

Theorie und Praxis
Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

Serie A

Herausgegeben von:

Hans-Jürgen Krumm
und Paul R. Portmann-Tselikas

Schriftleitung:
Sabine Schmölder-Eibinger
unter Mitwirkung von Gerlinde Stock

Für die Beiträge der Österreich-Kooperation:
Arnulf Knafl

Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft
zur Förderung des Deutschen
als Fremdsprache

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.)

Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

10/2006

Schwerpunkt: Aufgaben

veröffentlicht in Zusammenarbeit
mit der Österreich-Kooperation

StudienVerlag

Innsbruck
Wien
Bozen

© 2007 by Studienverlag Ges.m.b.H.
Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck
e-mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien und die Österreich-Kooperation.

Satz und Umschlag: Studienverlag/Thomas Auer

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4464-1

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas
Vorwort der Herausgeber _____ 9

1. Schwerpunkt: Aufgaben

Wilfried Krenn: Der aufgabenorientierte Ansatz als
neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik _____ 13

Der Fremdsprachendidaktik fehlt heute eine übergeordnete „Designmethode“, so wie es in früheren Zeiten die audiolinguale Methode oder die kommunikative Methode war. Im Beitrag wird dafür plädiert, den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht als neue Designmethode zu etablieren.

Wilfried Krenn ist Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Lehrbeauftragter an den Universitäten Graz und Wien. Er ist Autor zahlreicher Lehrwerke und ist in der LehrerInnenfortbildung im In- und Ausland tätig.

Manfred Schifko: „Grammatik nach Bedarf“ –
Formfokussierung in bedeutungsorientierten
Sprachlernaufgaben _____ 29

Im Aufsatz wird für eine stärker psycholinguistisch ausgerichtete Konzeptualisierung des Grammatikunterrichts plädiert. Anhand von zwei relativ konträren Aufgabentypen wird eine Taxonomie skizziert, die auf dem „Fokus-auf-Form“-Konzept basiert und Vermittlungstechniken nach dem Grad ihrer kognitiven „Aufdringlichkeit“ kategorisiert. Manfred Schifko ist DaF-Lehrer am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und Lehrbeauftragter an den Universitäten Graz und Wien. Seine Schwerpunkte sind Grammatikbeschreibung/-vermittlung sowie Testen und Evaluieren von Sprachbeherrschung.

Gerard Westhoff: Eine „Ernährungspyramide“ für den
Fremdspracherwerb _____ 55

In diesem Beitrag wird der Frage nach Merkmalen von Lernobjekten und deren Funktion für die Konzeption von Aufgaben nachgegangen und eine so genannte „Ernährungspyramide“ präsentiert, die einen nachhaltigen und effektiven Fremdsprachenunterricht ermöglichen soll.

Gerard Westhoff ist Professor für Fremdsprachendidaktik an der Universität Utrecht in den Niederlanden, Direktor des Nationalen Büros für Fremdsprachen in Enschede und Lehrbeauftragter an der Universität Wien.

**Antonella Nardi: Kognitive Implikationen von Lernaufgaben
im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** _____ 67

Nardi beschäftigt sich in diesem Beitrag mit jenen mentalen Prozessen, die zu einer erfolgreichen Lösung einer Lernaufgabe führen können und plädiert für zielgerichtete, transparente und explizite Formulierungen von Aufgabenstellungen, die nicht nur die sprachlich-kommunikativen, sondern auch die kognitiven und strategischen Implikationen einer Lernaufgabe berücksichtigen.

Antonella Nardi ist Gymnasiallehrerin für Deutsch als Fremdsprache und seit 2001 Lehrbeauftragte für „Didaktik der deutschen Sprache“ an den Universitäten Modena e Reggio Emilia und Parma.

**Renata Zanin: Korpusinstrumente für Deutsch
als Zweitsprache** _____ 83

Der Beitrag stellt Lerneinheiten mit Korpusinstrumenten vor, die speziell für Lernende geschaffen wurden, die sich trotz intensiver Schulausbildung in Deutsch als Zweitsprache als Anfänger fühlen und verhalten. Es werden dazu Arbeitsstrategien für korpusbasiertes Lernen für Fortgeschrittene im Bereich des Editing vorgestellt.

Renata Zanin war Dolmetscherin am Landtag der Autonomen Provinz Bozen in Südtirol und ist seit 2005 Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen.

**Klaus-Börge Boeckmann: Aufgaben im Verbundlernen
mit Neuen Medien: Projektorientierte E-Lernszenarien** _____ 101

Ausgehend von einer kurzen Diskussion der Begriffe „Aufgabe“ und „Übung“ untersucht der Beitrag Formen und Ziele des E-Lernens im Fremdsprachenunterricht und skizziert Charakteristika und Möglichkeiten projektorientierter E-Lernszenarien, die am Beispiel des „TalenQuest“ detailliert dargestellt werden.

Klaus-Börge Boeckmann arbeitet seit 1993 an der Universität Wien, zunächst als Assistent und zuletzt als außerordentlicher Professor. Von 1996–2001 verbrachte er einen Lehr- und Forschungsaufenthalt in Japan. Seit Feber 2007 hat er an der Universität Wien eine Zeitprofessur für Deutsch als Zweitsprache.

2. Allgemeiner Teil

**Verena Thaler: Strategien der Abschwächung
bei Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern
Eine experimentallinguistische Untersuchung
zur pragmatischen Kompetenz** _____ 119

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Strategien der Abschwächung fortgeschrittene Deutsch-Lernende in einer mündlichen Kommunikationssituation zum Einsatz bringen und inwiefern sich diese von denen im Sprachgebrauch von Muttersprachlern unterscheiden.

