Posener Beiträge zur Germanistik

Herausgegeben von
Czesław Karolak

Band 12

Sebastian Chudak

Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene

Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien

PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

Posener Beiträge zur Germanistik
Herausgegeben von Czesław Karolak

Band 12

PETER LANG
Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Sebastian Chudak

Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene

Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien

PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildungen:
Logo und Aula der Adam Mickiewicz-Universität Poznań.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung der
Adam Mickiewicz-Universität Poznań.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung
der Adam Mickiewicz Universität Poznań.

08 U
c 99

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

Universität Mainz
Bereichsbibliothek Philosophicum
Germanistik

ISSN 1610-207X
ISBN-10: 3-631-55755-8
ISBN-13: 978-3-631-55755-6

© Peter Lang GmbH
Europäischer Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2007
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

12/192 Germanistik

Vorwort

Die vorliegende Studi selqualifikationen geworden, 2005 an der Adam-M 21. Jahrhunderts nur schwer tion, die im Jahre 2(Verflechtung von Handel nominiert wurde. rkt, die mit dem steigen- nochmals kritisc r Freizeit aber auch im

Die Dis Kommunikationstech- meiner Dokt ebenslanges Weiter- hiermit für sprachen bedeutet Kritik be enkompetenz zu

Gutac er Regel derar- (Universität Wa den sind. Für ckiewicz-Universität he hinzuzu- bin, haben mit Sicherheit

Mein Dank gilt auch G che' des mir Studium und Promotion durc n unter- Christan-Albrechts-Universität zu Kie nd zu der Leiterin des International Centers der gten die Möglichkeit zweier Forschungs- und Fortb er- Lektorat Deutsch als Fremdsprache geschaffen hat.

Herrn Martin Lange, dem Leiter des Lektorats D rechts-Universität zu Kiel, danke ich schließlich für die kritis Manuskripts.

Das Buch erscheint mit finanzieller Unterstützung der Adam-Mickiew Universität in Poznań.

Poznań und Kiel, im August 2006 Sebastian Chudak

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildungen:
Logo und Aula der Adam Mickiewicz-Universität Poznań.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Adam Mickiewicz-Universität Poznań.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Adam Mickiewicz Universität Poznań.

08 U
c 99

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.

Universität Mainz
Bereichsbibliothek Philosophicum
Germanistik

ISSN 1610-207X
ISBN-10: 3-631-55755-8
ISBN-13: 978-3-631-55755-6

© Peter Lang GmbH
Europäischer Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2007
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de

12/192 Germanistik

Vorwort

Die vorliegende Studie ist eine leicht umgearbeitete Fassung meiner im Jahre 2005 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań eingereichten Dissertation, die im Jahre 2006 für den Preis des Ministerpräsidenten der Republik Polen nominiert wurde. Für die Zwecke dieser Ausgabe sind alle Teile der Dissertation nochmals kritisch gelesen, gekürzt oder bzw. ergänzt und ggf. korrigiert worden.

Die Dissertation versteht sich als Ergebnis meiner unter Betreuung von meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. habil. Kazimiera Myczko, bei der ich mich hiermit für ihre freundliche Betreuung, fachliche Unterstützung und anregende Kritik bedanken möchte, betriebenen Forschungsarbeit.

Gutachter der Dissertation waren Frau Prof. Dr. habil. Elżbieta Zawadzka (Universität Warschau) und Herr Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer (Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań). Ihre Hinweise, für die ich ebenfalls dankbar bin, haben mit Sicherheit zur Verbesserung des Konzepts beigetragen.

Mein Dank gilt auch der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, die mir Studium und Promotion durch ein Stipendium ermöglicht hat, sowie der Christan-Albrechts-Universität zu Kiel (namentlich Frau Dr. Martina Schmode, der Leiterin des International Centers der CAU), die mir durch ihre Stipendien die Möglichkeit zweier Forschungs- und Fortbildungsaufenthalte am dortigen Lektorat Deutsch als Fremdsprache geschaffen hat.

Herrn Martin Lange, dem Leiter des Lektorats DaF der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, danke ich schließlich für die kritische Redaktion des Manuskripts.

Das Buch erscheint mit finanzieller Unterstützung der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań.

Poznań und Kiel, im August 2006 — Sebastian Chudak

Inhalt

	Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen	11
	Einleitung	13
1.	**Fremdsprachenunterricht auf dem Weg von der Produkt- bis hin zur Prozessorientierung**	19
1.1.	Traditioneller (schulischer) Fremdsprachenunterricht	20
1.2.	Produktorientierung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts	23
1.3.	Perspektivenwechsel – prozessorientierter Fremdsprachenunterricht	27
1.3.1.	Lerntheoretische Grundlagen der Prozessorientierung des Fremdsprachenunterrichts	29
1.3.1.1.	Kognitive Lerntheorien	29
1.3.1.2.	Konstruktivistische Lerntheorien	34
1.3.2.	Folgen des Perspektivenwechsels für den Fremdsprachenunterricht	36
1.4.	Rekapitulation	38
2.	**Lernerautonomie im Unterricht DaF**	41
2.1.	Ziele des Fremdsprachenunterrichts	42
2.1.1.	Lernkompetenz und Lernerautonomie als Ziele des Fremdsprachenunterrichts	42
2.1.2.	Lernkompetenz und Lernerautonomie und *„Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"* (2001)	44
2.2.	Ist autonomes Fremdsprachenlernen überhaupt möglich?	46
2.3.	Merkmale eines autonomen Lerners	52
2.4.	Lernstrategien	56
2.4.1.	Versuch einer Begriffserklärung	57
2.4.2.	Funktion von Lernstrategien	61
2.4.3.	Klassifikation der Lernstrategien	62
2.4.4.	Übersicht über Lernstrategien	67
2.4.4.1.	Lernstrategien und die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen	67
2.4.4.1.1.	Lernstrategien und die Arbeit am Wortschatz	68

2.4.4.1.2 Lernstrategien und die Arbeit an der Grammatik 75
2.4.4.1.3 Lernstrategien und die Arbeit an der Aussprache 81
2.4.4.2. Lernstrategien und die Entwicklung der Sprachfertigkeiten 84
2.4.4.2.1. Lernstrategien und das Hörverstehen 84
2.4.4.2.2. Lernstrategien und das Leseverstehen 89
2.4.4.2.3. Lernstrategien und das Sprechen 95
2.4.4.2.4. Lernstrategien und das Schreiben 99
2.4.4.3. Indirekte Lernstrategien 103
2.4.4.3.1. Metakognitive Lernstrategien 103
2.4.4.3.2 Soziale Lernstrategien 110
2.4.4.3.3 Affektive Lernstrategien 111
2.5. Grundsätze der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken 113
2.5.1. Trainingsprogramme 114
2.5.2. Rolle der Lehrperson 116
2.6. Rekapitulation 117

3. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter 121
3.1. Wie lernen erwachsene Lerner? 122
3.2. Didaktische Implikationen 125
3.3. Lernerautonomie und erwachsene Lerner 127
3.3.1. Lernstrategiegebrauch bei erwachsenen Lernern 128
3.3.2. Quellen des lernstrategischen und -technischen Wissens erwachsener Lerner – eine Befragung 129
3.3.2.1. Korpus 130
3.3.2.2. Durchführung der Befragung 131
3.3.2.3. Ergebnisse der Befragung 132
3.3.2.4. Schlussfolgerung 133
3.4. Rekapitulation 134

4. Förderung der Lernerautonomie und Lehrwerke für DaF 135
4.1. Lehrwerk – Begriffsbestimmung 136
4.2. Bedeutung und Funktion des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht 139
4.3. Evolution der Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht 142
4.4. Neue Konzeptionen für die Gestaltung der Lehrwerke für DaF 148
4.5. Lehrwerkanalyse als Hilfsmittel bei der Wahl von die Lernerautonomie fördernden Lehrwerken für den Unterricht DaF 163
4.5.1. Lehrwerkanalyse 164
4.5.2. Kriterien in der Lehrwerkanalyse 166
4.5.3. Kritischer Rückblick auf die bisherigen Ansätze 177

4.6. Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Autonomie fördernde Funktion 178
4.7. Rekapitulation 186

5. Der Aspekt der Förderung der Lernerautonomie in ausgewählten Grund- und Mittelstufenlehrwerken DaF für Erwachsene 191
5.1. Korpus 191
5.2. Hypothese und Forschungsfragen 192
5.3. Forschungsteil 195
5.3.1. Struktur der Lehrwerke 195
5.3.1.1. Bestandteile der Lehrwerke 195
5.3.1.2. Informationen über die Bestimmung, den Stellenwert und die Verknüpfung einzelner Lehrwerkskomponenten 197
5.3.1.3. Preis 203
5.3.1.4. Zusammenfassung zu 5.3.1. 204
5.3.2. Layout der Lehrwerke 205
5.3.3. Orientierung in den Lehrwerksinhalten 209
5.3.3.1. Vorwort für die Lerner 210
5.3.3.2. Inhaltsverzeichnis 213
5.3.3.3. Sonstige Hilfen 216
5.3.3.4. Zusammenfassung zu 5.3.3. 217
5.3.4. Transparenz der Lernziele 218
5.3.5. Offenheit des Lehrwerks bzw. des Lernangebots 223
5.3.6. Thematisierung des Lernens 227
5.3.6.1. Regulierung des Lernens 232
5.3.6.1.1. Metakognitive Lernstrategien und -techniken 232
5.3.6.1.2. Affektive Lernstrategien und -techniken 241
5.3.6.1.3. Soziale Lernstrategien und -techniken 244
5.3.6.2. Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und an der Entwicklung der Fertigkeiten 246
5.3.6.2.1. Wortschatz 246
5.3.6.2.2. Grammatik 254
5.3.6.2.3. Aussprache 258
5.3.6.2.4. Hörverstehen 260
5.3.6.2.5. Leseverstehen 265
5.3.6.2.6. Sprechen 271
5.3.6.2.7. Schreiben 275
5.3.6.3. Zusammenfassung zu 5.3.6. 279
5.3.7. Implizite Vermittlung von Lernstrategien und -techniken 280
5.3.7.1. Regulierung des Lernens 281

5.3.7.1.1. Metakognitive Lernstrategien und -techniken 281
5.3.7.1.2. Affektive Lernstrategien und -techniken 284
5.3.7.1.3. Soziale Lernstrategien und -techniken 289
5.3.7.2. Implizite Vermittlung direkter Lernstrategien und -techniken 290
5.3.7.2.1. Wortschatz 290
5.3.7.2.2. Grammatik 296
5.3.7.2.3. Aussprache 303
5.3.7.2.4. Hörverstehen 307
5.3.7.2.5. Leseverstehen 311
5.3.7.2.6. Sprechen 317
5.3.7.2.7. Schreiben 320
5.3.7.3. Zusammenfassung zu 5.3.7. 323
5.3.8. Übungen und Aufgaben 325
5.3.9. Themenauswahl 328
5.3.10. Landeskundliche Inhalte und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz 330
5.3.11. Lehrerhilfen 333
5.4. Rekapitulation und Ausblick 341

6. Resümee 349

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen 355

Literaturverzeichnis 359

Anhang 383

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

DaF	Deutsch als Fremdsprache
D-A-CH	Deutschland, Österreich und die Schweiz
KT	Kursteilnehmer/ Lerner[1]
L	Lehrer/ Lehrerin/ Lehrperson/ Lehrkraft
LS/LT	Lernstrategien und -techniken

* * *

BP	*„Berliner Platz"* (ggf. *BP*1, *BP*2 oder *BP*3 = *„Berliner Platz"* Band 1, 2 oder 3)
D	*„Delfin"*
em	*„em"* (ggf. *em*B, *em*H oder *em*A = *„em"* Brückenkurs, Hauptkurs oder Abschlusskurs)
SI	*„Stufen International"* (ggf. *SI*1, *SI*2 oder *SI*3 = *„Stufen International"* Band 1, 2 oder 3)
U	*„Unterwegs"*
AB	Arbeitsbuch (ggf. Kursbuch (s. *U*))
AK	Audiokassette
LAB	Lehr- und Arbeitsbuch
LB	Lehrbuch (ggf. Materialienbuch (s. *U*) oder Kursbuch (s. *em*)
LHB	Lehrerhandbuch
OÜ	Online-Übungen
ÜG	Übungsgrammatik
VH	Vokabelheft
ZÜ	Zusatzübungen

ggf. in Verbindung mit *SI*, *D*, *BP*, *em* oder *U*

ggf. in Verbindung mit Seitenangaben, z.B. (*SI*1-LAB, S. 10 (3)), wobei die erste Zahl die entsprechende Seite und die zweite eingeklammerte Zahl die entsprechende Übung/Aufgabe bezeichnet

1 Es wird angenommen, dass die generischen (*„männlichen"*) Formen wie *„Lerner"*, *„Lehrer"* usw. nicht diskriminierend sind. In der vorliegenden Arbeit werden meistens die Formen *„Lernende"* und *„Lehrpersonen"* verwendet. Der Plural *„Lerner"* wurde auch an Stellen belassen, wo die Verwendung der erwähnten Begriffe zu Absurditäten geführt hätte (z.B. *„Lernendensprache"* statt *„Lernersprache"*).

Einleitung

Fremdsprachenkenntnisse sind eine der Schlüsselqualifikationen geworden, ohne die man in der modernen Welt zu Anfang des 21. Jahrhunderts nur schwer auskommen kann. Die fortschreitende internationale Verflechtung von Handel und Wirtschaft, die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die mit dem steigenden Wohlstand gewachsene Mobilität der Menschen in der Freizeit aber auch im Berufsleben, die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und viele andere Faktoren haben zur Folge, dass lebenslanges Weiterlernen unvermeidbar geworden ist. In Bezug auf die Fremdsprachen bedeutet das für viele Menschen, die bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenz zu festigen und berufs- und alltagsorientiert auszubauen, weil in aller Regel derartige Kenntnisse und Fertigkeiten nicht genügend entwickelt worden sind. Für andere Menschen kann es auch heißen, entweder eine weitere Sprache hinzuzulernen oder überhaupt erst einmal eine Fremdsprache zu lernen.

Bereits im Jahre 1997 wies der Beirat ‚Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts darauf hin, dass der Erwerb mehrerer Fremdsprachen in unterschiedlichen Lebensabschnitten, unter verschiedenen Lernbedingungen und zu verschiedenen Zwecken in den auf private und berufliche Mobilität ausgelegten Gesellschaften mehr und mehr zum Normalfall wird. Betont wird seither verstärkt die Bedeutung der individuellen Mehrsprachigkeit, die – auch in der Europäischen Union – ausdrücklich gewollt und gefördert wird. Dieser Gedanke wurde daher im Jahre 2001 vom Europarat aufgegriffen. Im *„Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen"* wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, besonders stark hervorgehoben. Neu definiert wird das Ziel des Sprachunterrichts, das man *„nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen kann, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Das Ziel liegt vielmehr darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben"* (Europarat 2001:17). Hingewiesen wird hier darauf, dass man dieses Ziel erreichen kann, indem *„man einfach das Sprachangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in der internationalen Kommunikation beschränkt"* (ebd.), wobei – da das Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe ist – es besonders wichtig wird, das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern, sich auch außerhalb der Unterrichtssituation neuen Spracherfahrungen zu stellen.

Fremdsprachen gehören in den Ländern der Europäischen Union zum Pflichtprogramm an allen Schultypen.[2] Auch in Polen wird mindestens eine Fremdsprache bereits ab der dritten Klasse der Grundschule unterrichtet. Bilingualer Unterricht ist zwar eher selten, wurde aber ebenfalls 1991/1992 an manchen allgemeinbildenden Oberschulen eingeführt. Zwar unterliegt das Verhältnis der zu unterrichtenden Sprachen untereinander immer noch einigen Änderungen[3], Fremdsprachen gehören aber zweifelsohne zur Standardausbildung.
Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass das Lernen westlicher Fremdsprachen bis Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts hierzulande nur an allgemeinbildenden und an eher wenigen technischen Oberschulen, an denen lediglich ca. 15% der Jugendlichen gelernt haben, möglich war. An Grundschulen war der Fremdsprachenunterricht ebenfalls nicht gang und gäbe. Unterrichtet wurde zwar Russisch als Fremdsprache, westeuropäische Sprachen konnten dagegen aber nur verhältnismäßig wenige Schüler im Rahmen eines fakultativen Unterrichts lernen. Die Qualität des Unterrichts ließ ebenfalls viel zu wünschen übrig (wenige Unterrichtsstunden, überfüllte Klassenräume usw.). Die in den 90er Jahren begonnene Bildungsreform[4] hat bereits zur Verbesserung der beschriebenen Situation beigetragen (z.B. seit 1989 Auswahlmöglichkeiten im Bereich der Fremdsprachen, die Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts, Fremdsprachenunterricht bereits ab dem vierten Schuljahr usw.). Wenig Aufmerksamkeit wird aber der Gruppe der Erwachsenen geschenkt, die eben in der Zeit aufgewachsen sind, in der Fremdsprachenunterricht eher Mangelware war. Gerade sie bilden in der heutigen Zeit eine wichtige Zielgruppe für Fremdsprachenschulen sowie Verlage mit ihrem immer umfangreicheren Kurs- und Lehr-/Lernmaterialienangebot.

Positiv wirkt sich auf die Situation des Fremdsprachenunterrichts die gegenwärtig starke Hinwendung zum Lerner aus, der zunehmend in den Mittelpunkt der Untersuchung rückt. Sie macht sich u.a. in einem stärkeren Interesse an seinen Motiven für das Fremdsprachenlernen sowie an seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Chancen beim Lernen der Fremdsprache bemerkbar. Es wurde längst erkannt, dass Lernende unterschiedliche Vorstellungen, Wünsche und Zielsetzungen mit dem Fremdsprachenlernen verbinden. Viele von ihnen hoffen darauf, dass sie die Fremdsprache möglichst schnell und ohne Mühe erlernen werden. Die Wirklichkeit ist aber oft ganz anders, denn das Lernen einer Fremdsprache erfordert einerseits viel Zeit und andererseits viel Engagement. Probleme bzw. Misserfolg führen die Lernenden oft auf den Schwierigkeitsgrad der

2 Zu der Situation des Fremdsprachenunterrichts an Schulen in deutschsprachigen Ländern vgl. Christ/ Cilla (2003:77ff.);

3 Zawadzka (2004:25) stellt u.a. fest, dass eine deutliche Dominanz des Englischen gegenüber dem Deutschen als Fremdsprache sowie die sinkende Popularität des Russischen und Französischen an polnischen Schulen zu beobachten ist.

4 s. MEN: *Reforma systemu edukacji*. Warszawa: WSiP, 1998;

Sprache bzw. auf die Unfähigkeit der Lehrperson zurück. Bimmel und Rampillon (2000:15) weisen beispielsweise darauf hin, dass dieses *„Missverständnis bei der Rollenzuweisung sich im Laufe der letzten Jahre in erschreckender Weise gefestigt hat. Das „Angebot" des Deutschunterrichts wird (...) konsumiert"* von Lernenden, die von der Lehrperson erwarten, dass sie:

- herausfindet, was den Lerner interessiert und was ihn ansprechen könnte,
- möglichst motivierende Unterrichtsmaterialien auswählt,
- den Lernstoff so vorbereitet, dass der Lerner möglichst wenig Einsatz bringen muss.

Dabei wird immer wieder behauptet, dass in der heutigen Zeit der klassische Frontalunterricht weitgehend ausgedient hat. Es wird betont, dass unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernstoff unter Einsatz verschiedener Lernstrategien erforderlich sind, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Dabei entscheiden sich verschiedene Lerner, die verschiedene Lerntypen repräsentieren, für unterschiedliche Lernwege. Den Lernenden muss demnach bewusst gemacht werden, wie sie lernen sowie wie sie ihr Lernen organisieren können, damit es effizient verläuft. Nur so können sie auch dazu befähigt werden, ihr Lernen selbst zu steuern. Es muss ihnen klar sein, was sie in den Unterricht mitbringen, welche Voraussetzungen und welche Motivation zum Fremdsprachenlernen sie haben. Sie müssen dazu befähigt werden, eigene Schwerpunkte zu setzen, eigene Lernziele festzulegen, den Lerngegenstand auszuwählen und ihn in einzelne Lernschritte zu teilen, die zur Erreichung der Ziele geeigneten Lernstrategien und Lerntechniken auszuwählen sowie Lernzeiten und -orte zu bestimmen. Nicht zu vergessen ist hier selbstverständlich auch die Fähigkeit zur Selbstevaluation des Lernprozesses sowie seiner Ergebnisse. Die Anforderungen, die an die Lerner gestellt werden, sind also sehr komplex und recht hoch.

Unabhängig davon, ob man über den Unterricht für jüngere oder ältere Lernende nachdenkt, in beiden Fällen ist die Vorbereitung dieser Lernenden auf das selbständige (Weiter-) Lernen und die Hinführung zur Lernerautonomie zweckmäßig.[5] Zu berücksichtigen sind dabei – wie bereits oben erwähnt – zahlreiche Aspekte. Für Neuner (1997:45) gehört dazu insbesondere *„die Entfaltung prozeduralen Wissens (lernen, wie man Fremdsprachen selbständig lernt) durch Reflexion und Training von Lernstrategien und Kommunikationsstrategien."* Autonome Fremdsprachenlerner sind – nach der Definition des Beirats DaF (1997:21) – fähig, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten. Notwendig ist hier also eine intensivere Beschäftigung mit dem Lernprozess (als bisher) sowie mit Lernstrategien und -techniken, die diesen Lernprozess auf allen Etappen begleiten. Bei der Erreichung dieses Ziels können und müssen Lehr-/Lernmaterialien

5 Vgl. Banasik (2003:36ff.) zu ökonomischen und psychologischen Begründung der Autonomisierung des Lernens ;

helfen, die ein wichtiges Element des Lehr-/Lernprozesses bilden, zumal sie *„von vielen Lernern als ein Gerüst interpretiert werden, auf das man sich stützen kann"* (Weskamp 1999:10).

Das Hauptziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, auf welche Art und Weise eben diese Materialien bei der Förderung der Lernerautonomie helfen, welchen Einfluss sie auf die Formung einer autonomen Lernpersönlichkeit haben können. Tatsache ist, dass mit der weiter fortschreitenden Integration Europas die Nachfrage nach Sprachkursen zum Erlernen europäischer Sprachen und damit auch die Produktion immer wieder *„neuer"* Lehrwerke (auch für DaF) weiter zunimmt. Eine Konsequenz dieses Zustands ist für die Fremdsprachenlehrer, dass sie sich die Fähigkeit angeeignet haben müssen, sich ein begründetes Urteil über vorhandene wie neu erscheinende Lehrwerke zu bilden, was ihre Eignung und Einsetzbarkeit in den jeweiligen Kursen mit den jeweiligen spezifischen Lernergruppen betrifft. Zweckmäßig ist auch die Überlegung, welche Kriterien Lehrwerke, die den Anspruch erheben, *„gute"*, d.h. im Kontext dieser Arbeit *„Lernerautonomie fördernde"* Lehrwerke zu sein, erfüllen müssen, um den Lehrpersonen ein Instrument zu geben, mit dessen Hilfe sie eine qualifizierten Entscheidung über Qualität von Unterrichtsmaterialien treffen können.

Daher wird im ersten der vier Kapitel, die den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit bilden, von einem Rückblick auf den traditionellen (schulischen) Fremdsprachenunterricht ausgegangen. Seine charakteristischen Merkmale und der Einfluss bestimmter Unterrichtsmethoden werden hier reflektieret. Weiterhin werden der zu beobachtende Perspektivenwechsel (von der Produkt- bis hin zur Prozessorientierung) sowie die ihm zugrunde liegenden kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien dargestellt. Letztendlich werden seine Folgen für den Fremdsprachenunterricht erörtert, wobei besonders intensiv auf das Konzept des autonomen Lernens eingegangen wird.

Im zweiten Kapitel wird das Problem der Lernerautonomie im Kontext des Unterrichts DaF analysiert. Beschrieben werden hier die Lernkompetenz und die Lernerautonomie als Ziele des Fremdsprachenunterrichts (auch im Kontext des *„Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen"* (2001)), Möglichkeiten autonomen Fremdsprachenlernens sowie Merkmale eines autonomen Lerners. Besonders intensiv wird hier auf das Problem der Lernstrategie und der Lerntechnik eingegangen. Neben dem Versuch einer Begriffserklärung wird auch eine Analyse der Funktionen und eine Übersicht über Klassifikationsvorschläge der Lernstrategien geliefert. Anschließend wird der Versuch unternommen, eine Übersicht über Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen, für die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und für die Regulierung des Lernens zusammenzustellen. Abschließend werden die Grundsätze der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken zusammengefasst.

Den Gegenstand des dritten Kapitels bildet das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter. Dargestellt werden hier Faktoren, die das Lernen erwachsener Menschen beeinflussen. Es wird ebenfalls überlegt, inwiefern die Idee der Lernerautonomie auf den Unterricht mit Erwachsenen übertragbar ist. Das Augenmerk gilt in diesem Kapitel allerdings den von erwachsenen Fremdsprachenlernenden verwendeten Lernstrategien und -techniken sowie den Quellen ihres lernstrategischen und -technischen Wissens.

Eines der Ziele des vierten Kapitels ist einerseits die Ausformulierung einer Definition des Konzeptes *„Lehrwerk"* und andererseits die Reflexion seiner vielfältigen Funktionen. Weiterhin wird die Evolution der Lehrwerke im Rahmen des Fremdspracheunterrichts dargestellt. Anschließend werden neue Konzeptionen für die Gestaltung der Lehrwerke DaF präsentiert. Letztendlich wird auch noch auf das Problem der Lehrwerkanalyse eingegangen, mit dem Ziel die bisherigen Ansätze kritisch zu hinterfragen und ein Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre die Autonomie fördernde Funktion auszuarbeiten.

Im fünften Kapitel, der den Forschungsteil dieser Dissertation bildet, wird der Aspekt der Förderung der Lernerautonomie in fünf ausgewählten Grund- und Mittelstufenlehrwerken DaF für Erwachsene untersucht. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass diese Lehrwerke durchaus einen Beitrag zur Förderung der Lernerautonomie leisten. Es wird u.a. hinterfragt, inwiefern ihre Konzeption und Struktur den selbständigen Umgang mit ihnen unterstützen, ob und – wenn ja – wie der Lernprozess in ihnen thematisiert und evaluiert wird. Abschließend folgen Überlegungen, wo die untersuchten Lehrwerke ggf. Defizite aufweisen und wie diese ausgeglichen werden können. Gestaltungsbeispiele aus den untersuchten Lehrwerken DaF werden im Anhang präsentiert, in dem zugleich Abbildungen und Tabellen sowie die zitierte Fachliteratur aufgelistet werden.

1. Fremdsprachenunterricht auf dem Weg von der Produkt- bis hin zur Prozessorientierung

Bereits vor mehr als 120 Jahren stellte Wilhelm Viëtor (1979:9) die Forderung: *„Der Sprachunterricht muss umkehren!"* Damit gab er den Anstoß der Diskussion um eine Reform des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts. Dieser quasi revolutionäre Aufruf hat trotz vergangener Zeit, trotz Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden und trotz vieler Veränderungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik nicht ganz an Aktualität verloren. Zwar gehört der von Viëtor kritisierte sich an Literatur- und Übersetzungsunterricht der *„toten"* Bildungssprachen Latein und Griechisch orientierende Fremdsprachenunterricht längst der Vergangenheit, zwar wurden in der Zwischenzeit viele verschiedene Methodenkonzeptionen entwickelt, etabliert und revidiert, dennoch aber scheint ein Optimum im Bereich der Fremdsprachendidaktik immer noch nicht gefunden zu sein. Es ist ja auch höchstwahrscheinlich weder möglich noch sinnvoll eine universelle, für alle Menschen geeignete Methode zu schaffen u.a., weil – wie Neuner (1997:38) feststellt – die Frage, ob alle Menschen auf die gleiche Art und Weise Fremdsprachen lernen, immer noch offen ist. Die Entwicklungen – vor allem die der letzten Jahrzehnte – bleiben aber nicht ohne Einfluss auf den Unterricht. Zu ihren Folgen gehört beispielsweise die Handlungs- sowie die immer stärker werdende Lernerorientierung des Unterrichts. Auch die Abkehr von der Produktorientierung und die Tendenz zur Lernprozessorientierung oder *„der Perspektivenwechsel: vom Lehren zum Lernen, vom Lehrstoff zum Lernprozess"* (Neuner 1997:41) wird immer deutlicher.

Für die Reflexion dieser neuesten Trends ist die Analyse des traditionellen[6] Fremdsprachenunterrichts (1.1.) unabdingbar. Was ist für ihn charakteristisch? Welche Funktion spielt in ihm die Lehrperson? Was wird von den Ler-

6 Die Bezeichnung *„traditionell"* wird hier im Sinne von *„seit langem üblich, den allgemeinen Gewohnheiten, Gebräuchen entsprechend; in dieser Art immer wieder vorkommend"* (Drosdowski, G. (Red.): *DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch A-Z.* Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1989) gebraucht. Gemeint wird also Fremdsprachenunterricht so wie er in den meisten Fällen stattfindet und den meisten Lernern aus eigener (schulischer) Erfahrung bekannt ist (vgl. hierfür insb. Neuner 1997:40f., Huneke/Steinig 2002:89ff.) sowie Unterrichtsmethoden, die als konventionell – da im Unterrichtsalltag gängig – gelten (direkte Methode, Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale Methode, kognitive Methode), wobei hier auch der kommunikative Ansatz, der weder als konventionell noch als unkonventionell einzustufen ist, berücksichtigt wird (vgl. Komorowska 2002:21ff.). Gleichzeitig ist aber anzumerken, dass die Rolle der alternativen Methoden (wie z.B. *Total Physical Response, The Silent Way* usw.), die als unkonventionell gelten, nicht verkannt werden darf. Da sie aber in die Unterrichtspraxis als solche nicht eingegangen sind bzw. nicht weit verbreitet sind, werden sie hier ausgeklammert.

Universität Mainz
Bereichsbibliothek Philosophicum
Germanistik

nenden erwartet? Welche Lernmöglichkeiten haben sie im Rahmen des ihnen angebotenen Unterrichts? Wie viel Zeit haben sie innerhalb einer Unterrichtsstunde, um zu sprechen? Werden sie ausreichend in ihrem Bestreben, eine fremde Sprache zu erlernen, von der Lehrperson unterstützt oder bleiben sie vielleicht auf sich selbst angewiesen? Haben sie in irgendeiner Form Einfluss auf den Unterricht, an dem sie teilnehmen, auf die behandelten Unterrichtsinhalte, ihre Auswahl und die verwendeten Unterrichtsverfahren sowie die Abfolge der einzelnen Lernschritte und ihre Steuerung, auf die Evaluation des Lernprozesses und die Kontrolle der Lernergebnisse? Ergreifen sie selbst Initiative oder sind sie vielleicht eher passiv und beschränken sich lediglich auf das Ausführen der Befehle und Aufgaben, die von der Lehrperson gestellt werden?

Wesentlich in dem oben genannten Zusammenhang ist auch die Frage danach, wie die einzelnen Unterrichtsmethoden (1.2.) den Fremdsprachenunterricht geprägt haben bzw. immer noch prägen.[7] Letztendlich sind hier die dem oben erwähnten Perspektivenwechsel (1.3.) zugrunde liegenden Lerntheorien sowie die Folgen dieses Wechsels für den Fremdsprachenunterricht (1.4.) zu erörtern.

1.1. Traditioneller (schulischer) Fremdsprachenunterricht

Neuner (1997:40f.), der sich kritisch mit der traditionellen Fremdsprachendidaktik auseinandergesetzt hat, behauptet, dass auch in der heutigen Zeit immer noch dasselbe Modell[8] vorherrscht, das Ende der 80er Jahre dominierte. Er weist auf *„das Primat des Lehrgeschehens, der Lehrstoffvermittlung und der Steuerung des Lernverhaltens"* als ein charakteristisches Merkmal des Unterrichts. Die Ursachen dieses Zustands sieht er u.a. in den rigiden institutionellen Bedingungen (vorgeschriebener Zeitplan, Lehrstoff und Prüfungsanforderungen) sowie in der Lehrstofforientierung des Unterrichts und in der Auffassung des Lehrens und Lernens als Steuerungsprozess. Auch Wolff (1999:37) weist darauf hin, dass *„in der heutigen Schule die Vermittlung von Inhalten durch Verfahren der Instruktion typisch ist. Der Lehrer vermittelt Wissen, das durch den Lehrplan oder das Lehrwerk festgelegt ist."*

Beobachtet man die (schulische) Praxis des Fremdsprachenunterrichts, so stellt man fest, dass die Lehrer diejenigen sind, die das Sagen in der Klasse haben. Bereits der erste Blick in die meisten Unterrichtsräume bestätigt diese These, da diese Räume nicht selten nach einem Grundmuster eingerichtet sind, bei dem sämtliche Tische und Stühle *„in einer Richtung angeordnet sind, nämlich auf eine Art „Bühne" hin. (...) Im Unterricht selbst sitzt üblicherweise eine mehr oder weniger große Anzahl von Schülerinnen und/oder Schülern (...) mit Blick zur „Bühne". Dort agiert sitzend, stehend oder gehend eine erwachsene ausgebildete Lehrperson"* (Huneke/Steinig 2002:89).

Die Lehrer sind ja auch diejenigen, die die meiste Zeit während des Unterrichts reden. Nach einer Regel von Flanders (Flanders bei Steinig 1989:32f.)[9] wird im Unterricht 2/3 der Zeit gesprochen, wobei an dieser Redezeit der Lehrer mit 2/3[10] beteiligt ist. Das bedeutet wiederum, dass innerhalb einer 45-minütigen Unterrichtsstunde für die Lerner, die ja in Mehrzahl sind, lediglich zehn Minuten Redezeit übrig bleiben, was *„rein quantitativ gesehen eine zu kurze Zeit* [ist], *um zu einer kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache zu gelangen"* (Huneke/Steinig 2002:89).

Eine natürliche Folge des oben beschriebenen Zustands ist nun, dass die Lehrperson, diejenige ist, die bestimmt, was, wie und wann im Unterricht geschieht. Sie trifft die Entscheidung darüber, wer und was sagen darf bzw. soll, indem sie Fragen stellt und Aufgaben formuliert. Die Lerner sind nur selten selbstinitiativ. Ihre Versuche, das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen sind entweder äußerst rar oder gar nicht vorhanden. So entsteht eine Situation, die auf beiden Seiten – sowohl der Lehrperson als auch der Lerner – Enttäuschung und Frust hervorruft. Dieser Mechanismus, den Miller (1993:109) eine *„Frustschnecke"* nennt, fängt damit an, dass die Lehrperson ein Thema einführt, Fragen stellt, Impulse gibt. Nur die Hälfte aller Lerner beteiligt sich aber am Unterrichtsgeschehen (hört zu, meldet sich), wofür sie von der Lehrperson gelobt und zu weiterer Arbeit angespornt wird. Der Rest der Lerner bleibt zunächst passiv und fängt erst nach wiederholten Ermahnungen und Aufforderungen seitens der Lehrperson sein Verhalten zu ändern, wobei sich allerdings der bis dahin aktive Teil der Gruppe vernachlässigt zu fühlen beginnt, abschaltet und anfängt zu stören. Dies führt wiederum dazu, dass die Lehrperson jetzt auch diese Lerner ermahnen muss und ihre Aufmerksamkeit auf sie richten, was von denjenigen ausgenutzt wird, die ohnehin wenig Interesse am Unterricht hatten und die jetzt die Gelegenheit ausnutzen, um wieder zu stören. Im Endeffekt *„fühlen sich aktive Schüler eingeengt, passive fühlen sich bedrängt, Lehrer fühlt sich überfordert"* (Miller 1993:109).

