

Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren

Wolfgang Tönshoff

1. Einleitung

Die Frage, welche planvollen Aktivitäten Fremdsprachenlerner entwickeln, um ihr Lernen zu steuern und um Lern- und Sprachverwendungsprobleme zu meistern, hat die Forschung (vor allem in den USA) seit ca. zwei Jahrzehnten zunehmend beschäftigt. Ein wesentliches Ziel ist dabei, Möglichkeiten einer Förderung der strategischen Kompetenz der Lerner zu untersuchen: Wie können Modelle für ein Strategietraining im Fremdsprachenunterricht aussehen? Welche Komponenten sollen sie umfassen? Welche Rolle können dabei speziell bewusstmachende Vermittlungsverfahren spielen?

2. Strategietraining als Einsatzfeld Vermittlungsverfahren

Als bewusstmachende (kognitiverende) Vermittlungsverfahren sollen hier – unabhängig vom Bewusstmachungsgegenstand – diejenigen unterrichtlichen Handlungsschritte des Lehrenden bezeichnet werden, die mit der Intention durchgeführt werden, kognitives Lernen gezielt zu fördern. Im Gegensatz zu rein mechanischem oder imitativem Lernen wird kognitives Lernen dabei begriffen als „einsichtiges, sinnvolles Lernen unter Beteiligung des bewusst gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes“ (Butzkamm 1977:7). Für bewusstmachende Vermittlungsverfahren gibt es im Fremdsprachenunterricht eine breite Palette möglicher Einsatzfelder:

- Das in der fachdidaktischen Literatur am meisten diskutierte Einsatzfeld für bewusstmachende Vermittlungsverfahren ist die **sprachbezogene Kognitivierung**. Bewusstmachungsgegenstände sind dabei die verschiedenen Bereiche fremdsprachlicher (und ggf. auch muttersprachlicher) Regularitäten.
- Im Bereich der **Landeskunde** kommen kognitiverende Vermittlungsverfahren zur Anwendung, wenn Landeskunde nicht allein ‚immanent‘ betrieben wird und lediglich den sozio-kulturellen Rahmen für die situative Einbettung sprachlicher Kommunikation liefert, sondern ‚explizit‘ erarbeitet wird, indem eine bewusste Auseinandersetzung mit der Zielsprachkultur und kulturbedingten Inhalten stattfindet und die Lerner für die potentiell kommunikationsbeeinträchtigende interkulturelle Unterschiedlichkeit von Alltagswissen sensibilisiert werden.

- Bei der **Arbeit mit literarischen Texten** ist Kognitivierung etwa dort vorstellbar, wo Grundschemata und Strukturelemente bestimmter Textsorten und literarischer Gattungsmuster bewusst gemacht werden oder wo textanalytische und literaturwissenschaftliche Kategorien erarbeitet werden.
- Im Bereich der **Unterrichtsmethodik** sind Bestrebungen des Lehrers gemeint, seine vermittlungsmethodischen Entscheidungen den Lernern transparent zu machen und ihre Einsicht in den Lernprozess zu fördern. Darüber hinausgehend regt etwa Krumm (1982) an, über die Bewusstmachung der unterrichtlichen Kommunikationsstrukturen die Schüler zur Unterrichtskritik zu ermutigen.

Vor dem Hintergrund der Europäischen Integration und ihrer Konsequenzen für den fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationsbedarf gewinnt nun ein weiteres Einsatzfeld für bewusstmachende Vermittlungsverfahren im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung: ein systematisches Training von Lern- und Kommunikationsstrategien nicht zuletzt im Hinblick auf ein selbständiges ‚Weiterlernen‘ nach Abschluss des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Unter der Leitfrage nach den Gegenständen und möglichen Formen einer solchen **sprachlernbezogenen** Kognitivierung befasse ich mich im weiteren u.a. mit Trainingsmodellen und mit ersten empirischen Untersuchungsergebnissen zur gezielten Förderung der strategischen Kompetenz von Fremdsprachenlernern.