Verena Thaler ist Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Brest in Frankreich.

**Maik Walter: Hier wird die Wahl schwer, aber entscheidend.
Konnektorenkontraste im Deutschen** _____ 145

Mit einer korpuslinguistischen Methode analysiert der Autor den Gebrauch von Konnektoren durch Muttersprachler und fortgeschrittene LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache. Daraus wird die Lernaufgabe für fortgeschrittene Lernende abgeleitet, die darin besteht, die semantischen und grammatischen Eigenschaften der Konnektoren adäquat zu verwenden und ein Wissen über die textsortenabhängigen Präferenzen der Konnektorenwahl aufzubauen.

Maik Walter ist seit 2003 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Studiengbiet Deutsch als Fremdsprache der FU Berlin tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Korpuslinguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Grammatik der Gegenwartssprache und alternative Lehrmethoden (Szenisches Spiel in DaF).

**Heidi Zojer: Zweitspracherwerb durch Filmuntertitel
Inwieweit kann das Erstellen von übersetzten Filmuntertiteln
den Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht fördern?** _____ 163

Im Beitrag wird untersucht, inwiefern das selbstständige Übersetzen von Untertiteln im Sprachunterricht die sprachliche und kulturelle Kompetenz im Zweitspracherwerb fördern kann.

Heidi Zojer arbeitete nach Abschluss ihres Übersetzerstudiums in Innsbruck und nach Absolvierung des DaF-Lehrgangs in Graz an Universitäten in London, Wales und Birmingham. Seit 2002 ist sie am UCD in Dublin beschäftigt.

3. LektorInnenbeiträge

**Birgit Holzner: Alltag raus – Österreich rein.
Literatur im landeskundlichen DaF-Unterricht** _____ 177

Die Autorin beleuchtet den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde und stellt ihn in einen neuen Kontext.

Birgit Holzner war von 2003–2006 ÖK-Lektorin an der Universität Caen und Lehrbeauftragte an der Sciences Po Paris, seit 2007 ist sie Stipendiatin der Nachwuchsförderung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

**Sandra Vlasta: Vom Zusatznutzen des Germanistikstudiums –
das Transferable-Skills-Projekt im Rahmen des
Germanistikstudiums am Trinity College Dublin** _____ 189

In ihrem Artikel stellt die Autorin eine an irischen Universitäten durchgeführte Initiative vor, bei der das Erlernen von transferierbaren Fertigkeiten ins Zentrum des Fremdsprachenstudiums gestellt wird.

Sandra Vlasta war von 2004 bis 2006 als österreichische Lektorin an der Università degli Studi Roma Tre in Rom und am Trinity College in Dublin tätig. Derzeit verfasst sie eine Dissertation über Migrantenliteratur an der Universität Wien.

4. Rezensionen _____ 201

Grit Mehlhorn (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München: Iudicium, 2005.

(Imke Mohr)

Ulrike Eder: „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“ – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. Innsbruck: Studienverlag, 2006.

(Klaus-Börge Boeckmann)

Claus Altmayer: Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

(Wolfgang Hackl)

Antonella Nardi

Kognitive Implikationen von Lernaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

1. Einführung

Lernaufgaben spielen eine Schlüsselrolle im Lernprozess (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 13). Auf sie konzentrieren sich die strategischen Handlungen von Lehrenden und Lernenden: Erstere formulieren sie, letztere müssen sie lösen.

Aus beiden Perspektiven – Lehren und Lernen – wird im Fremdsprachenunterricht durch Aufgabenstellungen das gleiche Ziel verfolgt: die aktive Aneignung der Fremdsprache von Seiten der Lernenden. Dieses globale Lernziel scheint im Fremdsprachenunterricht eine doppelte Natur zu haben, und zwar eine fachspezifische und eine strategische.

Einerseits werden sprachlich-kommunikative, also fachspezifische Ziele verfolgt: Die Lernenden aktivieren sowohl deklaratives Wissen, indem sie sprachliche Kenntnisse trainieren als auch prozedurales Können, indem sie Fertigkeiten in der Fremdsprache auf- und ausbauen, d. h. sie befassen sich „mit Interaktion, Produktion, Rezeption, Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche.“ (GER 2001, 153)

Andererseits werden aber auch strategische Ziele verfolgt: Bei der Lösung von Lernaufgaben aktivieren Lernende innere mentale Prozesse. Solche mentalen Prozesse betreffen ein prozedurales Können besonderer Art, dessen Ziel es ist, strategische Handlungen beim Lernen, also Lernstrategien zu planen und durchzuführen, die zu einer erfolgreichen Lösung der gestellten Lernaufgabe führen sollen.

Beide Kategorien von Zielen, die fachspezifischen und die strategischen, sind bei der Lösung der Lernaufgabe wie auch beim Lernen selbst im Allgemeinen eng miteinander verflochten. Das ist Thema dieses Beitrags.

Im Folgenden werden also nicht neue Formen von Lernaufgaben vorgestellt, sondern es soll eine Reflexion über das strategische Können, also über die von den Lernenden durch die Aufgabe aktivierten mentalen Prozesse, eingeleitet werden.