Die Frustration der Lerner – aktiv wie auch passiv – hat aber auch noch andere Ursachen. Eine von ihnen ist eine gewisse Entmündigung der Lerner, die von Rampillon (1994:460) als *„schulische Grunderfahrung der Fremdbestimmtheit"* bezeichnet wird. Dies trifft besonders auf die Jugendlichen zu, da ihnen von staatlicher Seite vorgeschrieben wird, welche Zeit ihres Lebens sie für

7 Es werden hier grundsätzlich die drei verbreitetsten Methoden (vgl. Heyd 1991:25), d.h. die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolinguale/audiovisuelle Methode und die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, dargestellt.

8 Vgl. *„Fremdsprachendidaktik und -methodik: Bedingungsgefüge"* bei Neuner (1994:15);

9 Steinig beruft sich hier auf die Arbeit von N. A. Flanders *„Helping teachers change their behavior"* (University of Michigan, 1963);

10 Huneke und Steinig (2002:89) behaupten sogar, dass die Lehrer bis zu 80% der Redezeit für sich beanspruchen;

ihr Lernen zu verwenden haben. Weiterhin wird durch die allgemeine Schulpflicht ein Mindestalter, der Zeitumfang für das Lernen in der Schule wie auch das Alter bestimmt, in dem die Lerner an einem Unterrichtsfach teilzunehmen haben und dabei *„genau zum jeweiligen Zeitpunkt motiviert und voller Interesse an der Sache zu sein haben"* (Rampillon 1994:460). Die Zeit ist ohnehin eines der größten Probleme im schulischen Alltag. So sind beispielsweise die Pausen für die Erholung durch die Pausenregelung für alle Lerner zur gleichen Zeit festgelegt. Ein weiteres Problem stellt der schulische 45-Minuten-Takt dar, der festlegt, dass alle Lerner zur gleichen Zeit lernen sollen. Außer Acht gelassen werden individuelle Bedürfnisse und Vorlieben der Lerner sowie die jeweilige Lernsituation. Motivationsverlust oder sogar Verweigerungserscheinungen scheinen somit vorprogrammiert.

Nach Ansicht von Rampillon (1994:461) geschieht aber die massivste Steuerung durch die Unterrichtsinhalte: *„Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Schulbücher wie auch die Planung des Lehrers oder der Lehrerin bestimmen, wofür sich die Schülerinnen und Schüler zu interessieren haben. Ihre Rückfragen, warum sie dieses oder jenes denn überhaupt lernen müssen, werden allzu rasch als aufmüpfig oder frech interpretiert und abgetan."* So haben alle Lerner Gleiches – nicht selten auf die gleiche Art und Weise – zu lernen. Differenzierungen – sowohl methodische als auch didaktische – sind im schulischen Alltag nicht gang und gäbe. Die Lerner sollen so lernen, als gäbe es zwischen ihnen keine Unterschiede, als wäre die Gruppe in jeder Hinsicht homogen. Man scheint zu vergessen, dass man es mit lernenden Subjekten, die obendrein unterschiedliche Lerntypen repräsentieren und verschiedene Ziele verfolgen, und nicht mit zu unterrichtenden Objekten zu tun hat.

In Wirklichkeit ist das Ausmaß der Fremdbestimmung im traditionellen (Fremdsprachen-) Unterricht noch viel größer. Den Lernern fehlt *„die nötige Luft zum Lernen"* (Rampillon 1994:462). Sie lernen nicht, ihre Bedürfnisse zu äußern, ihren Lernprozess selbst zu steuern, ihre Erfahrungen in den Lernprozess einzubeziehen, sondern sie werden zu Konsumenten der ihnen angebotenen Lehrveranstaltung, durch die sie vom Lehrer geleitet werden, was selbstverständlich nicht ohne Folgen für ihr zukünftiges Lernen im Erwachsenenalter bleibt. Das bestätigt auch Neuner (1997:41), der feststellt, dass die Lernenden *„in ein Korsett von genau geplantem Unterricht gezwängt werden"*, was zur Folge hat, dass *„häufig das Ergebnis eines jahrelangen schulischen Fremdsprachenunterrichts trotz aller Bemühungen dürftig bleibt."*

1.2. Produktorientierung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts

Ein kritischer Blick auf die Unterrichtsmethoden, die den Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten geprägt haben, ist notwendig, um zu erkennen, was in der Unterrichtspraxis einer Änderung bedarf, um den Lernenden einen Freiraum zum Lernen zu schaffen und die Fremd- durch Selbstbestimmung zumindest teilweise abzulösen.

Der Unterricht der Nachkriegsjahre wurde nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) gestaltet, die bereits im 19. Jh. für den neusprachlichen Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde. Da in dieser Methode die Sprache *„als ein Gebäude gesehen wurde, das aus bestimmten „Bausteinen" systematisch gefügt und nach logischen Regeln „konstruiert" ist"* (Neuner/ Krüger/ Grewer 1981:10), bestand der Unterricht *„zum größten Teil im Auswendiglernen von Wörtern und Regeln"* (Neuner/ Hunfeld 1993:28). Das Ziel war, dass die Lernenden mit Hilfe der erlernten Wörter und Grammatikregeln (mit besonderer Berücksichtigung sämtlicher Ausnahmen[11]) Sätze in der Fremdsprache bilden bzw. aus der Mutter- in die Fremdsprache oder auch umgekehrt übersetzten. Nach der Anfangsphase, die von Neuner und Hunfeld (1993:28) als *„Grundstufe"* bezeichnet wird, nach der *„Durchnahme und Einübung des gesamten Grammatiklehrstoffes (einschließlich des dazugehörenden Wortschatzes)"*, *„[kommt] erst danach – in der Erweiterungsstufe – [...] die Anwendung der fremdsprachlichen Kenntnisse in der Hin- und Rückübersetzung, der Entwicklung des Leseverständnisses und des schriftlichen Ausdrucks."* Die für die GÜM typischen Übungsformen waren demnach: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung, Satzumformung nach formalen Grammatikregeln, Hin- und Rückübersetzung[12].
Die GÜM wurde in späterer Zeit einer strengen Kritik unterzogen[13], wobei aus der Sicht der vorliegenden Arbeit vor allem folgende Aspekte von Bedeutung sind:

- Die Art und Weise des Lehrens einer Sprache mit Mitteln und Regeln einer toten Sprache, Konzentration der Aufmerksamkeit auf Grammatik und Wortschatz, mechanisches Lernen von nicht selten zusammenhangslosen Regeln und Wortschatzlisten oder Sätzen wirkt sich demotivierend auf die Lernenden aus.

---

11 Vgl. Neuner (1997:39);
12 Vgl. Heyd (1991:26), Neuner/Hunfeld (1993:31), Komorowska (2002:21f.);
13 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:31f.), Neuner (1997:39); Wilhelm Viëtor (1882/1886) gehört zu den meist zitierten Kritikern der GÜM. In zahlreichen Arbeiten beruft man sich auf seine Schrift: „Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage" [in:] Werner Hüllen (Hrsg.): *Didaktik des Englischunterrichts*; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, S. 9-31;

- Die Lerner haben keine Möglichkeit, sich einen Problembereich selbständig zu erarbeiten (es überwiegen deduktive Verfahren), was wiederum zur Folge hat, dass ihre Kreativität, ihr Verstand sowie selbständiges Denken nicht gefördert werden.
- Auf die Eigenart der Lerner, ihre Gewohnheiten, Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen wird keine Rücksicht genommen[14].
- Mangelndes Interesse am Lernprozess selbst, sondern ausschließlich an seinen Produkten: korrekt übersetzten Sätzen und korrekt angewendeten Grammatikregeln.

Eine Reihe von Neuerungen in Pädagogik, Linguistik und Lerntheorie in den 60er und 70er Jahren brachte die audiolinguale/audiovisuelle Methode (ALM/AVM)[15] mit sich. Ihre Wurzeln hat sie einerseits in dem amerikanischen Strukturalismus[16] und andererseits in der behavioristischen Lerntheorie. Gerade diese zweite Grundlage der ALM/AVM scheint im Kontext der Bewusstmachung des Lernprozesses und der Lernerautonomie verheerende Folgen gehabt zu haben. Sie stützt sich nämlich auf die Annahme, dass der Lernprozess eine Reihe von aufeinander folgenden Impulsen (Stimuli) und Reaktionen (Response) ist. Nach dieser Theorie – die Skinner (1957) nach einer Reihe von Tierversuchen formuliert hat[17] – lernt man ausschließlich durch die Nachahmung eines Musters, wobei eine Bewusstmachung nicht nur nicht angestrebt wird, sondern mehr noch eher als hinderlich angesehen wird (Bimmel/Rampillon 2000:38)[18]. Die Sprache wird hier als *„ein Bündel von Sprechgewohnheiten („set of speech habits" – Bloomfield), als „verbales Verhalten" (Skinner), als Ergebnis von Konditionierungsprozessen im Sinne von Stimulus-Response-Theorie"* (Heyd 1991:27) aufgefasst.[19] Das Lernen einer Fremdsprache ist demnach im Grunde genommen *„ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung"* (Neuner/Hunfeld 1993:61), bei dem diese Gewohnheiten durch Verstärkung (am besten durch Bestätigung richtiger Antworten und nicht durch Korrektur) gefes-

14 Neuner (1997:39) bereichtet aus eigener schulischer Erfahrung: *„Wer den Unterricht (...) störte oder „nicht mitkam", „flog raus"!"*;
15 Vgl. Neuner/Krüger/Grewer (1981:11), Heyd (1991:26), Neuner/Hunfeld (1993:45f.);
16 Vgl. zu den Merkmalen des Strukturalismus von Leonard Bloomfield (*„Introduction to the Study of Language"* (1914), *„Language"* (1933)) und seinen Folgen für den Fremdsprachenunterricht z.B. bei Neuner/ Hunfeld (1993:58ff.), Heyd (1991:26f.);
17 So stellt Skinner (zitiert bei Neuner/Hunfeld 1993:60), dass *„kein grundlegender Unterschied darin bestehe, wenn eine Ratte in einem Experimentierkäfig lernt einen Hebel zu drücken, um als „Belohnung" eine Futterpille zu bekommen, und wenn ein Mensch lernt, stimmliche Signale als „Operanten" zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu verwenden."*
18 Bimmel und Rampillon berufen sich auf die Arbeit von Skinner, B. F.: *„Verbal Behavior"*; New York, Appleton-Country-Croft, 1957;
19 Vgl. Chomsky (1959) zu der Kritik der Theorie von Skinner;

tigt werden. Das Lernen soll nach dieser Methode ohne jegliche Reflexion stattfinden. Selbständigkeit der Lerner wird nicht entwickelt. Ihre Aktivitäten beschränken sich auf das Bilden von Analogien, Wiederholen von Wörtern und Strukturen mit dem Ziel diese zu behalten[20]. Typisch für die ALM/AVM sind somit die sog. *„pattern practice"*[21], also – der Definition von Lado (1973:295) nach – alle Übungen, bei denen *„ein sprachliches Muster mit wechselndem sprachlichen Material erarbeitet wird. (...) Solche Übungen führen dazu, dass sich für die Sprache notwendigen mechanischen Tätigkeiten immer stärker zu GEWOHNHEITEN ausbilden können und den Schüler auf diese Weise in die Lage versetzen, sich völlig auf die inhaltlichen Aussagen zu konzentrieren."*[22]
Vorteilhaft scheint bei dieser Methode zu sein, dass der Lerner die Regelmäßigkeiten der Fremdsprache allmählich teilweise selbständig entdeckt. Er lernt also induktiv und wird somit zu einer gewissen Selbstaktivität gezwungen. Dabei hilft auch die Art und Weise der Grammatikdarstellung in den Lehrwerken der ALM/AVM: Beispielsammlungen dienen als Ausgangspunkt für die Grammatikarbeit, optische Signale (u.a. tabellarische Darstellungsformen) werden verwendet, bei der Regelfindung werden induktive Verfahren angewendet.
Der Einsatz der Technik[23] in der ALM/AVM begünstigt auch im gewissen Sinne die Individualisierung des Unterrichts und zwar dadurch, dass die Lernenden ihr Arbeitstempo selbst bestimmen können, sich die Aufnahmen im Sprachlabor so oft wie nötig anhören und wiederholen sowie individuell mit dem Lehrer arbeiten können. Nichtsdestotrotz hat die Methode zahlreiche Mängel. Nach Neuner/Hunfeld (1993:66) gehören dazu u.a.:

- der weitgehende Ausschluss des kognitiven und kreativen Potentials der Lernenden zugunsten eines vorwiegend rezeptiven und reproduktiven Lernverhaltens,
- die Reduktion des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht auf das behavioristische Konzept (Ausbildung von Sprachgewohnheiten durch Verhaltenskonditionierung),
- das rigide zur Monotonie im Unterricht führende Phasenschema des Unterrichtsablaufs,
- die Einschränkung der Rolle der Lehrperson auf die des *„Medientechnikers"*, die ihr keinen pädagogischen Spielraum mehr lässt.

20 Vgl. Komorowska (2002:22), Neuner/Hunfeld (1993:61), Heyd (1991:26f.);
21 Zu anderen Übungsformen der ALM/AVM vgl. Neuner/Hunfeld (1993:61ff.);
22 Heyd (1991:27) bezeichnet *„pattern practice"* als *„Einschleifen elementarer Satzstrukturen"* und Neuner/Krüger/Grewer (1981:11) als *„kontinuierliches Einüben von Wortmustern und Satztypen mit Hilfe von Analogieschlüssen"*;
23 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:57ff.) zu den technologischen Hilfsmitteln der ALM/AVM;

Den Fremdsprachenunterricht der 70er und 80er Jahre des 20. Jh. prägte die kommunikative Methode[24]. Sie war das Ergebnis einiger Veränderungen im gesellschaftlich-politischen Bereich sowie neuer Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik. Ein wesentlicher Faktor, der die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes begünstigte, war die Kritik an der behavioristischen Lerntheorie und die Feststellung, dass *„man Fremdsprachen nicht als „Verhaltensprogrammierung" betreiben könne, Fremdsprachenlernen sei vielmehr ein bewusster (kognitiver) und kreativer Vorgang"* (Neuner/Hunfeld 1993:84).

Kennzeichnend für die kommunikative Methode ist ihre pragmatische und pädagogische Orientierung. Das Ziel des Unterrichts ist die Entwicklung der sog. *„kommunikativen Kompetenz"*, damit die Lerner in Alltagssituationen adäquat handeln können (Handlungsorientierung).[25] Dazu reichen allerdings weder allein Grammatikkenntnisse noch landeskundliches Wissen aus. Notwendig ist zudem noch die Fähigkeit, die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden. Das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens ist also die Entwicklung der Fähigkeit, in der Fremdsprache zu hören, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben, d.h. fremdsprachliches Können. Das Ziel *„kommunikative Kompetenz"* wird also gesehen – wie Heyd (1991:30) zusammenfassend schreibt – in einer engen Verbindung von:

- *„inhaltlich-kognitiver Kompetenz (Kenntnis der Elemente/Strukturen der fremden Kultur, der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur),*
- *sozial-affektiver Kompetenz (Werthaltungen, die sich auf die Zielkultur hin entwickeln: Toleranz, Aufgeschlossenheit; auf den eigenen kulturellen Raum hin: Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und soziale Verantwortlichkeit),*
- *sprachlicher (linguistischer) Kompetenz (fremdsprachliche Mittel, die zum Kontakt mit Muttersprachlern notwendig sind)".*

Der kommunikativ orientierte Unterricht wird aber vor allem auch noch unter Berücksichtigung der gegebenen Lernervoraussetzungen gestaltet, da *„ein sinnvolles Unterrichtskonzept nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann"*

24 Der Terminus *„Methode"* wird hier nach Heyd (1991:29f.) verwendet, wobei es anzumerken ist, dass die kommunikative Methode häufig auch als *„kommunikativer Ansatz"*, *„kommunikative Didaktik"* (vgl. Huneke/Steinig 2002:170f., Komorowska 2002:27 (*„podejście komunikacyjne"*), Neuner 1997:39, Neuner/Hunfeld 1993:83ff.) bezeichnet wird. Vgl. auch Pfeiffer (2001:51f.) zu der genauen Unterscheidung zwischen einem Ansatz und einer Methode;

25 Dies ist selbstverständlich kein Novum, da die Forderung nach Situativität (Üben im Kontext, Alltagssituationen) und Authentizität der Sprachvorbilder usw. bereits in der ALM/AVM zu finden ist. In der kommunikativen Methode werden diese Prinzipien allerdings aufgegriffen und weiterentwickelt. Vgl. Myczko (1997:65ff.) zur Realisierung des handlungsorientierten Prinzips im Fremdsprachenunterricht.

und da *„es nötig ist, auf die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe einzugehen; d.h. bei der Entwicklung des didaktisch-methodischen Konzepts die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen"* (Neuner/Hunfeld 1993:87). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der kommunikative Ansatz ein stark lernerorientiertes Konzept ist, bei dem einerseits die Lernervoraussetzungen (d.h. all das, was die Lerner an Erfahrung, Wissen, Motivation, etc. in den Unterricht mitbringen) und andererseits individuelle Zielsetzungen der Lerner (einzeln oder als Gruppe) eine entscheidende Rolle spielen.[26] Das handlungsorientierte Lernen gewichtet wiederum völlig neu die Lehrer- und Lernerrollen während des Unterrichtsprozesses. Der handlungsorientierte Unterricht impliziert die Mitbestimmung der Lerner, die am Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsprozess beteiligt werden sollen und auch die einzelnen Etappen der Arbeit mitbestimmen können, was dazu führt, dass die Lehrperson nicht mehr allein die Verantwortung für die Ergebnisse der Arbeit trägt, sondern dass die Lernenden für die Lernergebnisse mitverantwortlich sind.[27]

1.3. Perspektivenwechsel – prozessorientierter Fremdsprachenunterricht

Der traditionelle Unterricht war lange Zeit – wie die Ausführungen in 1.2. beweisen – eher produkt- als prozessorientiert. Sein Ziel war, dass sich die Lernenden bestimmtes Wissen aneignen und bestimmte Fertigkeiten entwickeln. Es wurde (und wird immer noch) angenommen, dass Wissen lehrbar ist, d.h. das Lernende alleine dadurch, dass ihnen das Wissen angeboten wird, es auch aufnehmen (Wolff 2002B:19). Geändert hat sich immer nur die Art und Weise, wie sie sich dieses Wissen aneignen sollten – ob mechanisch oder bewusst (kognitiv), ob durch das Lernen des Wortschatzes und der Regeln zur Bildung korrekter Sätze, Hin- und Herübersetzungen, Lesen literarischer Texte, schriftliche Zusammenfassungen bzw. Nacherzählungen, das Schreiben der Aufsätze und Diktate wie in der GÜM, oder durch bloße Nachahmung der vorgegebenen Muster,

26 Bleyhl (1996:6) spricht sogar von der *„kopernikanischen Wende der Lernerorientierung"*; Neuner/Hunfeld (1993:124f.) stellen in diesem Zusammenhang Folgendes fest: *„Das interkulturelle Konzept der Fremdsprachendidaktik geht stärker als das pragmatisch-funktionale Konzept von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus, die sich aus der genaueren Analyse der Lernerperspektive ergeben. Untersucht werden etwa Faktoren der kulturspezifisch und individuell geprägten Lebenserfahrung und Lerngeschichte; des Weltwissens; der Lerntraditionen- und Gewohnheiten; des Verhältnisses von Ausgangs- und Zielkultur;"* Dies hat u.a. zur Folge, dass die Erörterung des Lernprozesses grundlegender Bestandteil des Unterrichts wurde. Das kognitive Lernverfahren bezieht sich dabei nicht nur auf die Analyse der Lerngegenstände und der Lernergebnisse, sondern auch auf die Lernverfahren in den Phasen der Sprachaufnahme, -verarbeitung und -anwendung im Unterricht.

27 Vgl. Myczko (1997:64), Multhaup (1995:37);

Umformungsübungen, Ergänzung der Lückentexte und Dialoge in der ALM/ AVM. Dabei blieben die Lernprozesse, d.h. wie die Lerner zu diesem Wissen gelangen, wie sie es sich aneignen, unbeachtet oder diese Prozesse wurden im Unterricht nicht thematisiert. Vermittelt wurde Faktenwissen, geübt und gelernt wurden lediglich bestimmte Fertigkeiten, nicht selten separat voneinander.[28] Erst in dem kommunikativ orientierten Unterricht bemühte man sich einigermaßen darum, dass die Lerner ihr Wissen, ihre Fertigkeiten miteinander verbinden, indem man von komplexen Kommunikationssituationen ausging, in denen sie die Fremdsprache benutzen werden, wie auch darum, dass sie sich des Lernprozesses bewusster werden. So z.B. wurde die Bedeutung globalen und selektiven Verstehens von Hör- und Hör-/Lesetexten erkannt und es werden den Lernenden entsprechende Hör-/Lesestrategien vermittelt.[29] Wolff (2002B:19) stellt allerdings fest, dass die Frage danach, was der Lernende mit dem ihm angebotenen Wissen tut, wie er es verarbeitet und welche Möglichkeiten bestehen, den Prozess der Wissensverarbeitung zu beeinflussen und zu fördern, nicht gestellt wurde.

Das produktorientierte Lernen bedeutet, dass *„der Unterricht einer von Experten festgelegten lexikalisch-grammatischen Progression folgt. [...] Das Lernmaterial wird dort situativ verpackt angeboten und soll kommunikativ-handlungsorientiert erarbeitet werden. Was bewertet wird, sind aber in der Regel vor allem die normativ korrekten Sprachprodukte"* (Jost/Multhaup 1996:32). Steinig (1989:32) behauptet, dass im Unterricht hauptsächlich im Hinblick auf die künftige Prüfungssituation gelernt wird. Es ist immer noch wichtig, dass die Lerner bestimmte Vokabeln lernen, bestimmte Aufgaben erledigen, sich bestimmte grammatische Kenntnisse aneignen (Steinig 1989:37). In dem handlungsorientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht geht man zwar zunehmend von den pragmatisch-funktionalen Kategorien, den sog. Sprechanlässen bzw. Sprechabsichten, sowie von authentischen Textsorten aus. Auch die Einstellung zur Grammatik ändert sich (Neuner/Krüger/Grewer 1981:15, Heyd 1991:31). Der Unterricht bekommt langsam eine andere Orientierung. Sein eigentliches Ziel sind nicht mehr nur „Grammatikkenntnisse der fremden Sprache oder Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich (...). Es ist vielmehr wichtig, dass der Schüler lernt, seine Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden" (Neuner/Hunfeld 1993:85), d.h. dass er sein fremdsprachliches Können entwickelt. Die produktorientierten Curricula, die den Spielraum für eigenes Handeln auf ein Minimum reduzierten, die aus den Lernern *„Konsumenten"* der *„Veranstaltung des Lehrers"* machten (Steinig 1989:32f.), verlieren an Bedeutung. Der pragmatische Ansatz, der die Lernervoraussetzungen, Bedürfnisse,

28 Vgl. Königs (1993:203) zu einem kritischen Blick auf die unterrichtsbezogene Auseinandersetzung mit Fertigkeiten.

29 Vgl. Heyd (1991:31);

Erwartungen und Motive berücksichtigt, setzt sich durch.[30] Eine weitere Folge dieses zunehmenden Interesses am Lerner ist der Trend zu seiner Erziehung zu (mehr) Autonomie im Lernprozess. Im Folgenden soll erörtert werden, welche Lerntheorien dieser Umorientierung zugrunde liegen.

1.3.1. Lerntheoretische Grundlagen der Prozessorientierung des Fremdsprachenunterrichts

Die in den letzten Jahren durchgeführten Untersuchungen des Gehirns und des Gedächtnisses haben der Fremdsprachendidaktik viele interessante Erkenntnisse über die Aufnahme, Speicherung und Aktivierung des fremdsprachlichen Wissens gebracht. Trotzdem gibt es immer noch sehr viele offene Fragen. In diesem Abschnitt folgt ein Exkurs darüber, was zu diesem Themenkomplex bereits festgestellt wurde. In den folgenden Abschnitten wird präsentiert, was die kognitiven (1.3.1.1.) und konstruktivistischen (1.3.1.2..) Lerntheorien über den Lernprozess aussagen sowie welche Auswirkungen sie auf den Fremdsprachenunterricht haben (1.3.2.).

1.3.1.1. Kognitive Lerntheorien

Kognitive Lerntheorien sehen den Lerner als aktiven Teilhaber am Lernprozess, der die für ihn relevanten Informationen gezielt auswählen und verarbeiten kann und der bewusst zu lernen vermag (Bimmel/Rampillon 2000:38).[31] Unter ihrem Einfluss wurde – wie Heyd (1997: 27) feststellt – das Lernziel *„kommunikative Kompetenz durch Sprachhandlungsorientierung"* um den Begriff der Kognition (bewusstes Erkennen, Untersuchen)[32] erweitert, was wiederum bedeutet, dass

30 Vgl. Neuner (1997:42);

31 Vgl. Grucza (1997:15ff.): *„Wiedza jest właściwością, której nikt nie jest w stanie nikomu bezpośrednio przekazać. (...) Z wiedzą rzecz ma się tak samo jak z językami: Jej natura jest tego rodzaju, że nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować)."*

32 Vgl. Wolff (2002:15ff.), Rickheit (1993:14ff.), Tönshoff (1990:7ff.) zum Begriff der Kognition; Wolff (2002:33) definiert *„Kognition"* allgemein als Informationsverarbeitung, die im kognitiven System geleistet wird. Tönshoff (1990:7ff.) unterscheidet in Anlehnung an Butzkamm (Butzkamm, W.: *„Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht"* [in:] *Der fremdsprachliche Unterricht* 43, 1977, S. 3-10) zwischen drei Verwendungsweisen der Ausdrücke „kognitiv" und „Kognition": 1. der psychologische Kognitionsbegriff im Sinne von „die Arten von Informationen, die wir in unserem Gedächtnis haben, und die Vorgänge, die sich auf die Aufnahme, das Behalten und Verwenden solcher Informationen beziehen", 2. der fremdsprachendidaktische Kognitionsbegriff, der sich auf bestimmte komplexere Formen des Lernens, denen höhere mentale Prozesse zugrunde liegen bezieht („einsichtiges, sinnvolles Lernen unter Beteiligung des bewusst gliedernden und

der Unterricht (Lernen und Sprachlernen) reflektiert sein soll und dass die Lerner eigene Einsichten in die Strukturen der Sprache finden sollen, wozu ihnen Strukturierungshilfen auf allen Ebenen der Sprachverwendung zur Verfügung gestellt werden müssen.

Die kognitiven Ansätze, die die Prozesse der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung untersuchen, versuchen die Verhaltensweisen der Lerner zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären. Dadurch kommt es zur Anerkennung individueller Differenzen bei den Lernenden, vor allem der unterschiedlichen internen Vorgänge beim Lernen, also dessen, *„was wir als Menschen tun, wenn wir versuchen, etwas zu verstehen. Denn Verstehen ist in allen Modellen der kognitiven Psychologie der entscheidende erste Schritt beim Lernen"* (Wolff 1996:543). Die Grundhypothese der kognitiven Wissenschaft kann dabei folgendermaßen formuliert werden: *„Wahrnehmung, Verstehen und Lernen müssen in hohem Maße als konstruktive Operationen verstanden werden, die der Mensch selbständig auf der Grundlage seines jeweils vorhandenen individuellen Erfahrungswissens vollzieht. Die Ergebnisse der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt sind deshalb für jeden Menschen verschieden: wir entwickeln und konstruieren, unabhängig und auf der Basis unseres sich beständig verändernden Erfahrungswissens, unsere eigene Theorie von der Umwelt, die selbst wieder kontinuierlich Veränderungen ausgesetzt ist"* Wolff (1994:408).[33]

Bimmel und Rampillon (2000:38) stellen fest: *„Kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als ein ‚System', das Informationen verarbeitet. Das menschliche Lernen wird als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem die oder der Lernende sich aktiv, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit äußeren Gegebenheiten auseinander setzt. Gelernt wird dann, wenn Lernende aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen andererseits herstellen und so ihr Wissen rekonstruieren, d.h. verändern, erweitern, ergänzen usw."* Wolff (1996:544, 2002:35ff.) behauptet, dass der Mensch mit einem *„Informationsverarbeitungsapparat"* ausgestattet ist, der es ihm ermöglicht, sinnlich wahrnehmbare Reize mit Hilfe seiner Sinnesorgane aufzunehmen und in speicherbare Informationen umzusetzen. Dieser Apparat wird in der Gedächtnispsychologie in Kurzzeit- (Verarbeitung der Informationen und die Umsetzung in wieder abrufbare kognitive Strukturen) und Langzeit- (die Speicherung dieser Strukturen) sowie auch Arbeitsgedächtnis (Umsetzung der sinnlichen Wahrnehmungen in kognitive

beziehungsstiftenden Verstandes"), 3. der lerntheoretische Kognitionsbegriff, der sich auf kognitive Lerntheorien bezieht, die das Lernen nicht als „Stiftung von Reiz-Reaktionsverbindungen ansehen, sondern als Prozess des Auf- und Ausbaus von inneren Operations- und Repräsentationssystemen (kognitive Strukturen)".

33 Vgl. Dakowska (1997:104ff.) zu den Hauptthesen der kognitiven Psychologie;

Strukturen) eingeteilt (sog. *„Multi-Speicher-Modell"*).[34] Wolff (1996:544f.) weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass dem oben beschriebenen Modell heute das Modell der elaborativen Verarbeitung entgegengestellt wird, in dem nicht mehr davon ausgegangen wird, dass das Gedächtnis mit separaten Verarbeitungsspeichern ausgestattet ist. Informationsverarbeitung erfolgt demnach nicht nur seriell, sondern auch parallel und rekursiv. Nicht aber die Frage nach der Architektur des Gedächtnisses, sondern vielmehr die Frage nach den Strategien und Prozessen, welche die Verarbeitung, die Speicherung und die Reaktivierung der Informationen leiten, spielt in der modernen kognitiven Psychologie die zentrale Rolle. Wolff (1996:545) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass *„Informationsverarbeitung zugleich daten- und wissensgeleitet ist, d.h. sie verläuft gleichzeitig von oben nach unten (top-down oder wissensgeleitet) und von unten nach oben (bottom-um oder datengeleitet). Der Lernende konstruiert aktiv neues Wissen in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und den eingehenden Reizen. Dieser Prozess wird durch komplexe Strategien gesteuert, die der Informationsverarbeiter einsetzt und die als prozedurales Wissen bezeichnet werden."* Bei der Verarbeitung von Informationen wird das neue Wissen so verarbeitet, dass es im Wissensspeicher mit dem bereits vorhandenen Wissen vernetzt wird.[35] Dabei geschieht eine Interaktion, deren Ergebnis eine Umstrukturierung des Wissensspeichers ist, die ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses ist.[36] Da jeder Lerner in seinem Wissensspeicher individuell unterschiedliches Wissen gespeichert hat, muss es zwangsläufig zu verschiedenen Verarbeitungsprozessen und Lernergebnissen kommen (Wolff 1996:545). Hinzuweisen ist dabei darauf, dass *„die kognitiv orientierten Psycholinguisten davon ausgehen, dass sprachliche Verstehensprozesse als Problemslösungspro-*

34 Für Bimmel und Rampillon (2000:38ff.) besteht ein typisches kognitives Modell aus vier Komponenten: 1. Input, d.h. die Aufgaben, die dem Lernenden gestellt werden, 2. Arbeitsgedächtnis, in dem die Aufgaben analysiert werden, wobei der Lerner feststellt, um was für eine Aufgabe es sich handelt, in seinem Langzeitgedächtnis nach Wissen, das er braucht, um die Aufgabe zu lösen sucht. Findet er dabei eine brauchbare Strategie, so kann er die Aufgabe lösen. Manchmal ist auch eine Anpassung der Strategie an die jeweilige Aufgabe notwendig. Gibt es aber keine passende Strategie, dann muss sie konstruiert werden. Der gesamte Prozess wird vom sog. Monitor/Manager überwacht; 3. Langzeitgedächtnis, in dem mit Hilfe der linguistischen, textuellen, pragmatischen soziokulturellen und strategischen Kompetenz und beim gleichzeitigen Einsatz des metakognitiven Wissens die Sprache verarbeitet und erlernt wird; 4. Externer Output, d.h. den Ergebnissen der Aufgabenausführung.

35 Vgl. Königs (1993:203ff.), Myczko (2003:14);

36 Multhaup (1995:126) spricht hier von einem *„interaktiven Zusammenspiel von auf- und absteigenden Verarbeitungsprozessen"*, das von komplexen Strategien aktiviert und geleitet wird. Der Lernende benutzt dabei einerseits sein prozedurales Wissen (Wie-Wissen, das Wissen darüber, wie man die Sprache verarbeitet, produziert und verwendet) und andererseits das deklarative Wissen (das Was-Wissen oder Faktenwissen, z.B. Wortschatz aber auch das Allgemeinwissen).

zesse durch mentale Operationen gesteuert werden, die sie als kognitive Strategien bzw. als prozedurales Wissen bezeichnen. Wissenskonstruktion ist also strategiebestimmt, auch die Strategien entwickeln sich aus der Erfahrung mit der Umwelt" (Wolff 1994:410).[37]

An dieser Stelle sei auf den Begriff der Metakognition hingewiesen, welche bei der Verarbeitung und beim Erlernen einer Sprache eine wichtige Rolle spielt. Sie nimmt eine besondere Stelle im Langzeitgedächtnis ein und wird als *„das Wissen über das eigene Wissen und das eigene kognitive Funktionieren"* (Bimmel/Rampillon 2000:40)[38], *„über seine geistigen Fähigkeiten und Tätigkeiten, über seine kognitiven Leistungen und Leistungsmöglichkeiten"* (Weinert 1982:104f.), das metasprachliche Reflektieren über die Sprache und den Lernprozess (Wolff 1992:511f.), das Wissen über das mentale Vorgehen (Königs 1993:207) definiert.[39] Neuner (1997:44) weist auf besondere metakognitive Verfahren hin, die *„das explizite Bewusstmachen und Besprechen der Lern- und Kommunikationsprozesse im Unterricht"* bedeuten. Dazu gehören Fragen, wie z.B.: *„Was und warum will bzw. muss ich lernen? Wie kann ich das machen? Woher soll ich wissen, ob ich es auch tatsächlich gelernt habe?"*, also Fragen, die sich Lernende immer wieder stellen und die implizit vorhanden sind, die aber – wie Tornberg (1996:24) behauptet – im Unterricht explizit gestellt werden müssen.

