgaben).

Das Erlernen von Vokabeln ist für den Fremdsprachenunterricht unverzichtbar. Oftmals sehen sich Lernende mit langen Vokabellisten konfrontiert, die in verhältnismäßig kurzer Zeit gelernt werden sollen. Im Rahmen dieser Aktivität sollen die (angehenden) Lehrkräfte selbst innerhalb von drei Minuten möglichst viele polnische Wörter aus einer Vokabelliste unter Zuhilfenahme ausgewählter Lernstrategien lernen. Die Aktivität ist in folgende Schritte unterteilt:

1. Auswahl und Besprechung von fünf Lernstrategien, die sich zum Lernen von Vokabeln eignen. Dieser den Lernprozess planende Schritt stellt die von O'Malley & Chamot (1990:137) beschriebene metakognitive Lernstrategie *Planning* dar: „[P]roposing strategies for handling an upcoming task“. Als weitere Lernstrategien eignen sich u.a.: *Production monitoring, Repetition, Grouping, World elaboration, Transfer, Cooperation* (O'Malley & Chamot 1990:137ff.).
2. Präsentation der Aufgabe; Vorlesen der Wörter durch die Workshopleitung und Nachsprechen der Wörter durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

**Lernen Sie innerhalb von drei Minuten so viele Vokabeln aus der folgenden Liste wie möglich. Verwenden Sie dabei mindestens zwei der zuvor ausgewählten Lernstrategien.**

Hund: pies	nach Hause laufen: biec do domu
Tür: drzwi	Tisch: stół
Zeitung lesen: czytać gazetę	Apfel: jabłko
Wolf: wilk	Deutschland: Niemcy
Banane: banan	Lehrerin: profesorka

Aufgabe 2 Anwendung von Lernstrategien beim Vokabellernen

3. Überprüfung der gelernten Vokabeln im Plenum.

### **Aktivität 5: Partnerinterview**

Nach dem Abfragen der gelernten Vokabeln erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgende Aufgabe zur kooperativen Reflexion des Lernprozesses und der Evaluation der Strategienanwendung:

1. Bitte beantworten Sie stichwortartig folgende Fragen, die sich auf die Aufgabe „Vokabellernen“ beziehen:
  - a. Was ist Ihnen beim Lernen der Vokabeln leicht gefallen bzw. was hat Ihnen Schwierigkeiten bereitet? Welche Gründe könnte es dafür jeweils geben?
  - b. Wie sind Sie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen?
  - c. Welche Lernstrategien haben Sie angewandt?
  - d. Haben Ihnen diese Lernstrategien das Lernen der Vokabeln erleichtert? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
  - e. Würden Sie diese oder eher andere Strategien Ihren Schülerinnen und Schülern für das Lernen von Vokabeln empfehlen? Begründen Sie bitte Ihre Antwort.
2. Bitte befragen Sie Ihren(e) Sitznachbarn(in) über seine/ihre Antworten auf die o.g. Fragen und halten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede schriftlich fest.
3. Bitte präsentieren Sie Ihre Ergebnisse aus 2 im Plenum.

Aufgabe 3 Reflexion und Austausch über den Lernprozess und die Strategienanwendung

### **Aktivität 6: Abschlussdiskussion**

Nach der Präsentation der Ergebnisse der fünften Aktivität kann die Workshopleitung eine abschließende Diskussion über die Vorteile von Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen und mögliche Herausforderungen bei ihrer Vermittlung im Fremdsprachenunterricht anregen. Ferner könnte diese Diskussion Möglichkeiten der Adaption der im Workshop bearbeiteten Aufgaben für den eigenen Fremdsprachenunterricht thematisieren. Abschließend kann der Workshop von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern schriftlich und/oder mündlich evaluiert werden.

## **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Der hier beschriebene Workshop ist als Einführung in das Thema Lernstrategien zu sehen und kann erste Grundlagen für den Erwerb deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategienwissens legen. Das Konzept kann als Rahmenmodell zur handlungsorientierten Vermittlung von Lernstrategienwissen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung und im Fremdsprachenunterricht dienen. Die hier beschriebenen Inhalte und Aufgaben können bei Bedarf den jeweiligen Anforderungen angepasst werden.