Mein Beitrag gliedert sich in drei Teile:

1. In einem ersten theoretischen Teil möchte ich die Natur von Lernstrategien und ihre Bedeutung im Fremdsprachenunterricht durch Definitionen aus der einschlägigen Literatur und entsprechende Kommentare allgemein durchleuchten.
2. In einem zweiten Teil möchte ich die kognitiven Implikationen von Lernaufgaben im DaF-Unterricht genauer betrachten – und zwar aus der Perspektive der Lehrperson und aus der der Lernenden – und ihren Einfluss auf den Deutschlernprozess diskutieren. Anhand von Beispielen möchte ich den Lehrenden die Notwendigkeit aufzeigen, darüber nachzudenken, welche Strategien hinter Lernaufgaben stecken, um beim Formulieren von Arbeitsanweisungen darauf hinweisen und sie in der Planung didaktischer Handlungen berücksichtigen zu können. Aus der Sicht der Lernenden möchte ich schließlich zeigen, wie sie sich der Lernstrategien bewusst werden können, die sie für eine erfolgreiche Lösung der gestellten Aufgabe aktivieren müssen; wie sie also vorgehen können, um über ihr eigenes Tun reflektieren und darüber auf Deutsch berichten zu können.
3. Im Schlussteil wird ein Fazit über die Bedeutung der strategischen Implikationen von Lernaufgaben und über ihre explizite Behandlung im DaF-Unterricht gezogen.

2. Natur und Klassifikation von Lernstrategien

Im Folgenden werde ich einige der für mich treffendsten Definitionen von *Lernstrategien* zitieren. Ich habe die Schlüsselwörter unterstrichen, die den Kern der jeweiligen Definition kennzeichnen. In den Kommentaren werden die hervorgehobenen Aspekte besprochen.

(...) *Special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information.* (O'Malley/Chamot 1990, 1)

(...) *Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.* (Oxford 1990, 8)

(...) *ein Plan mentalen Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.* (Bimmel 1993, 5)

O'Malley/Chamot (1990) betonen in ihrer Definition den rein kognitiven Aspekt des Lernprozesses, der als ein Informationsverarbeitungsprozess dargestellt wird. Demzufolge ergeben sich Lernstrategien als bevorzugte Wege der Informationsverarbeitung, die sich auf den (Sprach-)Lernprozess in seinen Phasen der Aufnahme, Speicherung und Festigung der Informationen besonders positiv auswirken und ihn gedeihlicher verlaufen lassen.

Nach Oxford (1990) geht es um Handlungen, die von den Lernenden gesetzt werden, damit der Lernprozess nicht nur einfacher, schneller und effektiver, sondern auch angenehmer, selbst gesteuert und transferierbar ist. Außer dem rein kognitiven Aspekt solcher mentalen Handlungen betont Oxford die emotionale (*enjoyable*) und die metakognitive Natur von Lernstrategien.

Bimmel (1993) unterstreicht in seiner Definition den strategischen Charakter des mentalen Vorgehens, das auf das Erreichen eines bestimmten Lernziels gerichtet ist. Den Lernenden sollte demnach klar sein, welches Lernziel mit der Aufgabe verfolgt wird und welche mentalen Handlungen zu unternehmen sind, um das gestellte Lernziel zu erreichen. Dabei hebt Bimmel die von Seiten der Lernenden bewusste und gezielte Aktivierung von Lernstrategien ausdrücklich hervor. Er schreibt damit den Lernenden, noch stärker als Oxford, eine gewisse Autonomie bei der Steuerung des Lernprozesses durch den bewussten Einsatz von Lernstrategien zu.

In einer gängigen Klassifikation der Lernstrategien (Bimmel/Rampillon 2000, 64 ff. und Mariani/Pozzo 2002, 70 ff. nach O'Malley/Chamot 1990 und Oxford 1990) werden drei strategische Hauptbereiche vorgeschlagen:

- (a) *Direkte oder kognitive Lernstrategien*, die sich direkt mit dem Lernstoff befassen.
- (b) *Indirekte Lernstrategien*, die sich nicht unmittelbar auf das Handeln in der Fremdsprache selbst richten und die in ihrer Anwendung auch nicht auf das Erlernen von Fremdsprachen beschränkt sind. Sie beziehen sich auf emotionale und soziale Aspekte des Lernens, auf die Reflexion und die bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses. Sie gliedern sich in affektive, soziale und metakognitive Lernstrategien.
- (c) *Sprachgebrauchsstrategien* sind eher kommunikative als erwerbsbezogene Strategien. Sie zielen darauf ab, die Fremdsprache für kommunikative Zwecke angemessen zu gebrauchen (GER 2001, 62). So können etwa Verständigungsstrategien wie „Wörter erfinden bzw. umformulieren“ und Mimik und Gestik eingesetzt werden, das Gesprächsthema kann gewechselt werden oder die Sprechenden können sich Zeit nehmen, damit die Kommunikation nicht abbricht.

In diesem Beitrag geht es hauptsächlich um die oben zu Punkt (a) eingeführten direkten, auch kognitiv genannten Lernstrategien. Bei kognitiven Lernstrategien, auch Sprach- bzw. Textverarbeitungsstrategien genannt, geht es darum, „das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann.“ (Bimmel/Rampillon 2000, 64). Es geht also um mentale Operationen, die eine lokale Auswirkung haben, d. h. die sich direkt mit der Verarbeitung von Sprache und Texten befassen.