Das Ziel dieser metakognitiven Verfahren ist die für den Sprachlernprozess unerlässliche Sprachbewusstheit – *„language awareness"*.
Für Luchtenberg (1995:36) bedeutet sie *„eine den Spracherwerb begleitende Bewusstmachung sprachlicher Fragestellungen, des Sprachgebrauchs und damit teilweise auch des Spracherwerbs selbst."* Wolff (1992:513) versteht darunter *„die Bewusstheit für die Prozesse der Sprachverarbeitung, (...) die bewusste Reflexion über die eigenen Verstehensprozesse, über die Prozesse des Produzierens von Sprache."*[40] Seiner Meinung nach soll man, unter dem Begriff *„language awareness"* im weiteren Sinne die Fähigkeit verstehen, *„die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können."* Für Rampillon (1997:174) bedeutet *„language awareness"* wiederum die Fähigkeit, über die Sprache nachzudenken und in einer Metasprache sprechen zu können. Dazu gehört aber nicht *„allein das Wissen über korrekte linguistische Formen, sondern auch das Wissen über zielgerechte sprachliche Prozesse (...)."* Nach Rampillon (1997:176ff.) besteht *„language awareness"* aus drei Bereichen:

- *„linguistic awareness"* (deklaratives Wissen) – sprachliche Kenntnisse (z.B. Wortschatz, Grammatik) und Fertigkeiten (z.B. Hörverstehen).
- *„communicative awareness"* (exekutives Wissen) – Wissen darüber, wie die Sprache angewendet wird, d.h. welche Kommunikations-, Diskurs-, Körpersprach- und Dominanzstrategien es gibt, sowie die Fertigkeit sie zu benutzen und zu deuten.
- *„learning awareness"* (prozedurales Wissen) – zu der das Wissen über die Anwendung und Deutung der Stütz-, Primär- und Instruktionsstrategien gehört sowie über diese Strategien selbst.

In Bezug auf die Bedeutung der Sprachbewusstheit im Spracherwerb stellt Wolff (1992:516) fest: *„Je bewusster über die Sprache reflektiert werden kann, desto effizienter verläuft (...) der Sprachlernprozess."* Er weist auch darauf hin, dass die Lernenden die Kommunikationsfertigkeiten erwerben, indem sie kommunizieren, d.h. die Sprache kommunikativ gebrauchen. Indem sie aber mit der Sprache experimentieren und (auch selbständig) forschen, erwerben sie Sprachbewusstheit. Wolff vertritt die Ansicht, dass erst diese zwei Komponenten – Kommunikationsfertigkeiten und Sprachbewusstheit – zur Sprachfähigkeit führen (Wolff 1992:527f.)[41]. Lompscher (1993:9) vertritt die Meinung, dass z.B. *„Bewusstwerden und Bewusstmachen von Lernstrategien eine wichtige Bedingung für das Erkennen von Stärken und Schwächen in der eigenen Lerntätigkeit und Ausgangspunkt für Bemühungen um deren Veränderung, um die Ausbildung effektiver und rationeller Lernstrategien sein kann."* Luchtenberg (1995:37f.) behauptet, dass *„language awareness"* oft auch bei der Behebung bzw. Milderung der Lernschwierigkeiten helfen, Lerninteresse fördern sowie zur größeren Aufmerksamkeit bei der Arbeit am (neuen) Sprachmaterial führen könne. Für Rampillon (1997:175) ist *„language awareness"* ein Faktor, der die Entwicklung der Lernerautonomie fördert und der zum Lernerfolg beiträgt. Dank ihrer gewinnen die Lerner einen Einblick darin, wie eine Fremdsprache funktioniert und welche Rolle sie in der Kommunikation spielt. Der Lehrer muss nun die Lerner auf die Verarbeitungs- und Lernprozesse aufmerksam machen (Wolff 1996:556) und *„zu Reflexionen über die Fremdsprache führen und ihnen dabei verdeutlichen, dass Selbstbeobachtung und die Beobachtung anderer Lernender (...) Anstöße für ein selbst-bewusstes Fremdsprachenlernen und -anwenden geben können. (...) Sie* [die Reflexionen] *sollen die SchülerInnen vom reinen Re-*

37 Vgl. Wolff (1990:610ff.; 1999:42f.);
38 Vgl. Hasselhorn (1992:36);
39 Nach Hasselhorn (1992:42) gibt es fünf Subkategorien der Metakognition: systematisches Wissen (über Lernanforderungen, Strategien und das eigene kognitive System), epistemisches Wissen (über die aktuelle Lernbereitschaft), exekutive Prozesse (wie Planung, Überwachung und Steuerung der eigenen Lernprozesse), Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten, zu der Erfahrungswissen und Intuition gehören, metakognitive Erfahrung bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität (bewusste kognitive Empfindungen und affektive Zustände);
40 Vgl. Wolff (1996:552);
41 Wolff greift hier auf ein Sprachlernmodell zurück, das er zusammen mit Legenhausen entwickelt hat (Legenhausen, L./ Wolff, D.: „Storyboard and communicative language learning." [in:] Swartz, M./ Yazdani, M.: *Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning*, New York: Springer, 1992, S. 15-28.).

gellernen lösen, sollen sie zu eigenen Hypothesen ermutigen und sie über die Sprachbewusstheit zur Lernerautonomie führen" (Rampillon 1997:175).

1.3.1.2. Konstruktivistische Lerntheorien

Konstruktivistische Lerntheorien[42] heben die Individualität von Lernprozessen hervor. Bimmel und Rampillon (2000:40) stellen – in Anlehnung an Roth (1987)[43] – fest, dass das menschliche Gehirn in diesen Theorien als ein *„funktional geschlossenes System"*, das sich selbst und für sich die Welt organisiert, aufgefasst wird. Lernen kann deshalb nur in Eigenverantwortung durchgeführt und von außen nur wenig beeinflusst werden. Der Konstruktivismus hat mit kognitiven Lerntheorien gemeinsam, dass nur das gelernt werden kann, was mit dem Wissen, das schon vorhanden ist, verknüpft wird. Das Lernen wird somit als *„ein vom lernenden Gehirn eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut"* (ebd.), aufgefasst. Heyd (1997:17) nennt das folgende konstruktivistische Grundprinzip: *„Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion"* und erklärt gleichzeitig, dass *„Wissen nur gelernt ist, wenn es vom Lerner konstruiert worden ist. Wissen ist damit vom Lerner persönlich konstruierte, auf seiner Lebenserfahrung basierende Bedeutung und nicht irgendeine objektiv gegebene Wirklichkeit."*

Die kognitive Psycholinguistik behauptet, dass die Wissenskonstruktion strategiebestimmt ist und dass die Strategien sich aus der Erfahrung mit der Umwelt entwickeln (Wolff 1994:410, 1999:43f.). Eine These des Konstruktivismus[44] besagt aber, dass es eigentlich keine objektiv erfassbare, vom wahrnehmenden Menschen unabhängig existierende Wirklichkeit gibt, sondern sie *„wird immer durch den Menschen geschaffen und existiert deshalb nur subjektiv in seinem Gehirn"* (Wolff 2002:90).[45] Wolff (1996:548) behauptet, dass es bei allen geistigen Prozessen – also auch beim Lernen – zwei Aspekte gibt.[46] Dies sind erstens die Assimilation, die er als *„Veränderung des Bildes von der Welt, um sie den eigenen Denkmustern anzupassen"* erklärt, und die Akkomodation, also *„die Anpassung der eigenen Denkmuster, um sie mit der Welt in Einklang zu bringen."* Wolff (2002:90f.) fasst die Gedanken der konstruktivistisch orientierten Pädagogen folgendermaßen zusammen:

> *1. Lernen ist ein aktiver Prozess der Konstruktion von Wissen. (...)*
> *2. Es kann nur etwas verstanden und gelernt werden, was sich mit vorher gemachten Erfahrungen in Verbindung bringen lässt. (...)*
> *3. Unsere Erfahrungen sind subjektiv, deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen individuell verschieden. (...)*
> *4. Lernprozesse als Konstruktionsprozesse können nur gelingen, wenn der Lernende bereit ist, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen. (...)*
> *5. Mit der Eigenverantwortlichkeit verbindet sich die Selbstorganisation. (...)*
> *6. Lernen ist (...) nur dann effizient, wenn es unter das Prinzip der Konsensualität gestellt wird. Die Lernenden gelangen in der Kooperation zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte.*
> *7. Lernprozesse müssen in möglichst reiche Lernumgebungen eingebunden werden, nur dadurch wird gewährleistet, dass der individuelle Lerner seine subjektiven Erfahrungen an etwas anbinden kann."*

Der Lernprozess basiert also, nach den konstruktivistischen Theorien, auf dem individuellen Lernwissen (Bimmel/Rampillon 1999:40). Gelernt und verstanden wird nur das, was sich mit diesem schon vorhandenen „subjektiven" Wissen verknüpfen lässt. Das Lernen ist also ein Konstruktionsprozess und die von den Lernern eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden. Das ist auch der Grund, warum die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch sind, sondern individuell, d.h. für jeden Lernenden verschieden. Das neue Wissen führt zur Umstrukturierung des schon vorhandenen Wissens. Wolff (1996:548f., 1993:409, 1993:415f.) betont auch die besondere Bedeutung der Selbstorganisation des Lerners, die mit der Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen und Eigenständigkeit verbunden ist.

---

42 Heyd (1997:23f.) spricht von *„konstruktivistischen Prinzipien"*, die allerdings in der Fremdsprachendidaktik noch kaum zur Kenntnis genommen worden sind, so dass man noch nicht von einer konstruktivistischen Methode sprechen kann, sondern vorerst nur von konstruktivistischen Überlegungen. Auch Wolff (2002:86) weist darauf hin, dass es bisher keine eigentliche konstruktivistische Lerntheorie gibt, die mit den Lerntheorien der Behavioristen bzw. der kognitiven Psychologen vergleichbar wäre. Vgl. auch Bleyhl (1996:6ff.) zum Ursprung des Gedankens des Konstruktivismus;

43 Roth, Gerhard: „Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit." [in:] Schmidt, Siegfried (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1987, S. 229-255.

44 Vgl. Wolff (2002:72ff.) zum epistemischen oder interaktiven (kognitive Ontogenese des Menschen als ein komplexer Konstruktionsprozess; die Sprache leistet keinen Beitrag zur Entwicklung der Kognition und trägt nur dazu bei, kognitive Strukturen zu repräsentieren) und radikalen Konstruktivismus (Erkenntnisprozess als ein Konstruktions- und Interpretationsprozess, der im menschlichen Gehirn stattfindet; Erkennen basiert auf Erfahrungen des Individuums, die Umwelt hat nur eine Auslösefunktion) sowie Wendt (2002:25), Heyd (1997:16ff.) und Bleyhl (1996:11f.);

45 Vgl. Wolff (1999:43, 1996:548, 1993:410f.);

46 Wolff beruft sich hier auf die Aussage von Jean Piaget aus der Arbeit *„The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child"*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.

1.3.2. Folgen des Perspektivenwechsels für den Fremdsprachenunterricht

Myczko (2003:17f.), die die Auswirkungen der kognitiven Lerntheorie auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts analysiert hat, bemerkt, dass die gegenwärtigen Tendenzen auf ein steigendes Interesse der Fremdsprachendidaktik an der Einbeziehung der Erkenntnisse der kognitiven Lerntheorie in die Unterrichtspraxis hindeuten. Den Ausgangspunkt bildet hier einerseits die Modifizierung der Lehrer- und Lernerrollen im Lernprozess und andererseits eine stärkere metakognitive Reflexion des Lernprozesses. Eines der Ziele ist hierbei die Erziehung der Lerner zur Mitverantwortung für die Gestaltung, den Verlauf und die Ergebnisse des Lernprozesses.

Wolff (2002:339ff.), der über die Verwertbarkeit konstruktivistischer Überlegungen für die Entwicklung einer Theorie des Fremdsprachenlernens als Konstruktion und mögliche Auswirkungen einer solchen Theorie auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nachdenkt, stellt u.a. Folgendes fest:

„Die spezifischen Lernziele eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts sind nicht festgelegt; (...) Alle Lernziele sind dem allgemeinen Lernziel der Konstruktionsfähigkeit untergeordnet. (...) Konstruktivistisches Fremdsprachenlernen ist durch die Förderung des Konstruktionsvermögens gekennzeichnet, durch die Herausbildung von Strategien, die dem Lernenden dabei helfen, Sprache zu verarbeiten, in Sprache zu interagieren und Sprache zu lernen."

Wolff (1996:549ff.) diagnostiziert auf dieser Basis folgende Auswirkungen kognitiv und konstruktivistisch geprägter Lerntheorien auf den Unterricht:

- die Notwendigkeit des Nachdenkens über die Organisation des schulischen Lernens mit dem Ziel der Neugestaltung der Lernumgebung, der Berücksichtigung bisher unberücksichtigter Lerninhalte und Lernhilfen usw.;
- die Notwendigkeit eines verstärkten Einsatzes authentischer Materialien, die dem Lernenden eine größere Chance geben, sein eigenes Wissen mit dem angebotenen Wissen verbinden zu können;
- die Notwendigkeit der Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit der Lernenden u.a. durch die Verdeutlichung des Sinns des zu lernenden Stoffes;
- die Notwendigkeit der Bewusstmachung des eigenen Wissenskonstruktionsprozesses (Reflexion über die eigenen Lernprozesse und ihre Evaluation);
- die Notwendigkeit der selbständigen Auswahl und Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken;
- die Notwendigkeit des kooperativen Lernens.

Besonders hervorgehoben werden von Wolff (1996:552f., 2002B:22f.) die Stichworte *„kognitives Lernen"* und *„prozessorientiertes Lernen"*, d.h. die Förderung der Sprachbewusstheit über entdeckendes, aktives und bewusstes Lernen.[47] Ähnlich wie Rampillon (vgl. unten) behauptet er, dass *„eine Realisierung* [der kognitivistischen und konstruktivistischen Lernprinzipien] *allein in der Lernerautonomie bzw. im selbstbestimmten Lernen erfolgt"* (ebd.). Wolff (2002B) zählt die Herausbildung von Lernerautonomie zu den allgemeinen Erziehungszielen und begründet ihre Notwendigkeit pragmatisch mit dem zunehmend schnelleren Verfall unseres Wissens und der Notwendigkeit des lebenslangen Weiterlernens (vgl. 2.1.).

Heyd (1997:25f.), die kognitive Methoden und konstruktivistische Überlegungen miteinander verglichen hat, stellt folgende Ähnlichkeiten und Differenzen fest:

Kognitive Methoden	***Konstruktivistische Überlegungen***
Psycholinguistische Grundlagen: *Die Psycholinguistik verdrängt die Linguistik als wichtigste Bezugswissenschaft; Betonung auf den Informationsverarbeitungsprozessen im Gehirn des Menschen*	***dito***
Lerntheoretische Überlegungen: *Informationsverarbeitungsprozesse = Basis von Sprachlernprozessen; Kognition und Sprachgebrauch = Basis des Sprachelernens; besondere Bedeutung erlangt das Verstehen*	*Lernen = selbstorganisierter Konstruktionsprozess, aufbauend auf Lebenserfahrungen des Lerners; Lernen in Selbstverantwortung und im sozialen Kontext (Interaktion mit anderen)*
Pädagogische Theorie: *Sprachgebrauch = authentisch und zweckgerecht; Reflexion auf Metaebene über Sprache und ihre Ausdrucksformen sowie Aneignung von Informationsverarbeitungs-strategien im Mittelpunkt*	*Voraussetzung für Konstruktionsprozesse ist Darbietung der Lerninhalte in ihrer ganzen Komplexität; Lern- und Verarbeitungsstrategien müssen bewusst werden; Überprüfung der Lernergebnisse durch Aushandeln mit anderen*

47 Vgl. Zawadzka (1997:123) zur Bedeutung der Sprachbewusstheit und des bewussten Lernens: *„Skoro nauki kognitywne przypisują implicytnej wiedzy i implicytnemu uczeniu się tak znaczna rolę, to warto uświadomić jej funkcjonowanie, zwłaszcza w odniesieniu do WP* [wiedzy proceduralnej], *aby zachęcić do większego z niej korzystania (...). Jeśli WD* [wiedza deklaratywna] *może, ale nie musi wpływać na WP, a WP nie musi być wynikiem zautomatyzowania WD, to osiągnięcie lepszego opanowania języka nie musi polegać na poszerzaniu WD (...) lecz raczej na aktywizowaniu WP, umożliwiającemu autonomię uczenia się przez wykorzystanie strategii przetwarzania informacji na różnych jej poziomach i w różnych formach.";*

Didaktische und methodische Prinzipien: *Vermittlung prozeduralen Wissens; Entdeckung sprachlicher Gesetzmäßigkeiten durch Lerner und Überprüfung in kommunikativen Situationen; (...)*	*„Lernwerkstatt Klassenzimmer"; Lehrer = Lernberater; Lerner lösen selbständig realitätsbezogene Aufgaben, entdecken Lernstrategien/ Lerntechniken selbständig; hinterfragen, bewerten, erwerben sie in der Interaktion mit anderen*
Übungsformen: *der kommunikativ-pragmatischen Methode, ergänzt um Aufgaben zur selbständigen Texterschließung und -verarbeitung (Partner- und Gruppenarbeit bevorzugte Arbeitsformen)*	*authentische Aufgaben nach den Erfordernissen der Wirklichkeit*

Heyd (1997:19f.) weist darauf hin, dass es bereits eine Reihe von Konzepten gibt, die jeweils zumindest einen Teil konstruktivistischer Lernprinzipien verwirklichen (z.B. aufgabenorientiertes oder inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen). Sie behauptet gleichzeitig aber, dass das Konzept, das fast alle konstruktivistischen Lernprinzipien (vor allem kognitives und prozessorientiertes Lernen) realisiert, das des autonomen Lernens ist: *„Der Lerner wird dazu angeleitet, das eigene Lernen verantwortungsbewusst in die Hand zu nehmen, was bedeutet, dass er Lernziele, Inhalte, die Lernprogression selbst zu bestimmen imstande ist, dass er Lernmethoden auswählen und das Gelernte bewerten kann."*[48] Sie (Heyd 1997:20) weist auf folgende Aspekte des autonomen Lernens hin:

Das autonome Lernen realisiert durch	*das konstruktivistische Lernprinzip des/der*
den Einsatz von authentischem Material	*Berücksichtigung komplexer Lerninhalte*
die Förderung authentischer Interaktion	*authentischen Lernumgebung, wo die Lerninhalte konkret gebraucht werden können*
die Bewusstheit von Verarbeitungs- und Lernprozessen	*Wissensverarbeitung*
die Sozialform der Gruppenarbeit	*kooperativen Lernens*

1.4. Rekapitulation

Die in 1.1. dargestellte Situation des traditionellen (schulischen) Fremdsprachenunterrichts zeichnet sich vor allem durch eine sehr dominante Position der Lehrperson aus. Faktoren wie die traditionelle Anordnung der Tische im Klassenraum über die Aufteilung der Redezeit bis hin zur Wahl des Unterrichtmaterials wirken sich negativ auf das Lernverhalten der Lernenden aus. Die Erfahrung der Fremdbestimmtheit sowie unberücksichtigte Bedürfnisse haben Motivationsverlust zur Folge. Aus den gängigen Unterrichtsmethoden (s. 1.2.) resultiert zwar eine pragmatische Orientierung des Unterrichts (Handlungsorientierung, verstärkte Lernerorientierung), der Unterricht ist aber immer noch eher produkt- als prozessorientiert. Gelernt wird meist auf eine Prüfung hin. Bewertet werden in der Regel Sprachprodukte. Der Lernprozess wird – wenn überhaupt – nur selten zum Gegenstand der Reflexion. Erst ein langsamer Perspektivenwechsel, der durch die kognitiven und konstruktivistischen Erkenntnisse ausgelöst wurde, macht sich bemerkbar.

Die Ausführungen in 1.3. zeigen, dass die Überlegungen der kognitiven Psychologie und die des (radikalen) Konstruktivismus grundsätzlich zu ähnlichen Ergebnissen führen. Das Lernen wird als aktiver und zugleich autonomer Konstruktionsprozess verstanden, den der Lernende selbständig durchführt, indem er sich verschiedener Strategien bedient, die durchaus von außen gefördert werden können. Die Ergebnisse dieses Prozesses, der in Gruppen- bzw. Partnerarbeit und in einer reichen und authentischen Umgebung besonders erfolgreich abläuft, bleiben für jeden Lernenden unterschiedlich, was u.a. darauf fußt, dass bei jedem Lernenden unterschiedliches Wissen an diesem Wissenskonstruktionsprozess beteiligt ist. Die didaktischen und methodischen Prinzipien der kognitiven Methode lassen sich dabei am besten in der Lernerautonomie realisieren.

Wenn von Lernerautonomie gesprochen wird, sollten – wie u.a. Myczko (1998:40) feststellt – Spielräume für das eigene Handeln des Schülers in die Konzeption des Unterrichts eingebaut werden, da der Unterricht nicht so gestaltet werden kann, dass die Lehrperson allein über den Unterricht entscheidet und auch allein die Verantwortung für die Unterrichtsergebnisse trägt. Im autonomen Klassenzimmer müssen – wie u.a. Wolff (1999:47f.) betont – authentische und aktuelle Materialen sowie komplexe Inhalte bevorzugt werden. Außerdem muss der Selbstevaluation, der Bewusstmachung des Lernprozesses und der Förderung der Strategien des *„Lernen lernen"* sowie schließlich der Kooperation mit dem Ziel des gemeinsamen Konstruierens von Wissen mehr – als dies bisher der Fall ist – Aufmerksamkeit geschenkt werden.

In dem folgenden Abschnitt wird erörtert, inwiefern die kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien den Unterricht tatsächlich beeinflussen. Folgende Fragen sollen dabei beantwortet werden: Werden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu definiert oder ergänzt (2.1.)? Ist das autonome Fremdsprachenlernen überhaupt möglich (2.2.)? Wodurch zeichnet sich eine autonom lernende Person aus (2.3.)? Welche Rolle spielen beim autonomen Lernen die Lernstrategien und -techniken (2.4.)? Auf welche Art und Weise sind sie zu vermitteln (2.5.1.)? Welche Rolle spielt dabei die Lehrperson (2.5.2.)?

48 Vgl. Wolff (1994:426).

2. Lernerautonomie im Unterricht DaF

Die im vorangehenden Kapitel beschriebenen kognitiven und konstruktivistischen Ansätze, die die Grundlage für den Perspektivenwechsel – weg von der Produktorientierung bis hin zur Lerner- und Lernprozessorientierung – bilden, bleiben selbstverständlich nicht ohne Einfluss auf den heutigen Fremdsprachenunterricht (somit auch auf den Unterricht DaF). Es werden zunehmend solche Prozesse untersucht und analysiert, die vom Lerner selbst initiiert, gesteuert und reguliert werden. Die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wird als eine der Hauptaufgaben der Erziehung und somit auch als ein bedeutendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Der Stellenwert dieses Ziels und sein Verhältnis zu anderen Zielen des Fremdsprachenunterrichts wird im Abschnitt 2.1. erörtert.

Und so versucht man seit Anfang der 80er Jahre, zwar langsam aber doch kontinuierlich und recht konsequent, das Konzept des autonomen Lernens[49] praktisch umzusetzen, was allerdings – vor allem im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht wegen der großen Lernerzahl, der geringen Unterrichtszeit, des überfüllten Lernprogramms usw. – nicht leicht ist. Die Notwendigkeit, Schule und Unterricht zu verändern, wurde aber erkannt. Keller und Mariotta (1992:49) sprechen von einem *„langgehegten Traum (...) vom autonomen Entscheiden, Auswählen, Arbeiten und Evaluieren."* Man ist bemüht, aus der Schule ein *„Haus des Lernens"* zu machen, *„in dem sich alle als Lernende verstehen in einem Lebensraum, den es zu gestalten gibt und in dem Fremdsprachen möglichst unbefangen gelernt werden sollen"* (Weskamp 1999:8).

Das Ziel des zweiten Abschnitts dieses Kapitels ist in diesem Zusammenhang die Überlegung, inwiefern die Übertragung der Idee des autonomen Lernens auf den Fremdsprachenunterricht DaF möglich ist (2.2.). Weiterhin ist zu überlegen, wodurch sich ein Lerner, der autonom lernt, auszeichnet bzw. welche Eigenschaften er haben sollte, um diese Bezeichnung zu verdienen (2.3.).

Letztendlich sind hier die mit der Förderung der Lernerautonomie eng verbundenen Begriffe der Lernstrategie und -technik zu erörtern (2.4.). Es ist zu überlegen, welche Funktionen Lernstrategien und -techniken haben sowie welche Arten von ihnen bei der Arbeit an sprachlichen Teilsystemen, bei der Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie bei der Regulierung des Lernprozesses und der Lernergebnisse behilflich sein können und wie es sie zu vermitteln gilt (2.5.).

---

49 Zur Entwicklung des Autonomie-Gedankens in der Pädagogik und Didaktik des 19. und 20. Jh. vgl. Zawadzka (2004:222), Krulak-Kempisty (2004:14ff.), Weskamp (1999:13ff.), Wilczyńska (1999:13ff.), Michońska-Stadnik (1996:13ff.);

2.1. Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich vom natürlichen Fremdsprachenerwerb – wie u.a. Storch (1999:25) feststellt – dadurch, dass er geplant und gesteuert ist. Bei der Planung eines Sprachkurses oder der Entwicklung eines Fremdsprachenlehrwerks ist man darum bemüht, möglichst wenig dem Zufall zu überlassen und überlegt, welche Ziele die Lerner, die in einem Kurs oder mit einem Lehrwerk lernen, erreichen sollten. Die Zielsetzung hat sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert. Ab dem Ende der 70er Jahre wird aber die kommunikative Kompetenz, die in sprachliche (linguistische), inhaltlich-kognitive und sozial-affektive Kompetenz differenziert wird, das übergeordnete Ziel genannt.[50] Wilczyńska (1998:18ff.), für die der Lernerfolg eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist, nennt aber eine weitere Bedingung für dessen Erreichung: die Lernkompetenz, die Informationen über das Funktionieren des Gedächtnisses, die das Behalten fördernden oder hindernden Faktoren sowie technisches Können (z.B. Konzentrations- oder Stressreduzierungsfähigkeit) umfasst.

2.1.1. Lernkompetenz und Lernerautonomie als Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Der Ausbildung der Lernkompetenz und der Entfaltung der Lernerautonomie wird in den gängigen Lernzielbeschreibungen nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Unter den von Storch (1999:28)[51] genannten Lernzielen findet man lediglich in der Gruppe der kognitiven Ziele den folgenden Hinweis: *„Im DaF-Unterricht sollen die Lernenden ein explizites Wissen vor allem in den folgenden Bereichen erwerben: (...) ein Wissen über das Lernen von Fremdsprachen, das sie dazu befähigt, ihr Lern- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren und selbständig weiterzuentwickeln (Lernstrategien).“* Dabei betont Storch, dass dieses Ziel kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck sei.

Heyd (1997:27) weist wiederum darauf hin, dass *„unter dem Einfluss kognitiver Lerntheorien das Lernziel „kommunikative Kompetenz durch Sprachhandlungsorientierung“ durch den Begriff der Kognition (bewusstes Erkennen, Untersuchen) erweitert wurde.“* Eine der Folgen davon ist, dass *„auch Unterricht und Lernen Gegenstand der Reflexion werden. In den Mittelpunkt tritt das strategische Verhalten des Lerners. Es soll ihm bewusst werden, dass prozedurale Strategien die Sprachverarbeitung steuern und er soll lernen, diese Strategien auf das Fremdsprachenlernen zu übertragen und zu nutzen.“*

Unter den von Komorowska (2002:15) genannten *„Schlüsselqualifikationen“*, d.h. allgemeinen Unterrichtszielen findet man u.a. die Ausbildung der Fähigkeit zur selbständigen Arbeit. Darunter versteht sie einerseits die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, zu kontrollieren, zu bewerten, und andererseits die Beherrschung von Lernstrategien und die Fähigkeit, sie entsprechend einzusetzen.

Nodari (1995:35f.) geht von der vorläufigen Definition des übergeordneten Lehrziels *„Kommunikationsfähigkeit“* aus und fordert, dass man stärker als das bisher der Fall ist, ihrer allgemein-erzieherischen Dimension (neben der sprachspezifischen und kulturspezifischen Dimension) Beachtung schenkt und sie u.a. bei der Lehrwerkgestaltung berücksichtigt (vgl. 4.4.). Darunter versteht er nicht nur die Erziehung zur Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Toleranz gegenüber Andersartigem, sondern vor allem die Förderung der Selbständigkeit, des Selbstvertrauens, des Verantwortungsbewusstseins, der kooperativen Haltung im Bereich des (Fremdsprachen-) Lernens, kurzum der Lernerautonomie und zwar nicht nur im Sinne des Erwerbs von Lerntechniken in den vier Fertigkeiten.

Nodari (1995:100ff.) gibt zwar zu, dass *„die Lehrziele im Bereich der Autonomie unabhängig von der aktuell zu lernenden Fremdsprache sind“*, weist aber gleichzeitig auch darauf hin, dass *„in der didaktischen Umsetzung die zwei Lernzielbereiche natürlich nicht trennbar sind, denn ohne den Erwerb einer spezifischen Fremdsprache können auch keine Fähigkeiten zum autonomen Erwerb von Fremdsprachen erworben werden. Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache und Autonomie in Sachen Fremdsprachenlernen ergänzen sich vielmehr und ergeben in ihrer Zweiteiligkeit ein Ganzes.“* Er erklärt den Lernzielbereich Autonomie für grundlegend, für eine Brücke zwischen den allgemeinerzieherischen und sprachspezifischen Lehrzielen. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, müssen seiner Ansicht nach folgende Voraussetzungen erfüllt werden (Nodari 1995:127f.):

- das Lernen muss in einer Lernumgebung stattfinden, in der die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch im Unterricht von den Lernern als ein wichtiger Teil des Unterrichtsgeschehens wahrgenommen wird,
- den Lernern muss die Verantwortung für unterrichtsrelevante Entscheidungen übertragen werden,
- im Unterricht muss der Lernprozess (auch individuelle Lernwege) und nicht ausschließlich der fachspezifische Lerngegenstand thematisiert werden,

50 Vgl. Heyd (1991:41ff.), Storch (1999:25), Pfeiffer (2001:147ff.), Huneke/Steinig (2002:102);

51 Storch (1999) beruft sich hier auf die Arbeiten von Heimann, P. 1976: „Didaktik als Theorie und Lehre.“ in: ders. *Didaktik als Unterrichtswissenschaft.* Hg. K. Reich, H. Thomas. Stuttgart: Klett-Cotta. 153f. sowie Heimann, P./ Otto, G./ Schulz, W. 1977: *Unterricht. Analyse und Planung.* 9. Auflage, Hannover u.a.: Schroedel. 25ff.

- die Lerner müssen zu einer metakognitiven Reflexion angeregt werden und Angebote zur Verbesserung der eigenen Handlungs- und Lernweisen erhalten,
- die Lerner müssen dazu angeregt werden, durch den Vergleich mit kulturspezifischen Ausprägungen in der Fremdsprache über ihre eigenen kulturspezifischen Verhaltensweisen und Normen zu reflektieren,
- die Lehrperson muss zusätzlich zu ihren fachlichen Qualifikationen auch über ihre eigenen kognitiven Lern- und Handlungsweisen im Bilde sein.

2.1.2. Lernkompetenz und Lernerautonomie und *„Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"* (2001)

In dem Dokument des Europarates (Rates für kulturelle Zusammenarbeit) *„Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"* (2001), in dem einerseits *„jenes Wissen und jene Fertigkeiten, mit denen Sprachlernende im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich sprachlich handlungsfähig werden, erfasst wird"* und welches andererseits als *„ein notwendiges Werkzeug für alle, die professionell im Bildungsbereich tätig sind"*, bezeichnet wird (Europarat 2001:3), wird u.a. darauf hingewiesen, dass *„Aussagen über Lernziele nichts über die Prozesse besagen, mit deren Hilfe Lernende befähigt werden, in der von ihnen gewünschten Weise zu handeln, oder durch die sie die Kompetenzen aufbauen und entwickeln, die solches Handeln möglich machen. Sie besagen auch nichts über die Maßnahmen, mit deren Hilfe Lehrende die Prozesse des Spracherwerbs und des Sprachlernens fördern und erleichtern"* (Europarat 2001:29). Das Ziel des Referenzrahmens ist daher nicht nur die Beschreibung zu erwerbender Kenntnisse oder zu entwickelnder Fertigkeiten, sondern auch der Hinweis darauf, dass Fremdsprachenlerner sich auch mit den Prozessen des Spracherwerbs und des Sprachenlernens sowie mit den Lernmethoden befassen müssen, wenn sie als kompetente Sprachverwendende agieren wollen.

Genannt werden hier folgende Kompetenzen, die Sprachverwendende und -lernende im Lauf früherer Erfahrungen entwickelt haben und einsetzten (Europarat 2001:103ff.):

- allgemeine Kompetenzen:
  a) deklaratives Wissen (*savoir*): Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein;
  b) (praktische und Interkulturelle) Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*);
  c) persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-etre*);
  d) Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*): Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken, heuristische Fertigkeiten;
- kommunikative Sprachkompetenzen:
  a) linguistische (darunter lexikalische, grammatische, semantische, phonologische) Kompetenzen;
  b) soziolinguistische Kompetenzen;
  c) pragmatische Kompetenzen.

Im Kontext der Förderung der Lernerautonomie ist vor allem die Lernfähigkeit, also *„die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen"* (Europarat 2001: 108), von großer Bedeutung, *da „sie es dem Lernenden ermöglicht, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache effektiver und unabhängiger zu bewältigen, zu sehen, welche Wahlmöglichkeiten bestehen, und Chancen besser zu nutzen"* (ebd.).

Es wird zu bedenken gegeben, was unternommen werden sollte, um das Sprach- und Kommunikationsbewusstsein der Lerner (wenn erforderlich) zu entwickeln, welche artikulatorischen Fertigkeiten und welche Fertigkeiten der Hörwahrnehmung die Lerner besitzen und welche man in ihnen herausbilden muss, welche Lerntechniken sowie heuristischen Fertigkeiten die Lerner entwickeln und einsetzen können sollen und wie man sie dazu ermutigt und befähigt, welche Maßnahmen getroffen werden können, um die Lerner beim Lernen und beim Gebrauch der Sprache zunehmend selbständig werden zu lassen.

Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenlerner diejenigen sind, *„die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind"* (Europarat 2001:140). Man stellt in diesem Zusammenhang allerdings fest, dass die meisten Lerner reaktiv und nicht aktiv lernen, d.h. nur selten Initiative ergreifen, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Diese Lerner müssen an selbstgesteuertes Lernen herangeführt werden. Damit das möglich ist, muss das *„Lernen lernen"* zu einem festen Bestandteil des Sprachenlernens werden, *„so dass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Operationen und welche davon für sie am geeignetsten sind"*, denn *„selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmenden Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind"* (ebd.).