3. Terminologisches und bisherige Forschungsschwerpunkte zu Lernerstrategien

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Lernerstrategien ist die Charakterisierung des Fremdsprachenlernens als eines komplexen, vom Lerner aktiv gestalteten Informationsverarbeitungsprozesses. Strategien lassen sich dabei zunächst ganz allgemein als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert. Trotz unterschiedlicher theoretischer Einbettung des Konstrukts ‚Lernerstrategie‘ konvergieren die meisten auf das Fremdsprachenlernen bezogenen Definitionen doch in den Kriterien der Problemorientiertheit, der Zielgerichtetheit/ Intentionalität und der (potentiellen) Bewusstheit von Strategien (vgl. ausführlich Tönshoff 1992). Gerade das letzte Kriterium hat unmittelbare Implikationen für den Vermittlungs- bzw. Trainingskontext.

Der Terminus ‚Lernerstrategien‘ wird dabei 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 starker 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 Strategielisten bzw. Klassifikationsschemata (vgl. z.B. O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990) unterscheiden sich u.a. in folgenden Punkten:

- inwieweit sie Lern- und/oder Kommunikationsstrategien erfassen und sich auf unterrichtliches oder außerunterrichtliches Lernerverhalten beziehen;
- wie differenziert sie die Analyseeinheit ‚Einzelstrategie‘ bestimmen und inwieweit sie Strategien lerninhaltsabhängig oder -unabhängig beschreiben;
- ob bzw. wie explizit sie einzelne Strategien den verschiedenen Fertigkeitsbereichen zuordnen.

An dieser Stelle sei eine aus der Pädagogischen Psychologie stammende Grobunterteilung hervorgehoben, die für Trainingsüberlegungen besonders bedeutsam ist und die sich auch in zahlreichen fremdsprachenlernbezogenen Klassifikationsvorschlägen durchgesetzt hat: 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 metakognitive 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).

4. Begründungszusammenhänge für ein Training von Lernerstrategien

Der allgemeinste Begründungszusammenhang für gezieltes Strategietraining 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‘ spielen Überlegungen zur Steigerung der strategischen Kompetenz in jüngster Zeit insbesondere in Zusammenhang mit der Diskussion um ‚autonomes Lernen‘ eine Rolle:

- a) Autonomes Lernen im Sinne individuellen Selbstlernens ohne Unterrichtsbezug. Neben psychologischen Voraussetzungen auf Seiten des Lernsubjekts (u.a. Lernmotivation, Einstellung-

gen) wird vor allem der Verfügbarkeit eines Arsenal adäquater Lernerstrategien eine Schlüsselrolle für erfolgreiches Selbstlernen zugeschrieben (vgl. u.a. Dickinson 1987). 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 Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert. Autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht kann die Fähigkeit der Lerner zur Kontrolle über den eigenen Lernprozess u.a. dadurch steigern, dass er ihnen ein Spektrum von Lernerstrategien vorstellt und im Rahmen praktischer Trainingsmaßnahmen die Möglichkeit eröffnet, in kompetenter Weise die der eigenen Persönlichkeit gemäßen Strategien auszuwählen und zu erproben.

Mit Blick auf die Fähigkeit zum selbständigen Weiterlernen (und Wiederlernen) einer Fremdsprache nach Abschluss des schulischen Fremdsprachenunterrichts fordert bereits Knapp (1980), 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 ihrer Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen erhalten solche Überlegungen zur Verknüpfung der Zielkontexte ‚Unterricht‘ und ‚Selbstlernen‘ wieder besondere Aktualität.

Ein systematisches Training auch von Kommunikationsstrategien 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.

5. Dimensionen zur Unterscheidung von Trainingsmaßnahmen

Zur Konkretisierung der Instruktionperspektive (des ‚Wie‘ der Strategievermittlung) ist es hilfreich, verschiedene Arten möglicher Trainingsmaßnahmen in Bezug auf einige zentrale Merkmalsdimensionen zu unterscheiden. Die im folgenden aufgeführten Dimensionen entstammen im wesentlichen der Diskussion um Strategietraining im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Erziehungswissenschaften (vgl. u.a. Peterson/Swing 1983; Weinstein/Underwood 1985; Brown/Armbruster/Baker 1986; Weinstein 1988; Winograd/Hare 1988). Einige von ihnen sind auch bereits in der fremdsprachenunterrichtsbezogenen Literatur aufgegriffen worden (vgl. Wenden 1987; Oxford/Lavine/Crookall 1989; Oxford 1990; O’Malley/Chamot 1990).