Die folgende Klassifikation von direkten Lernstrategien bezieht sich auf die Studie von Mariani/Pozzo (2002, 73–74), die die Klassifikationen von Oxford (1990) und

O'Malley/Chamot (1990) aufnimmt und erweitert. Kognitive Lernstrategien sind demnach (Zitate Mariani/Pozzo 2002, 73; Übersetzung v. d. Autorin):

- *Assoziation*: Damit sind mentale Handlungen gemeint, die „schon gespeicherte Kenntnisse aktivieren und sie mit neuen Informationen verbinden.“ Ein Beispiel dafür ist, Ideen über das Thema eines Textes durch ein *brainstorming* vor der Textlektüre zu sammeln, um schon gelernte lexikalische Elemente und bekannte Inhalte abzurufen und damit das Textverständnis zu erleichtern;
- *Klassifikation*, das bedeutet „Gruppierungskriterien finden und anwenden, um Informationen zu klassifizieren“. Ein Beispiel dazu: Informationen aus einem Text sammeln und sie nach Kategorien (z. B. Vorteile und Nachteile eines bestimmten Sachverhaltes) ordnen, oder textsortencharakteristische Elemente erkennen und analysieren;
- *Inferenz*, d. h. „bekannte Informationen im Text benutzen, um Hypothesen über die Bedeutung von neuen Wörtern aufzustellen oder um Verständnislücken zu schließen.“ Ein Beispiel dafür ist, sich der grafischen Gestaltung eines Textes als Verständnishilfe zu bedienen, um Hypothesen über den Textinhalt aufzustellen, oder sich auf bekannte Wörter zu stützen, um unbekannte Lexeme zu erschließen;
- *selektive Aufmerksamkeit*, d. h. „die Konzentration auf spezifische Aspekte der Information lenken“, also beispielsweise: besondere Elemente der Textverknüpfung wie Konjunktionen, Deiktika systematisch analysieren, um logische Textzusammenhänge deutlich zu machen; und/oder die Aufmerksamkeit auf bestimmte Schlüsselwörter lenken, um die wichtigsten Textinformationen durch eine selektive Lektüre zu sammeln;
- *Rekonstruktion*, d. h. Informationen analysieren und synthetisieren, also nach der Lektüre reorganisieren und bedeutende Zusammenhänge zwischen den gespeicherten und den neu aufgenommenen Informationen herstellen, um sie in die bekannten Wissensstrukturen integrieren zu können. Ein Beispiel dazu wäre: Aus einem Text ausgewählte Informationen werden in neuer Form in einer Mind Map organisiert;
- *Transfer*: Hier geht es darum, „schon angeeignete Kenntnisse und Kompetenzen in neuen Kontexten analogisch anzuwenden“. Ein Beispiel dafür ist, Kenntnisse aus der Muttersprache oder aus schon gelernten anderen Fremdsprachen beim Deutschlernen einzusetzen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Lernstrategien, den ich in diesem Kontext hervorheben möchte, ist, dass solche mentalen Vorgänge nach individuellen Dispositionen verlaufen. Der spontane und automatisierte Gebrauch von Lernstrategien ist jedoch kein selbstverständliches Phänomen. Daher müssen Lernstrategien durch Instruktion explizit gemacht und geübt werden, besonders dann, wenn sie nicht spontan einge-

setzt werden. Das Ziel einer kognitiv und metakognitiv ausgerichteten Didaktik ist daher der Ausbau der strategischen Kompetenz der Lernenden durch den bewussten Einsatz und das Training von Lernstrategien (vgl. Nardi 2006, 38).

Im nächsten Schritt wird auf Lernstrategien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Bezug genommen, und zwar aus der Sicht der Lehrenden und der Lernenden.

3. Lernstrategien im Kontext Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Die oben beschriebenen mentalen Prozesse werden im Fremdsprachenunterricht nur selten beachtet und kaum explizit behandelt. Wenn sie von den Lernenden beim Lösen von Lernaufgaben nicht spontan in Gang gesetzt werden, können Lernschwierigkeiten entstehen. Die Kooperation von Lehrperson und Lernenden ist daher bei der Aktivierung von Lernstrategien sehr wichtig. Die Lehrenden leisten ihren Beitrag, indem sie in den Arbeitsanweisungen auf die nötigen mentalen Vorgänge zur Lösung der Lernaufgabe hinweisen; die Lernenden setzen Lernstrategien bewusst ein und denken dabei über ihr strategisches Lernen nach.

3.1. Lernstrategien aus der Sicht der Lehrperson: das Formulieren von Lernaufgaben

Was bedeutet es, den strategischen Aspekt von Lernzielen im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen? Das heißt für die Lehrperson zunächst zu überlegen, welche Strategien für die Lösung der Lernaufgabe nötig sind; darauf kann sie in einem zweiten Schritt in den Arbeitsanweisungen hinweisen und das kann sie schließlich auch in der Planung ihrer didaktischen Handlungen berücksichtigen. Um Lernstrategien aktivieren zu können, ist eine Steuerung durch eine transparente und explizite Formulierung der Lernaufgabe im Hinblick auf die darin implizierten strategischen Handlungen erforderlich.

Ausgehend von Mariani/Pozzo (2002, 65 u. 257, übersetzt v. d. Autorin), die behaupten: „Eine Lernaufgabe kann verschiedene Lernstrategien aktivieren“ werden im Folgenden zwei Versionen von jeweils drei verschiedenen Lernaufgaben präsentiert. Das Ziel besteht darin zu überprüfen, welche der zwei Formulierungen den Lernenden dabei hilft, die nötigen Strategien zu aktivieren.

1. Beispiel: Hören

(1) Hör dir den Dialog an und beantworte die Fragen.

Arbeitsanweisung (1) fördert die Aktivierung von keiner Lernstrategie. Die Lernenden könnten Schwierigkeiten haben, die geforderten Daten zu sammeln, da sie den Dialog nicht zielgerichtet angehört haben. Texte in einer Fremdsprache kann man einfacher verstehen, wenn der Kontext oder die Situation bekannt sind:

(2) Schau dir die Bilder an und versuche, das Thema des Dialogs zu erraten. Hör dir den Dialog an und überprüfe deine Hypothese.