2.2. Ist autonomes Fremdsprachenlernen überhaupt möglich?

Würde man Lehrer oder Lerner dazu befragen, ob sie es für möglich hielten, autonom im Rahmen eines fremdkonzipierten Unterrichts (in der Schule[52] oder in einem Fremdsprachenkurs) zu lernen, würden sie dies höchstwahrscheinlich entweder für unmöglich oder wenigstens für schwierig halten.

Der Grund dafür liegt vor allem in der Unterrichtstradition, in der – wie Rampillon sagt (1996A:7) – *„individuelle Lernstile und Lerngewohnheiten nur solange zulässig sind, als sie das Korsett unserer Unterrichtstradition nicht sprengen."* Die meisten Lerner machen im Laufe ihrer schulischen Laufbahn die Erfahrung, dass der Lehrer alles im Griff hat, d.h. dass er Lernziele, -inhalte und -wege sowie die Kontrolle der Lernergebnisse festlegt (vgl. 1.1.).

Ein weiterer Grund dafür liegt in dem Missverständnis des Begriffes *„autonomes Lernen"*. In den Wörterbüchern wird schließlich das Wort *„Autonomie"* wie folgt erklärt: (von griechisch *autos*: selbst und *nomos*: Gesetz) Eigenständigkeit, Selbständigkeit[53], verwaltungsmäßige Unabhängigkeit, Willensfreiheit[54]. Die meisten Lerner und Lehrer verstehen daher darunter *„selbstgesteuertes Lernen"*[55], bei dem der Lerner alleine und ohne Aufsicht oder Hilfe des Lehrers arbeitet.

Auch in der Autonomie-Definition von Little (1999:22) steht dieses Merkmal an erster Stelle: *„Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (iii) flexibly taking account of the special requirements of particular circumstances."*[56] Beim autonomen Lernen ist aber sowohl die Fähigkeit, die Hilfe des Lehrers auszunutzen als auch die Zusammenarbeit mit anderen Lernern von sehr großer Bedeutung[57], da der autonome Lerner auch von anderen Lernern lernen und sich vom Lehrer helfen lassen kann und soll (vgl. 2.3.). Die Definition des Beirats DaF des Goethe-Instituts (1997:21), die besagt, dass ein Lerner dann autonom ist, *„wenn er fähig ist, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten"*, trägt ebenfalls wenig zur Klärung dieses Missverständnisses bei.

Hilfreicher ist in diesem Zusammenhang die Feststellung von Bimmel und Rampillon (2000:6), deren Meinung nach *„die Autonomie eines Lernenden auch in einem fremdkonzipierten Unterricht nicht aufgehoben wird, vorausgesetzt, der Lernende hat sich bewusst und reflektiert für diese Lernform entschieden und beabsichtigt, das anstehende Thema nicht als Autodidakt zu erarbeiten, sondern sich der Hilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin oder des Lehrmaterials zu bedienen."* Wie man also sieht, ist die völlige Unabhängigkeit des Lerners weder ein (geschweige denn das oberste) Ziel noch eine unabdingbare Voraussetzung für das autonome Lernen. Das Ziel ist also nicht *„ein Lernen ohne jegliche Außensteuerung, sondern (...) die Gestaltung der Lernumwelt in der Weise, dass der Lernende mit ihr selbständig in Interaktion treten kann"* (Zimmermann 1985:12).

So ist also autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht, solange es eine bewusste Entscheidung des Lerners ist, auf diese Art und Weise eine Fremdsprache zu erlernen, weder ein Widerspruch in sich noch eine Illusion oder ein Versuch Fremdbestimmung zu verstecken.[58]

Trotzdem können Skeptiker fragen, ob es sich bei der Selbststeuerung nur um eine eher subjektive Empfindung des Lerners handelt oder um einen objektiven Sachverhalt.[59] Vielleicht ist der Lerner nur davon überzeugt, lernrelevante Entscheidungen zu treffen und der Verursacher des eigenen Handelns und Handlungsergebnisse zu sein, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass er in Wirklichkeit vom Lehrer gesteuert wird? Ist es überhaupt möglich, dass der Lerner eine derartige Rolle übernehmen und spielen kann? Auf diese Fragen gibt es zurzeit keine eindeutige Antwort. Sie hängt nämlich stark eben davon ab, wie man den Begriff *„autonomes Lernen"* auffasst.

Wilczyńska (1999:130ff.) vertritt beispielsweise die Ansicht, dass besonders im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht mal das Postulat, den Lernstoff differenziert und individualisiert zu präsentieren, wirklich realisierbar sei. Das Gegenteil – Uniformierung des Fremdsprachenunterrichts – sei eher der Fall. Eine Möglichkeit der Änderung dieser Situation scheint die Einführung des autonomen Lernens zu sein. Gleichzeitig bemerkt sie aber, dass die Autonomie

52 Vgl. Zawadzka (2004:230ff.) sowie Michońska-Stadnik (1996:10, 161f.) zu den Voraussetzungen und Möglichkeiten des autonomen Lernens im schulischen Kontext;

53 *„Autonomie"*, *„Autonomiebewegungen"* [in:] Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie, 1993-1998, Microsoft Corporation;

54 *„Autonomie"* [in:] Drosdowski, G. (Red.): *DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch A-Z.* Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1989); Vgl. auch *DUDEN 7. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.* Mannheim u.a.: Dudenverlag, 2001;

55 Auch Artelt (2000:9) weist darauf hin, dass der Oberbegriff *„Autonomes Lernen"* als selbstreguliertes, selbständiges, selbstgesteuertes, selbstbestimmtes aufgefasst wird. Sie vermerkt aber, dass die Begriffe *„selbständiges"* und *„autonomes Lernen"* vorbelastet sind, weil *„selbständiges Lernen an eine Selbstkonzept-Theorie denken lässt"* und *„der Autonomiebegriff mit politischen Postulaten verbunden ist"*. Sie schlägt stattdessen das Wort *„eigenständig"* vor.

56 Auch Desselmann (1988:148) versteht unter „Selbständigkeit" *„die Fähigkeit (...), Lernhandlungen weitgehend unabhängig von unterstützenden Faktoren (besonders ohne Hilfe des Lehrers) situations- und aufgabenadäquat auszuwählen und zu realisieren (...)."*

57 Vgl. Bimmel/Rampillon (2000:177f.), Komorowska (2001:167), Krumm (1996:61f.);

58 Vgl. Steinig (1989:31);

59 Vgl. Weinert (1982:102);

weder von allen Lernern zu erreichen noch in allen Fällen erstrebenswert sei. Es sei viel sinnvoller, sie nur in bestimmten Situationen einzusetzen. Dieses Modell bezeichnet sie als *„Halbautonomie"*, wobei es sich um *„stałe nastawienie na współuczestniczenie w kierowaniu własnym rozwojem"* [den Willen zur aktiven Beteiligung an der Steuerung des eigenen Lernprozesses] handelt.

Komorowska (2002:167ff.), die unter Autonomie vor allem die Fähigkeit zur selbständigen (individuellen oder in Zusammenarbeit) Lösung neuer Aufgaben, zur Übertragung der erprobten Vorgehensweisen auf neue Aufgaben und zur Flexibilität versteht, hält es wiederum nicht nur für möglich, sondern sogar für notwendig, die Autonomie der Lerner zu entwickeln und auf sie die Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen. Damit können selbstverständlich einige Schwierigkeiten verbunden sein, da manche Lerner in der für sie neuen Situation nicht zurechtkommen, Angst vor dem selbständigen Treffen von Entscheidungen haben oder sich lieber an bestimmte routinierten Vorgehensweisen halten. Es ist auch damit zu rechen, dass die Lerner auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Altersgruppen auf die Versuche, ihnen mehr Freiraum zu geben, anders reagieren (vgl. 3.3.).

Für Weinert (1982:99ff.) sind Autonomie und selbstgesteuertes Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht nur möglich, sondern sogar *„Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts."* Er vertritt die Ansicht, dass man vom selbstgesteuerten Lernen dann sprechen kann, wenn:

- in den Lernsituationen Spielräume vorhanden sind, die es dem Lernenden möglich machen, Lernziele, Lernzeiten sowie Lernmethoden selbst zu wählen, zu bestimmen;
- der Lernende diese Spielräume auch tatsächlich wahrnimmt und von ihnen Gebrauch macht;
- der Lernende, vor allem bei möglichen Schwierigkeiten, die Rolle des sich selbst Unterrichtenden übernimmt. Dazu gehört u.a. das Planen des Lernvorgangs, Beschaffung notwendiger Informationen, Auswahl geeigneter Methoden, Überprüfung der eigenen Lernfortschritte;
- die von dem Lerner getroffenen Entscheidungen von ihm selbst – wenigstens zum Teil subjektiv – als persönlicher selbständiger Einsatz im Unterricht betrachtet werden.

Warum ist aber das selbstgesteuerte Lernen eine Voraussetzung des Unterrichts? Weinert (1982:104) behauptet[60], dass *„jedes Lernen und Verstehen ein Minimum an selbstregulatorsicher Aktivität erfordert"*, weil die Lernenden, wenn sie sich zum Ziel gesetzt haben, etwas Neues zu lernen, eine Aufgabe zu lösen oder einfach dem Lehrer im Unterricht zu folgen, immer wieder auf ihr bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen müssen, das eigene Tempo der Verarbeitung des

60 Weinert beruft sich hier auf die Arbeit von J. Piaget: *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*; Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1976.

Materials dem Tempo seiner Präsentation anpassen müssen, das neue Informationsmaterial mit dem alten verbinden und schließlich kontrollieren, ob sie richtig vorgegangen sind und das neue Material verstanden und beherrscht haben. Dies geschieht zwar in der Regel automatisch, aber es sollte auch im Lernprozess thematisiert werden, damit sich die Lerner dessen bewusst werden und dadurch auch effektiver lernen können. Damit das aber möglich ist, müssen sie über metakognitives Wissen verfügen. Weiterhin behauptet Weinert (1982:106), dass *„jeder Unterrichtserfolg von der aktiv genutzten Lernzeit der Schüler abhängig ist."* Die unterschiedlichen Lernergebnisse der Lerner sind ein Beweis für die unterschiedliche Nutzung der verfügbaren Lernzeit und weiterhin dafür, dass die Lernenden unterschiedliche Vorgänge der Selbstregulation einsetzen. Nun gilt es, die Selbstregulation so zu optimieren, dass sie zu möglichst hoher Effektivität des Unterrichts führt. Das bedeutet wiederum, dass die Zeit, in der der Lernende aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnimmt, indem er Informationen aufnimmt und sich mit ihnen auseinandersetzt, möglichst lang sein sollte.

Das selbstgesteuerte Lernen kann und soll daher auch unterrichtsmethodisch genutzt werden. Eine Bedingung hierfür ist, dass der Lehrer den Lernern die Gelegenheit gibt, das Lerngeschehen zu beeinflussen, indem er es zulässt, dass sie Lernziele, -inhalte, -zeiten und -methoden festlegen und gestalten. Dies ist am besten im sog. *„offenen Unterricht"*[61] möglich, da diese Form des Unterrichts durch die aus ihr resultierenden Möglichkeiten zur inneren Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses auf verschiedenen Ebenen[62] für die Autonomie der Lerner förderlich ist. Beim offenen Unterricht können die Ziele an verschiedene Lerntypen angepasst werden, verschiedene Aufgabenstellungen können formuliert werden, die Lerner dürfen die Vorgehensweise bei der Lösung der Aufgaben frei wählen usw. Sie sind so gezwungen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, sie müssen selbständig handeln und dürfen dabei differenziert vorgehen. Das selbstgesteuerte Lernen muss aber von Anfang an im Unterricht gefördert werden und sollte nicht auf eine spätere Zeit verschoben werden. Man darf auch nicht vergessen, dass selbstgesteuertes Lernen nicht

61 Eine Möglichkeit des offenen Unterrichts ist z.B. die Projektarbeit (vgl. dazu z.B. Nodari (1996:6f.), Jung (2001:176ff.), Huneke/Steinig (2002:37)); Interessante Vorschläge hierfür findet man z.B. in *„Fremdsprache Deutsch. Unterrichtsprojekte"* (Heft 4/ April 1991) und bei Rampillon (1996B:44ff.); Krumm (1991:5f.) liefert auch einige Argumente für den Einsatz der Projektarbeit im Deutschunterricht: Konkretisierung des Ziels, gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, selbständige Recherche und Aktion der Schüler unter Benutzung aller verfügbarer Hilfsmittel, die Klasse wird zur *„Lernwerkstatt"* usw.;

62 Vgl. Schwerdtfeger (2001:105ff.); Schwerdtfeger liefert ebenfalls zahlreiche interessante Vorschläge zur inneren Differenzierung im Fremdsprachenunterricht, wobei sie sowohl die Differenzierung nach Themenbereichen als auch nach Aufgabenstellung und vor allem aber auch nach Lernwegen und nach dem Grad der Beherrschung von Lernstrategien berücksichtigt.

mit dem Verzicht auf methodische Vorbereitung des Unterrichts gleichzusetzen ist. Man könnte sogar die Behauptung wagen, dass diese veränderte Unterrichtssituation vom Lehrer noch *mehr* und noch *bessere* Vorbereitung fordert als sonst. Man soll den Lernern die Verantwortung nur allmählich übergeben, denn sonst würde man sie überfordern. Es ist hier aber ausdrücklich zu betonen, dass das selbstgesteuerte Lernen nicht für alle Schüler gleichermaßen effektiv ist. Nichtsdestotrotz muss es zum Gegenstand des Unterrichts werden, aber auch nicht separat von einzelnen Inhalten behandelt werden, sondern *„als eine kontinuierliche, auf allen Altersstufen mögliche, entwicklungsgemäße Reflexion über Lernerfahrungen, Lernstrategien und Lernergebnisse"* (Weinert 1982:107). Die Lerner müssen also Verantwortung für ihr Lernen bewusst übernehmen und gezielt trainieren, Lernen zu lernen.
Das lässt sich – nach Meinung von Komorowska (2002:169f.) – bereits mit Kindern realisieren, indem man ihnen erlaubt, darüber mitzuentscheiden, was im Unterricht geschieht (z.B. welche Gedichte gelernt oder Lieder gesungen werden), ihnen verschiedene Aktivitäten und Arbeitsformen vorschlägt, zwischen denen sie wählen können und – was vielleicht am wichtigsten ist – immer wieder Zeit im Unterricht einplant, in der sie selbst darüber entscheiden, was sie tun. Viel weiter kann man bei der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. 3.3.) gehen, wobei man betonen muss, dass man den Lernern dabei zwar das Recht zum Autonomsein gewährt, gleichzeitig aber konsequent von ihnen die Realisierung ihrer Verpflichtungen verlangt und kontrolliert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass man sich heutzutage als Lehrer darum bemühen müsste, aus der Schule eine Lernwerkstatt[63] zu machen, in der sich die Lerner selbständig das Wissen aneignen, wobei ihnen die Lehrer, die die Rolle eines Moderators, Animateurs, (Lern-) Beraters, Vermittlers, (Lern-) Helfers, (Lern-) Partners und Wegbegleiters[64] übernehmen sollen und die möglichst flexibel sind, den Lernern jederzeit helfen und sie zur selbständigen Arbeit anspornen können. Das Belehren, Unterweisen, Erziehen durch den Lehrer ist in der Zeit des selbständigen Handelns und Entscheidens nicht mehr *up to date*.

63 Bei Thomsen (1996:11f.) findet man die Bezeichnung *„Labor"*;

64 Auf die veränderte Rolle des Lehrers im modernen Fremdspracheunterricht wird sehr häufig hingewiesen – vgl. z.B.: Donath (1997:Internetquelle), Nodari (1996:4), Bimmel/Rampillon (2000:33), Rampillon (1994:463), Rampillon (1995:23f), Myczko (1998:40); Nach Little (1999:30) kann man hier auch noch hinzufügen: *„It is a common mistake to suppose that learner autonomy necessarily entails self instruction. This leads to the view that if learners are responsible for their own learning, the teachers role is to step back, and allow them to get on with it. According to this view the teachers role should be redefined as that of a manager of learning resources. (...) The teacher will need to find – and in some cases create – resources for language learning that are apt to promote appropriate forms of interaction. But this means that the true management of learning resources must be continuous with what remains the teachers central role: to stimulate and guide learning."*

Die Rolle des Lehrers hat sich definitiv zu ändern. Die Lehrer müssen umdenken. Sie dürfen die Schüler nicht *„entmündigen, sondern (...) im Gegenteil zu deren Emanzipation beitragen"* (Bimmel/Rampillon 2000:33). Der Lehrer muss Mut beweisen und *„den Lernprozess loslassen und den Lernenden Selbstverantwortung zutrauen und diese überhaupt zulassen"* (Bimmel/Rampillon 2000:32f.). Er muss seine Machtposition (Steinig 1989:39), seine Machtzonen (Myczko 1998:40) aufgeben können und auf das autoritative Eingreifen verzichten, also *„das Geschäft des Lehrens und Unterrichtens mit seinen Schülern teilen"* (Steinig 1989:39), obwohl er wegen seines Wissens und seiner methodisch-didaktischen Vorbereitung den Lernern überlegen ist. Diese Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik *„bringen ein neues Rollenverständnis in den Unterrichtsprozess mit sich. Der Schüler soll zur Mitverantwortung erzogen werden"* (Myczko 1998:40). Er soll fähig sein, diese neue Rolle auch zu übernehmen. Der Lehrer muss aber auch bereit sein, dem Schüler diese neue Rolle zuzutrauen. Zu diesem Zweck soll er den Lernern im Unterricht *„private Schonräume"* (Steinig 1989:35) lassen, wo er nicht eingreift und stattdessen aufmerksam zuhört, aber nur dann hilft, wenn er darum gebeten wird.

Als Fazit dieser Überlegungen kann festgehalten werden, dass jedes Lernen zugleich selbständig und unselbständig ist und dass eine klare Abgrenzung des selbstgesteuerten Lernens nicht existiert, da sich die beiden Formen des Lernens überschneiden und ergänzen. Beim selbstgesteuerten Lernen wird allerdings die Bedeutung der kognitiven, motivationalen und metakognitiven Prozesse betont.
Trotz unterschiedlicher Positionen der Didaktiker und verschiedener Auffassungen des autonomen Lernens ist es ein wichtiges Ziel, die Autonomie des Lerners systematisch zu entwickeln und zu fördern, um vielleicht doch noch, *„die reife, autonome Lernpersönlichkeit"* (Steinig 1989:31) zu erreichen. Und da die Lerner ohnehin autonom sind – selbst wenn es sich dabei manchmal nur um eine *„heimliche Autonomie"* (Steinig 1989:33) handelt –, dürfte es nicht allzu schwierig sein, ihre verborgenen Potenzen ans Tageslicht zu bringen und zu entwickeln, um so ihre Selbständigkeit und ihre Bemühungen, eine Fremdsprache zu erlernen, zu unterstützen.[65] Schließlich soll ihr Lernen von Erfolg

65 Vgl. Michońska-Stadnik (1996:161), die beschreibt, wie sie im Rahmen ihres Unterrichts die Autonomie der Schüler gefördert hat, und die in der Rekapitulation ihrer vierjährigen Untersuchungen u.a. feststellt, dass im schulischen Kontext nur halbautonomes Lernen möglich sei: *„Sądzę, że udało mi się przygotować uczniów do samodzielnej pracy nad językiem poza szkołą, ponieważ także w trakcie nauki można było zaobserwować sporo przykładów zachowań autonomicznych. Nie było moim celem uzyskanie pełnej autonomii, ponieważ warunki szkolne na to nie pozwalały. Uczniowie potrafili określić swoje potrzeby w uczeniu się języka, nauczyli się szukać dodatkowych źródeł i materiałów, przekonali się o konieczności współpracy z innymi członkami grupy oraz traktowali nauczyciela jako doradcę i przewodnika. Potrafili również krytycznie ocenić swoje postępowanie."*

gekrönt sein und das dürfte eher dann der Fall sein, wenn sie es selbständig planen, steuern und auswerten also *„Subjekte ihres Lernens (...) und nicht mehr Objekte des Lehrens unterrichtender Lehrkräfte"* (Rampillon 1996:7) sind.[66]

2.3. Merkmale eines autonomen Lerners

Um die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht richtig fördern zu können, scheint es zweckmäßig zu sein, zunächst zu überlegen, welche Merkmale eine autonom lernende Person hat bzw. haben sollte.

Nach Weinert (1982:103) ist ein Lerner dann autonom, wenn er sein Lernen:

1. autonom reguliert (d.h. es permanent an die sich verändernden objektiven und subjektiven Anforderungen der Aufgabensituation anpasst),
2. aktiv reguliert (d.h. Hypothesen während des Lernens durch Versuch und Irrtum entwickelt und prüft)."

Dabei handelt es sich darum, *„das eigene Lernen verantwortlich in die Hand nehmen zu können"* (Wolff 1994:426), was wiederum in Zusammenhang mit Lernvorgängen wie Planen (von Lernzielen und Inhalten), Steuern (durch Bestimmung der Lernprogression sowie Auswahl der Lernmethoden und -techniken), Kontrollieren und Bewerten des eigenen Lernens besonders im Sinne der Reflexion über den Zusammenhang zwischen Lernverhalten und Lernergebnis, also der Evaluation des Lernprozesses steht.

Neben der soeben angeführten, recht knappen Darstellung des Autonomiekonzept Weinerts, kann man auch sehr komplexe Beschreibungen des Profils eines autonomen Lerners finden. So skizziert z.B. Rampillon (1994:456ff.) das folgende Idealbild des autonomen Lerners. Ihrer Ansicht nach soll er:

- *„Lust zum Lernen haben"*, d.h. lernwillig, lernbereit, voller Interesse und Neugier für die Fremdsprache sein sowie Motivation zum Lernen und Bereitschaft, Lernanstrengung auf sich zu nehmen, haben;
- *„die Grenzen seiner Lernmöglichkeiten kennen"*, d.h. sich dessen bewusst sein, wie viel er lernen kann, wie seine Konzentrationsfähigkeit ist, wie er bisher gelernt hat usw. und versuchen diese Grenzen zu überwinden, d.h. seine *„aktuell verfügbaren Lernmöglichkeiten erweitern"*;
- *„seine Lernprobleme artikulieren"*, d.h. Ursachen und Gründe für seine Schwierigkeiten erkennen und benennen, wie auch Wege zur Lösung dieser Probleme suchen und finden können;
- *„neues Wissen mit seinem Vorwissen verbinden"*, d.h. einerseits darüber reflektieren können, was er bereits über den Lerngegenstand weiß und was er noch lernen muss, denn erst durch die Verbindung von alten und neuen Wissensbeständen werden beide miteinander vernetzt und dadurch gelernt, und andererseits aber auch auf sein Wissen über Lernstrategien und -techniken zurückgreifen und sie in der neuen Lernsituation einsetzen bzw. der neuen Lernsituation anpassen;
- *„die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes kennen"*, denn er muss erkennen, dass der neue Lerngegenstand seine Handlungsfähigkeit erweitert, also für ihn von Nutzen sein kann (dies ist übrigens dann am besten realisierbar, wenn er den Lerninhalt selbst bestimmt hat);
- *„sein Lernen organisieren"*, wozu er aber über das prozedurale Wissen verfügen muss, d.h. über das Wissen über Lernschritte, Planung, Arbeitsorganisation, Auswahl von Lernhilfen, -strategien, -techniken;
- *„durch Selbststeuerung lernen"*, d.h. seine Bedürfnisse analysieren (auf der inhaltlich-thematischen Ebene), sich selbst zum Lernen auffordern, sein Lernen steuern (auf der operativen Ebene), über sein Lernen selbst reflektieren;
- *„Lerntechniken und Lernstrategien benutzen"* (eine Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass er sich der Existenz von Lernstrategien und -techniken und ihrer Bedeutung für den Lernprozess bewusst ist);
- *„seine Lernroutinen überprüfen"*, damit er nicht immer eine Routine unbewusst auf alle Aufgaben überträgt, sondern sie immer wieder kontrolliert und ggf. revidiert;
- *„durch Kommunikation lernen"*, da schließlich das autonome Lernen nicht das Lernen in der Abgeschiedenheit von der ganzen Welt bedeutet;
- *„echte Wissensfragen stellen"*, um sein Wissen über den von ihm gewählten Lerngegenstand zu erweitern, und sich nicht nur nicht nur auf das, was der Lehrer sagt, beschränken.

Für Komorowska (2002:167f.) gehört zu den Eigenschaften eines autonomen Lerners außerdem auch noch, dass er:

- Initiative ergreift und seinen Lernprozess aktiv gestaltet,
- falls Schwierigkeiten auftreten, nicht nachgibt, sondern konsequent weiterarbeitet und sie zu überwinden versucht,
- Routine vermeidet und nach alternativen Vorgehensweisen sucht,
- sich Hilfsmaterial selbständig aussuchen kann,
- an sich und seine Fähigkeiten glaubt,
- sich nicht unterschätzt,
- über sein Lernen reflektiert und seine Vorgehensweise mit anderen Personen diskutiert.

Auch für Geist (1998:32f.) und Nodari (1996:5f.) ist ein autonomer Lerner ein Ideallerner. Autonom ist er erst dann, wenn er sich durch die Selbständigkeit bei der Arbeit auszeichnet, d.h. wenn er selbst die Arbeit anfängt, die dabei auftretenden Schwierigkeiten alleine zu bewältigen versucht, die Probleme auf selbständige Weise mit Hilfe bestimmter Lernstrategien löst und die er-

66 Vgl. Häuptle-Barceló (1999:51f.);

reichten Resultate kritisch überprüft. Außerdem ist er findig, hat alternative Ideen zur Lösung der Aufgaben, ist aktiv an der Arbeit interessiert und vertieft sein Wissen nicht nur innerhalb der Schule, ist selbstinitiativ, ist fähig, seine Leistungen einzuschätzen und daraus Konsequenzen zu ziehen, d.h. sein Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren. Ein solcher Lerner ist auch nicht nur ein guter, sondern vor allem ein erfolgreicher Lerner[67]. Nodari (1996:5f.) betont besonders die große Bedeutung des reichen und gut organisierten strategischen Wissens, über das der autonome Ideallerner verfügt und das er bei der Lösung der Aufgaben flexibel und reflexiv benutzt. Seiner Ansicht nach benutzen die unselbständigen Lerner zwar Strategien, aber sie ändern sie nicht, selbst wenn sie sich als ungeeignet, ineffizient erweisen. Stattdessen suchen sie die Ursachen ihrer Misserfolge in der eigenen Unbegabtheit.[68]

Zusammenfassend kann man nach Bimmel und Rampillon (2000:33) sagen, dass autonom lernende Personen *„die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen"*, d.h. *„ihr Lernen initiieren, es steuern und organisieren und es evaluieren."* Fremdsprachenlerner können also als autonom bezeichnet werden nur *„to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process"* (Zimmermann 1989:4 zit. nach Artelt 2000:9).[69] Autonome Lerner sind anderen Lernern gegenüber überlegen, wenn es um ihre intristische Motivation[70], ihr

67 Vgl. Geist (1998:32f.), Nodari (1996:5), Komorowska (1999:131);

68 Vgl. auch Wilczynska (2002:65f.) zu ihrer Beschreibung des autonomen Zweitsprachenlerners (*„całościowe ujęcie postawy autonomicznej w odniesieniu do L2"*) sowie Michońska-Stadnik (1996:18ff.);

69 Zu dem Begriff der Metakognition vgl. 1.3.1.1.;

70 Vgl. zum Thema Motivation und ihre Funktion als einer der Determinanten des Fremdsprachenunterrichts z.B. bei List (2002:6ff.), Krumm (2002:11), Berndt (2002:16ff.), Jung (2001:155ff.), Huneke/Steinig (2002:14ff); Bei Bimmel (1995:16) findet man allerdings den Hinweis darauf, dass „[man] *empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen lernstrategisch orientierten Lernweisen und Entwicklung der Motivation, des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens der Lernenden man immer noch mit der Lupe suchen muss."* Die Annahme also, dass Motivation ein selbstverständliches Ergebnis einer erfolgreichen Anwendung von strategischen Lernweisen ist, scheint also nicht stichfest zu sein (vgl. O'Malley/Chamot 1990:219). Vielmehr sind hier ebenfalls Übungsprogramme notwendig, in denen der Zusammenhang zwischen Strategien und Lernerfolg bewusst gemacht wird. Karpińska-Szaj (1998:75) behauptet aber, dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen der Steigerung der Lernmotivation und der Förderung der Lernerautonomie gibt: *„Nauczanie/uczenie zorientowane na autonomię ucznia pozwala neutralizować wszystkie te negatywne okoliczności* [wpływające negatywnie na motywację: zbyt mało godzin nauczania, zbyt liczne grupy uczniowskie, niewyrównany poziom klas, braki w wykształceniu nauczycieli] *(z wyjątkiem ostatniej). proponowany styl pracy kładzie nacisk na rozwijanie osobistego stylu pracy, samorealizowanie się i samoświadomość. tego celu nie można osiągnąć nawet zwiększając liczbę godzin w tygodniu, czy zmniejszając liczebność grup."*

strategisches Verhalten (aktives Auswählen, Strukturieren und Kreieren der sozialen und physikalischen Lernumgebung) sowie ihre Fähigkeit, das Lernen zu planen, zu organisieren und zu bewerten, geht. Artelt (2000:10f.) behauptet in diesem Zusammenhang, dass *„nicht nur die Verfügbarkeit ausreichender kognitiver Fertigkeiten und der Erwerb metakognitiver Kompetenzen genügen, sondern selbstgesteuertes Lernen stark von der Bereitschaft zu selbständigen Zielsetzungen, zur Selbstaktivierung, zu angemessener Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen, zur Umsetzung von Wünschen und Absichten und Vornahmen sowie zur Abschirmung konkurrierender Lernvorgänge gegenüber konkurrierenden Handlungswünschen abhängt."* Die autonomen Lerner sollen demnach also das Lernen vorbereiten, durchführen, kontrollieren und bewerten und gleichzeitig ihre Motivation und Konzentration aufrechterhalten können. Weskamp (1999:10) weist außerdem auch noch darauf hin, dass die Lerner nicht nur Kenntnisse im Bereich der zu erlernenden Sprache erwerben müssen, sondern auch im Bereich des Lernens der Sprache. Das bedeutet, dass sie Erfahrungen im Bereich des Selbstmanagements des Lernprozesses sammeln müssen. Er äußert auch die Befürchtung, dass die Komplexität dieser Forderungen vielen Lernern Schwierigkeiten bereiten könnte.

Bimmel und Rampillon (2000:33) behaupten, dass Lernstrategien die wichtigste Voraussetzung dafür darstellen, dass autonomes Lernen überhaupt zustande kommt.[71] Ihre Behauptung bestätigen auch die Ergebnisse der Nachforschungen, die nach der sog. Kognitiven Wende durchgeführt wurden, bei denen man sich nicht mehr so stark wie früher auf die Fähigkeiten der Lerner, ihre Intelligenz oder die Umgebungsfaktoren konzentrierte, sondern eben auf die vom Lerner initiierten Lernstrategien.[72] Und so spricht man im Rahmen der kognitiven und konstruktivistischen Theorien (vgl. 1.3.1.) darüber, dass *„der Lerner sich persönliche Theorien über seine bzw. über generelle Lernprozesse konstruiert, die – integriert in eine Theorie selbstregulierten Lernens – das eigene Lernen leiten"* (Artelt 2000:12). Diese Theorien enthalten Annahmen über die eigene Kompetenz und Anstrengungen sowie über Aufgaben und Strategien. In Bezug auf Strategien verfügt der Lerner nach Meinung von Artelt (2000:12f.) über das deklarative, prozedurale und konditionale Wissen, d.h. Wissen darüber, was Strategien sind und welche Funktionen sie erfüllen, wie sie angewendet werden können und warum sie effektiv bzw. weniger effektiv sind. Droździał-Szelest (1997:10f.) stellt allerdings fest, dass – trotz der langen Auseinandersetzung mit dem Thema Lernstrategien – es nicht möglich ist, eine definitive Liste von Strategien zusammenzustellen, da sie eben vom Lerner, der sie entwickelt und einsetzt, sehr stark

71 Vgl. Hecht/Green (1990:608), Rampillon (1996:8);

72 Vgl. Droździał-Szelest (1997:11ff.) zur Geschichte der Forschung der den Lernerfolg beeinflussender Faktoren (darunter Lernstrategien) in den 70er, 80er und 90er Jahren des 20 Jh.

abhängen. Weiterhin stellt sie fest: *„There is still disagreement among researchers on how to define strategies, how to best research and classify them, and, finally, how to integrate them into teaching"* (ebd.). Was unter dem Begriff der Lernstrategie verstanden wird sowie welche Arten von Lernstrategien es gibt, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

2.4. Lernstrategien

Bereits vor mehr als zwanzig Jahren hat Lompscher (1979:49) auf die Bedeutung *„rationeller Verfahren des Einprägens"* hingewiesen. Mit diesen Verfahren waren die Lernstrategien gemeint, die von den Lernenden bei der Bearbeitung und Aneignung des Lernstoffes gebraucht werden. Seit dieser Zeit ist das Interesse an Lernstrategien enorm gestiegen, so dass man sogar von einem richtigen Boom sprechen kann.[73] Oxford (1990:1) weist jedoch darauf hin, dass Sprachlernstrategien schon lange Teil der Kulturgeschichte des Menschen sind, auch wenn man sie erst seit relativ kurzer Zeit in der Forschung mit einem eigenen Terminus benennt: *„Although researchers have formally discovered and named language learning strategies only recently, such strategies have actually been used for thousands of years. (...) Throughout history, the best language students have used strategies, ranging from naturalistic language practice techniques to analytic, rulebased strategies."*

Bimmel und Rampillon (2000:44f.) behaupten, dass Lernstrategien die wichtigsten *„Bausteine"* sind, die selbstgesteuertes Lernen überhaupt ermöglichen. Artelt (2000:16f.) wagt sogar die Feststellung dass sie ein *„konstituierendes Element selbstregulierten Lernens"* sind und fügt hinzu, dass *„die Lerner ihre Lernfähigkeit durch den selektiven Gebrauch von Lernstrategien steigern können."*[74] Man ist davon überzeugt, in Lernstrategien ein Mittel gefunden zu haben, das das Fremdsprachenlernen effektiver machen kann.

Gleichzeitig wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Lernenden über einige Lernstrategien zwar verfügen und sie auch anwenden können, sich aber dessen nicht immer bewusst sind.[75] Deshalb muss man auch ständig auf diese Strategien hinweisen, sie explizit im Fremdsprachenunterricht thematisieren. Damit man das aber optimal in den Unterricht einbauen kann, sollte man zuerst genau überlegen, was die Lernstrategien eigentlich sind (vgl. 2.4.1.) sowie welche Funktionen sie erfüllen (vgl. 2.4.2.) und welche Arten von ihnen es gibt (2.4.3.).