5.1 Selektion der Trainingsgegenstände

Neben quantitativen Aspekten (breites Strategiespektrum als Trainingsinhalt vs. Beschrän-

kung auf wenige ausgewählte Strategien) geht es hier darum, ob neben kognitiven Strategien auch metakognitive Strategien trainiert werden sollen und wie zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien gewichtet wird.

5.2 Separates vs. integriertes Training

Ein separates Training läuft inhaltlich und organisatorisch getrennt vom normalen Unterricht ab. Es fokussiert primär die Strategien selbst, ihre Anwendung im vertrauten Unterrichtskontext ist nicht Bestandteil des Trainingsprogramms. Demgegenüber bemüht sich ein integriertes Training um eine möglichst enge Verbindung zwischen der Strategievermittlung und den Inhalten und Arbeitsformen des jeweiligen Unterrichts.

5.3 Explizitheitsgrad der Instruktion

- **Blindes Training:** Die Lerner sollen allein durch die Art der Aufgabenstellung dazu gebracht werden, bestimmte Strategien einzusetzen und werden nicht angehalten, über die Strategieverwendung zu reflektieren.
- **Informatives Training:** Die Lerner erhalten zusätzliche Informationen darüber, wofür bestimmte Strategien von Nutzen sein können, worauf ihre Wirkung beruht und wie sie eingesetzt werden können.
- **Selbstkontrolliertes Training:** Hier erstreckt sich die Bewusstmachung darüber hinaus auch auf den Bereich der metakognitiven Steuerung und Kontrolle. Die Lerner werden angehalten, über den Erfolg ihres Strategieeinsatzes und über Möglichkeiten eines Strategietransfers auch auf andere Anwendungssituationen zu reflektieren.

6. Modelle für Trainingssequenzen

Die existierenden Trainingsmodelle, die sich auf den Kontext ‚unterrichtliches Fremdsprachenlernen‘ beziehen (Hosenfeld et al. 1981; O’Malley/Chamot 1990; Oxford 1990) sind integrierte Trainingsprogramme hohen Explizitheitsgrads. Sie werden als Abfolge von einzelnen Umsetzungsschritten beschrieben; von daher erscheint der Begriff ‚Trainingssequenz‘ besonders geeignet. Sie folgen einem Grundmuster, das vier zentrale Komponenten aufweist:

6.1 Identifikation und gemeinsame Diskussion der von den Lernern gewohnheitsmäßig eingesetzten Strategien

Als Erhebungsinstrumente werden im Unterricht u.a. Beobachtungsbögen, Lernerinterviews, Fragebögen und Techniken des ‚lauten Denkens‘ eingesetzt.

6.2 Explizite Präsentation der Trainingsgegenstände

Alle Modelle sehen bewusstmachende Trainingsverfahren vor und integrieren in unterschiedlichen Umfang auch metakognitive Strategien als Vermittlungsgegenstände. Zu den bewusstmachenden Vermittlungsverfahren gehören u.a.:

- verbal-metasprachliche Erklärungen zu den im Instruktionsfokus stehenden Strategien,
- die Demonstration des Strategieeinsatzes durch den Lehrer anhand der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen,
- die gemeinsame Evaluation der Trainingsaktivitäten unter Einbeziehung von Selbstbeobachtungen der Lerner.

6.3 Strategieerprobung im Rahmen unterrichtlicher Übungsprozesse

Die bewusstmachenden Komponenten werden eng mit spezifischen Übungsaktivitäten verzahnt; Kognitivierungs- und Anwendungsphasen greifen ineinander. Die Lerner erhalten ausgiebig Gelegenheit, die präsentierte(n) Strategie(n) anhand verschiedener Aufgabenstellungen zu trainieren und Probleme bei der Strategieerprobung zu thematisieren.

6.4 Evaluation der Trainingsaktivitäten

Alle Modelle umfassen eine Evaluationskomponente als Feedback-Instrument für den Lehrer und/oder als eigenständigen Trainingsbestandteil zur Förderung metakognitiver Kontrolle.