Das Konzept des Workshops sollte zu einer langfristig angelegten Aus- und Weiterbildungsmaßnahme ausgebaut werden, die neben der Vermittlung von Strategiewissen auch die Förderung pädagogischer Kompetenzen (z.B. Vermittlungs- und Diagnosekompetenzen) zum Ziel hat. Dabei sollten die teilnehmenden Lehrkräfte die Möglichkeit zur Erprobung der erworbenen Kenntnisse in der Unterrichtspraxis bekommen und diese Erfahrungen mit anderen Lehrkräften reflektieren. Die Wirksamkeit entsprechender Fortbildungsmaßnahmen sollte durch empirische Untersuchungen überprüft werden.

## 5. Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula; Demmrich, Anke & Baumert, Jürgen (2001). Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 271-298.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Chamot, Anna Uhl; Barnhardt, Sarah, El-Dinary, Pamela Beard & Robbins, Jill (1999): *Learning Strategies Handbook*. White Plains: Longman.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.
- Demme, Silke (2004): Von autonomen Lernenden zum autonomen Lehrenden - Lernerautonomie und Lernstrategien in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrender. In: Barkowski, Hans & Funk, Herrmann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 175-189.
- Deutsches Polen Institut (2009). Erstes Schulbuch für Polnisch als Fremdsprache erschienen. [[http://www.deutsches-polen-institut.de/Service/Presse Oeffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/index.php](http://www.deutsches-polen-institut.de/Service/Presse/Oeffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/index.php); 25.02.2010].
- Finkbeiner, Claudia (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Finkbeiner, Claudia (2009): Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Unterrichtsaufgaben. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: A. Francke/UTB, 230-255.
- Finkbeiner, Claudia & Knierim, Markus (2008a): Developing L2 strategic competence online. In: Zhang, Felicia & Barber, Beth (Hrsg.): *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*: Hersehey: IGI Global, 377-402.

- Finkbeiner, Claudia & Knierim, Markus (2008b): Aufgabenorientiertes Lernen im Englischunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann, 149-167.
- Finkbeiner, Claudia & Ludwig, Peter H. (2009): *Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien in selbstständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht. Abschlussbericht*. Kassel: Universität Kassel.
- Finkbeiner, Claudia; Knierim, Markus; Ludwig, Peter H. & Wilden, Eva (2008): Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht - das ADEQUA-Projekt. In: Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung (Hrsg.): *Lernumgebungen auf dem Prüfstand*. Kassel: Kassel University Press, 81-99.
- Hassan, Xaviere; Macaro, Ernesto; Mason, Deborah; Nye, Gail; Smith, Pete & Vanderplank, Robert (2005): Strategy training in language learning - a systematic review of available research. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.  
[<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=297&language=en-US>; 21.02.2010].
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kleppin, Karin & Tönshoff, Wolfgang (2000). Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 113-127.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 352-357.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK.
- Lipowsky, Frank (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462-479.
- Little, David (1995): Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide.  
[<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>; 22.02.2010].
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Rubin, Joan; Chamot, Anna Uhl; Harris, Vee & Anderson, Neil J. (2007): Intervening in the use of strategies. In: Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (Hrsg.): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 141-185.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008): Lernstrategien im Fach Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz: 270-282.
- Smasal, Marc (in Vorbereitung). *Lehrkraftinterventionen beim Lesen von Texten in Englisch als Fremdsprache. Eine qualitative Studie*. Universität Kassel. Dissertation.
- Tönshoff, Wolfgang (2000): Fortbildungsveranstaltungen zur autonomiefördernden Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-verlag, 327-347.
- Tönshoff, Wolfgang (2003): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 333-335.
- Vermunt, Jan D. & Verloop, Nico (1999): Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9 (1999), 257-280.
- Weinstein, Claire Ellen; Husman, Jenefer & Dierking, Douglas R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, Monique; Pintrich Paul R. & Zeidner, Moshe (Hrsg.): *Handbook of Self Regulation*. London: Academic Press, 727-747.
- Wolff, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70-77.

---

<sup>1</sup> Der Begriff *subjektive Theorien* beschreibt hier die individuellen Theorien von Lehrkräften über das Lehren und Lernen. Sie setzen sich aus Überzeugungen, Erfahrungen und Meinungen zusammen und können das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte zum Teil stärker leiten als wissenschaftliche Theorien (Krumm, 2003:356; Helmke, 2009:117).