73 Vgl. Rampillon (1994B:75);

74 Prokop (1993:12f.) behauptet in diesem Zusammenhang, dass *„Lernende, die sowieso schon sehr gute Leistungen aufweisen, weniger Nutzen aus der Vermittlung effektiver(er) Lernstertagien ziehen als relativ lernschwache Schülerinnen und Schüler."*

75 Vgl. Bimmel/Rampillon (2000:44);

2.4.1. Versuch einer Begriffserklärung

Der fest in den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. 1.) verankerte Begriff *„Lernstrategie"* ist derzeit eigentlich nicht ganz eindeutig definierbar. Artelt (2000: 18f.) stellt fest, dass *„sich hinter dem heutigen Begriff der (...) Lernstrategie bei weitem kein einheitliches wissenschaftliches Konzept verbirgt"* und dass *„der Begriff Lernstrategie sehr heterogen verwendet und definiert wird"*.[76]

So verstehen manche Wissenschaftler unter diesem Begriff: *„Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels", „Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre Kompetenz zu erweitern", „Handlungsprogramme", „Entscheidungsregeln"* zur Wahl geeigneter Methoden und Mittel zur Erreichung eines Ziels, *„Wissen von Strategien", „allgemeines Spracherwerbswissen"*, das die Wahl der Strategien beeinflusst, usw. Es ist auch so, dass man auf eine große Anzahl verschiedener Begriffe (z.B. Lerntaktiken, Lernverfahren, Sprachhandlungen, Arbeitstechniken, Operationen), die häufig nur sehr ungenau erklärt werden, stößt. Und so bleibt etwas, was, wie Wilczyńska meint (1999:234), den Anspruch darauf erhebt, zur Steigerung der Effizienz des Lernprozesses und der Präzision beim Fremdsprachenlernen beizutragen, nur ganz allgemein und ungenau definiert. Bei dieser Vielfalt der bisherigen Definitionsversuche scheint es umso wichtiger, zu überlegen, was sich nun eigentlich hinter dem Begriff *„Lernstrategie"* verbirgt.

Das aus dem Griechischen stammende Wort *„Strategie"* bedeutet *„genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein (...) Ziel zu erreichen, u. in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht"*[77] im Unterschied zu einer Taktik, die eine *„auf genauen Überlegungen basierende, von bestimmten Erwägungen bestimmte Art u. Weise des Vorgehens; berechnendes, zweckbestimmtes Verhalten"* ist, und einer Technik, die als *„besondere Methode des Vorgehens, der Ausführung"* bezeichnet wird. Sollte man diese allgemeine Definition auf das Lernen übertragen, so müsste eine Lernstrategie ein komplexes, bewusstes und zielgerichtetes Vorgehen sein. Diese Merkmale werden auch in vielen Lernstrategie-Definitionen genannt.

So bezeichnet Oxford (1990:1) Lernstrategien wie folgt: „[...] *steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence."* Sie bezeichnet sie weiterhin als: „[...] *specific actions taken by the learner to make*

76 Vgl. Drożdział-Szelest (1997:10f.);

77 Die Definitionen von *„Strategie"* und *„Taktik"* wurden dem *„DUDEN Fremdwörterbuch NEU"* (Dudenverlag, 1999) und der Begriff *„Technik"* dem *„DUDEN Deutsches Universalwörterbuch A-Z"* (Dudenverlag, 1989) entnommen.

learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations" (Oxford 1990:8).

O'Malley und Chamot (1990:43) liefern die folgende Definition: *"Learning strategies (...) have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner. The goal of strategy use is to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge."*

Tönshoff (1998:240) definiert Lernstrategien als *„Verfahren, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert."*

In der Definition von Wolff (1998:72) sind Lernstrategien *„strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des 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."*

Nach Droździał-Szelest (1997:29f.) ist die folgende Strategie-Definition die umfassendste: *„the term 'learner strategies' refers not only to 'language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language', but also it includes 'what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge' (revealed by learners in retrospective statements about their language learning), and what they know about 'aspect of their language learning other than the strategies they use' (for instance, personal factors facilitating learning, general language learning principles, etc.)."*[78] In dieser Definition wird der Aspekt der bewussten Strategiewahl und des bewussten Strategieeinsatzes deutlich betont.

Auch Bimmel (1993), der unter Strategien *„mentale Handlungspläne"*[79] versteht, deren Ziel es ist, etwas selbständig zu tun, hält dieses Merkmal für besonders wichtig. Nach seiner Meinung muss eine Lernstrategie nämlich bewusst und zielgerichtet sein.[80] Das bedeutet wiederum, dass der Lerner, der strategisch vorgeht, seine Lernziele bewusst bestimmt, anschließend einen Handlungsplan (eine Strategie) wählt (wenn er sich einer bereits fertigen Strategie bedient) oder entwickelt (wenn er eine Strategie an die gegebene Lernsituation anpasst bzw. sie neu konzipiert), ihn ausführt (wobei er seine Aktivitäten beobachtet und eventuell modifiziert) und zum Schluss evaluiert.

78 Droździał-Szelest (1997) beruft sich hier auf die Definition von A. L. Wenden (Wenden, A.L. 1987. „Conceptual background and utility". in: Wenden, A.L./ Rubin, J. (eds.) 1987. *Learner strategies in language learning.* Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall. 3-13).

79 Vgl. Müller/Wertenschlag (2002:51); Desselmann (1988:149) versteht unter Strategie *„einen bestimmten Plan des Verhaltens"* und *„eine verallgemeinerte Art des Vorgehens"*, wobei dieser Plan potentiell bewusst ist.

80 Vgl. auch Tönshoff (1998:240) oder Bimmel/Rampillon (2000:53);

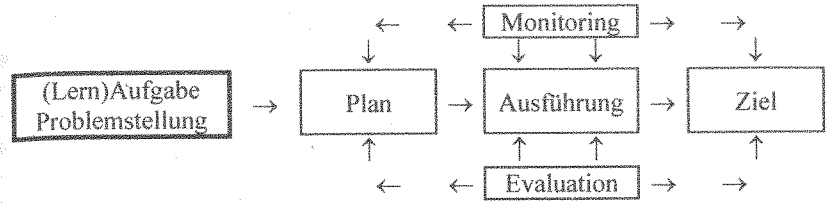

Abb. A: Lernstrategie nach Bimmel (1993:6)

Auch Multhaup (1995:125) ist davon überzeugt, dass *„es zum Wesen einer Strategie gehört, dass sie über die Abfolge von Operationen entscheidet, die zur Lösung einer bestimmten Aufgabe geeignet erscheinen"*, was wiederum *„ein Wechselspiel voraussetzt zwischen: (1) einem Interesse an der Lösung einer Aufgabe, (2) dem Erkennen der Struktur der Aufgabe und (3) dem Aktivieren eines vorhandenen Wissens, das zum Lösen der Aufgabe geeignet ist."*

In diesem Zusammenhang unterscheiden Bimmel und Rampillon (2000:55) zwischen zwei Instanzen (*„Managern"*), die beim strategischen Lernen aktiv werden: einerseits gibt es einen planenden Manager (der die Aufgabe analysiert und über die Wahl einer passenden Strategie entscheidet) und andererseits einen Manager, der für die Ausführung und abschließende Prüfung verantwortlich ist. Beim autonomen Lerner ist es wichtig, dass möglichst viele (wenn nicht alle) Funktionen des Managers von den Lernern selbst bewusst übernommen werden.

Das Postulat, dass eine Lernstrategie immer bewusst sein soll, wird allerdings teilweise unterschiedlich stark betont. Und so unterscheidet Artelt (2000:19ff.) zwischen einer konservativen, einer traditionellen und einer liberalen Sicht, wobei die Enge bzw. Weite der Definition von Strategie ausschlaggebend ist. In der konservativen Sicht trennt man automatisch ablaufende Techniken von den eigentlichen Strategien, also Verhalten die bewusst ausgeführt werden. Für die traditionelle Sicht dagegen ist die Annahme charakteristisch, dass *„Strategien potentiell bewusstseinsfähig sind und demnach auch automatisch ablaufen können."* In der liberalen Sicht gilt *„alles innere und äußere Verhalten, mit dem Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens wie Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl und -verarbeitung unter anderem zu beeinflussen suchen"* als lernstrategisch. So sind sowohl Fertigkeiten (im Sinne automatisierter Handlungen) als auch Strategien (im Sinne bewusster Handlungen) von Bedeutung. Es ist hier auch anzumerken, dass *„ursprünglich überwachte, anstrengende und mühsame Vorgänge mit zunehmender Erfahrung automatisiert werden und dadurch weniger kognitive Kapazität in Anspruch nehmen."* Mit Sicherheit könnte man aber die These wagen, dass wenigstens in der Anfangsphase der Strategieanwendung eine gewisse Bewusstheit notwendig ist und dass, bevor es zu einem automatisierten Strategieneinsatz kommt, der

Lerner bedacht und planvoll vorgehen sollte, denn *„je deutlicher dem Schüler die einzelnen Entscheidungselemente gemacht werden, desto eher wird ihm dieses Wissen dazu verhelfen, seine individuellen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten zu nutzen"* (Rampillon 1996:14f.).

Eine Lernstrategie, die als ein (Handlungs-) Plan aufgefasst wird, ist also eine Bedingungs-Handlungs-Kombination. Daraus resultiert auch die Beschreibungsform der Strategie – die *„wenn – dann"* Formulierung (Bimmel/Rampillon 2000:53) oder das *„um... zu"*-Verhältnis (Müller/Wertenschlag 2002:51), d.h. *„wenn ich etwas lernen will, dann muss ich folgendes tun."*

Hier wird auch der Unterschied zwischen Lernstrategien und Lerntechniken deutlich. Es wird nämlich gesagt, dass die Lerntechnik die Fähigkeit ist, die in der Lernstrategie enthaltene Handlung auszuführen. So stellen Lerntechniken *„automatisierte Folgen kognitiver Operationen, mittels derer ein strategisch definiertes Lernziel erreicht bzw. realisiert werden kann"* (Desselmann 1988:149) oder *„begrenzte Handlungsfolgen zur Lösung von Teilaufgaben"* dar und *„können als operatonalisierbare und automatisierbare Teilmengen komplexer Handlungsabläufe definiert werden, wobei sie aber nicht fest mit diesen Handlungsabläufen gekoppelt, sondern eher multivalent einsetzbar sind"* (Löschmann 1993:60). Eine Lerntechnik ist also sozusagen die Voraussetzung für die praktische Umsetzung oder ein Werkzeug für die Realisierung des Plans, den sich der Lerner zurechtgelegt hat. Nach Ansicht von Müller und Wertenschlag (2002:53) stellen Techniken *„eine Auswahl von „konkreten Anwendungen" zur Verfügung, aus denen je nach Persönlichkeit, sprachlicher und strategischer Kompetenz, Handlungskontext usw. ausgewählt werden kann."* Dies bestätigt auch Rampillon (1996:15), für die eine Lernstrategie eine *„Kombination von Lerntechniken"* ist, oder Löschmann (1993:60), für den *„mittels Lerntechniken ein strategisch definiertes Lernziel erreicht bzw. realisiert werden kann"*. Das folgende Beispiel illustriert dieses Konzept auf anschauliche Weise:

	Ziel	⇒	**Strategien**
Um	das Lernen zu planen und einzurichten	kann ich	persönliche Bedürfnisse und Lernziele bestimmen Lernform bestimmen Lernzeiten organisieren

⇓

	Strategien	⇒	**Techniken**
Um	persönliche Bedürfnisse und Lernziele zu bestimmen	kann ich	mittelfristige und kurzfristige Ziele festlegen (...) und in einem Lerntagebuch notieren. bei der Kurseinschreibung in einem Lernvertrag festhalten, welches Diplom ich am Ende des Kurses erreichen will. mich bei einem Kollegen über die sprachlichen Anforderungen für eine neue Stelle informieren.

Abb. B: Lernstrategie nach Müller/Wertenschlag (2002:54)

Zwar sind Bimmel und Rampillon (2000:54f.) der Ansicht, dass die Abgrenzung zwischen Lerntechniken und Lernstrategien schwierig ist, Löschmann (1993:60) hält eine solche Unterscheidung für nicht unproblematisch und relativ vage, von Jung (2001:119) werden Lerntechniken mit Lernstrategien gleichgesetzt und Artelt (2000:19ff.) hält die Technik für eine automatisierte Strategie. Dennoch behaupten Müller und Wertenschlag (2002:51), dass der Unterschied sehr wohl zu erkennen ist, da eine Strategie als mentaler Plan für sich nicht sichtbar ist und *„erst die Anwendung einer bestimmten Technik eine Strategie nachvollziehbar macht."* Desselmann (1988:149) fordert außerdem auch noch, dass *„deutlicher zwischen Lernstrategien und Techniken unterschieden werden sollte, da zwischen ihnen Unterschiede hinsichtlich ihres hierarchischen Niveaus bestehen und damit auch Unterschiede in der Art der erforderlichen Aktivitäten des Lernenden."* Das hat wiederum zur Folge, dass Lernstrategien und Lerntechniken unterschiedlich (intensiv) trainiert werden müssen.

2.4.2. Funktion von Lernstrategien

Wenn man sich darüber im Klaren ist, was Lernstrategien sind, erkennt man auch gleich, was für eine wichtige Rolle sie beim Fremdsprachenlernen spielen. Man könnte sogar die Feststellung wagen, dass der Lerner, der ein reiches Repertoire an Lernstrategien und gleichzeitig auch der zu ihrer Ausführung notwendigen Lerntechniken entwickelt hat, eine viel größere Chance hat, ein erfolgreicher Lerner zu sein als ein solcher, der über keine bzw. wenige Lernstrategien und -techniken verfügt (vgl. 2.3.). Schließlich helfen Lernstrategien, den eigenen Lernprozess so zu gestalten, dass er optimal verläuft und positive Ergebnisse bringt.[81] Huneke und Steinig (2002:22) fügen hinzu, dass Lernstrategien sich sowohl auf den Erwerb einzelner Fähigkeiten als auch auf die Art und Weise der Rezeption und Produktion geschriebener und gesprochener Texte beziehen können. Sie können auch der Reflexion und Selbstkritik dienen und so helfen, den eigenen Lernprozess selbstverantwortlich zu gestalten.

Wie kann ein Lerner ohne ein gewisses strategisches Wissen mit all den Aufgaben und Anforderungen, mit denen er sich beim Fremdsprachenlernen konfrontiert sieht, zurecht kommen? Egal ob man neue Wörter oder Wendungen erlernen, grammatische Regeln erschließen, bestimmte Informationen einem Hör- oder Lesetext entnehmen möchte, eine Aussage zu einem gegeben Thema gestalten will: Stets ist die Frage nach der Vorgehensweise im Spiel. Und ist man sich dann der möglichen zu dem gesetzten Ziel führenden Wege dabei nicht bewusst, so kann der Lernerfolg entweder erschwert werden oder sogar auf der Strecke bleiben. Verfügt man aber über reiches Strategiewissen, so kann man mehr und schneller lernen, da man z.B. seine Lernzeit rationeller gestaltet, weiß, wie man mit großen Datenmengen umgehen soll, etc. Das bestätigt auch Prokop

81 Vgl. Wilczyńska (1999:235), Bimmel/Rampillon (2000:58);

(1993:12), indem er sagt, dass *„es einen eindeutigen und vorhersagbaren Zusammenhang zwischen der Verwendung bestimmter Lernstrategien und dem Lernerfolg gibt. Das gilt für jede beliebige Lernstufe wie auch über mehrere Lernstufen hinweg."*

Abgesehen davon ist es wichtig im Sinne der Förderung der Lernerautonomie, dass sich die Lerner aus der Situation der Fremdbestimmung durch den Lehrer emanzipieren und lernen, im Alleingang über die Wahl der Übungen, Aufgaben etc. – kurzum des eigenen Lernweges – auch in Zukunft (*„lifelong learning"*)[82] zu entscheiden. Dies trägt auch – wie Bimmel und Rampillon (2000:57f.) sagen – zur Stärkung ihrer Motivation[83], ihres Selbstvertrauens, Abbau des Leistungsstresses sowie ihrer Unabhängigkeit bei und hilft beim selbständigen Weiterlernen (oder ermöglicht es gar erst). Ebenfalls wichtig ist, dass die Vermittlung und Bewusstmachung der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht dabei helfen kann, ineffektiven Lernroutinen (im Sinne von Lerngewohnheiten[84]) vorzubeugen. Rampillon (1996:25) weist außerdem darauf hin, dass Lernstrategien für den Abbau von Leistungsschwächen eine Rolle spielen und dabei helfen, den geforderten Stoff im Unterricht durchzunehmen. Dies ist besonders in Bezug auf die leistungsschwachen Lerner wichtig, weil sie – im Gegensatz zu den findigen Lernern, die selbst effektive Lernwege für sich finden – Hilfen zum Lernen benötigen.

Daher *„sind Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die zur Herausbildung autonomer Lernformen und -strategien führen können, von besonderer Bedeutung"* (Beirat DaF 1997:21). Damit sie aber nicht zufällig, ungeordnet oder chaotisch vermittelt werden, erscheint es sinnvoll darüber nachzudenken, welche Arten es von ihnen gibt (s. 2.4.3./4.) und wie es sie im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln gilt (s. 2.4.5.).

2.4.3. Klassifikation der Lernstrategien

In der Fachliteratur wurden bereits viele Versuche unternommen, Lernstrategien zu klassifizieren und sie systematisch zu beschreiben. Die Schwierigkeit liegt dabei vor allem in der Vielfalt der Lernstrategien, von denen es ja eine sehr große Anzahl geben kann, da schließlich jeder einzelne Lerner beliebig viele davon konzipieren kann.
Man könnte an dieser Stelle fragen, ob man unter den Lernstrategien solche finden kann, die besser – d.h. effektiver – als andere sind. Der Hintergedanke dabei ist, dass man auf diese Weise Strategien finden will, die erfolgreiche Fremdsprachenlerner verwenden und die man dann weniger erfahrenen bzw. weniger erfolgreichen Lernern vermitteln könnte. Solch eine Einteilung in gute und schlechte Strategien erweist sich aber als kaum möglich, da schließlich jeder Lerner für sich selbst entscheidet, ob der gewählte Plan für ihn optimal ist oder nicht. Die Anwendung der gleichen Strategie kann auch bei verschiedenen Lernern zu verschiedenen Ergebnissen führen. Ähnlich können Lerner, die verschiedene Lernstrategien anwenden, das gleiche Ziel erreichen. Solch eine Klassifikation scheint also weder möglich noch sinnvoll zu sein.[85] Dies bestätigt auch Drożdział-Szelest (1997:21f.), indem sie in Bezug auf derartige Versuche Folgendes feststellt: *„It [...] showed that there is no one universal way of becoming a successful language learner, that there is a multitude of ways leading to success."* Sie fügt allerdings auch noch hinzu: *"[...] however, even though each successful learner has a distinct set of strategies, there seems to be a substantial overlap from one good learner to another. Therefore, there is a possibility that by observing good language learners at work and making use of the insight they provide us via introspection we will come to a better understanding of the processes involved in successful learning"* (ebd.).

Hervorzuheben ist stattdessen die Einteilung der Lernstrategien von O'Malley und Chamot (1990:216): *„The learning strategies include both metacognitive (e.g., planning, selective attention, monitoring, and advance organization) and cognitive strategies (e.g., inferencing, elaboration, grouping, imagery, and deduction."* Diese Einteilung hat sich auch weitgehend durchgesetzt und ist – wie u.a. Tönshoff (1998:240) feststellt – für Trainingsüberlegungen besonders bedeutsam.

Oxford (1990:15ff.) unterteilt zusätzlich die von O'Malley und Chamot genannten Klassen der Lernstrategien in sechs Gruppen, von denen drei als direkt (*„strategies for dealing with the new language"*) und drei als indirekt (*„strategies for general management of learning"*) zu bezeichnen sind. Zu den direkten Lernstrategien (*Direct Strategies*) zählt sie:

1. Gedächtnisstrategien (*Memory Strategies*), die beim Speichern, Finden und Abrufen von Informationen behilflich sind,
2. kognitive Strategien (*Cognitive Strategies*), die dem Lerner, die Sprache rezeptiv und produktiv zu verwenden ermöglichen,
3. Kompensationsstrategien (*Compensation Strategies*), die Kommunikation trotz sprachlicher Defizite möglich machen.

82 Vgl. Rampillon (1996:24);
83 Desselmann (1988:154) warnt allerdings davor, dass die Vermittlung und Aneignung der Lernstrategien nicht automatisch eine Garantie für ein motiviertes Lernen bietet, da die Motivation schließlich auch von anderen Faktoren abhängt.
84 Vgl. Bimmel (1993:5);
85 Vgl. Bimmel 1993:6f.; Dennoch unternimmt man immer wieder Versuche, Lernstrategien im Hinblick auf ihre Effektivität zu klassifizieren. So z.B. findet man bei Prokop (1993:12ff.) einige Beispiele von Strategien, die seiner Ansicht nach falsch sind. Zwar sieht er ein, dass nicht alle Lernstrategien für alle Lerner gleich gut sind, trotzdem bezeichnet er einige Strategien als ungeeignet und rät von ihrem Gebrauch ab.

Zu den indirekten Lernstrategien (*Indirect Strategies*) gehören:

1. metakognitive Strategien (*Metacognitive Strategies*), die die Planung, die Beobachtung und die Evaluation des eigenen Lernens ermöglichen,
2. soziale Strategien (*Social Strategies*), die die Kommunikation und das Lernen erleichtern,
3. affektive Strategien (*Affective Strategies*), die u.a. dabei helfen, Emotionen zu kontrollieren.

Oxford betont auch ausdrücklich das Zusammenspiel beider Strategietypen: *„direct strategies and indirect strategies support each other" und "each strategy group is capable of connecting with and assisting every other strategy group"* (ebd.).

Die von Oxford (1990) vorgeschlagene Einteilung wird auch häufig etwas modifiziert dargestellt. So werden die Lernstrategien in drei Gruppen geteilt:

1. kognitive Strategien, die *„sich auf die direkte Arbeit am Sprachmaterial richten"* (Bimmel 1993:8), z.B. das Wiederholen eines bestimmten Ausdrucks, das Gruppieren von Wörtern, mit dem Ziel, sie im Gedächtnis zu speichern, das Ableiten einer Grammatikregel aus Beispielen und die Anwendung dieser Regel in Übungen, der Gebrauch der Muttersprache und anderer Sprachen zum Erschließen der Bedeutung eines Wortes, verschiedene Mnemotechniken, etc. Artelt (2000:22) unterscheidet innerhalb dieser Gruppe zwischen:
   a) Memorierstrategien, die dem Einprägen des Lernmaterials dienen,
   b) Elaborationsstrategien, d.h. Konstruktion, Integration und Transfer,
   c) Transformationsstrategien, die der Übertragung der Informationen auf ein anderes Medium dienen.
2. soziale und affektive Strategien, die *„darauf abzielen, mit anderen zusammenzuarbeiten"* und mit denen man versucht, *„die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff zu kriegen"* (Bimmel 1993:8), z.B. den Lehrer oder die Klassenkammeraden um Hilfe bei der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems bitten, sich entspannen, sich Mut einreden, sich für Lernerfolge belohnen, etc. Diese Strategien werden von Artelt (2000:22) als Strategien des Ressourcenmanagements bezeichnet, und zwar des inneren (dazu gehört z.B. die Überwachung der Anstrengung und der Aufmerksamkeit) und des externen (u.a. Ausgestaltung der Lernumwelt, Nutzung von Büchereien);
3. metakognitive Strategien, die *„zum Ziel haben, den eigenen Lernprozess zu planen, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern, die erfolgreiche Ausführung einer Aufgabe zu überwachen, Probleme bei der Ausführung der Aufgabe festzustellen und die Ergebnisse der Lernaktivität zu evaluieren"* (Bimmel 1993:9), also Planung, Überwachung und Regulation (Artelt 2000:22).

In dem oben dargestellten Vorschlag bleibt allerdings die Einteilung in Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien unberücksichtigt. Eine solche Unterscheidung in Strategien die man anwendet, um Fremdsprache zu lernen (d.h. kognitive Lernstrategien, darunter Gedächtnisstrategien, Sprachverarbeitungsstrategien usw.) und in die, die das Ziel haben, die Fremdsprache anzuwenden (z.B. Kompensationsstrategien), schlagen Bimmel und Rampillon (2000:62f.)[86] vor, wobei die erste Gruppe wesentlich differenzierter als die zweite ist. Und so schlagen sie in der Gruppe der Sprachlernstrategien noch die Einteilung in direkte und indirekte Strategien[87] vor. In dieser Einteilung sind direkte Strategien kognitive Strategien, d.h. die, die sich direkt mit dem Lernstoff befassen. In dieser Gruppe kann man allerdings auch noch zwischen Gedächtnisstrategien (ihr Ziel ist die optimale Speicherung des Lernstoffes im Gedächtnis, so dass er gut behalten und abgerufen werden kann) und Sprachverarbeitungsstrategien (sie befassen sich mit der Strukturierung und Verarbeitung des Lernstoffes) unterscheiden. Im Gegensatz dazu befassen sich die indirekten Strategien *„mit der Art und Weise das Lernens (wann? was? wo? wie?), mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (...), und mit den sozialen Verhaltensweisen (...)"*. Zu dieser Gruppe gehören die metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien. Zu der Gruppe der Sprachgebrauchsstrategien werden Strategien gezählt, die nicht zum Erwerb einer Fremdsprache dienen, sondern bei ihrem kommunikativen Gebrach eingesetzt werden.

---

86 Tönshoff (1998:240) unterscheidet hier zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien und weist gleichzeitig darauf hin, dass die Grenze zwischen ihnen fließend ist; Hecht und Green (1991:607) nennen ebenfalls zwei Gruppen von Strategien: Lernstrategien und Gebrauchs- und Kommunikationsstrategien, wobei die ersten langfristige Pläne sein sollen. Bei Multhaup (1995:125ff.) findet man wiederum die Unterscheidung zwischen Problemlösungsstrategien (deren Subkategorie Lernstrategien bilden), Gebrauchsstrategien (prozedurales Wissen über den Einsatz der Strategien) und Kommunikationsstrategien (Aufmerksamkeit, soziale Kontaktbereitschaft, Strategien für alternative Verfahren).

87 Rampillon (1994:464f.) benutzt die Bezeichnung *„Primär- und Sekundärstrategien"*; Krapp (1993:293) bedient sich hierfür der Bezeichnung *„Primär- und Stützstrategien"*, bei Tönshoff (1998:240) findet man stattdessen die Bezeichnung *„elementare"* und *„metakognitive Strategien"*; genauso wie Bimmel und Rampillon (2002) teilt auch Komorowska (2002:172) die Lernstrategien ein und zählt zu den direkten Strategien *„strategie mechanicznego uczenia się określane jako strategie pamięciowe, strategie analizowania określane jako strategie pamięciowe, strategie analizowania określane jako strategie kognitywne, strategie kompensacyjne pozwalające poradzić sobie w trudnej sytuacji (...)"* und zu den indirekten Lernstrategien *„strategie organizowania pracy (...) określane jako strategie metakognitywne, strategie zachęcania się do pracy, nagradzania się za dobre efekty i obniżania lęku określane jako strategie afektywne, strategie uzyskiwania pomocy od rozmówcy (...) określane jako strategie społeczne."*

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass es zwar selbstverständlich ist, dass man auch vom Gebrauch der Fremdsprache lernt, bei der oben dargestellten Einteilung ist aber die Zielsetzung entscheidend. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass es – wie auch Oxford (1990:243) behauptet, die eine derartige Klassifikation für nicht richtig hält – häufig unmöglich ist, Sprachgebrauchs- und Sprachlernstrategien auseinander zu halten.

Einen etwas anderen Klassifizierungsvorschlag findet man bei Müller und Wertenschlag (2002:50ff.). Sie unterscheiden zwischen:

1. kommunikativen Strategien für die Sprachverwendung, zu denen Rezeptions-, Produktions-, Interaktionsstrategien sowie Strategien der Sprachmittlung gehören;
2. Lern- und Prüfungsstrategien für das Sprachlernen, also affektiven Strategien, Entscheidungsstrategien, Interaktionsstrategien während der Prüfung, Memorierungsstrategien, Problemlösungsstrategien, sozialen Strategien, Strategien zur Selbstregulierung und Verarbeitungsstrategien.

Kommunikative Strategien sind direkt mit sprachlichen Aktivitäten (Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung) verbunden. Sie haben *„effizientes und erfolgreiches kommunikatives Handeln zum Ziel"* (Müller/Wertenschlag 2002: 50). Lern- und Prüfungsstrategien dagegen beziehen sich auf das Fremdsprachenlernen und werden oft als Techniken des *„Lernen Lernens"* bezeichnet, da sie dazu dienen, das Lernen und Prüfungsverhalten der Lerner durch Bewusstmachung und Analyse von Lernprozessen und Reflexion verschiedener Lernwege zu optimieren.

Analysiert man die verschiedenen Klassifikationsvorschläge der Lernstrategien, so erkennt man, dass es zu Überlappungen kommen kann: *„There is a certain degree of overlapping. Various taxonomies of strategies seem to comprise more or less similar categories, classified in a slightly different way"* (Drożdział-Szelest 1997:43). Auf weitere Einteilungen wird daher hier nicht mehr eingegangen, weil sie nicht den eigentlichen Gegenstand dieser Arbeit bilden. Von größter Bedeutung im Kontext dieser Arbeit sind dagegen die Lernstrategien und die mit ihnen verbundenen Lerntechniken an sich. Den Ausgangspunkt für die folgende Lernstrategieübersicht stellt dabei die Einteilung in indirekte und direkte Lernstrategien. In der Gruppe der indirekten Lernstrategien wird wiederum zwischen den metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien unterschieden. In der Gruppe der direkten Strategien wird nicht auf die Unterscheidung zwischen den kognitiven, Gedächtnis- oder Kompensationsstrategien eingegangen. Stattdessen erfolgt der Versuch, eine Liste von Strategien für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und der Entwicklung der Fertigkeiten zusammenzustellen.

2.4.4. Übersicht über Lernstrategien

Im Kontext dieser Arbeit scheint die Überlegung angebracht zu sein, welche Strategien und welche mit ihnen verbundenen Lerntechniken man beim Erlernen einer Fremdsprache einsetzen kann. Die folgende Übersicht erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit (es ist auch weder möglich noch das Ziel dieser Arbeit eine vollständige Klassifikation der möglichen Lernstrategien und -techniken zu liefern) und ist lediglich als ein Versuch einer Zusammenfassung der zwar zahlreichen aber doch in der Fachliteratur recht verstreuten Hinweise auf Lernstrategien und -techniken (vgl. 2.4.3.) und der Vorbereitung der anschließenden Analyse ausgewählter Lehrwerke für DaF (vgl. 5.3.) gedacht.

Bei der folgenden Übersicht wird wie gesagt nicht streng an einer der oben genannten Klassifizierungen der Lernstrategien festgehalten. Es wird vielmehr darüber reflektiert welche Lernstrategien und Techniken bei der Arbeit an sprachlichen Teilsystemen (2.4.4.1.) sowie bei der Entwicklung der produktiven und rezeptiven Sprachfertigkeiten (2.4.4.2.) behilflich sein können. Es wird ebenfalls erörtert, welche Strategien aus der Gruppe der sozialen, affektiven und metakognitiven Strategien (2.4.4.3.) es den Lernern zu vermitteln gilt.

2.4.4.1. Lernstrategien und die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen

In diesem Abschnitt werden die Lernstrategien beschrieben, die sich direkt mit dem Lernstoff und zwar mit seiner Strukturierung, Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis befassen. Es sind also sowohl Gedächtnis- als auch Sprachverarbeitungsstrategien, d.h. einerseits Strategien, die helfen, Informationen zu speichern und abzurufen und andererseits Strategien, die es ermöglichen, die Fremdsprache in allen ihren Erscheinungsformen zu verarbeiten. Es ist hier auch ausdrücklich zu betonen, dass auch affektive, soziale und metakognitive Lernstrategien einen Einfluss auf die Arbeit an sprachlichen Fähigkeiten haben. Ausführlich wird über sie aber in einem weiteren Abschnitt (vgl. 2.4.4.3.) reflektiert.

2.4.4.1.1. Lernstrategien und die Arbeit am Wortschatz

Wortschatzarbeit, eine Aufgabe, die von jedem Fremdsprachenlerner bewältig werden muss und ohne die kein Fremdsprachenlernen möglich ist[88], ist auch gleichzeitig eine manchmal schwierige und mühsame Tätigkeit[89]. Lernstrategien und -techniken eignen sich hervorragend dazu, alle Phasen der Wortschatzarbeit zu unterstützen, d.h. sowohl das Verstehen als auch das Einprägen, das Behalten, das Erinnern und das zielgerichtete Anwenden von lexikalischen Einheiten (Löschmann 1993:59)[90]. Dies ist besonders aus dem Grund wichtig, weil – wie Huneke und Steinig (2002:145) feststellen – Wortschatzarbeit bis heute als notwendiges Übel angesehen wird und aus dem *„offiziellen"* DaF-Unterricht ausgelagert wird[91]. Die Folge einer solchen Einstellung ist, dass die Lerner sich recht häufig selbständig darum bemühen müssen, sich die Vokabeln und deren Bedeutung auf eine nicht näher bestimmte Art und Weise einzuprägen.

Vor allem die Erwerbsphase ist – auch nach Meinung von Rampillon (1996A:29) – die Phase in der Lernstrategien und -techniken dem Lerner helfen können, die ihm bevorstehende Aufgabe zu bewältigen. Und so müssen die Lerner, deren Ziel es ist, eine neue lexikalische Einheit zu erlernen, ihre Aussprache, Schreibweise und Bedeutung verarbeiten. Die meisten Schwierigkeiten haben sie mit dem Erschließen ihrer Bedeutung. Dabei gibt es relativ viele Techniken, die zur Erreichung dieses Ziels verhelfen können, z.B.:

88 Vgl. Storch (1999:55ff.), Heyd (1990:91ff.) u.a. zur Bedeutung der Wortschatzarbeit und Pfeiffer (1985:29) zur Unterscheidung zwischen Wortschatzarbeit und Wörterlernen;

89 Laut Kowalczyk (2003:50) stellt für jeden am Anfang seiner Lernkarriere stehenden Fremdsprachenlerner das Erlernen des neuen Wortschatzes das größte Problem dar. Auch das Auswendiglernen von Vokabeln und Wendungen hilft hier nur wenig: *„Dla każdego, kto zaczyna uczyć się języka obcego, największym problemem jest opanowanie słownictwa. Nikt (...) nie lubi uczyć się nowych słówek. „Wkuwanie" na pamięć też nie zawsze przynosi rezultaty."*

90 Nach Desselmann und Hellmich (1981:152f.) findet man die Unterscheidung in die Phase der Vermittlung, der Festigung und Aktivierung, der schöpferischen Anwendung sowie der Wiederholung und Systematisierung; Rampillon (1996:29) unterscheidet drei Phasen: 1. die Darbietung bzw. Aufnahme, 2. die Übung, 3. die Integrierung;

91 Diese Tendenz resultiert nach Huneke und Steinig (2002:146) daraus, dass einige Lehrer, die versuchen die Prinzipien des lernerzentrierten und kommunikativen Unterrichts in die Praxis umzusetzen, es ablehnen, sich mit einzelnen Wörtern zu beschäftigen, weil sich das ihrer Ansicht nach nicht mit kommunikativen, an Situationen und Texten orientierten Unterrichtsverfahren vereinbaren lässt. Einen weiteren Grund für diesen Zustand sieht Neuner (1990:4) darin, dass der Deutschunterricht der Nachkriegszeit praktisch auf der Grammatikprogression aufgebaut war, wodurch Wortschatzarbeit der Grammatik nachgeordnet war. Vgl. auch Löschmann (1993:1ff.) zur Bedeutung der Wortschatzarbeit in verschiedenen Unterrichtsmethoden;

- die Sprachform sowie den Bezug zu einem bereits bekannten Wort analysieren (Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext (Satz- bzw. Textzusammenhang)[92] unter Einsatz des Vorwissens, der beigefügten Materialien, mit Hilfe der Wortbildungsregeln, etc.),
- Vergleiche mit der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache anstellen und nach akustischen (Lautverwandtschaften) bzw. graphischen Ähnlichkeiten[93] suchen (zu erwähnen ist hier die recht umfangreiche Gruppe der Internationalismen),
- in einem (zwei- oder einsprachigen) Handwörterbuch[94] nachschlagen.