7. Empirische Untersuchungen zur Trainingseffektivität

Zu der Frage, ob und wie die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern durch Trainingsmaßnahmen gefördert werden kann, liegen erste empirische Studien sowohl mit experimentellem als auch mit nicht-experimentellem Datenerhebungsdesign vor, wobei der Trainingseffekt z.T. durch statistische Analysen, z.T. interpretativ evaluiert wurde (für einen Überblick vgl. Tönshoff 1992). Bei aller Vorläufigkeit lassen sich die Ergebnisse in folgenden zusammenfassenden Aussagen bündeln:

Das strategische Verhalten von Fremdsprachenlernern kann in verschiedenen Fertigungsbereichen durch gezieltes Training verändert werden. Lerner, die an Strategietrainingsmaßnahmen teilnehmen, zeigen im allgemeinen bessere Leistungen als Lerner ohne ein solches Training. Je nach Trainingskonzept bestehen allerdings Wirksamkeitsunterschiede: Ein hoher Explizitheitsgrad des Trainings durch den Einsatz kognitiverer Vermittlungsverfahren und eine Integration auch von metakognitiven Strategien in das Trainingsprogramm führen bei den meisten Lernergruppen zu den höchsten Effekten und beeinflusst in positiver Weise auch die Dauerhaftigkeit des Trainingserfolgs sowie die Transferierbarkeit der vermittelten Strategien auf andere Lern- und Sprachverwendungszusammenhänge. 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.

8. Formen der Kognitivierung bei der Strategievermittlung

Als notwendiger Ausgangspunkt eines bewusstmachenden Strategietrainings erscheint die Erhebung der vorhandenen Strategien der einzelnen Lerner. Die Strategieidentifikation hat nicht nur eine diagnostische Funktion für den Lehrer, der auf ihrer Grundlage z.B. Selektionsentscheidungen hinsichtlich der Trainingsgegenstände fällen kann. Sie kann zugleich ein erstes Mittel zur Sensibilisierung der Lerner für das Phänomen ‚Lernerstrategien‘ und zur Bewusstmachung eigener Gewohnheiten, Stärken und Schwächen sein. Je nach Fertigkeitensbereich mag es dabei in besonderer Weise sinnvoll sein, auch auf Strategien abzuheben, die die Lerner bei der Verwendung ihrer Muttersprache einsetzen. So dürfte es etwa als bewusstmachende Einstiegskomponente eines Trainings von Strategien, die für die verschiedenen Formen fremdsprachlichen Lesehandelns einschlägig sind, hilfreich sein, die Lerner zur Reflexion über strategische Verhaltensweisen beim Umgang mit muttersprachlichen Texten anzuhalten.

Die für die Strategiediagnose in Frage kommenden Erhebungsinstrumente (z.B. Interviews, Fragebögen, Techniken des ‚lauten Denkens‘) unterscheiden sich allerdings nicht unerheblich hinsichtlich ihres Strukturierungsgrads, der Art der durch sie gewinnbaren Informationen sowie des Zeitaufwandes und der Lehrer- und Lernerqualifikationen, die für ihre Vorbereitung, ihren Einsatz und ihre Auswertung erforderlich sind (vgl. auch die Diskussion bei Oxford 1990: 193ff.). Für den schulischen Fremdsprachenunterricht ist zu vermuten, dass der Einsatz von Einzelinterviews und introspektiven Verfahren wegen ihres beträchtlichen Zeitaufwandes und ihrer Qualifikationsvoraussetzungen nur ‚exemplarisch‘ und primär in bewusstmachender Funktion sinnvoll sein dürfte. Für eine alle Schüler abdeckende diagnostische Erfassung von Strategien(teil)repertoires erscheinen hingegen vor allem solche Instrumente geeignet, die von den Mitgliedern der Lernergruppe zeitlich parallel bearbeitet werden können und auch leichter auszuwerten sind (also z.B. Lernerfragebögen).

Zur zusätzlichen Sensibilisierung für das Lern- und Kommunikationspotential verschiedener Strategien können neben die gezielte Eigenbeobachtung auch Fremdbeobachtungsaufgaben treten. Der Einsatz dieses Typs von Aufgaben ist allerdings von vornherein auf solche strategischen Verhaltensweisen begrenzt, die zumindest in Teilaspekten überhaupt der Fremdbeobachtung zugänglich sind, also keine rein ‚mentalen‘ Ereignisse darstellen. Dies ist z.B. bei zahlreichen produktiven Kommunikationsstrategien der Fall. Speziell durch den Einsatz des Mediums ‚Video‘ lassen sich hier z.B. problemträchtige außerunterrichtliche Kommunikationssituationen in den Unterricht hineinholen und im Unterrichtsgespräch analysieren.