Arbeitsanweisung (2) gibt den Lernenden dagegen einen Hinweis darüber, wie sie die Aufgabe lösen können: Durch den visuellen Stimulus (Bilder) aktivieren die Lernenden zuerst schon gespeicherte Kenntnisse über eine bestimmte Situation (*scripts*), also sie aktivieren die Lernstrategien *Assoziation* und *Transfer*. Indem sie Hypothesen über die neuen Informationen aufstellen, die sie hören werden, setzen sie außerdem die Lernstrategie *Inferenz* in Gang. Infolge solcher mentalen Vorgänge entsteht ein Erwartungshorizont, der das Hörverständnis vorbereitet und erleichtert.

2. Beispiel: Lesen und Schreiben (leicht geändert aus: Nardi/Omicini/Fischer 2001, 97–98)

Lieber Akif,

vielen Dank für deine E-Mail. Hier nun schnell eine Antwort auf deine Fragen: Ich lerne seit 7 1/2 Jahren Englisch und spreche seit ein paar Monaten auch etwas Spanisch.

Ich habe zwei Brüder, Oliver und Alex. Oliver ist schon 21 Jahre alt und ist Student. Alex ist erst sechs. Er geht jetzt zur Schule. Unsere Eltern heißen Helmut (50) und Gitta (46). Unser Vater ist Banker und unsere Mutter ist Hausfrau. Beide sind in Ordnung. Hier und da haben wir natürlich auch mal Streit, aber das ist normal. Wir haben übrigens auch einen Hund. Er ist ein Husky und sein Name ist Charly. Ein netter Kerl! Wie heißt eigentlich euer Hund?

Apropos Poster von Eminem, du hast Glück. Meine Familie ist ein echter „Sammelverein“. Wir haben nämlich alle einen Sammeltick. Unsere Dachwohnung ist nicht klein, aber total voll. Meine Mutter sammelt Souvenirs aus aller Welt. Ihre Sammlung ist voll cool. Mein Vater sammelt Briefmarken, mein Bruder Alex Aufkleber, ich Spardosen aller Art und mein Bruder Oliver sammelt Poster von verschiedenen Musikgruppen, u. a. von Eminem. Ich kenne seine Sammlung zwar nicht gut, aber er hat einige Poster doppelt und dreifach, und er gibt mir bestimmt ein paar für dich.

Bis bald mal wieder.

Viele Grüße

Thomas

PS: Döner sind absolute Spitzenklasse!

(3) Lies den Text und schreibe Informationen über Thomas auf.

Arbeitsanweisung (3) stellt eine zu allgemeine Aufgabe dar. Sie gibt den Lernenden, die sich in einem längeren Text verlieren, keine näheren Hinweise über die erforderlichen Informationen. Sie hilft ihnen daher nicht, sich im Text zu orientieren.

(4) Lies zuerst Thomas' Mind Map und überlege, welche Informationen fehlen. Lies dann Thomas' E-Mail und ergänze anschließend die Mind Map.

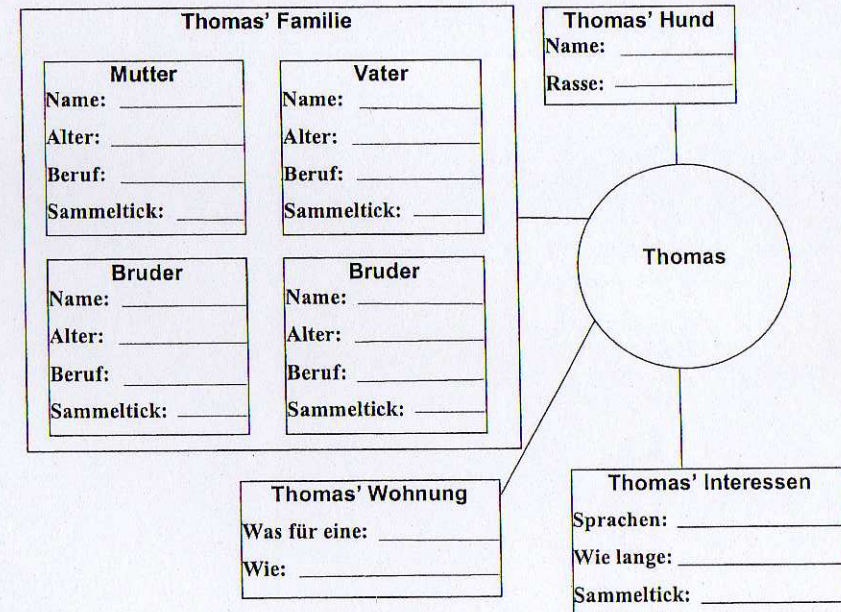


Abb. 1

Durch die erste Lektüre der Mind Map wird der Kontext klar und die Aufmerksamkeit der Lernenden kann sich auf bestimmte Informationen richten, die im Text wiederkommen. Die Lenkung der *selektiven Aufmerksamkeit* auf bestimmte Textelemente hilft den Lernenden, die Aufgabe gezielt zu lösen. Die Lernstrategie *selektive Aufmerksamkeit* wird auch während der zweiten Lektüre, diesmal des Textes selbst, aktiviert, da sich die Lernenden auf die schon davor festgelegten Elemente konzentrieren. Aufgabe (4) stimuliert also eine Interaktion zwischen dem Text und den gewünschten Daten und damit auch ein stärker strategisches Leseverhalten als in Arbeitsanweisung (3). Eine weitere Lernstrategie wird noch durch die Aufgabenstellung (4) angesprochen: die *Klassifikation* der gewünschten Informationen nach vorgegebenen Haupt-

und Unterkategorien – die Familie von Thomas: Vater, Mutter, Bruder; Thomas' Hund; Thomas' Interessen usw. – Die Struktur der Mind Map fördert außerdem eine genaue *Rekonstruktion* des Sachverhaltes, ohne die die Lernenden ganze Textteile abschreiben würden. Die Richtung der Pfeile unterstützt einen logischen Aufbau und eine kohärente Systematisierung der neuen Informationen.