Besonders mit dem Einsatz der letzten Technik, die – wie Funk (1990:23) behauptet – zwar immer nur die zweitbeste Möglichkeit der Bedeutungserschließung aber für die Überprüfung der selbst erschlossenen Wortbedeutungen[95] bestens geeignet ist, hängen einige Probleme zusammen, die im Unterricht schrittweise bewältig werden müssen. Abgesehen davon, dass das Nachschlagen mühsam und zeitraubend ist (Heyd 1991:105), geht es dabei vor allem darum, dass der Lerner, der ein Wörterbuch benutzen soll, verschiedene Teilfertigkeiten beherrschen muss. Er muss z.B.: die im Wörterbuch verwendeten Symbole, Abkürzungen, Begriffe kennen und deuten können, die Bedeutung eines Wortes oder einer Wendung finden können etc.[96]

Eine besondere Stellung hat bei der Wortschatzarbeit das Wissen über die Wortbildungsregeln, die immer lernstützend sind (Löschmann 1993:65). Rampillon (1996A:30) fordert, ihre Vermittlung zu einem festen Bestandteil der Wortschatzarbeit zu machen, da ein über ein solches Regelwissen verfügender

92 Schouten-van Parreren (1990:14) weist zusätzlich darauf hin, dass das Raten von unbekannten Wörtern aus dem Kontext sich als besonders wirksam für das Behalten ihrer Bedeutung erweist, was damit zu erklären ist, dass *„mit dieser Aktivität Verbindungen zwischen der Wortform einerseits und dem Kontext und den Kenntnissen andererseits zustande kommen. Raten bietet deshalb viele Möglichkeiten, um Wörter in sinnvolle Gedächtnissysteme einzubetten."* Dabei sind auch die Emotionen und die affektive Bindung der Lerner nicht ohne Bedeutung. Löschmann (1993:65) plädiert ebenfalls dafür, dass die Lerner zunächst sich darum bemühen, die neuen Wörter in gegebenen Zusammenhängen zu verstehen und erst danach zu anderen Formen (wie Übersetzung) greifen.

93 Es ist hier auf die Gefahr des negativen Transfers hinzuweisen (Vgl. Bimmel/ Rampillon 2000:70);

94 Funk (1990:23) weist darauf hin und kritisiert es gleichzeitig, dass die Lerner dazu tendieren, mit (Taschen-) Wörterbüchern im Zigarettenschachtel-Format zu arbeiten, die in der Regel kaum Gebrauchsbeispiele zu Wörtern und zu wenig Hinweise auf Bedeutungsdifferenzierungen enthalten. Vgl. Lewis (2000:191f.) zu der Wahl eines ein- oder zweisprachigen Wörterbuchs;

95 Vgl. Schouten van- Parreren (1990:15);

96 Nach Funk (1990:22ff.) ist sowohl der Gebrauch des Arbeitsmittels Wörterbuch selbst als auch die Anwendung dieses Arbeitsmittels auf der Wort-, Satz- und Textebene zu üben.

Lerner imstande ist, auch die Bedeutung derjenigen Wörter zu erschließen, die er nie zuvor gesehen hat[97]. Noch besser ist es aber sicherlich, wenn die Lerner es selbständig schaffen, Wörter und Ausdrücke zu analysieren und die Regel herauszufinden (Bimmel/Rampillon 2000:71).

Um der auf ihn zukommenden Wortschatzlawine Herr zu werden, muss der Lerner die neuen Vokabeln notieren. Hierfür bietet sich der Einsatz eines Vokabelheftes, eines Vokabelringbuchs[98] oder einer Vokabelkartei[99] an. Diese drei Formen sind mit verschiedenen Anordnungs- sowie Präsentationsmöglichkeiten des Wortschatzes verbunden (zwei- oder dreispaltig, ein- oder zweiseitig, mit Bildern und Diagrammen usw.) und können entweder ein- oder zweisprachig geführt werden. Das Vokabelheft ist dabei eher weniger zu empfehlen, da es sehr stark mit der sog. *„Abdeck-/ Zuhaltemethode"* (Löschmann 1993:67)[100] verbunden ist. Besser geeignet für die selbständige Wortschatzarbeit – insbesondere für die plan- und regelmäßige Wiederholung – ist das Ringbuch und vor allem aber die Wortschatzkartei[101] wegen ihrer Flexibilität[102]. Praktisch zu

97 Gemeint wird hiermit der sog. potentielle Wortschatz (vgl. Heyd 1991:91); zu möglichen Gefahren solcher Vorgehensweisen (unkontrollierte potentielle Fehlkompetenz) vgl. Rampillon (1996:30f.);

98 Kowalczyk (2003:53) bezeichnet es als *„osobisty słownik"* (*„ein persönliches Wörterbuch"*), in dem der Wortschatz thematisch geordnet ist.

99 Kurtz (1993:42) betrachtet diese Form als die neuere Form des traditionellen Vokabel-Paukens und weist auf den hohen Zeitaufwand, der damit verbunden ist, sowie darauf, dass es sinnvoller wäre, genau zu überlegen, welche Wörter nur verstanden und welche benutzt werden sollen, damit man nicht unnötig das Gedächtnis belastet. Er empfiehlt ebenfalls, dass der Lerner den zu lernenden Wortschatz analysiert und Wörter in Gruppen teilt (bekannt, interessant etc).

100 Untersuchungen haben ergeben, dass gerade diese Methode sich einer unveränderten Popularität erfreut (Wilms 1989:146). Löschmann (1993:67) kritisiert vor allem, dass die Lerner dann meistens mit vorgegebenen und zweisprachigen Wortschatzlisten arbeiten, die recht einfallslos sind und unmotivierend wirken. Wilms (1989:146) fügt noch hinzu, dass die Lehrer dabei nicht mal die vorgegebene Reihenfolge der Vokabeln ändern, d.h. den Wortschatz anders zu ordnen bzw. zu klassifizieren.

101 Vgl. Bimmel/Rampillon (2000:65), Lewis (2000:127), Ahrenholz/Ladenburger (1993:33), Löschmann (1993:66), *„Zettelkasten"* (Kast/Sixt/Wagner 1990:54f.) oder *„Lernkartei"* (Kowalczyk 2003:52);

102 Rampillon (1996:42ff.) liefert eine sehr umfassende Liste der Vorteile dieser Formen auch gegenüber anderen Formen (vgl. auch Kowalczyk 2003:52f.); Auch Röllinghoff (1990:45) kritisiert das Wörterheft, da in ihm in den meisten Fällen isolierte Einheiten mit ihren isolierten Entsprechungen (Übersetzung) zusammengestellt werden. Der Lerner kann zwar auf diese Art und Weise viele Wörter lernen, aber dies sei nur ein *„Scheinerfolg"*, da die Lerner nicht selten Schwierigkeiten damit haben, sich spontan an so *„gepaukte"* Wörter zu erinnern.

benutzen sind auch diverse Computerprogramme[103] zur Memorierung des Wortschatzes.

Für das effektive Lernen der neuen Vokabeln, so dass sie aus dem Langzeitgedächtnis frei abrufbar sind, ist eine systematische und durchdachte Arbeit die Voraussetzung.[104] Somit ist die Art und Weise des Lernens nicht ohne Bedeutung. Auswendiglernen ohne Kontext dürfte hier die wohl schlechteste Methode sein. Ein solches Pauken von Vokabelgleichungen, das – wie Huneke und Steinig (2002:146) meinen – im Bewusstsein vieler Lerner zentral für fremdsprachliches Lernen ist, ist also nicht die beste Methode, sich neuen Wortschatz einzuprägen. Um dem neuen Wortschatz *„einen „Ankerplatz" in unserem Gedächtnis"* (Neuner 1990:5) zu geben, ist nicht nur die ständige Wiederholung sondern auch das Ordnen des neuen Wortschatzes (z.B. Reihengliederung, Klassifizierung[105] durch Über-, Neben oder Unterordnung, Kollokationen) sowie das Sammeln von Anwendungsbeispielen[106] günstig. Dem Lerner soll man also ermöglichen, individuelle, semantische Netzwerke aufzubauen, z.B. in Form von Mind-Maps[107]. Es gibt aber sicherlich auch Lerner, die besser durch Handlungen

103 Es ist hier besonders auf die motivierende Funktion derartiger Programme hinzuweisen. Abgesehen davon weist Röllinghoff (1990:52) darauf hin, dass *„im Gegensatz zu manchen Schülerheften, in denen richtige und falsche Angaben nebeneinander stehen oder deutlich mit Filzstift geschriebene falsche Angaben mit dünnem Bleistift korrigiert wurden, die Arbeit am Computer immer ein klares und übersichtliches Bild, das die Einprägung des Lernstoffs unterstützt, bietet."* Vgl. auch Löschmann (1993:67) zu den Vorteilen einer Vokabeldatei im Computer (z.B. beliebig viele Wörter können so gespeichert und abgerufen werden, klares und übersichtliches Bild, etc.);

104 Vgl. Rampillon (1996A:44), Bergmann (1998A:1);

105 Wilms (1989:147ff.) sagt dazu, dass *„jedes lernende Gehirn sich bemüht (zumeist unbewusst), die willkürlich aufeinander folgenden Worteinheiten so zu klassifizieren und zu strukturieren, dass sie in die Speicherungskonzepte, Ordnungsschemata des eigenen Langzeitgedächtnisses hineinpassen"* und dass *„jedes Wort auf vielfache Weise klassifiziert werden kann und ständig neue Ober- und Unterbegriffsbezeichnungen entstehen – je nach unserer spezifischen Differenzierungsabsicht. Darum ist es sinnvoll, die Lernenden selbst Ordnungsprinzipien finden zu lassen und sie dadurch in eine aktive und bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial zu bringen."*

106 Vgl. Kurtz (1993:42f.); Es ist hier ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen der Wortschatz- und Textarbeit hinzuweisen – vgl. Prokop (1993:13), Löschmann (1993:78);

107 Vgl. Steps (1997:25ff.), Schmidt/ Lörscher (1997:53f.), Krekeler (1997:75ff.); Die Verbindung von begrifflichem und bildlichem Denken baut ein Gedankennetz auf, dass eine größere Konzentration, eine höhere Gedächtnisleistung und damit eine bessere Lernleistung bewirkt. das Anfertigen von Mind-Maps fördert nicht nur die Kreativität der Lerner, sondern vor allem ihr Erinnerungsvermögen und den Sinn für zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern. Auch bei Bergmann (1998A:1ff., 1998B:18ff.), die der Ansicht ist, dass *„sobald er* [der Lerner] *seine individuellen Vorlieben in Bezug auf den Umgang mit dem lexikalischen Material erkannt hat, [...] er seinem Lerntyp entsprechend so effektiv wie möglich mit dem erworbenen*

lernen. Diese Lerner sind dann besser beraten, wenn sie die neuen Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen[108].

Außerdem sind hier auch noch Mnemotechniken zu erwähnen, d.h. *„Erinnerungsstützen, deren Wirkung auf verbaler und nichtverbaler (visuell-ikonischer Kodierung, auf Bildhaftigkeit und Konkretheit, auf ganzheitlicher Erfahrung, auch Rhythmisierung) beruht"* (Löschmann 1993:69)[109]. Nordkämper-Schleicher (1998:82ff.) zählt zu den für Fremdsprachenunterricht geeigneten Mnemotechniken: visuelle Mnemotechniken (visuelle Assoziationen[110], Loci-Technik[111] usw.), akustische Mnemotechniken (Merkverse[112], Akronyme[113]) sowie Mischformen wie die sog. Schlüsselwörtermethode (Klangähnlichkeiten mit der Muttersprache).

Auch diejenigen Strategien, die – was ausdrücklich betont werden muss – primär auf den Sprachgebrauch (Sprachgebrauchsstrategien; vgl. 2.4.3.) zielen, können bei der Wortschatzarbeit behilflich sein. Es sind die Strategien, die in der Vorbereitungsphase des Kommunikationsaktes helfen (Zusammenstellung notwendigen Wortschatzes, Gliederungen), während der Nacharbeitung von Kommunikationsakten (Nachschlagen unverstandener Wörter) sowie während des Kommunikationsaktes (Erschließung unbekannten Wortschatzes Vermeidungs-, Umschreibungs- und Vereinfachungsstrategien, Strategien des Nachfragens usw.).[114]

---

zielsprachlichen Wortschatz arbeiten [kann] und [...] in seinem Lernverhalten zunehmend unabhängiger [wird]", findet man ein sehr breites Spektrum der Möglichkeiten. Neben assoziativen Übungen (Assoziationsketten, Mind-Maps, frequente Kollokationen usw.) oder Wortfamilien und -feldern findet man bei ihr auch noch Techniken wie *„Erstellen von Gedichten"*, *„pantomimische Darstellung von Wörtern"* etc.

108 Vgl. Dramapädagogik (Bimmel/Rampillon 2000:68);

109 Nach Nordkämper-Schleicher (1998:74f.) sind Mnemotechniken *„solche kognitiven Lernstrategien, die eine Verknüpfung des Lernmaterials mit gedächtnisunterstützenden Elementen beinhalten, beispielsweise mit bekannten Orten, visuellen Assoziationen oder mit Reimen. Diese dienen einzig und allein der Schaffung von zusätzlichen Bezugssystemen für ein leichteres Wiederauffinden der gelernten Information."* Vgl. Sperber (1989:14ff.), Blei (1996:118ff.), Lewis (2000:127) sowie Kuhn (1993) zu einer ausführlichen Darstellung der Geschichte der Mnemotechnik (Gedächtniskunst) und zu den Arten von Mnemotechniken von der Antike bis zum 20. Jh.;

110 Vgl. Prokop (1993:16), Blei (1995: 59, 1996:120ff.), Metzig/Schuster (2000:73ff.);

111 Hierbei geht es darum, sich die Lerninhalte in einer bestimmten Reihenfolge einzuprägen, wobei ein bestimmter Ort bzw. ein Weg mit diesem Lernstoff in Verbindung gebracht wird. Vgl. Metzig/Schuster (2000:69);

112 Z.B.: *„Wer nämlich mit „h" schreibt ist dämlich"*, *„Nach l, m, n , r das merk dir ja, schreib nie tz und nie ck"*;

113 Hier werden Anfangsbuchstaben gewählter Wörter zu einem Wort zusammengefügt, z.B.: wider, um, für, durch, ohne, gegen – *„wufdog"*;

114 Vgl. Löschmann (1993:71.ff.), Bimmel/Rampillon (2000:66ff.);

Hinzuweisen ist auch auf den Zusammenhang zwischen dem verstehenden Hören (vgl. 2.4.4.2.1.) und Lesen (vgl. 2.4.4.2.2.), da wie Löschmann (1993:78) behauptet, Textarbeit die wichtigste Strategie der Wortschatzarbeit ist. Schließlich erfüllen Texte mehrere Funktionen und können zugleich der Veranschaulichung, der Sprachpräsentation, der Steuerung, der Übung und der Kontrolle dienen. Sie können ebenfalls als Muster dienen und die Aneignung textsortenspezifischen Wortschatzes unterstützen.

Es wird auch darauf hingewiesen, dass Lerner oft wenig Erfahrung mit eigenen Lernstrategien haben und dass der Lehrer aus diesem Grund *„explizit um Rückmeldungen bitten sollte, inwieweit bestimmte Verfahren bei jedem einzelnen Wirkung zeigen und dann gezielt Hilfen zum autonomen Weiterlernen geben. Ein visuell orientierter Schüler arbeitet möglicherweise lieber mit Kärtchen, bei denen auf einer Seite das Lernwort steht und auf der Rückseite eine dazu passende Zeichnung, ein Foto oder Symbol, während ein auditiv orientierter Schüler sich eine Kassette mit unterschiedlich gesprochenen Wörtern zusammenstellt"* (Huneke/Steinig 2002:150). Auf jeden Fall erweisen sich aber selbst entdeckte oder entwickelte Lernstrategien und -techniken besonders wirkungsvoll.

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Bedeutung erschließen	
LT[115]	Sprachformen analysieren/vergleichen
	den Kontext (Satz-/ Textzusammenhang) analysieren
	Bedeutung mit Hilfe von Wortbildungsregeln erschließen
	Vergleiche mit der Muttersprache/ anderen Fremdsprachen anstellen und Ähnlichkeiten ermitteln
	Ein (ein- oder zweisprachiges) Wörterbuch* benutzen (*= s. unten)
Ordnen	
LT	Führen eines Vokabelheftes/ -ringbuchs
	Führen einer Vokabelkartei
	Anfertigen von (ein- oder zweisprachigen) Wortschatzlisten
	Haftzettel (in der Wohnung, am Arbeitsplatz, etc.)
Behalten/ Wiederholen	
LT	Vokabelgleichungen wiederholen/ auswendig lernen
	„Abdeck-Zuhalte-Methode" (in Verbindung mit einem Vokabelheft, bereits gelösten Aufgaben) verwenden
	Beispielsätze, Synonyme, Definitionen sammeln usw.
	semantische Netzwerke aufbauen (Mind-Maps)
	Wort-/Themenfelder (z.B. als Assoziogramm) erarbeiten
	Nach bestimmten Kriterien (Genus, Endung, etc.) ordnen
	Ausdrücke schauspielerisch darstellen
	interaktive Gedächtnisbilder
	visuelle (Bilder, Loci-Technik) Gedächtnisstützen
	akustische (Merkverse, Akronyme, Klangähnlichkeit mit der Muttersprache/ anderen Fremdsprachen) Gedächtnisstützen
	Zettel mit neuen Wörtern (in der Wohnung, am Arbeitsplatz) aufhängen
	(Wortschatz-) Spiele (z.B. Memory-Spiel) mit Partnern
	Wiederholungsübungen einsetzen
	Wiederholungsübungen entwerfen
	Wortschatzlernen/ -wiederholung planen
	Computerprogramme zur Memorierung verwenden
	Hin- und Herübersetzung
	*Wahl des Wörterbuchs
	*Umgang mit dem Wörterbuch

Tabelle A: Lernstrategien/-techniken und die Arbeit am Wortschatz (Zusammenfassung)

115 LT = Lerntechnik, s. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen (S. 11);

2.4.4.1.2. Lernstrategien und die Arbeit an der Grammatik

Selbstverständlich genügt nicht alleine ein reicher Wortschatz, um sich in einer Fremdsprache verständigen zu können. Notwendig ist auch ein bestimmtes aktives grammatisches Wissen, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können. Da die Grammatik, im Sinne der Beschreibung[116] des sprachinneren Regelsystems, Hilfen zum Erwerb und zur Anwendung einer Sprache und Einsichten in sprachliche Gesetzmäßigkeiten gibt, wodurch der Lerner die Fremdsprache durchschaut, versteht und anwendet[117], ist sie im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar[118]. Sie kann allerdings – wie Huneke und Steinig (2002:154) bemerken – für verschiedene Lerntypen einen unterschiedlichen Stellenwert haben, z.B. wird bei den kognitiv-analytisch geprägten Lernern die Forderung nach Grammatik stärker sein als bei den imitativ-ganzheitlich geprägten. Sie äußern außerdem auch noch die Befürchtung, dass es im lernerzentrierten – und auf die Entwicklung der Lernerautonomie gerichteten – Fremdsprachenunterricht *„"die" angemessene Zugriffsweise auf Grammatikarbeit"* nicht geben kann (Huneke/Steinig 2002:158). Man kann die Grammatikarbeit nur bewusst machen, die Lerner dazu anleiten, nicht nur Regeln und Paradigmen auswendig zu lernen oder viele Grammatikübungen zu lösen, und so die Sprachanwendung erleichtern und verbessern.

Grammatische Regeln lassen sich schließlich auf verschiedene Art und Weise herausfinden[119], wobei im Kontext der Förderung der Lernerautonomie der induktive Weg, also das selbständige Herausfinden der Regel durch die Lerner, bzw. die gelenkte Induktion, bei der die Induktion der Lerner vom Lehrer gesteuert wird, optimal zu sein scheinen.[120]

Rampillon (1996A:51) bezweifelt jedoch, dass selbstständige Lerner einen solchen Weg gehen, wenn sie nicht in der zielsprachlichen Umgebung leben. Sie behauptet sogar etwas provokativ, dass *„selbständig lernende Schüler einen anderen Weg gehen: sie schlagen in einer Grammatik oder in einem ande-*

116 Zu der Definition des Begriffs *„Grammatik"* vgl. z.B. Huneke/Steinig (2002:151f.), Storch (1999:74ff.), Heyd (1991:163), Funk/Koenig (1991:12ff.);

117 Vgl. Rampillon (1996A:51);

118 Grammatik wird im Rahmen des heutigen Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf ihre Leistung für die Kommunikation untersucht, sie ist somit nicht ein Ziel für sich, sondern ein Mittel zum Zweck, ein *„Werkzeug für sprachliches Handeln"* (Funk/Koenig 1991:52) und wird daher *„so vermittelt und gefestigt, wie es im Hinblick auf ihre Anwendung in der Sprachpraxis sinnvoll erscheint"* (Heyd 1991:163); Vgl. auch Funk (1993:139), Huneke/Steinig (2002:154ff.), Neuner/Hunfeld (1993) zur Stellung der Grammatik in verschiedenen Unterrichtsmethoden;

119 Man spricht gewöhnlich von drei Wegen der Regelfindung: dem deduktiven, analytisch-deduktiven und induktiven Weg (Heyd 1991:167ff., vgl. dazu auch Jung 2001:76, Desselmann/Hellmich 1981:175ff.);

120 Vgl. Huneke/Steinig (2002:160);

ren Werk nach, d.h. sie arbeiten deduktiv." Es ist also gar nicht ihr Ziel, die grammatische Regel selbständig herauszufinden. Sie wollen lediglich diese Regel finden (durch Nachschlagen) oder wiederholen, möglichst gut und schnell behalten bzw. festigen und anwenden. Damit das möglich ist, müssen sie aber über bestimmte Kenntnisse und Techniken verfügen, wie z.B.:

- verschiedene Arten von grammatischen Nachschlagewerken[121] kennen (grammatische Übersichten innerhalb der Schulbuchlektion, in das Lehrwerk integrierte Grammatiken, lehrwerkunabhängige Grammatiken sowie grammatische Übungshefte),
- den Aufbau dieser Nachschlagewerke nach grammatischen Bereichen sowie die Funktion ihrer Teile (Beispielsätze, Regelformulierung, Ausnahmeregelungen) kennen[122],
- Inhalts- und Stichwortverzeichnisse benutzen können,
- verschiedene Darstellungstechniken[123] (Symbole, Druckarten, Diagramme, Tabellen, *„visuelle Metaphern"*, etc.) zu interpretieren und anzuwenden wissen,
- grammatische Terminologie (mindestens die elementaren grammatischen Bezeichnungen und Fachausdrücke) kennen bzw. erkennen,
- grammatische Regeln lesen und ihre Darstellungen (Muster, *„Eselsbrücken"*, Schemata, etc.) deuten können,
- sich mit sog. *„Eselsbrücken"* bzw. *„Merkversen"*[124] (sowohl akustischer als auch optischer und systematischer Art) zu helfen wissen,
- verschiedene Übungsformen und Spiele[125] kennen,

121 Zimmermann (1985:13ff.) hält im Kontext des autonomen Lernens eine *„Selbstlerngrammatik"* für die beste Variante, da sie durch Einfachheit (Verwendung geläufiger Wörter, kurze Sätze bzw. Satzteile, Anschauliche und konkrete Ausdrucksweise, etc.), Übersichtlichkeit und Ordnung in der Gliederung, Kürze und Prägnanz und zusätzliche Stimulanz (verständnisfördernde Merkmale, Stilmittel, die den Leser Anregen und persönliche Anteilnahme hervorrufen) gekennzeichnet ist. Eine solche Selbstlerngrammatik bietet dem Lerner vor allem aber auch noch die Möglichkeit zur selbständigen Zielsetzung (produktive und rezeptive Ziele).

122 Vgl. Heyd (1997:78f.) zur Vorbereitung auf den selbständigen Umgang mit Grammatiknachschlagewerken;

123 Vgl. Funk/Koenig (1991:73ff.) zu den Möglichkeiten und zur Bedeutung der Visualisierung grammatischer Strukturen sowie Blei (1996:123f.) zu Mnemotechniken und insbesondere sog. Zeichenverfahren;

124 Z.B. Eselsbrücken zur Findung des Genus des Substantivs *„Tum-chen-ma-ment-um"* oder *„Heit-keit-schaft-ion-ung"* (Huneke/Steinig 2002:159); Eine ähnliche Funktion erfüllen Merksätze mit Phantasienamen für untrennbare Verbpräfixe *er-, ver-, miss-, emp-, be-, zer-, ge-*, wie z.B.: *„Er vermisst Empezerge."* (Sperber 1993:24) oder Merkverse wie *„mit, nach, von, zu, aus, seit, bei – bestimmen stets den Fall Nummer drei"* (Blei 1995:58); Vgl. Nordkämper-Schleicher (1998:83ff.) sowie Sperber (1993:19ff.) zu visuellen und akustischen Mnemotechniken;

125 Interessante Beispiele hierfür liefern Funk/Koenig (1991:94:ff.);

- Mind-Maps anfertigen[126],
- ein grammatisches Merkheft führen.

Nichtsdestotrotz ist es wichtig und lohnend, die Lerner selbständig Gesetzmäßigkeiten finden zu lassen, da letztendlich die so gefundenen Regeln schneller und besser behalten werden. Außerdem weisen Funk und Koenig (1991: 114ff.) darauf hin, dass man so einigen Problemen im Unterricht vorbeugen kann, die dadurch entstehen, dass die Erklärungen sprachlich kompliziert sind, Begriffe enthalten, die den Lernern unbekannt sind, knapp gehalten werden, demotivierend gestaltet sowie abstrakt und ohne zusätzliche Hinweise formuliert sind. Weiterhin behaupten sie, dass *„praktisch alle Formen der Regeldarstellung für bestimmte Lernertypen Nachteile bringen und damit nicht ideal sind. Warum also nicht eine eigene Version der Lerner zulassen oder zumindest einen Prozess der Regelfindung ermöglichen, der in seiner Transparenz schon während der Entstehung ein Verstehen sicherstellt?"* (ebd.).

Zu diesem Zweck postuliert Rampillon (1996A:60) ein sog. *„Sechs-Schritte-Programm"*, das man im Unterricht den Lernern vorschlagen kann und das sich in Kürze so darstellen lässt:

1. Vergleichen der Beispielsätze,
2. Heraussuchen der Ähnlichkeiten,
3. Herausschreiben und Segmentierung ähnlicher Sätze,
4. Ordnen der einander entsprechenden Satzelemente,
5. Markieren der Schlüsselwörter,
6. Formulierung der Regel sowie ggf. der Ausnahmeregel.

Funk und Koenig (1991:124) formulieren es noch kompakter: *„Sammeln – Ordnen – Systematisieren"*.[127] Funk (1993:142f.) stellt es wiederum differenzierter dar:

1. Beispiele: sammeln (z.B. aus Texten entnehmen, markieren, etc.) – analysieren (Analogien erkennen), ordnen (nach vorgegebenen oder selbsterfundenen Kriterien) – systematisieren (z.B. zusammenstellen in Listen),
2. Regeln: erkennen (durch Ordnen der Beispiele) – formulieren (Hypothesen in Bezug auf die mögliche Regel aufstellen) – überprüfen (die aufgestellte Hypothese z.B. mit anderen Lernern besprechen, mit der Regel in einem grammatischen Nachschlagewerk oder mit im Lehrwerk vergleichen und ggf. verifizieren),

126 Krekeler (1997:77ff.) vertritt die Ansicht, dass *„Mind-Maps zur Veranschaulichung von grammatischen Problemen und zur gedächtnisfreundlichen Darstellung von Zusammenhängen verwendet werden können."* Die Lerner können aufgefordert werden, die selbständig erschlossene Regel in dieser Form festzuhalten. Mit Hilfe der Mind-Maps werden – ähnlich wie bei der Wortschatzarbeit (vgl. 2.4.4.1.1) – bestimmte Informationen deutlich zusammengefasst, akzentuiert und besser memorierbar gemacht. Vgl. auch Lewis (2000:173f.);

127 Vgl. Heyd (1997:77f.);

3. Übungen: Ziel und Weg verstehen – durchführen – kontrollieren.

Da wie bereits gesagt das autonome Lernen nicht das Lernen in Einsamkeit bedeutet, muss man auch an dieser Stelle darauf hinweisen, dass genauso wichtig wie die selbständige Suche nach der Regel auch die Zusammenarbeit mit anderen Lernern bei der Erreichung dieses Ziels hilfreich und effektiv sein kann. Und so schlägt Heyd (1991:175) ein Modell zur Einführung grammatischer Erscheinungen im lernerzentrierten Unterricht vor, das im Großen und Ganzen dem von Rampillon (vgl. oben) ähnlich ist, das aber z.B. um den Meinungsaustausch[128] in der Muttersprache[129] über die selbstgefundene Regel ergänzt wird. Auch bei Keller (1997:28) findet man einen Hinweis auf die Verwendung der Muttersprache, die bei der Erschließung der Regel helfen kann (der Lerner kann nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Muttersprache und Deutsch[130] suchen) wie auch auf die Verwendung der Partner- bzw. Gruppenarbeit (erstellen von Aufgaben für Klassenkammeraden).

Angebracht ist an dieser Stelle auch die Reflexion darüber, wie man die grammatische Regel sich am effektivsten und gleichzeitig vielleicht auch am leichtesten aneignen kann. Nach Rampillon (1996A:61) sind dabei folgende Schritte möglich:

1. die Regel lesen und zu verstehen versuchen,
2. die Regel mit Beispielsätzen vergleichen,
3. das jeweils Wichtigste markieren,
4. die Beispielsätze abschreiben und selbständig segmentieren,
5. Markierungen vornehmen,
6. die Beispielsätze laut vorlesen und zu behalten versuchen,
7. nach weiteren Beispielen suchen (z.B. im Lehrbuch),
8. die Regel samt den Beispielen in das grammatische Merkheft eintragen.

128 Einen interessanten Vorschlag für die Arbeit an besonders schwierigen grammatischen Strukturen beschreibt Wilczyńska (1999:241f.), die u.a. darauf hinweist, dass es sinnvoll sei, über den Stellenwert, den die Lerner der Grammatik zuschreiben, sowie über die Funktion der Grammatik oder mögliche Arbeitsweisen an ihr zu diskutieren: *„Na wstępie warto przedyskutować (...), jaką rolę uczący się przypisują swej wiedzy gramatycznej i jakie są ich potrzeby i oczekiwania w stosunku do danych zajęć. Nie chodzi tu o to, by narzucać określone "skuteczne" sposoby pracy, lecz by pokazać, że indywidualnie preferowane sposoby pracy mogą się różnić i ich skuteczność jest sprawą indywidualną".*

129 Besonders bei weniger fortgeschrittenen Lernern ist der Einsatz der Muttersprache zu befürworten, da dies die Möglichkeit schafft, *„durch bewusste Sprachvergleiche rationeller zu lernen und Fehler zu vermeiden"* (Funk/Koenig 1991:54);

130 Bimmel/Rampillon (2000:70) merken hier an, dass es relativ selten passiert, dass Elemente der Zielsprache und der Muttersprache identisch oder parallel sind. Ihrer Ansicht nach ist diese Strategie nur mit Vorsicht anzuwenden, bzw. sie soll verwendet werden, um Unterschiede zwischen den Sprachen deutlich zu machen.

Einen anderen Vorschlag macht die Arbeitsgruppe *„Deutsch Konkret"* (1993:44f.) – die Lerner sollen sich nämlich sog. Spickzettel anlegen (sog. *„Spickatik"*), da sie in der Regel so konzipiert werden, dass sie für die Lerner übersichtlicher sind als Grammatikdarstellungen in einem Lehrbuch. Die Lerner, die so eine persönliche Grammatikdarstellung anfertigen, beherrschen den Stoff nicht nur schneller, sondern analysieren ihn auch, erfassen ihre individuellen Lernschwierigkeiten, stellen den Lernstoff ökonomischer dar, sparen so Zeit bei der Wiederholung und stärken ihr Selbstbewusstsein.[131]

Auch Sperber (1993:19ff.) liefert einige Anregungen für Techniken, die die Gedächtnisleistung steigern können. Er schlägt vor, für bestimmte grammatische Phänomene gleichbleibende Symbole zu wählen (z.B. einen Gewichtsheber für starke Verben) und dann sich immer wieder vorzustellen, wie die gewählte Figur eine bestimmte Handlung ausführt (z.B. ein trinkender, pfeifender Gewichtsheber)[132]. Andere mögliche Techniken sind: das Anfertigen von Kontrastivzeichnungen (sie sollen z.B. den Gebrauch des Hilfsverbs *sein* begründen), pantomimische Darstellung (so kann man z.B. die Handlung von sog. *sein*-Verben darstellen) oder der Einsatz von Sprichwörtern und Sprüchen (hier haben Reim und Rhythmus zusätzlich eine gedächtnisunterstützende Funktion). So entstehen interaktive Gedächtnisbilder, die eine sehr zuverlässige Gedächtnisspur hinterlassen und Assoziationen zwischen bestimmten Wörtern und einer grammatischen Regel erleichtern. Ähnliche Vorschläge solcher Mnemotechniken (s. 2.4.4.1.1.) liefert auch Nordkämper-Schleicher (1998: 83ff.).