Kognitivierende Strategievermittlungsverfahren in Form von verbal-metasprachlichen Lehrerklärungen sind bereits in Abschnitt 6 kurz erwähnt worden. In Anlehnung an Winograd/Hare (1988) können im wesentlichen fünf inhaltliche Hauptelemente einer sorgfältigen und umfassenden Erklärung zu einer im Instruktionsfokus stehenden Strategie unterschieden werden:

1. *Um welche Strategie handelt es sich?*
2. *Warum soll die Strategie gelernt werden?*
3. *Wie wird die Strategie angewendet?*
4. *Wann und wo kann die Strategie eingesetzt werden?*

5. *Wie lässt sich der Erfolg des Strategieeinsatzes beurteilen?*

Die erste Frage zielt auf einführende kurze Definitions- bzw. Beschreibungsversuche für die jeweilige Lernerstrategie. Dabei liegt es nahe, die einzelnen Strategien zu benennen, also mit bestimmten ‚Etiketten‘ zu versehen. In vielen Fällen wird es hier allerdings wenig sinnvoll sein, wissenschaftliche Termini in die unterrichtliche Strategievermittlung zu übernehmen, sondern die Bezeichnungen müssen an den kognitiven Reifegrad der Lerner angepasst werden. So mag z.B. „grundsprachenbasiertes Inferenzieren“ im schulischen Fremdsprachenunterricht mit jüngeren Lernern als „Erschließen von unbekanntem Wörtern mit Hilfe der Muttersprache“ bezeichnet werden; „scanning“ als Lesestrategie könnte „schnelles Absuchen des Textes auf ganz bestimmte Informationen“ genannt werden. In jedem Fall darf angenommen werden, dass die Etikettierung der einzelnen Strategien die bewusste Aufmerksamkeit der Lerner gegenüber Informationsverarbeitungsprozessen erhöht und die gemeinsame Reflexion über Lernerstrategien im Unterrichtsgespräch erleichtert.

Die zweite Frage (Warum?) betrifft Erklärungen zum Zweck der Vermittlung der Strategie sowie zu ihrem potentiellen Nutzen (und zu ihren Grenzen!) für die Lerner.

Die mit der dritten Frage charakterisierten Elemente von Lehrerklärungen betreffen den zentralen Bereich des ‚Wie‘ der Strategieanwendung. Hier steht der Unterrichtende vor der Aufgabe, das im Instruktionsfokus stehende strategische Verhalten in seinen einzelnen Bestandteilen und seinem schrittweisen Ablauf möglichst deutlich und für die Lerner nachvollziehbar zu beschreiben. Neben eher prinzipiellen Problemen, die darin liegen dürften, dass bestimmte komplexe Strategien bestimmten Lernergruppen (z.B. jüngeren Lernern) kaum in verständlicher Weise nahegebracht werden können, stellt sich hierbei als Hauptschwierigkeit die Bestimmung des jeweiligen Grades an Detailliertheit und Ausführlichkeit der Lehrerklärung: Wie weit soll das strategische Verhalten im Erklärungsdiskurs ‚zerlegt‘ werden, wie explizit und differenziert sollen die einzelnen Bestandteile des strategischen Vorgehens beschrieben werden?

Zur Veranschaulichung des ‚Wie‘ des Strategieeinsatzes lassen sich in Kombination mit den Lehrerklärungen weitere Unterrichtsverfahren in bewusstmachender Funktion einsetzen. Zu denken ist hier in erster Linie an das beispielhafte ‚Modellieren‘ des Strategieeinsatzes durch den Lehrer anhand der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen. Hierzu können die Präsentation der Ergebnisse einer erfolgreichen Strategieanwendung oder auch die Demonstration der ggf. durch Fremdbeobachtung zugänglichen Aspekte des strategischen Verhaltens eingesetzt werden. In vielen Fällen wird ein solches Modellieren von Strategien wegen ihres ontologischen Status allerdings primär in der Verbalisierung der einzelnen Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte bei der Strategieanwendung bestehen. Die Verbalisierungen können unmittelbar im Anschluss an die Strategieanwendung erfolgen. Dies wird z.B. bei Hörverstehensstrategien oder produktiven Kommunikationsstrategien der Fall sein, die keine handlungssimultanen Verbalisierungen erlauben. Bei Aufgabenstellungen aus anderen Fertigungsbereichen (z.B. bei bestimmten Formen des Lesens) können die Verbalisierungen auch gleichsam ‚on-line‘, also während der Aufgabenbearbeitung erfolgen.