3. Beispiel: Hören und Sprechen

(5) *Hör den Text und besprich mit deinem/r PartnerIn, was ihr heute Abend in Bonn machen könnt.*

Arbeitsanweisung (5) ist wenig kontextualisiert. Sie lässt einen allgemeinen Text mit Informationen über Abendveranstaltungen erwarten, die in einer Stadt angeboten werden.

(6) *Du wirst jetzt das aktuelle Kinoprogramm der Radiosendung „Deutsche Welle“ hören. Kannst du sagen, welche Filme zurzeit in Bonn laufen? Mach jetzt mit deinem/r PartnerIn aus, welchen Film ihr zusammen sehen werdet. Er/Sie mag besonders Krimis und du Liebesfilme.*

In Lernaufgabe (6) wird die Textsorte vorweggenommen, auf die sich die Hörübung bezieht. Dieser Hinweis unterstützt die Aktivierung schon gespeicherter Vorkenntnisse und den *Transfer* von einem schon in der Muttersprache bekannten kontextuellen Rahmen (*frame*: Kinoprogramm). Da dieser kontextuelle Rahmen eine bestimmte sprachübergreifende allgemeingültige informative Struktur zeigt – Kinoname, Uhrzeit, Filmtitel – wird die Verstehensaufgabe der Lernenden durch die in der Muttersprache oder in anderen Fremdsprachen schon gespeicherte Hörerfahrung gelenkt und damit wesentlich erleichtert. Der letzte Satz lenkt außerdem die *selektive Aufmerksamkeit* der RezipientInnen auf gewisse Informationen, damit das Verständnis noch strategischer und gezielter erfolgen kann.

Die oben erwähnten Beispiele zeigen, dass die erfolgreiche Lösung einer Lernaufgabe das Verfolgen von fachspezifischen und kognitiven Zielen erfordert; sie zeigen auch, wie stark ein strategisches Verhalten die Kommunikation in der Fremdsprache rezeptiv und produktiv beeinflussen kann.

Im nächsten Abschnitt wird das Thema der bewussten Anwendung von Lernstrategien seitens der Lernenden behandelt.

3.2. Lernstrategien aus der Sicht der Lernenden: das Reflektieren über Lernaufgaben in der Fremdsprache Deutsch

Der Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht erfolgt nicht immer spontan von Seiten der Lernenden. Außerdem werden Lernstrategien nur teilweise bewusst eingesetzt. Aktivieren sie die Lernenden nicht oder nur zum Teil, können Schwierigkeiten entstehen, die sich auf den Fremdspracherwerb negativ auswirken.

Um ein bewusstes strategisches Lernverhalten zu fördern, ist außer einer transparenten Formulierung der Lernaufgabe bezüglich der einzusetzenden Lernstrategien auch ein konsequentes Trainieren strategischen Lernverhaltens erforderlich. Dazu gehört die explizite Einführung von Lernstrategien, ihre regelmäßige Festigung und in einem späteren Schritt auch die Reflexion seitens der Lernenden über das eigene Vorgehen beim Lernen.

Damit ist eine komplexere Lernhandlung gemeint: Zuerst wenden die Lernenden Lernstrategien an, dann werden sie sich derer bewusst, indem sie darüber reflektieren, was sie gemacht haben. Diese spätere Phase der Reflexion setzt eine metakognitive Komponente strategischen Lernens voraus, dank der die Lernenden mit Hilfe der Lehrperson ihre Lernhandlungen planen, überwachen und evaluieren (vgl. Mariani/Pozzo 2002, 72). Dafür werden Instrumente gebraucht, die die Bewusstwerdung des eigenen strategischen Lernhandelns ermöglichen. Es geht um Vorgänge, die den Zugang zu den bei den Lernenden in Gang gesetzten inneren Prozessen erlauben, also um Vorgänge, die die „Binnensicht“ der Lernenden ans Licht bringen (vgl. exemplarisch Aguado 2004, 24 ff.; Beyer 2005, 18–19). Solche Methoden fördern die Beschreibung, also die Verbalisierung dessen, was sich bei der Lösung der Lernaufgabe bei den Lernenden abspielt. Die Lernberichte können schriftlich oder mündlich sein, eine offene oder eine strukturierte Form haben, nach oder während der Lösung der Aufgabe verfasst werden. Selbstbeobachtungsverfahren, die während der Aufgabenlösung eingesetzt werden, gehören zu *introspektiven Verfahren*: Durch *lautes Denken* (vgl. Beyer 2005, 20 ff.) werden z. B. einzelne Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte in Realzeit verbalisiert (Tönshoff 2003, 333). Solche Verfahren, die sich auf zurückliegende Ereignisse beziehen, heißen *retrospektive Methoden*. Der Vorteil schriftlicher Selbstbeobachtung, also der Schriftsprache als Mittel der Bewusstwerdung im Vergleich zur mündlichen ist es, dass die Darstellungsebene der ersteren abstrakter und ausführlicher ist (vgl. Nardi 2006, 92 in Anlehnung an Vygotskij 1934/2002, 313–322), da der Schreibakt die Rekonstruktion, die Analyse und die Systematisierung der Erfahrung *a freddo*, aus dem Abstand der Rückschau erlaubt. Als Mittel der Introspektion und der Bewusstwerdung ermöglicht die Distanz zum Erlebten ein besseres und höheres Verständnis der Ereignisse, ihrer Bedingungen und ihrer subjektiven Konsequenzen (Hornung 2002, 21; Nardi 2003, 28).