Selbstverständlich darf man beim Lernen grammatischer Regeln weder auf Übungen noch auf Wiederholung oder auf den kommunikativen Gebrauch verzichten, denn *„auch Grammatik muss sich erst einschleifen, wenn man sich souverän in einer fremden Sprache ausdrücken will"* (Ahrenholz/Ladenburger 1993:34).[133]

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

131 Die Idee der *„Spickatik"* lässt sich ohne weiteres z.B. auf die Arbeit am Wortschatz übertragen.

132 Sperber (1993:20ff.) nennt zahlreiche Beispiele für die Stammformen der unregelmäßigen Verben, Verben mit sein als Hilfsverb, Verben mit Dativ-Ergänzung. Vgl. auch Prokop (1993:16);

133 Vgl. Storch (1999:86ff.), Heyd (1990:180ff.) u.a. zu der Rolle und zu den Arten der Grammatikübungen;

Herausfinden grammatischer Regeln	In einer Grammatik nachschlagen	
	LT	Arten der Nachschlagewerke kennen lernen (Übersichten, Register im Lehrwerk, lehrwerkunabhängige Grammatik, etc.)
	LT	Aufbau der Nachschlagewerke kennen lernen (Verzeichnisse, Teile, Beispiele, Regeln, Symbole, Darstellungstechniken, Terminologie, etc.)
	LT	Umgang mit Nachschlagewerken üben
	Regeln selbständig herausfinden	
	LT	Beispiele sammeln, vergleichen, ordnen (z.B. *„Sechs-Schritte-Programm"* oder *„SOS-Methode"*)
	LT	Regelmäßigkeiten herausfinden, markieren
	LT	Regel bzw. Ausnahmeregel formulieren, überprüfen und ggf. revidieren
Behalten/Üben	LT	Regeln laut lesen
	LT	Nach weiteren Beispielen suchen
	LT	Regeln/ Paradigmen/ Beispiele auswendig lernen
	LT	Eselsbrücken/ Merkverse suchen/erfinden
	LT	Grammatikübungen lösen
	LT	Lösungsschlüssel zu Grammatikübungen verwenden
	LT	Mit der Muttersprache/anderen Fremdsprachen vergleichen
	LT	Mind-Maps oder andere graphische Hilfen anfertigen
	LT	Grammatikspiele spielen
	LT	Grammatikheft/ Merkheft führen
	LT	Grammatiklernkarten anfertigen und damit üben
	LT	*„Grammatikspickzettel"* anlegen
	LT	kontextgebunden lernen (z.B. Geschichten erfinden)
	LT	mnemotechnische Lernhilfen (interaktive Gedächtnisbilder) suchen/ verwenden
	LT	sich gegenseitig abfragen
	LT	eigene Übungen entwerfen

Tabelle B: Lernstrategien/-techniken und die Arbeit an der Grammatik (Zusammenfassung)

2.4.4.1.3. Lernstrategien und die Arbeit an der Aussprache

Der Ausspracheschulung wird im Kontext des autonomen Lernens kaum Aufmerksamkeit geschenkt. In den meisten Lernstrategie- und Lerntechnikinventaren sucht man vergeblich nach solchen Strategien und Techniken, die man bei selbständiger Arbeit an der Lautung und Intonation einsetzten könnte.[134] Das mag vielleicht daran liegen, dass Phonetik lange Zeit *„ein Stiefkind im Fremdsprachenunterricht"* war (Dieling/Hirschfeld 2000:14)[135] und teilweise immer noch ist. Dabei *„ist eine verständliche und normadäquate Aussprache die Basis für jegliches fremdsprachige Handeln"* (Huneke/Steinig 2002:135)[136] und somit nicht wegzudenken aus dem Fremdsprachenunterricht. Hirschfeld (2002:86) weist allerdings darauf hin, dass das Aussprachetraining auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden eingehen soll. Sie bemerkt aber zugleich, dass eine solche Individualisierung im Unterricht kaum geleistet werden kann.

Welche Möglichkeiten hat aber ein autonom lernender Fremdsprachenlerner an seiner Aussprache zu arbeiten? Welche Strategien und Techniken kann er hierfür einsetzen? Die Antwort auf diese Frage mag auf den ersten Blick nicht leicht zu beantworten sein. Die Hauptverfahren bei der Arbeit an der Aussprache sind: Hören (Beobachtung des (Original-) Materials), Hören und Nach- oder Mitsprechen[137] sowie lautes Lesen[138]. All diese Verfahren kann der Lerner auch selbständig einsetzen, indem er z.B.:

134 Ein Beweis hierfür ist beispielsweise das Fehlen entsprechender Lernstrategien und -techniken bei Rampillon (1996A). Dieser Zustand wirkt sich selbstverständlich auch auf Unterrichtsmaterialien aus. Myczko (2003:17) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass in glottodidaktischen Materialien Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen auf implizite und explizite Art und Weise vermittelt und trainiert werden. Strategien und Techniken für die Arbeit an der Aussprache bleiben jedoch weitgehend unberücksichtigt: *„W materiały dydaktyczne włącza się w sposób eksplicytny i impicytny strategie związane z przyswajaniem podsystemów języka (najczęściej jednak z wyłączeniem fonetyki)."*;

135 Eine Zusammenstellung der gängigen Vorurteile in Bezug auf den Ausspracheunterricht liefert z.B. Heyd (1991:66);

136 Vgl. Desselmann/ Hellmich (1981:187), Heyd (1991:65), Storch (1999:104ff.), Dieling/ Hirschfeld (2002:14), u.a. zu den Normen der Aussprache, Artikulationsbasis, etc.;

137 Kurtz (1993:40) weist darauf hin, dass zuerst kürzere und dann längere Stücke wiederholt werden müssen. Das Mitsprechen empfiehlt er erst dann, wenn der Lerner einige Sicherheit erlangt hat. Außerdem sollte er erst einmal sprechen, ohne auf den gedruckten Text zu schauen, da *„die unterschiedlichen Buchstabenwerte mit dem Gehörten in Konflikt kommen und eng verbundene Wortfolgen nicht getrennt werden"* (Kurtz 1993:40). Besonders gut geeignet hierfür ist seiner Ansicht nach das Mitsingen von Liedern. Cauneau (1992:28ff.) weist auf den Zusammenhang zwischen dem Hören und der Aussprache hin. Sie rät eine folgende Vorgehensweise: 1. Einhören (dabei

- sich authentische Sprachdokumente (Audioaufnahmen) anhört[139],
- sich Fernseh- und Videoaufzeichnungen[140] authentischer Sprachdokumente anschaut.

Die selbständige Kontrolle und Korrektur, die – wie Zawadzka (1987: 153ff.) beweist – mit vielfältigen Problemen verbunden ist, kann von dem Lerner realisiert werden, indem er seine Nachsprechübungen mit Hilfe eines Kassettenrecorders aufnimmt und sie anschließend auswertet (bzw. dem Lehrer zur Auswertung gibt). Über so einen Mitschnitt kann sich der Lerner anschließend so hören, wie ihn seine Gesprächspartner hören, was wiederum zu einem Verfremdungseffekt führt und die kritische Aufmerksamkeit steigert (Huneke/ Steinig 2002:145). Er kann seine Aufnahme ebenfalls mit der Originalaufnahme vergleichen[141]. Abgesehen davon ist es – nach Ansicht von Dieling und Hirschfeld (2002:35) – wichtig, dass die Lerner die Bereitschaft entwickeln, mit der Phonetik spielerisch umzugehen oder gar parodistisch zu übertreiben. Sie müssen aber vor allem ihre Sinne schulen und gezielt hören (fremde Klänge und Laute erkennen und einordnen), fühlen lernen (das Verhalten der Artikulationsorgane beobachten), sehen lernen (die Bewegung der Lippen beobachten).[142] Als Kontrollhilfen werden außerdem folgende Verfahren empfohlen[143]:

- das Vibrieren im Kehlkopf, das ein Beweis für die Stimmhaftigkeit ist, zu kontrollieren,

sollen statt der Einzellaute der Rhythmus und die Intonation besonders berücksichtigt werden), 2. Das Brummen (oder Mit-Brummen) bestimmter Sequenzen;

138 Vgl. eine detaillierte Übungstypologie bei Dieling/Hirschfeld (2002:47ff.); Kurtz (1993:40) schlägt hier vor, dass der Lerner vor solchen Übungen den Text mit Betonungszeichen, Farben, Lautzeichen, u. Ä. präpariert.

139 Empfehlenswert ist hier das *„aktive Hören"*, d.h. Hören und gleichzeitiges stilles Nachsprechen (vgl. Huneke/Steinig 2002:145);

140 Nach Heyd (1991:69) sind derartige Aufnahmen besonders wertvoll, *„da sie neben der Intonation das extraverbale Verhalten, wie Gestik und Mimik von Muttersprachlern sinnfällig aufzeigen und zahlreiche Gelegenheiten bieten, Lautsprache und die sie begleitenden körperlich-psychologischen Verhaltensweisen zu beobachten."*

141 Nach Kurtz (1993:40f.) soll der Lerner zunächst sich selbst lesen und erst danach sprechen hören. Außerdem schlägt er als ein alternatives Korrekturverfahren die Kontrolle der Aufnahmen durch den Lehrer oder einen Muttersprachler vor. Vgl. auch Prokop (1993:13);

142 Es bietet sich in diesem Zusammenhang ebenfalls an, über die Unterschiede zwischen der Muttersprache der Lerner und der Zielsprache (hier DaF) zu reflektieren. Hilfen hierfür findet man u.a. bei Dieling, Helga: *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Langenscheidt: Berlin u.a., 1992.

143 Vgl. Huneke/Steinig (2002:145), Heyd (1991:69), Desselmann/Hellmich (1981:194); Die Möglichkeit der Selbstkontrolle durch eine Computervisualisierung wird hier nicht erwähnt, da sie mit technischen Schwierigkeiten und einem hohen finanziellen Aufwand verbunden ist und somit für die meisten Lerner nicht in Frage kommt;

- ein Blatt Papier oder eine brennende Kerze vor dem Mund zum Nachweis der Behauchung halten,
- Arbeit mit Gegensatzpaaren zur Feststellung des Neueinsatzes und der sog. Auslautverhärtung.

Sinnvoll erscheint in diesem Kontext ebenfalls die rezeptive Kenntnis der phonetischen Umschrift[144], da dank ihrer der Lerner in die Lage versetzt wird, ein Aussprachewörterbuch zu benutzen.

Zusammenfassend kann man nach Dieling und Hirschfeld (2002:82) sagen, dass genauso wie jeder Schüler (Wortschatz und Grammatik) anders lernt, ein jeder (Schüler) auch die Aussprache anders lernt. Die individuelle Förderung der Lerner sowie die Erleichterung des selbständigen Lernens ist auch bei der Ausspracheschulung notwendig. Folgende Lernstrategien und Lerntechniken sollten daher den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden:

Herausfinden	
LT	gezielt Hören (auditives oder audiovisuelles Originalmaterial beobachten, um Klänge und Laute zu erkennen und einzuordnen
LT	hören und dabei die Bewegung der Lippen registrieren (besonders bei Videoaufzeichnungen)
LT	hören und fühlen, d.h. das Verhalten der Artikulationsorgane beobachten (Vibrieren im Kehlkopf usw.)
LT	(Aussprache-) Wörterbuch benutzen (Voraussetzung: Kenntnis der phonetischen Umschrift)
Üben	
LT	Hören und nach-/ mitsprechen
LT	laut (zuerst langsam) lesen
LT	Nachsprechübungen aufnehmen
LT	eigene Aufnahmen mit dem Original vergleichen
LT	visuelle Hilfen (z.B. Striche, Markierungen) verwenden
LT	Lieder singen
LT	klopfen/klatschen (z.B. zur Verdeutlichung der Intonation)
LT	Bewegung der Artikulationsorgane (zur Kontrolle) beobachten

Tabelle C: Lernstrategien/-techniken und die Arbeit an der Aussprache (Zusammenfassung)

144 Mit der phonetischen Transkription ist hier das am weitesten verbreitete phonetische Alphabet der *International Phonetik Association (API)* gemeint; Pro- und Kontra-Argumente für die Verwendung der Transkriptionszeichen vgl. bei Dieling/Hirschfeld (2002:41);

2.4.4.2. Lernstrategien und die Entwicklung der Sprachfertigkeiten

Die Stellung der Fertigkeiten hat sich im Laufe der Geschichte der Methodik immer wieder verändert. Jede Unterrichtsmethode brachte eine neue Einstellung zur Entwicklung des Hör- und Leseverstehens, Schreibens und Sprechens im Fremdsprachenunterricht mit sich. Und so wurden z.B. im audiolingualen/ audiovisuellen Unterricht die rezeptiven Fertigkeiten vernachlässigt. Dies geschah zugunsten der Grammatik- und Wortschatzvermittlung. Heutzutage ist die Situation anders. Man hat die große Bedeutung der Fertigkeiten – insbesondere der rezeptiven, denen *„allein schon quantitativ eine große Bedeutung zukommt"* (Heyd 1991:107) – erkannt und ist darum bemüht, sie alle entsprechend zu entwickeln. Den produktiven Fertigkeiten schenkt man dabei aber immer noch deutlich weniger Aufmerksamkeit als den rezeptiven.[145]

In der Natur der vier Fertigkeiten liegt aber, dass sie nicht nur im Rahmen des Unterrichts entwickelt werden, sondern – vor allem wenn man im Ausland eine Fremdsprache lernt – im Alltag, d.h. in authentischen kommunikativen Situationen. Die Lehrer sind selbstverständlich darum bemüht, diese echte fremdsprachige Welt in den Unterricht zu integrieren (z.B. durch den Einsatz von Originaltexten, Audio- und Videoaufnahmen). Dennoch ist es nicht möglich, jeden möglichen Text, jede kommunikative Situation im Unterricht zu trainieren. Es ist vielmehr wichtig, dass die Lerner auch hier ihre Selbständigkeit entwickeln und z.B. *„allmählich Strategien des Sich-Zurechtfindens in neuen Texten lernen. Denn das ist es, was sie später, wenn (...) Lehrer im ‚Ernstfall' des Sprachgebrauchs nicht mehr dabei sind, können müssen"* (Neuner 1981:153).

2.4.4.2.1. Lernstrategien und das Hörverstehen

Das Hörverstehen ist eine Fertigkeit, die obwohl für sehr wichtig gehalten[146], lange Zeit vernachlässigt wurde[147]. Heutzutage sind sich die Fremdsprachenlehrer über die Bedeutung und Komplexität dieser Fertigkeit im Klaren. Das Hörverstehen ist eine komplizierte geistig-sprachliche Tätigkeit[148], in der der

145 Vgl. Myczko (2003:17);

146 Das Hörverstehen verhält sich zum Lesen, Schreiben und Sprechen wie 8:7:4:2 (vgl. Heyd (1991:108, 115), Rampillon (1996A:65)); es ist *„für die Entwicklung sprachkommunikativen Könnens von grundsätzlicher Bedeutung, da es (...) auch die Entwicklung der anderen* [Fertigkeiten] *fördert (...)"* (Desselmann/Hellmich 1981:198); Vgl. auch Solmecke (1992:4);

147 Vgl. Dahlhaus (1994:12) und Myczko (1995:32ff.) zu einem geschichtlichen Rückblick auf die Bedeutung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht;

148 Das Hörverstehen ist nicht lediglich eine Dekodierung lexikalischer Einheiten und syntaktischer Strukturen des Textes. Dieser Prozess besteht aus vier Teilprozessen: 1. dem akustisch-perzeptiven Vorgang, 2. dem assimilativ-reproduktiven Vorgang, 3. dem mnestisch-gnostischen Vorgang, 4. dem logisch-intellektuellen Teilprozess. (Vgl. Desselmann/Hellmich (1981:199), Myczko (1991:199ff., 1995:10ff.), Solmecke (1992:4ff.));

Lerner den Lautstrom, der auf sein Ohr trifft, relativ schnell aufnehmen und verarbeiten muss (Heyd 1991:115). Er muss die aufgenommene lautliche Äußerung auf verschiedenen Ebenen interpretieren und so die Bedeutung des gehörten Textes konstruieren, wobei er sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Elemente und sein Wissen in diesen Prozess einbezieht (Myczko 1995:11f.)[149]. Er muss das, was er bereits gelernt hat, wiedererkennen und mit einem neuen Kontext verbinden und verstehen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit, Informationslücken im gehörten Text zu schließen, falls der Hörvorgang gestört wurde[150]. Die Anforderungen an das Gedächtnis des Lerners sind also sehr hoch – er muss nicht nur aufmerksam zuhören sondern auch logisch mitdenken und dabei Denkoperationen ausführen, wie z.B. Vergleichen, Verallgemeinern, Zusammenhänge erkennen, etc. Anders als bei einem Lesetext kann der Lerner im Falle eines Hörtextes keine Pausen machen, eine Passage noch einmal lesen usw. Es gibt aber auch Ähnlichkeiten – *„so wie beim geschriebenen Text Wort, Satz, Abschnitt, Text, Sinneinheiten markieren, so gliedern beim Hörtext Pausen des Sprechers, Betonung und Intonation den Lautstrom (...) und helfen (...) beim Verstehen"* (Heyd 1991:115f.).

Das Hörverstehen ist schwierig, weil es von verschiedenen Komponenten beeinflusst wird. Desselmann und Hellmich (1981:201ff.) unterscheiden einerseits zwischen den äußeren Bedingungen also dem Hörtext selbst (durch den darin verwendeten Wortschatz, Strukturen) und der Art und Weise seiner Präsentation (Aussprache des Sprechers, Sprechtempo, parasprachliche Elemente, Veranschaulichung, etc.), andererseits aber auch zwischen den inneren Bedingungen, also dem Hörer (seiner Fähigkeit, seiner Konzentration, seinem Gedächtnis, seinen Erwartungen, etc.) oder von der Situation (akustischen Bedingungen, Störgeräuschen, etc.)[151]. Rampillon (1996:78) weist darauf hin, dass *„die Ursachen für die Schwierigkeiten beim Hörverstehen (...) den Schülern bewusst gemacht werden sollten und sie von dem Bestreben abhalten, immer jedes einzelne Wort verstehen zu wollen."* Besser sind die Lerner dann vorbereitet, wenn sie lernen, bestimmte Strategien und Techniken einzusetzen, die ihnen hel-

149 Bimmel und Ven (1992:14) sagen in diem Zusammenhang, dass *„ein Text an sich gar keine Bedeutung hat. Bedeutung und Information entsteht erst in der Wechselbeziehung zwischen dem Text und seinem Rezipienten."* Nach Solmecke (1992:5f.) sind für das Verstehen eines Hörtextes eine Verstehensabsicht (Zuwendung der Aufmerksamkeit) und die aktive Beteiligung des Hörers die Voraussetzung. Das Hörverstehen ist also keine passive Fertigkeit, sondern es erfordert eine bestimmte Aktivität des Hörers (auf- und absteigende Verarbeitung).

150 Gemeint wird hier der assimilativ-reproduktive Teilprozess – ein Hilfsvorgang bei unzureichender akustischer Reizversorgung (Desselmann/Hellmich 1981:199);

151 Vgl. Myczko (1994:39f.);

fen, das was sie nicht verstanden haben doch noch zu erschließen, und so ihr Gedächtnis zu entlasten. Geeignete Techniken hierfür sind z.B.:

- auf Sprechersignale achten, da er meistens die neue Information durch z.B. Betonung oder Strukturwörter für den Hörer markiert[152];
- Wortpaare kombinieren oder Wörtern assoziieren, was bedeutet, dass der Hörer bestimmte Erwartungen aufbauen kann, wenn es darum geht, welche Wörter in einem Hörtext nacheinender vorkommen oder miteinender verbunden werden können;
- sinnerschließend hören, d.h. die Bedeutung der neuen Wörter mit Hilfe der Muttersprache, einer anderen Fremdsprache, des Kontextes etc. erschließen;
- Leitfragen suchen, d.h. eine Erwartungshaltung bezüglich des Inhalts des Hörtextes (anhand gegebener Orientierungshilfen) aufbauen und so das Hören vorentlasten (z.B. Fragen sammeln);
- das Segmentieren von inhaltsbezogenen Wortgruppen im gesamten Lautstrom – nicht jedes Wort muss nämlich behalten werden, sondern vielmehr die Kernwörter, um die herum dann der Sinn der Aussage rekonstruiert werden kann;
- Notizen machen und dabei: Wörter aufschreiben, die man verstanden hat, Hauptaussagen eines Hörtextes oder Aussagen zu einem bestimmten Aspekt des Hörtextes notieren usw.

Bauer (1992:24f.) betont besonders die Bedeutung der Geräusche in den Hörtexten, die *„oft sehr aufschlussreich für eine Situation sind, ein erstes Verstehen des Textes ermöglichen und das weiter Verstehen vorbereiten"*, und rät dazu, die Lerner aufzufordern beim ersten Hören nur auf die Geräusche zu achten[153].

Hinzuweisen ist hier ebenfalls auf die Fähigkeit zum Antizipieren des Inhalts des Hörtextes. Der Lerner soll also lernen, vorab Leitfragen zu stellen (eine Hörabsicht zu bilden, sich ein Hörziel zu stellen) (Jung 2000:121), Hypothesen zu bilden und zu überprüfen (Bimmel/Ven 1992:13, Bimmel/Rampillon 2000: 75). Schließlich ist *„das Hören ist ein interaktiver Prozess. Der Hörer dekodiert Daten aus dem Text, und er fügt seine Vorkenntnisse hinzu"* (Bimmel/Ven 1992: 14). Daher gilt es die Lerner darfür zu sensibilisieren und darauf zu trainieren, dass sie:

152 Falls es sich um eine Videoaufnahme handelt, so können auch nonverbale Sinnträger (Körperhaltung, Gestik und Mimik) behilflich sein (Prokop 1993:13).

153 Diese Vorgehensweise ist auch gleichzeitig eine Möglichkeit zur Entspannung der Lerner. Das Spekulieren über die Geräusche *„verjagt die Angst und macht die lernenden offen und bereit für das, was kommt* [Hörtext]" (Bauer 1992:25). Vgl. unten zu den affektiven Strategien;

- vor dem Hören den Kontext (z.B. das Bild im Buch, den Titel des Hörtextes) in Betracht ziehen,
- während des Hörens die Richtigkeit ihrer Vermutungen überprüfen und sie ggf. korrigieren,
- darüber nachdenken, was sie beachten müssen, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden.

Außerdem ist noch auf den Zusammenhang zwischen bestimmten Textsorten und Hörzielen hinzuweisen. So unterscheiden Bimmel und Ven (1992:15) beispielsweise zwischen:

- öffentlichen Gebrauchstexten, bei denen orientierendes Zuhören und selektives Heraushören einerseits, und
- Interviews, Monologen, Kurzgeschichten andererseits, bei denen man die zentrale Aussage verstehen, Informationen ordnen und Bezüge zu eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Meinungen herstellen soll.

Bewusstzumachen sind dem Lerner – ähnlich wie beim Lesen – verschiedene Stufen des Erfassens des Inhalts des Hörtextes. Schließlich *„verhalten sich gute Hörer nicht wie ein Tonbandgerät"* (Bimmel/Ven 1992:13), das jedes einzelne Wort und eine jede Äußerung aufzeichnet[154]. Es geht nicht immer darum, den Inhalt des Hörtextes vollständig, mit allen Einzelheiten zu erfassen (Detailverständnis), sondern manchmal auch nur darum, welchen Gesamteindruck er macht, was die Hauptinformationen sind (Globalverständnis), wie seine Intention ist (Grobverständnis) oder ob er bestimmte Informationen beinhaltet (Selektivverständnis)[155].

Das Hörverstehen muss selbstverständlich auch geübt werden, da *„die Häufigkeit des Übens den Erfolg beim Hörverstehen ausmacht"* (Rampillon 1996:70)[156]. Daher soll der Lerner keine Gelegenheit auslassen, sich immer wieder Hörtexte selbständig anzuhören. Möglichkeiten dazu hat er heutzutage relativ viele (Radio- und Fernsehsendungen, (selbständig angefertigte) Tonbandaufnahmen usw.)[157].

154 Solmecke (1992:5) weist ebenfalls darauf hin, dass es äußerst selten die Absicht des Hörers ist, den Hörtext in allen Einzelheiten zu verstehen. Viel häufiger will der Hörer nur den Gesamtsinn des Textes erfassen oder bestimmte Details. Deshalb sollte er *„in Abhängigkeit von Verstehensabsicht und Text so extensiv wie möglich hören und nur so intensiv wie nötig."*

155 Dahlhaus (1994:186) nennt folgende Arten des Hörens, mit denen verschiedene Ziele verbunden sind: diskriminierendes (= lautdifferenzierendes) Hören, extensives (= globales, kursorisches) Hören, intensives (= totales, detailliertes) Hören, selektives (= selegierendes) Hören, zielgerichtetes Hören; Vgl. Lewis (2000:141ff.);

156 Vgl. Dahlhaus (1994:39ff.);

157 Keller und Mariotta (1992:49ff.) liefern einen interessanten Vorschlag zur Arbeit mit derartigen Materialien. Sie schlagen den Einsatz von Arbeitsblättern mit diversem und progressivem Schwierigkeitsgrad vor. Sie sollen die Lerner dazu anregen, über ihre

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Vor dem Hören	sich auf das Hören vorbereiten	
	LT	sich für einen bestimmten Hörtext entscheiden
		Arten des Hörens und ihre Funktionen kennen lernen
		Vorwissen zum Thema des Hörtextes aktivieren
		eine Hörabsicht formulieren/ sich ein Hörziel setzen
		Erwartungen gegenüber dem zu hörenden Text entwickeln (dazu Titel, Illustrationen, Art des Textes u. Ä. beachten)
Während des Hörens	*„synthetisch"* hören	
	LT	sich einen Gesamteindruck über den Hörtext verschaffen (vgl. Grobverständnis)
		Hauptinformationen erfassen (vgl. Globalverständnis)
		feststellen, ob der Hörtext bestimmte Informationen beinhaltet (vgl. Selektivverständnis)
		die Richtigkeit der eigenen Vermutungen überprüfen
		auf Sprechersignale achten (z.B. Betonung, Strukturwörter)
		auf Geräusche/ Hintergrundmusik achten
	„analytisch" hören (vgl. Detailverständnis)	
	LT	sinnerschließend Hören – Bedeutung der Wörter aus dem Kontext erschließen)
		den Inhalt des gesamten Hörtextes erfassen
		fehlende Informationen nachschlagen/ erfragen
	Notizen machen (Stichwörter usw.)	
Nach dem Hören	den Inhalt des Hörtextes verarbeiten	
	LT	sich an das Gehörte erinnern/ Notizen ergänzen
		den Inhalt mündlich zusammenfassen/ rekonstruieren
		Notizen machen (z.B. in Form eines Fluss-Diagramms)
		eine schriftliche Zusammenfassung/ Wiedergabe anfertigen
	darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden	
	Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen	

Tabelle D: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Hörverstehens (Zusammenfassung)

Gewohnheiten nachzudenken und Programme/Sendungen zu wählen. Für die Arbeit mit Nachrichtensendungen werden den Lernern hier drei Stufen vorgeschlagen: 1. Übungen auf rein emotionaler Ebene, wobei das Textverständnis keine Voraussetzung für das Lösen der Aufgabe ist, 2. intensive Übungsphase (global- und detailliertes Verstehen, Zusammenfassung in der Muttersprache), 3. reproduktive Übungen (Zusammenfassung auf Deutsch). Auf allen drei Stufen ist der letzte Schritt die Evaluation und die Beschäftigung mit dem Wie des Lernens („Glühbirne"). Auch Lewis (2000:139) nennt einige Vorschläge von *„Out-of-class opportunities to listen"*.

2.4.4.2.2. Lernstrategien und das Leseverstehen

Lesen (vor allem das stille Lesen), eine Tätigkeit, die zum Erwerb fremdsprachiger und fremdsprachlicher Kenntnisse und zur Herausbildung von Haltungen und Überzeugungen dient, ist ein Prozess, in dem der Text vom Leser dekodiert[158] wird. Dieser Prozess ist allerdings kein bloßes Identifizieren von Buchstaben, Verbinden der Buchstaben zu Wörtern, Erschließung ihrer Bedeutung, Verbinden der Wörter zu Sätzen und schließlich Verstehen der Bedeutung der Sätze. Er ist viel komplexer. Nach Westhoff (1987:30f., 1997:47) ist diese Tätigkeit interaktiv und konstruktiv. So nimmt der lesende Mensch mit seinen Augen Impulse aus dem Text auf. Aus ihnen werden in dem sog. *„sensorischen Informationsspeicher"* die für den Leser relevanten Informationen ausgesucht und an das Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsgedächtnis) weitergeleitet, wo sie innerhalb weniger Sekunden in Hinsicht darauf überprüft werden, ob sich aus ihnen etwas Sinnvolles konstruieren lässt. Falls dies gelingt, werden sie an das Langzeitgedächtnis weitergegeben, um behalten zu werden. Nach Meinung von Westhoff (1997:50) ist die Zeit, in der die neuen Informationen bzw. Impulse in das Arbeitsgedächtnis gelangen und selektiert werden, die wohl wichtigste Phase der Informationsverarbeitung, weil *„alle (...) Informationen, aus denen in der zur Verfügung stehenden Zeit nichts Sinnvolles konstruiert werden kann, ‚ungesehen' verschwinden."*

Das Arbeitsgedächtnis hat allerdings eine sehr geringe Speicherkapazität und die verfügbare Zeit, um aus der Masse der Signale, sinnvolle Einheiten zu erkennen, ist äußerst kurz (Bimmel 1990:11). Daher ist es wichtig beim Lesen einen geeigneten *„Leseweg"* (Keller/Mariotta 1996:30) zu wählen und sich vor allem darauf zu konzentrieren, was wichtig oder neu ist. Während des Lesens werden die Stimuli, die über die Sinneswahrnehmungen vermittelt werden, also die neuen Informationen mit den bereits vorhandenen Wissen des Lesers gemischt (Wolff 1997B:271). Darin liegt auch die Interaktivität des Leseprozesses. Wichtig ist, dass *„je mehr vorhandene Kenntnisse dem Lesevorgang beigemischt werden können, desto mehr Bedeutung kann konstruiert werden bei gleichzeitiger Reduzierung des Informationsbedarfs aus dem Text"* (Westhoff 1997:51). Damit möglichst viel beigemischt wird, ist es wichtig, dass der Leser anhand seiner Kenntnisse und der zusätzlichen Informationen (wie Bilder, Schlagzeilen, fettgedruckte Wörter usw.) die richtigen Erwartungen bezüglich

158 Desselmann und Hellmich (1986:260f.) nennen drei Dekodierungsebenen: die optisch-graphematische Dekodierung, d.h. die Aufnahme der Grapheme durch das Auge und Verbinden dieser Grapheme zu größeren Einheiten (zu Wörtern und Sätzen); die pragmatisch-kommunikative, semantische, syntaktisch-morphologische Dekodierung, mit der ein Gesamtüberblick über den Text, das Verstehen der Bedeutung und Funktionen der Wörter und Sätze gemeint werden; die individuelle Dekodierung, also die Interpretation des gelesenen Textes.

des Inhalts des Textes hat bzw. lernt, diese Erwartungen zu entwickeln, d.h. Hypothesen darüber zu bilden, welche Informationen der Text bringt (Westhoff 1997:50f.), oder – wie Desselmann und Hellmich (1986:260f.) sagen – dass er von den Orientierungshilfen im Text Gebrauch macht, eine Leseabsicht herausbildet[159] und seine Hypothesen anschließend während des Lesens durch gezieltes Suchen überprüft (Westhoff 1997:51ff.). Dank der Hypothesenbildung und -überprüfung wird der Leser zum guten Leser, der viele neue Informationen aus einem Text gewinnen kann[160].

Hier kann man die Frage danach stellen, was der Leser tun kann, damit sein Leseprozess möglichst effizient verläuft, d.h. damit er seine Kenntnisse optimal einsetzt und damit er die wichtigen Informationen erkennt. Dabei können dem Leser einige Strategien behilflich sein. Und so sollte er *„ein Gespür dafür entwickeln, welche Hinweise in einem Text die besten Voraussagen ermöglichen"* (Westhoff 1997:75) und welche Elemente in einem Text die informationsreichsten sind. Ehlers (1992:71) nennt z.B. folgende Signale, die beim Lesen eines Textes zu beachten sind: sprachliche Signale (bestimmte Wörter, Sätze, Aussagen), Kontextsignale, Text- und Gattungssignale (Erzählweise, -perspektive), literarische und erzählerische Signale (Fiktivität).

Dazu gehört auch das Wissen über bestimmte Lesestrategien und ihre Anwendung. Neben der Entscheidung über die Wahl eines Textes muss der Lerner nämlich auch noch eine geeignete Art und Weise finden, um diese Fertigkeit zu üben, zu entwickeln, wozu er allerdings Kenntnisse über die verschiedenen Lesearten, die verschiedenen Schritte im Leseprozess und die jeweiligen Lerntechniken benötigt (Rampillon 1996A:81). Damit er die Lernstrategien und -techniken gezielt und optimal benutzen kann, muss er auch über die Funktionen

159 Bimmel (1990:11f.) spricht in diesem Kontext von dem Antizipieren der zu erwartenden Informationen und Ehlers (1992:63) vom antizipatorischen Lesen;

160 In diesem Kontext wird von den sog. bottom-up und top-down Prozessen gesprochen. Und so soll die Sprachverarbeitung eines Menschen in zwei Richtungen verlaufen: 1. von unten nach oben – bottom-up, auch „data driven" genannt. Das bedeutet, dass der Leser den Text dadurch entschlüsselt, dass er sich auf die Entschlüsselung der einzelnen Wörter konzentriert und den Text anhand der Bedeutungen der einzelnen Wörter versteht, was allerdings nur 25% des Verstehens ausmacht, vgl. Westhoff (1987:39ff.), Wolff (1997 B:272), Königs (1993:204), List (1998:32),; 2. von oben nach unten – top-down – d.h. der Leser zieht auch andere Informationen heran, die nicht unmittelbar aus den gelesenen Wörtern kommen, sondern aus der Situation oder aus dem allgemeinen Welt- und Sprachwissen, vgl. Westhoff (1987: 38f.), Wolff (1997 B:272f.), Königs (1993:204), List (1998:32). Im Normalfall ergänzen sich diese beiden Verarbeitungsprozesse, so dass es zwischen ihnen ein Gleichgewicht gibt. Beim Fremdsprachenlernen ist es aber oft so, dass die Lerner *„stärker auf die einzelnen Textelemente zurückgreifen, versuchen sie zu dechiffrieren und setzen so Bedeutung als bloße Kumulation von sprachlichen Einheiten zusammen"* (Königs 1993:204). Erst dann werden die top-down Prozesse aktiviert. Wenn aber der Prozentsatz der absteigenden Verarbeitung steigt, verbessert sich die Leseleistung deutlich.

und Arten des Lesens Bescheid wissen, und je nach seinem Ziel synthetisch (um einen Eindruck vom Inhalt des Textes zu bekommen)[161] oder analytisch (um den Text genau zu verstehen und zu analysieren)[162] wie auch orientierend[163], kursorisch[164] oder total[165] lesen. Westhoff (1987:77) behauptet, *"dass das beste Leseergebnis erzielt wird, wenn man an jedem Lesemoment so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig."* Das bedeutet, dass die Lernenden ihr Lesen der jeweiligen Lesesituation oder Aufgabe anpassen sollen. Wichtig ist, dass die Lernenden merken, dass auch das extensive Lesen und nicht nur das intensive Lesen in manchen Situationen ihre Anwendung finden kann, und dass effizientes Lesen nicht immer intensives Lesen bedeuten muss.