Die vierte der aufgelisteten Fragen betrifft Erklärungen des Lehrers zu möglichen Anwendungsbereichen der gerade thematischen Strategie sowie zu den situativen Bedingungen ihres erfolgreichen Einsatzes. Hierzu zählen auch Erläuterungen zu den Transfermöglichkeiten

auf andere Aufgabenstellungen bzw. Problemlösungskontexte. Neben die Charakterisierung von Aufgabenstellungen, für die die Strategie potentiell erfolgsrelevant ist, können dabei zur Abgrenzung auch Negativbeispiele treten: Der Lehrer beschreibt Lern- bzw. Sprachverwendungssituationen, für deren Bewältigung speziell diese Strategie wenig geeignet erscheint. Bei der fünften Frage schließlich geht es um erklärende Hilfestellungen des Lehrers zu den Beurteilungskriterien und Kontrollverfahren, mit denen die Lerner den Erfolg des eigenen Strategieeinsatzes bei der Aufgabenbearbeitung evaluieren können. Zusammen mit den Lehrererkklärungen zur Frage 2 zielen sie damit auf den Bereich metakognitiver Wissensbestände und Fertigkeiten.

Der didaktische Ort der Kognitivierung ist bei unterrichtlichen Strategietrainingsmaßnahmen nicht auf einführende Lehrererkklärungen beschränkt. Auch in anderen Trainingsphasen ist Raum für bewusstmachende Verfahren. ‚Kombination von bewusstmachender Information und gezielten Übungsaktivitäten‘ meint nicht eine lineare Addition (erst Bewusstmachung, dann Übung), sondern eine intensive Verzahnung unterrichtlicher Reflexion mit Gelegenheiten zur Strategieanwendung. Eine solche Verzahnung lässt sich u.a. in folgenden Formen konkretisieren:

- In Diskussionen im Anschluss an das gezielte und bewusste Üben bringen die Lerner ihre Erfahrungen und eventuelle Probleme bei der Strategieerprobung ein.
- Der Lehrer gibt in differenzierter Weise kognitives Feedback auf das strategische Probed Handeln der einzelnen Lerner und seine Resultate.
- Mit bewusstmachenden Kurzhinweisen kann der Lehrer in gezielter Weise den Einsatz bereits besprochener strategischer Verhaltensweisen evozieren (prompting). Die Explizitheit dieser Hinweise wird dabei sinnvollerweise nach und nach abnehmen, der Lehrer wird seine bewusstmachenden Interventionen bei einschlägigen Übungsaktivitäten schrittweise reduzieren.
- In Gruppen- oder Partnerarbeit können – zusätzlich zum Modellieren von Strategien durch den Lehrer – auch wiederholende Erklärungen und Strategiedemonstrationen durch Lerner erfolgen, die über die jeweilige Strategie hinreichend sicher und bewusst verfügen (“interactive peer modeling”; vgl. Danserau 185215).
- Ebenfalls in Partner- oder Gruppenarbeit kann auch von Lernerseite kognitives Feedback auf die kontrollierte Strategieerprobung erfolgen: Während ein Lerner eine bestimmte Strategie anzuwenden versucht, erhält er von anderen Lernern unterstützende Hinweise und explizite Rückmeldungen auf seine Bemühungen.
- Grundsätzlich sinnvoll erscheinen zyklische Rethematisierungen zuvor fokussierter Lerner-Strategien im Unterrichtsgespräch. Solche gemeinsamen Zwischenreflexionen können ihren Ausgang nehmen von ausführlichen Verbalisierungen einzelner Lerner über ihr Vorgehen bei

der Strategieranwendung im Rahmen unterrichtlicher Übungsprozesse oder auch außerhalb des Unterrichts. In jedem Fall sollte den Lernern im Rahmen von Trainingsmaßnahmen regelmäßig Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über ihr strategisches Lern- und Kommunikationsverhalten gegeben werden.