Zu den schriftlichen Mitteln retrospektiver Selbstbeobachtung zählen z. B. *Lerntagebücher* und *Fazitblätter*. Das *Lerntagebuch* ist ein zu Hause von den Lernenden verfasster Text, der ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem im Unterricht Erlebten dokumentiert (Nardi 2006, 93). *Fazitblätter* sind Evaluationsaufgaben, die die Lernenden im Unterricht anonym und regelmäßig lösen, und in denen die SchülerInnen über das Unterrichtsgeschehen reflektieren. Subjekt der Reflexion können durchgeführte Lernaktivitäten sein oder auch Sozialformen, die die Lernenden im Unterricht erleben. Das Ziel der Abfassung von *Fazitblättern* ist, einerseits die Einschätzung der Lernaktivität von Seiten der SchülerInnen zu erfahren, andererseits eine Reflexion über das eigene Lernen und insbesondere über die angewandten Lernstrategien in Gang zu setzen. Das Resultat ist die Verbalisierung u. a. der beim Lösen der Aufgabe aktivierten kognitiven Prozesse, die dadurch explizit gemacht werden. (Nardi 2006, 88)

Der Schreib Anlass, der zu einer retrospektiven Selbstbeobachtung führt, kann in die Aufgabenstellung direkt integriert werden. Folgende Beispiele, die das Verfahren erklären sollen, beziehen sich auf eine Erfahrung mit einer Gymnasialklasse italienischer Deutschlernender. (Nardi 2006, 117 ff.)

Hinsichtlich der Verbalisierung strategischen Lernens könnte eine Textrekonstruktionsaufgabe folgende explizite Formulierung finden:

(7) *Rekonstruiere den zerschnippten Text, indem du die passenden Passagen findest und wieder zusammensetzt. Notiere dabei, wie du vorgegangen bist.*

Eine solche Aufgabenstellung lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden sowohl auf das Endprodukt der Lernaufgabe, d. h. die Textrekonstruktion, wie auch auf ihren Prozess, d. h. das Rekonstruieren des Textes, und weiter auf die Handlungen, die von Lernenden unternommen werden, um ihr Ziel, die Lösung, zu erreichen.

Auf die Aufgabenstellung (7) zu Textabschnitten aus „Maßnahmen gegen die Gewalt“ von Bert Brecht und „Berlin, Gormannstraße“ von Kurt Bartsch hat eine in Arbeitsgruppen geteilte Schulklasse wie folgt reagiert (Nardi 2006, 262):

Gruppe 1	
Aussage ¹	Strategie
Wir haben jede Stücke gelesen. Dann haben wir die Geschichte gebildet. Wir haben in Ordnung gebracht.	Rekonstruktion
Für die Anfang haben wir die Stück gelesen wo die 5 w liegen.	Selektive Aufmerksamkeit
Dann haben wir die andere Stücke gelesen und wir haben an die gleiche Worten, die Konjunktion, die Geschichte gekuckt um die Text zu ordnen.	Selektive Aufmerksamkeit Klassifikation/Inferenz

Gruppe 2	
Aussage	Strategie
Wir haben die Stücke wie ein Puzzle verbindet (Nach den Schnittstellen A. d. A)	Selektive Aufmerksamkeit Rekonstruktion
Dann haben wir den text gelesen, um es richtig zu kontrollieren.	Kontrolle
Wir haben die wichtige Punkten unterstreichen. Dann haben wir mit diesen Punkten die zusammenfassung gemacht.	Selektive Aufmerksamkeit Rekonstruktion
Wir haben diese Punkten unterstreichen, weil sie mehr mal wieder schreiben waren.	Selektive Aufmerksamkeit

Gruppe 3	
Aussage	Strategie
Ipotese machen um der Inhalt zu verstehen.	Inferenz
Jedes hat ein Zettel gelesen und dann haben wir den Text rekonstruiert. Am Ende haben wir den text wieder gelesen und (...) ob es lögisch war.	Rekonstruktion
Wir haben die wichtige Punkten gefunden und wir eine Zusammenfassung mit diesen Punkten gemacht haben.	Selektive Aufmerksamkeit Rekonstruktion

Das Bewusstwerden der eigenen strategischen Lernhandlungen hat laut den Ergebnissen in allen drei Gruppen erfolgreich stattgefunden. Es können sogar verschiedene Niveaus der Strategieranwendung festgelegt werden.

Gruppe 2 zeigt eindeutig die einfachste Stufe strategischen Handelns: Nach einer sehr konkreten Rekonstruktion der Texte, bei der sie die zerschnippten Papierstücke nach den entsprechenden Schnittstellen wieder zusammengesetzt haben, haben sie den ganzen Text gelesen, um dessen Kohärenz zu überprüfen. Die „wichtigen Punkte“ haben sie auch durch selektierendes Lesen der mehrmals wiederkommenden Wörter und Sätze gefunden. Die Gruppe scheint eine ausgeprägt intensive visuelle Lenkung selektiver Aufmerksamkeit aktiviert zu haben. Dadurch konnten die Lernenden die Schlüsselinformationen ausfindig machen und folglich den Text rekonstruieren.