Diese Konkretisierungen gelten prinzipiell auch für Strategietrainingsmaßnahmen, die unterrichtsorganisatorisch weitgehend separat vom regulären Fremdsprachenunterricht stattfinden, sofern sie nur übungspraktische Trainingsbestandteile umfassen. Bei Strategietrainingsmaßnahmen, die in den Fremdsprachenunterricht integriert sind, bestehen darüber hinaus zahlreiche Gelegenheiten, auch in Unterrichtseinheiten bzw. -phasen, die nicht primär auf ein Strategietraining ausgerichtet sind, aus der jeweiligen Unterrichtssituation heraus Aspekte der Anwendung von Lernerstrategien zu thematisieren. So könnte - um ein beliebiges Beispiel zu wählen - der Lehrer anlässlich der Eingabe eines längeren Lesetextes zu einer thematisch orientierten Unterrichtseinheit eine kurze Phase einschieben, in der er an ausgewählte, zu einem früheren Unterrichtszeitpunkt gezielt trainierte Lesestrategien erinnert und sie eventuell am vorliegenden Text auch erneut demonstriert bzw. demonstrieren lässt.

9. Einige Implikationen und Konsequenzen

Das Training von Lernerstrategien kann als stark defizitärer Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts (nicht nur) in der Bundesrepublik Deutschland gelten. Eigene Untersuchungen haben dies speziell für den Italienischunterricht auf der gymnasialen Oberstufe deutlich belegt (vgl. Tönshoff 1992). Die Integration eines bewusstmachenden Strategietrainings in den Unterricht wäre allerdings nicht als einfache Ergänzung zum ‚normalen‘ Lerngeschehen, sondern nur im Rahmen einer zumindest partiellen Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Rahmenbedingungen denkbar:

- Lern- und Kommunikationsstrategien müssen stärker als bisher Eingang in die Lernzielformulierungen in Lehrplänen bzw. Richtlinien finden (inklusive methodischer Hinweise zum Strategietraining).
- Es muss weiter an für Lerner verständlichen Deskriptionen von Lern- und Kommunikationsstrategien gearbeitet werden, die die Grundlage einer expliziten Trainingsinstruktion und -zusammen mit geeigneten Übungstypologien – auch der verstärkten Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sein können.
- Schüler und Lehrer werden ihre Rollen umdefinieren müssen. 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 schaffen, in der die Schüler die ihnen angemessensten Strategien erkennen und erproben können. Zum anderen hat er alternative Strategien anzubieten und die Lerner zur Reflexion über den eigenen Lern-

- prozess anzuregen. Er wächst damit in die Rolle eines Lernhelfers bzw. -beraters hinein.
- Ein Strategietraining ist ohne entsprechend motivierte und ausgebildete Lehrer undenkbar. Die Implementation von Strategietrainingsprogrammen in existierende fremdsprachenunterrichtliche Lernzusammenhänge erfordert zusätzliche Maßnahmen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung. So könnte bereits in der Ausbildungssituation die Tatsache genutzt werden, dass die Studenten sowohl Fremdsprachenlerner als auch (angehende) Fremdsprachenlehrer sind. Wer in den sprachpraktischen Veranstaltungen einen autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht erhalten hat, der einer bewusstmachenden Strategievermittlung Raum gibt, wird später als (junger) Lehrer eher bereit sein, auch selbst einen solchen Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus lassen sich gerade am Beispiel eines Trainings von Lernerstrategien gute Argumente für eine Verzahnung von sprachpraktischer und didaktisch-methodischer Ausbildung finden. Wenn in sprachpraktische Veranstaltungen Phasen der methodischen Zwischenreflexion eingeschaltet werden, in denen der Lehrende sein eigenes Vorgehen bei der Strategievermittlung transparent macht und zur Diskussion stellt (Wechsel aus der Lern- in die Vermittlungsperspektive), dann kann in Seminaren und Übungen zur Didaktik-Methodik an diese gemeinsam reflektierte Selbsterfahrung angeknüpft werden. In der Lehrerfortbildung erscheint grundsätzlich ein Vorgehen sinnvoll, bei dem in Kombination mit der Bewusstseinsbildung durch Theoriepräsentation und Erfahrungsaustausch auch spezielle Lehrertrainingskomponenten wie Demonstrationen, Beobachtungsübungen und kontrolliertes unterrichtliches Probehandeln (etwa in Form des micro-teaching) zum Einsatz kommen.

10. Einige Forschungsperspektiven

Für die weitere Erforschung der Möglichkeiten, die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern durch unterrichtliche Trainingsmaßnahmen gezielt zu fördern, lassen sich mindestens die folgenden Perspektiven benennen:

- Notwendig sind weitere Untersuchungen zur Effektivität von Strategietrainingsmaßnahmen im Kontext ‚Fremdsprachenlernen‘, wobei systematisch zu differenzieren wäre u.a. nach Fertigungsbereichen, dem Lernstand sowie relevanten Lernergruppenmerkmalen. Ebenfalls variiert werden sollten bestimmte Merkmalsdimensionen (z.B. separat vs. integriert, Explizitheitsgrad der Instruktion) und Komponenten von Trainingsprogrammen. Anknüpfend an den bisherigen Befunden der Trainingsforschung wäre dabei z.B. weiter der These nachzugehen, dass ein ‚ideales‘ Training in den meisten Fällen folgende Merkmale aufweisen soll: (1) Integration in den regulären Fremdsprachenunterricht; (2) Fokussierung ‚kognitiver‘ und ‚metakognitiver‘ Strategien als Trainingsgegenstände; (3) Kombination der kognitivierenden Behandlung von Lernerstrategien mit geeigneten Übungsaktivitäten.
- Grundsätzlich sinnvoll erscheinen zum einen Experimentalstudien (vor allem Unterrichtsexperimente). Eine besondere Herausforderung wird dabei die Entwicklung von Untersuchungsdesigns darstellen, die es gestatten, auch die Dauerhaftigkeit des Trainingserfolgs und die Transfermöglichkeiten der vermittelten Strategien zu evaluieren.

- Angesichts des Forschungsstandes sind aber insbesondere auch nicht-experimentelle Untersuchungen notwendig, die ‚qualitative‘ Daten erheben, z.B. zu den verschiedenen Formen der Bewusstmachung beim Strategietraining und dem didaktischen Ort von Kognitivierungselementen im Ablauf von Trainingssequenzen.
- Gerade mit Blick auf mögliche Akzeptanzprobleme bei der Implementation von Strategietrainingsprogrammen wäre auf Lerner- und Lehrerseite auch der weite Bereich der Einstellungen und einschlägiger Elemente fremdsprachenunterrichtsbezogener ‚subjektiver Theorien‘ zu untersuchen.
- Unterrichtsbezogene Trainingsforschung im engeren Sinne wird Hand in Hand gehen müssen mit weiteren Forschungsaktivitäten zur theoretisch-konzeptuellen Absicherung des Konstrukts ‚Lernerstrategie‘ sowie mit weiteren explorativen Studien zur Identifikation und Beschreibung strategischer Verhaltensweisen und der ihnen zugrundeliegenden mentalen Operationen. Dabei werden u.a. Variablen wie der Strategieanwendungskontext (unterrichtlich/ außerunterrichtlich), die jeweilige Zielsprache, der Sprachbesitz der Lerner, ihre Fremdsprachenlernerfahrungen, der Lernstand und die Art der Sprachlern- bzw. -verwendungsaufgabe in systematischer Weise zu berücksichtigen sein.

Literaturhinweise

- Brown, A. L., Arnbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (ed.). *Reading comprehension. From research to practice* (S. 49-75). Hillsdale: Erlbaum.
- Butzkamm, W. (1977). Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 11, 3-10.
- Danserau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research* (S. 209-240). Hillsdale: Erlbaum.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. et al. (1981). Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals*, 14, 415-422.
- Knapp, K. (1980). Weiterlernen. Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitspracherwerb. *Linguistik und Didaktik*, 43/44, 257-271.
- Krumm, H.-J. (1982). Unterrichtliche Interaktion als Problem des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrerbildung. In Goethe-Institut München (ed.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht* (S. 17-31). München.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z. & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22, 29-39.
- Peterson, P. L. & Swing, S. R. (1983). Problems in classroom implementation of cognitive strategy instruction. In M. Pressley & J. R. Levin (eds.), *Cognitive strategy research: Educational applications* (S. 267-287). New York.
- Tönshoff, W. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of Student learning strategies. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* (S. 291-316). New York.
- Weinstein, C. E. & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research* (S. 241-258). Hillsdale.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. Wenden & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (S. 159-168). Englewood Cliffs et al: Prentice Hall International.
- Winograd, P. & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (S. 121-139). New York.