Als ziemlich raffiniert ergibt sich die Strategieranwendung der Gruppen 1 und 3: Die erste Lerngruppe geht nach einem *Bottom-up*-Verfahren vor: Die SchülerInnen bevorzugen eine „schrittweise Extraktion der Bedeutung einer Äußerung“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002, 108), also eine Wort-für-Wort-Lektüre, statt eines globalen Textverständnisses. Ein solches Verfahren verrät eine Präferenz für eine analytische Lesehaltung, die auch durch den verstärkten Einsatz der Lernstrategie *selektive Aufmerksamkeit* und die präzise *Klassifikation* der „gleichen Wörter“ als „Konjunktionen“ bestätigt wird.

Gruppe 3 geht von einer autonom aufgestellten Hypothese über den Inhalt des Textes aus und beweist sich als die fortgeschrittenste der drei Gruppen bezüglich strategischen Lernhandelns. Die Lernenden gehen nach einem *Top-down*-Verfahren vor und neigen eher zu einem globalen als zu einem analytischen Textverständnis. Sie weisen explizit auf textanalytische Begriffe wie *Textkohärenz* („... ob es logisch war“) hin, und die Entdeckung „wichtiger Punkte“ – Schlüsselinformationen – ist hier die natürliche Folge einer zuerst globalen und dann selektiven Textlektüre. Die Verteilung der Aufgabe unter den Gruppenmitgliedern zeigt auch ein Auge für soziale Lernstrategien (vgl. Nardi 2006a, 237 ff.).

Die sprachliche Analyse der oben erwähnten Ergebnisse lässt eine weitere Überlegung zu: Alle drei Gruppen haben hier die Fremdsprache Deutsch in einem für die Schule nicht üblichen Gebrauchskontext verwendet. Durch die Lernaufgabe ist Deutsch für die Lernenden die Sprache der Reflexion geworden; damit hat Deutsch als Fremdsprache über die im Unterricht übliche funktionale Fremdsprachigkeit hinaus (Butzkamm 2004, 13 ff.), die wichtige kommunikative Funktion gewonnen, Ergebnisse einer metakognitiven Handlung darzustellen. Ein derartiger Gebrauch der fremden Sprache lässt sie von den Lernenden als „vielseitiges Instrument für nicht-sprachliche Bedürfnisse erfahren“ und macht sie „zu einem vollgültigen Kommunikationsmittel.“ (Butzkamm 1996, 6)

Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen ist bei der Anwendung des Deutschen nicht so sehr auf die sprachliche Form ihrer Äußerung gerichtet, das beweisen die vielen, manchmal auch sehr banalen Fehler. Die Lernenden haben viel mehr an das gedacht, was sie ausdrücken wollten, an den Inhalt ihrer Aussagen. Sie haben die Sprache kommunikativ als ein *mitteilungsbezogenes* eher als ein *sprachbezogenes* Ausdrucksinstrument gebraucht (Butzkamm 2002³, 142). Darin liegt der große fachspezifische Wert solcher Selbstbeobachtungsaufgaben: Die Lernenden lernen sich selbst besser kennen, eignen sich dabei auch lexikalische Elemente an und üben Sprachkompetenzen, die in der Fremdsprachendidaktik sonst unbeachtet bleiben würden.

4. Schluss

Als Schlusswort möchte ich ein kurzes Fazit über die wichtigsten Aspekte ziehen, die in meinem Beitrag zum Thema „Kognitive Implikationen von Lernaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ zutage getreten sind.

Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass jede Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht sprachlich-kommunikative und strategische Lernziele hat. Beide sind im Fremdsprachenlernprozess eng miteinander verflochten.

Zur Berücksichtigung beider Aspekte des Fremdsprachenlernens ist eine zielgerichtete, transparente und explizite Formulierung der Aufgabenstellung nötig, die

nicht nur auf die sprachlich-kommunikativen, sondern auch auf die kognitiven bzw. strategischen Implikationen der Lernaufgabe explizit hindeuten soll. Deutliche Hinweise über die in Gang zu setzenden mentalen Vorgänge können die Lösung der Aufgabenstellung auch sprachlich-kommunikativ erheblich erleichtern.

Durch gezielt formulierte Arbeitshinweise und mit Anwendung intro- bzw. retrospektiver Methoden der Selbstbeobachtung kann außerdem eine Reflexion seitens der Lernenden stattfinden, die durch das Bewusstwerden des eigenen Vorgehens beim Lösen einer Lernaufgabe das strategische Lernhandeln fördern kann.

Solche Schritte wirken sich hauptsächlich aus zwei Gründen positiv auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache aus:

- (1) Die Lernenden können sich damit der durch die Lernaufgaben aktivierten Stimulierung von Lernstrategien bewusst werden und sich ihnen konsequent widmen.
- (2) Sie können ihre Überlegungen in der Fremdsprache Deutsch verbalisieren. Auf diese Weise können mithilfe der Fremdsprache wichtige metakognitive Inhalte ausgedrückt und nicht nur als sprachliches Training angewendet werden. Sie können dadurch auch neue Wörter lernen, die im schulischen Curriculum normalerweise nicht einbezogen werden, die aber zu den wichtigen Redemitteln der sprachlichen Metakognition gehören.

In beiden Fällen erweist sich die Berücksichtigung von kognitiven Implikationen im Lernprozess und ihre explizite Behandlung in der Fremdsprache während des Unterrichts als eine enorme Bereicherung und als optimales Instrument zur Förderung des Lernpotentials aller Lernenden.

Anmerkungen

- ¹ Die Texte der Lernenden sind in der Originalfassung. Neben jeder Aussage wurde die entsprechende Lernstrategie eingetragen.

Literatur

- AGUADO, Karin (2004), „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen“, in: *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, 24–38.
- BEYER, Sabine (2005), „Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 18–22.