Für all diese Arten des Lesens gibt es zahlreiche Strategien und Techniken. So nennt Rampillon (1996A:82ff.) folgende Leseverfahren:

1. für das synthetische Lesen:
   - *„Skimming"* – erste Leseeindrücke sammeln. Diese Art des Lesens ist mit dem orientierenden Lesen gleichzusetzen. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Art des Textes, die Überschriften sowie andere graphische Signale gerichtet. Auf der Beobachtung dieser Elemente baut der Leser seine Erwartungen dem Text gegenüber auf.
   - *„Scanning"* – Erfassen bestimmter Informationen. Diese Art des Lesens ist mit dem kursorischen Lesen, oder wie es Rampillon nennt

161 Vgl. *„ganzheitliches Lesen"* (Desselmann / Hellmich 1986:261, Sawicka 1991:191), *„überfliegendes Lesen"* (Rampillon 1996 B:82) oder *„extensives Lesen"* (Westhoff 1987:76);

162 Vgl. Desselmann/Hellmich (1986:261f.), Sawicka (1991:191), *„textverarbeitendes Lesen"* (Rampillon 1996 B:82), *„intensives Lesen"* (Rampillon 1996 B:87, Westhoff 1987:76).

163 Diese Art des Lesens wird auch das suchende, vorbereitende Lesen genannt, da sein Ziel entweder das Suchen bestimmter Informationen oder Vorbereitung auf das analytische Lesen sowie Gewinnung eines Überblicks ist (Desselmann/Hellmich 1986:262, Sawicka 1991:191). Diese Art des Lesens wird von Westhoff (1997:100) in zwei weitere Arten geteilt: in selektives Lesen (mit dem Ziel bestimmte Informationen zu finden) und globales Lesen (mit dem Ziel sich einen Eindruck zu verschaffen). Auch Häusermann und Piepho (1996:289) nennen diese zwei Arten und nennen sie Herauspicken (selektives Lesen) und Überfliegen (globales Lesen).

164 Sein Ziel ist das Erfassen des Wesentlichen (Desselmann/Hellmich 1986:263, Sawicka 1991:191), des Kerns des Textes, des „main point" (Arendt 1991:622), der Haupt- bzw. der für den Leser relevanten Informationen ist. Westhoff (1997:100) nennt diese Art des Lesens sortierendes Lesen und Häusermann und Piepho (1996:289) bezeichnen sie als Mustern.

165 Diese Art des Lesens dient dem vollständigen Erfassen aller Informationen, der tiefgreifenden Analyse des Textes (Desselmann / Hellmich 1986:262f., Sawicka 1991:191, Westhoff 1996:289) und wird auch als Verweilen bezeichnet (Häusermann/Piepho 1996:289).

„Diagonallesen", identisch. Der Text wird also durchsucht mit dem Ziel, eine bestimmte Information, ein Wort o.Ä. zu finden.[166] Da sowohl *„Skimming"* als auch *„Scanning"* dem schnellen Lesen dienen, ist es umso wichtiger, dass man genau überlegt, wann man sie einsetzt und sich dessen bewusst ist, welche Funktionen sie haben. Die Schüler müssen auch, um tatsächlich synthetisch lesen zu können, lernen: die Wörter im Text zu segmentieren, sie zu Sinneinheiten zu verbinden, unbekannte Begriffe aus dem Kontext zu erschließen und Schlüsselwörter zu finden.

- *„Speed Reading"* – eine Schnelllesemethode, mit der gemeint wird, dass die Lerner sich darüber im Klaren sein müssen, dass selbst wenn sie nicht alle Wörter im Text verstanden haben, sie den Text trotzdem verstehen können.

2. für das analytische Lesen:
   - *„Search Reading"* – das Lesen, nach einer *„5-Schritt-Methode"*, z.B. der sog. *„SQ3R-Methode"* (d.h. Survey/ Überblick verschaffen – Question/ Erwartungen gegenüber dem Text formulieren – Read/ sehr aufmerksam lesen – Recite/ sich an das Gelesene zu erinnern versuchen – Review/ das Gelesene wiederholen) oder der sog. *„MURDER-Methode"* (d.h. Set Mood to Study/ sich innerlich auf den Text einstellen – Read for Understanding/ die Wichtigsten Gedanken beim Lesen des Textes finden – Recall the Material/ selbständige Verstehenskontrolle – Digest the Material/ die wichtigsten Informationen aus dem Text mit dem Vorwissen verbinden – Expand Knowledge/ kritische Selbstkontrolle und Ergänzen der Wissenslücken – Review Effectiveness of Studying/ Reflexion über den Endeffekt des Lesens und eventuelle Notwendigkeit einer Wiederholung).
   - Erschließendes Lesen – unbekannte Wörter werden dabei mit Hilfe von der Mutter-, Ziel-, einer weiteren Fremdsprache, den Internationalismen bzw. dem Kontext erschlossen (vgl. Arendt 1991:623).
   - Nachschlagen in Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken.
   - Visualisieren und Strukturieren, d.h. Erkennen und Markieren der wichtigsten Stellen (Begriffe, Gesichtspunkte, Hauptgedanken usw.) im Text bzw. Herausschreiben von Stichwörtern, Anbringen von Überschriften usw.
   - Anfertigen von Notizen als unterstützende Technik.

Nach Meinung von Bimmel (1990:10) spielen beim Lesen auf der Textebene die Textkonnektoren eine sehr große Rolle. Sie geben dem Leser Hin-

166 Auch bei Westhoff (1987:116) finden wir Skimming und Scanning als zwei der globalen Textorientierung dienenden Techniken. Vgl. auch Lewis (2000:189f.);

weise über den Verlauf von Sätzen, über ihren Aufbau. Er behauptet, *„Schüler, die gelernt haben, beim Lesen fremdsprachlicher Texte besonders auf Konnektoren zu achten, können der Organisation des Textes, seinem inhaltlichen und logischen Aufbau, Schritt für Schritt folgen, noch bevor sie den Inhalt des Textes zur Kenntnis nehmen."* Sie können die Texte auch besser und schneller verstehen. Er nennt auch andere Lesestrategien[167] auf dieser Ebene:

- *„Aktivieren von Vorwissen und Vorerfahrung zum Textinhalt;*
- *Aufbau einer Leserwartung;*
- *Aufbau einer Leseabsicht (Aufgaben zum Text);*
- *Entschlüsselung der Textinformation (Zahlen, Namen usw. unterstreichen)"* (ebd.).

Auf der Satzebene gibt es folgende Lesestrategien:

- *„Schlüsselwörter unterstreichen;*
- *Textkonnektoren unterstreichen und die Bezüge, die sie herstellen, angeben; vorhersagen, welche Informationen sich vermutlich anschließen;*
- *Kontextbezüge (Kontextreferenz) herausarbeiten, d.h. Elemente im Satz, die früher im Text erwähnte Informationen wieder aufnehmen, markieren, z.B. Personalpronomen, Possessivpronomen, Wörter, wie daher, deswegen, davon usw."* (ebd.).

Auch auf der Wortebene können die Textkonnektoren bei der Entschlüsselung der unbekannten Wörter behilflich sein. Es gibt da auch folgende Lesestrategien:

- *„Ausnutzung sog. cognates (darunter versteht man Wörter der Fremdsprache, die dem muttersprachlichen Wort ähnlich sind) und der Internationalismen;*
- *Wortbildungsregularitäten;*
- *Ausnutzung des Kontextes"* (dabei spielen eben auch die Konnektoren eine große Rolle) (ebd.).

Auch Heyd (1991:112f.) nennt ähnliche Strategien, fügt aber noch einige hinzu:

- auf der Wortebene: bekannte Wörter oder Wortstämme der unbekannten Wörter erkennen, Komposita entschlüsseln, Hauptwörter erkennen;
- auf der Satzebene: Bedeutung der Satzzeichen und Markierungen erkennen, Verb finden, unwichtige Teile des Satzes (Adjektive, Adverbien) ausklammern, Nebensätze feststellen;
- auf der Textebene: Textsorte erkennen, Textstruktur beachten (äußere Form, Überschriften, stilistische Abweichungen usw.);
- auf der Ebene der kulturellen Zeichen: *„falsche Freunde"* und unterschiedliche Konnotationen erkennen usw.

167 Bimmel zieht hier die Einteilung der Lesestrategien von Buhlmann/Fearns heran (Buhlmann, Rosemarie/ Fearns, Anneliese: *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*; München: Langenscheidt, 1987, S. 236);

Besonders betont wird hier die Rolle der Schlüsselwörter und -informationen, die auch einem weniger fortgeschrittenen Leser das Verstehen von Originaltexten ermöglichen. Dazu gehören neben der Überschrift auch noch Zahlen, Orts- und Zeitangaben, besonders (z.B. durch Druck) hervorgehobene Textstellen.
Zu erwähnen ist auch noch die Einteilung der Lesestrategien von Wolff (1997B:272f., 1997B:275):

1. Bereitstellungsstrategien, z.B.: Erwartungen formulieren, Hypothesen bilden und testen, Illustrationen benutzen, also Strategien, *„mit deren Hilfe es möglich ist, Wissen, das zur Verarbeitung des Textes beitragen kann, mit Hilfe von kontextuellen Signalen und sprachlichen Stimuli vor und während der Textverarbeitung bereitzustellen"* (Wolff 1997B:277);
2. Erschließungsstrategien, die mit Hilfe von Sprach- und Weltwissen das Textverstehen steuern, und zwar total, kursorisch und global. Sie sind den *„Bereitstellungsstrategien nachgeordnet, indem sie das Wissen, das über eine Bereitstellungsstrategie abgerufen wurde, in den Verarbeitungsprozess einbringen und für das Verstehen des Textes nutzbar machen"* (Wolff 1997B:279);
3. Verarbeitungsstrategien, zu denen Strategien der Informationsverarbeitung (z.B. *„Skimming"*, *„Scanning"* (vgl. oben)) sowie Speicherung und Integration im Gedächtnis (z.B. Abstrahieren, Generalisieren, Konstruieren) gehören (Wolff 1997B:281).

Es ist nun also wichtig, dass die Lernenden wissen, dass es Lesestrategien gibt und über die Informationsverarbeitung im Bilde sind. Sie sollen wissen, wie sie einen Text schnell durchlesen, ihre Vorkenntnisse aktivieren, Bedeutung der neuen Wörter erschließen können, außersprachliche Verstehenshilfen benutzen können (Tornberg 1996:25).
Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass viele Fremdsprachenlernende *„beim Lesen zu vergessen scheinen, dass sie in der Muttersprache schon über effiziente Strategien der Informationsaufnahme verfügen. Ein Strategietraining (...) sollte Lernende an diese schon vorhandenen Techniken erinnern und sie ermutigen, diese Techniken auch im Fremdsprachenunterricht zu benutzen"* (Koenig 1996:37).

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Vor dem Lesen	sich auf das Lesen vorbereiten	
	LT	Lesearten und ihre Funktionen kennen lernen
		sich für einen bestimmten Text entscheiden
		eine Leseabsicht formulieren (Bewusstmachung der Ziele)
		Vorwissen zum Thema des Textes aktivieren
		Erwartungen (Leseerwartung, Hypothesen) gegenüber dem zu lesenden Text aufstellen (dazu Illustrationen, Überschrift, u.Ä. beachten)
Während des Lesens	*„synthetisch"* lesen	
	LT	erste Leseeindrücke sammeln (vgl. orientierendes Lesen), z.B. Art des Textes, Überschriften, graphische Signale
		den Text durchsuchen, um bestimmte Informationen zu finden/ zu erfassen (dazu bekannte Wörter, Zahlen, etc. erkennen, Schlüsselwörter, Textkonnektoren unterstreichen usw.) (vgl. kursorisches/ selektives Lesen)
	„analytisch" lesen (vgl. totales Lesen)	
	LT	SQ3R-Methode
		MURDER-Methode
		Wort für Wort lesen (den Text dabei analysieren)
		unbekannten Wortschatz – wenn möglich – (aus dem Kontext) erschließen
		fehlende Informationen nachschlagen
		visualisieren (z.B. markieren) und strukturieren (z.B. Überschriften anbringen)
Nach dem Lesen	den Inhalt des Textes verarbeiten	
	LT	sich an das Gelesene erinnern
		Notizen machen (z.B. ein Fluss-Diagramm)
		eine schriftliche Zusammenfassung anfertigen
		den Inhalt mündlich zusammenfassen
	darüber nachdenken, was man beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf künftig zu lesende Texte zu bilden	
	Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen	

Tabelle E: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Leseverstehens (Zusammenfassung)

2.4.4.2.3. Lernstrategien und das Sprechen

Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit lassen sich drei Stufen unterscheiden: Reproduktion, Rekonstruktion, Konstruktion. Sie erfordern eine unterschiedliche Sprachbeherrschung und treten in unterschiedlichen Stufen des Spracherwerbs auf. Das Sprechen ist obendrein auch noch eine Fertigkeit, die vom Lerner – wie Rampillon (1996A:93) sagt – eine hohe geistige und verbale Flexibilität erfordert. Dies wird u.a. dadurch verursacht, dass die Sprechgeschwindigkeit hoch ist und somit wenig Zeit zum Nachdenken bzw. keine Zeit für die Benutzung eines Wörterbuchs zur Verfügung steht. Der Lerner muss nämlich in der konkreten Gesprächssituation schnell und adäquat auf die Aussagen seines

Gesprächspartners reagieren und dabei die notwendigen Sprachmittel aktivieren. Für einen Fremdsprachenlerner ist es daher wichtig, dass er weiß, wie er sich die Sprachmittel aneignen kann, die ihm dabei helfen, ein Gespräch zu führen, was er tun kann, falls er über sie nicht verfügt sowie wie er seine Aussage strukturieren kann.[168]

Und so unterscheidet Rampillon (1996A:94ff.)[169] in Bezug auf das Sprechen folgende Techniken:

1. bei der Reproduktion, d.h. der fast wörtlichen Wiedergabe[170] gehörter bzw. gelesener Texte:
   - *„Read and look up"*-Methode – der Lerner schaut auf den Text, versucht sich eine Passage zu merken und gibt sie anschließend, ohne auf den Text zu schauen, wieder;
   - *„Backward build up technique"* – der Lerner segmentiert einen Satz und lernt ihn vom Ende her;
   - Nachsprechen – der Lerner gibt Abschnitte eines vom Tonband oder von einem anderen Lerner gehörten Textes wieder. Der Text kann anschließend zur Kontrolle vor- oder mitgesprochen werden;
   - stilles Sprechen – nachdem der Lerner einen auswendig zu lernenden Text gelesen hat, gibt er ihn (auch mehrmals) wieder, wobei der Text nicht mehr vorliegt;
   - lautes Vorsichhinsprechen – der Lerner liest den zu lernenden Text laut und versucht, sich ihn gleichzeitig zu merken;
   - Lokalisierungsmethode – *„besteht darin, die räumliche Anordnung von Elementen des Lernmaterials als Gedächtnisstütze zu benutzen"* (Rampillon 1996:99), was bedeutet, dass auch die Situation, in der der Lerner sich einen bestimmten Stoff aneignet (Ort, Musik, Gerüche, etc.), das Behalten dieses Stoffs unterstützen kann;
   - Wiederholung – der Lerner prägt sich Bekanntes noch einmal ein.
2. bei der Rekonstruktion, d.h. der möglichst genauen Wiedergabe des Inhalts bei gleichzeitig relativ freier Wahl der Ausdrucksform gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Unterstützung des Gedächtnisses:
   - (stichwortartige) Notizen,
   - Visualisierung – visuelle Aufzeichnungen (Symbole, Bildskizzen, Assoziationszeichen, optische Markierungen im Text usw.)
   - antizipierendes Lesen (wobei allerdings nicht der Inhalt des ganzen Textes sondern lediglich des nächsten Satzes oder Abschnitts vorausgesagt und anschließend überprüft werden soll.

168 Vgl. Heyd (1997:150ff.) zu den Unterschieden zwischen dem monologischen und dialogischen Sprechen sowie zur Entstehung einer sprachlichen Äußerung;

169 Vgl. Jung (2000:121f.);

170 Diese Art des Sprechens wird daher auch als *„auswendiges Sprechen"* bezeichnet (vgl. Rampillon 1996A:94).

3. bei der Konstruktion, d.h. dem freien Sprechen[171], bei dem der Lerner seinen Gedanken eine geeignete Form verleihen soll:
   - Gliederungstechniken (*„Outlining"*), die dazu dienen Akzente in einer Aussage zu setzen, so dass sie für den Hörer verständlicher wird,
   - Umschreibungstechniken, also die Fähigkeit zu Paraphrasieren, Sätze umzuformen, sich selbst zu korrigieren usw.
   - *„Note-Making Practice"* – Notizen (möglichst stichwortartig oder in Form von Mind-Maps[172]) anfertigen, wobei vor allem der Aufbau der Aussage (der logische Ablauf der Ausführungen) überdacht werden muss,
   - Vorsichhinsprechen mit Beachtung der Intonation[173], Gestik und Mimik.

Zu erwähnen sind hier auch einige Strategien, die von Bimmel und Rampillon (2000:75) zur Gruppe der Sprachgebrauchsstrategien gezählt werden. Sie werden als *„Mit allen Mitteln wuchern"* bezeichnet und sollen besonders beim produktiven Sprachgebrauch wirksam und nützlich sein. Dazu gehören Strategien wie:

- zur Muttersprache wechseln,
- erfinden von Wörtern oder leere Wörter (z.B. *„Dingsda"*) verwenden,
- um Hilfe bitten,
- Mimik und Gestik einsetzen,
- Gesprächsthema vermeiden oder das Thema wechseln,
- annähernd sagen, was man meint (einen Oberbegriff nennen),
- umschreiben oder Synonyme verwenden.

Manche dieser Strategien können allerdings als kontraproduktiv oder uneffektiv bezeichnet werden, weil der Lerner von seinem Gesprächspartner oft sowieso nicht verstanden wird. Besser funktionieren sie auch, wenn sie miteinander kombiniert werden.

Im Kontext der selbständigen Entwicklung der Gesprächsfertigkeit weist Meijer (1997:21ff.) auch noch ausdrücklich darauf hin, dass vor allem eine genaue Beschreibung der Arbeitsweise (Aktivitäten, Zeitplan) und der erwarteten

171 Die Strategien auf dieser Stufe sollen nicht mehr das Lernen sondern vielmehr die Speicherung und Strukturierung der Aussage unterstützen (vgl. Rampillon 1996:94f.).

172 Krekeler (1997:80f.) ist der Ansicht, dass Lerner *„dieses Verfahren im Sinne eines Note Making zur Vorbereitung und Durchführung eines Vortrages gewinnbringend einsetzen und den großen Schritt zwischen dem abgelesenen und dem freien Vortrag etwas verkleinern können. Als Gliederungstechnik hilft es, die richtigen Akzente zu setzen, beim Vortrag bietet es Sicherheit und Orientierung."*

173 Prokop (1993:13) schlägt vor, die Texte auch auf Band zu sprechen und anschließend das Resultat kritisch zu überprüfen, eventuell vorkommende Fehler notieren und korrigieren, um sie dann bei der tatsächlichen Präsentation des Textes zu vermeiden. Sinnvoll ist auch das Anfertigen von Fehlerlisten, um sich im Nachhinein auf die Korrektur bzw. Vermeidung dieser Fehler konzentrieren zu können.

Ziele die Voraussetzung für den Erfolg sind. Er betont auch die Notwendigkeit der Evaluation (in Plenum, in Zusammenarbeit mit dem Lehrer) einer solchen Selbstaktivität.

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Vor dem Sprechen	Das Sprechen vorbereiten/ planen/ üben		
	Redemittel/ Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/Ideennetz zeichnen)		
	über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)		
	fehlende Informationen suchen und ergänzen		
	Redebereitschaft melden		
Während des Sprechens	einen (Lese-/Hör-) Text reproduzieren		
		LT	*„Read and look up"*-Methode (bei Lesetexten)
			"Backward build up technique" (bei Lesetexten)
			lautes Vor-Sich-Hin-Sprechen (bei Lesetexten)
			Wiederholen (bei Lesetexten)
			Nachsprechen (bei Hörtexten)
			Lokalisierungsmethode (vgl. Loci-Technik) (bei Hör- oder Lesetexten)
	einen Text rekonstruieren		
		LT	Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierungen im Text)
			antizipierend lesen, d.h. den Inhalt des nächsten Satzes/Abschnitts voraussagen
	einen Text produzieren (freies Sprechen)		
		LT	Notizen als Gedächtnisstütze benutzen
			falls nötig, zur Muttersprache wechseln
			Umschreibungen/Synonyme einsetzen
			falls nötig, Wörter erfinden/ *„leere"* Wörter benutzen
			falls nötig, um Hilfe bitten
			Intonation beachten
			Gestik und Mimik beachten
	die eigene Aussage aufnehmen		
Nach dem Sprechen	die eigene Aussage evaluieren		
		LT	sich die aufgenommene Aussage anhören
			Fehler suchen
			das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen / mit dem Lehrer besprechen
			sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagewerken)
			Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
	darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um seine Sprechfertigkeit zu verbessern		

Tabelle F: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Sprechens (Zusammenfassung)

2.4.4.2.4. Lernstrategien und das Schreiben

Das Schreiben ist die oberste Stufe im Spracherwerbsprozess. Es erfordert – unabhängig von den Gründen[174] für das Schreiben – vom Lerner, dass er seine Gedanken ordnet, strukturiert und nach bestimmten Kompositionsprinzipien aufbaut (Rampillon 1996A:105). Es ist also ein Prozess, an dessen Ende ein Produkt – ein Text – steht, das eine bestimmte Funktion hat. Im Kontext der Förderung der Lernerautonomie ist dieser Prozess aber nicht nur wegen dieses Endprodukts, sondern vielmehr wegen seines Verlaufs interessant.[175] Schließlich ist das Schreiben eine Fertigkeit, bei der der Lerner seine Gedanken vergegenständlichen und fixieren muss, wobei er sich nicht nur auf seine formal-sprachlichen Kenntnisse (Rechtschreibung, Grammatik) konzentrieren muss, sondern auch situations- und adressatengerecht seine Gedanken formulieren muss. Die Entwicklung dieser Fertigkeit bedarf zahlreicher Übungen. Dabei fängt man mit dem reproduzierenden Schreiben an und geht zum kreativen Schreiben über. Das Schreiben kann natürlich auch von vielen Techniken unterstützt werden.

Zu den Techniken, die die formale Korrektheit fördern, zählt man z.B.:

- den Einsatz der Kenntnisse über die Prinzipien zur Organisation des Textes (dazu gehört u.a. saubere Schrift, Gliederung des Textes in Abschnitte usw.),
- das Benutzen von Nachschlagewerken (sowohl zur Sachinformation (Sachbücher, Lexika) als auch zur sprachlichen Korrektur (Wörterbücher, Grammatiken)),
- das Korrekturlesen[176] des eigenen Textes,

174 Kast (1999:20f.) nennt unterschiedliche Gründe für das Schreiben, die mit dieser Einteilung zusammenhängen: kommunikative Bedürfnisse (Briefe, Karten, Formulare), unterrichtspraktische Bedürfnisse (Hausaufgaben, Tests), zur Unterstützung anderer Fertigkeiten (schriftliches Konzept einer mündlichen Aussage usw.), „zur Strukturierung geistiger Handlungen" (um Gedanken zu ordnen). Rampillon (1996:105) unterscheidet zwischen dem „praktischen Schreiben" (Schreiben in Alltagssituationen, zum sozialen Kontakt) und dem „kreativen Schreiben" (Schreiben zur Unterhaltung oder zum Ausdruck eigener Gedanken, etc).

175 Heyd (1997:189) stellt in diesem Zusammenhang folgende sechs Thesen zur Entwicklung des Schreibens auf und behauptet u.a.: *„2. Schreiben sollte als Prozess gelehrt und dem Lerner bewusst gemacht werden: Texte sind vorläufige Ergebnisse eines komplizierten Prozesses, nicht von Anfang an fertige Produkte; an ihnen kann und muss weitergearbeitet werden. (...) 3. Die kritische Kompetenz, den eigenen Text zu beurteilen, muss stärker entwickelt werden. Sie ist die Voraussetzung für ein sinnvolles Revidieren. (...) 4. Der eigentliche Schreibprozess muss durch routinierte Schreibtechniken entlastet werden, damit der Lerner nicht durch die Komplexität der Schreibaufgaben überfordert wird. (...) 5. Techniken der Materialfindung (...) müssen stärker gefördert werden."*

176 Rampillon (1996:109) empfiehlt hierfür vier Durchgänge, bei denen: 1. der Sinn des Textes sowie syntaktische Fehler, ausgelassene Satzzeichen und 2. Rechtschreibfehler

- das Führen einer persönlichen Fehlerstatistik, die – falls über einen längeren Zeitraum geführt – zu einer wertvollen Informationsquelle über das eigene Lernen (vgl. 2.4.4.3.1.) wird (Rampillon 1996A:107ff.).

Zwecks Förderung der inhaltlichen Klarheit kann der Lerner wiederum, z.B.:

- über die Gliederung des Textes nachdenken (dazu sind die Kenntnisse über die Prinzipien der Gliederung des Textes die Voraussetzung) und:
  a) Ideen zu einem bestimmten Thema sammeln,
  b) Ideen und Begriffen nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen (dabei werden u.a. Notizen sortiert),
  c) Notizen nummerieren bzw. Oberbegriffe markieren usw.,
  d) Begriffe und Notizen zu-, unter-, überordnen[177] (ebd.),
- Notizen machen:
  a) den Inhalt eines gelesenen Textes (z.B. in Stichworten) festhalten,
  b) eigene Gedanken zu einem Thema aufschreiben (ebd.).

Das Notieren muss selbstverständlich ebenfalls vorbereitet werden. Dabei müssen die Lerner Kenntnisse über die für die Anfertigung von Notizen geltenden Prinzipien erhalten. Sie sollen wissen:

- wie sie das Notieren vorbereiten (die Wahl des Schreibgeräts, Vorbereitung des Schreibpapiers (mit Rand, Zeilen, etc.),
- wie sie ihre Aufzeichnungen kontrollieren und korrigieren können,
- dass sie – falls es sich um Notizen zu einem Hörtext handelt – auf bestimmte Signale (wie Lautstärke, Intonation, Betonung) achten sollen, um die wichtigsten Informationen festzuhalten,
- Assoziationen mit dem Thema des zu notierenden Textes herstellen (eine Erwartung bezüglich seines Inhalts aufbauen),
- sich bestimmte Abkürzungen und Abkürzungsverfahren[178] aneignen, die man dann besonders beim schnellen Notieren verwenden kann,
- sich Raster und Tabellen überlegen, die das schnelle Erfassen des Inhalts eines Textes ermöglichen würden (ebd.).

kontrolliert werden 3. typische Fehler zusammengestellt werden (vgl. Fehlerstatistik) und 4. der eigene Text nach einer längeren Zeit nochmals gelesen wird (sozusagen „mit anderen Augen");

177 Hierbei sind verschiedene Systeme der Kennzeichnung hilfreich (Buchstaben, Zahlen, etc.);

178 Zu unterschieden sind standardisierte Abkürzungen von Verfahren, wie z.B. von Tilgungen wie „Zeitg." für „Zeitung", die zwar nicht standardisiert sind, dennoch aber als Verfahren oft praktiziert werden. Vgl. dazu Bünting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Axel/ Pospiech, Ulrike: *Schreiben im Studium: mit Erfolg*. Cornelsen Verlag Scriptor, 2002.

Für das kreative Schreiben wiederum schlägt Jung (2000:122) den folgenden Plan vor:

1. Thema klären,
2. Material sammeln und sortieren,
3. Text organisieren (einen Plan oder eine Mind-Map anfertigen),
4. Text überdenken, umstellen und umformulieren,
5. Text korrigieren,
6. Endfassung erstellen.

Diese Art des Schreibens will selbstverständlich auch vorbereitet werden. Zu diesem Zweck schlägt Kast (1989:10ff., 1999:116ff.) folgendes Modell vor:

1. erste Planungsschritte – hier soll sich der Lerner fragen, was ihm zum gegebenen Thema einfällt (Wörter- und Ideennetz), welche Informationen sowie Redemittel er benötigt[179],
2. erste Formulierungen – in dieser Phase soll der Lerner überlegen, womit er anfangen kann, weiterhin eine Grobgliederung/ eine Strukturskizze anfertigen, überlegen, welche Informationen noch fehlen und wie er sie ergänzen könnte,
3. lineare Formulierungen – wobei der erste Entwurf revidiert und zu einem fertigen Text verarbeitet wird.

Es ist aber hier wiederum zu betonen, dass auch beim Schreiben jeder Lerner seine individuelle Vorgehensweise finden muss, wobei Überprüfen, Überarbeiten, Verwerfen und Neu-Entwerfen konstituierende Merkmale (Kast 1999:125) dieses Weges bleiben müssen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

179 Es ist hier nach Kurtz (1993:43) zu sagen, dass der Lerner *„Zeit und Nerven sparen kann, wenn er, anstatt sofort zum Papier zu greifen, zunächst mündlich vorformuliert, was er schreiben möchte."* Er kann sich verschiedene Versionen laut vorsprechen und währenddessen die gut gelungenen Passagen notieren, damit sie nicht vergessen werden. Erst im nächsten Schritt wird der ganze Text aufgeschrieben und anschließend kontrolliert. Kurtz rät auch dazu, sich Listen von häufig vorkommenden bzw. typischen Wendungen und grammatischen Konstruktionen zu bedienen, falls man eine bestimmte Textsorte (wie z.B. Bericht, Handelskorrespondenz) üben oder erlernen möchte.

Vor dem Schreiben	Das Schreiben vorbereiten/ planen	
	LT	das Schreibgerät/ -papier vorbereiten
		Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)
		über die Aufteilung des Textes auf dem Blatt und das, was ist beim Schreiben besonders zu beachten ist usw., nachdenken
		über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)
		fehlende Informationen suchen und ergänzen
	Notizen anfertigen	
	LT	Notizentechniken kennen lernen (z.B. Notieren mit dem Ziel späterer Textrekonstruktion)
		den Inhalt eines gelesenen/ gehörten Textes zusammenfassen
		sich Abkürzungen aneignen und verwenden
		Notizen ordnen (nummerieren, zu-/ unter-/ überordnen, etc.)
		eigene Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema aufschreiben
Während des Schreibens	Kenntnisse über die Prinzipien zur Organisation des Textes einsetzen (Schrift, Textgliederung usw.)	
	Nachschlagewerke zwecks sprachlicher Korrektheit benutzen	
	Nachschlagewerke zwecks sachlicher Korrektheit benutzen	
	den ersten Textentwurf revidieren und zum fertigen Text umarbeiten	
	die Textentwürfe zum fertigen Text umarbeiten	
	den Text – falls nötig – ins Reine schreiben	
Nach dem Schreiben	Korrekturtechniken (Symbole für verschiedene Fehlerarten, Markierungen usw.) kennen lernen und einsetzen	
	den eigenen Text korrekturlesen	
	Fehler suchen	
	Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen	
	sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagewerken/ mit anderen Lernern)	
	den korrigierten Texte neu schreieben	

Tabelle G: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Schreibens (Zusammenfassung)

2.4.4.3. Indirekte Lernstrategien

Nicht minder wichtig als die direkten sind die indirekten Lernstrategien. Sie haben zwar nicht immer einen direkten Bezug zum Lernstoff, tragen aber dazu bei, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen (Bimmel/Rampillon 2000:64). Es sind also Strategien, die sich nicht ausschließlich auf das Fremdsprachenlernen, sondern auf das Lernen allgemein beziehen.

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass alle Strategien nicht getrennt eingesetzt werden. Sie ergänzen sich gegenseitig in ihrer Wirkung, so dass z.B.:

- eine soziale Strategie gleichzeitig eine affektive und metakognitive Funktion erfüllen kann, z.B.: eine Besprechung der Lernziele mit anderen Lernern kann gleichzeitig helfen, Stress abzubauen, etc.
- eine Strategie zum Lernen von Grammatik (z.B. das Auswendiglernen bestimmter Beispielsätze) gleichzeitig eine motivierende (also affektive) Wirkung durch entsprechende Aufgabestellung erhalten kann[180],
- eine Strategie zum Lernen des Wortschatzes mit Hilfe einer Vokabelkartei gleichzeitig auch eine soziale Strategie sein kann, wenn man eine Gruppenwortschatzkartei anlegt und entsprechend damit zusammen mit der ganzen Lerngruppe arbeitet[181],
- in den Reflexionsphasen – z.B. nach einer Hör- oder Leseverstehensübung – das Feedback durch den Lehrer oder die Mitschüler und ein Gespräch über die erledigte Aufgabe – also eine soziale Strategie – besonders wichtig sind (vgl. Bimmel/Ven 1992:14).

2.4.4.3.1. Metakognitive Lernstrategien

Der Metakognition, also dem Wissen über das eigene Wissen und das eigene kognitive Funktionieren und der Sprachbewusstheit kommt im Konzept des autonomen Lernens eine besonders hohe Stellung zu (vgl. 1.3.). So stellt z.B. Wolff fest: *„Je bewusster über die Sprache reflektiert werden kann, desto effizienter verläuft (...) der Sprachlernprozess"* (Wolff 1992:516). Dieses metakognitive Wissen ist bei den Lernern zwar implizit vorhanden. Man muss aber nach ihm im Unterricht explizit fragen, so dass die Lernenden über ihr Lernen explizit sprechen können. Daher sollte man auch den entsprechenden Lernstrategien besonders viel Aufmerksamkeit schenken.

Zu der Gruppe der metakognitiven Lernstrategien gehören diejenigen Strategien, die zur Regulierung des eigenen Lernens dienen. Sie werden auch

180 Vgl. einige Vorschläge hierfür z.B. bei Krenn (2002:34ff.);

181 Dieser Vorschlag (u.a. mit Übungsmöglichkeiten) wird ausführlich von Morlok (2002:46ff.) beschrieben.

Strategien des Managers[182] bezeichnet. Nach Thomsen (1996:14) könnte man sie *„als Dreh- und Angelpunkt des Lernens"* bezeichnen. Innerhalb dieser Gruppe kann nach Bimmel und Rampillon (2000:71f.) und Müller und Wertenschlag (2002:165ff.) zwischen folgenden Strategien unterscheiden:

- sich auf das eigene Lernen konzentrieren, indem man sich auf eine Aufgabe orientiert, überlegt, welches Ziel mit ihr erreicht werden soll, das Vorwissen aktiviert usw.;
- das eigene Lernen einrichten und planen, indem man individuelle kurz-, mittel- und langfristige Lernziele bestimmt (z.B. in Form eines Wochenplans), überlegt, wozu man sich bestimmtes Wissen aneignen möchte (d.h. welches konkrete Ziel man mit seiner Hilfe realisieren kann bzw. will), herausfindet, wie man am besten lernen kann (d.h. der Einsatz welcher Lernstrategien möglich bzw. bei einem bestimmten Lerntyp optimal wäre) und letztendlich auch die notwendigen Materialien und Hilfsmittel sowie den Lernplatz organisiert;
- das eigene Lernen überwachen und auswerten sowie Schlussfolgerungen für künftiges Lernen ziehen.

Alle drei oben genannten Gruppen von Strategien sind stark miteinander verknüpft. Die Auseinandersetzung mit allen anderen Bereichen des Lernens (mit Lernzielen, Lernstrategien und -techniken, den Beurteilungskriterien und -instrumenten) und Etappen des Lernprozesses (Planung, Durchführung, Evaluation) – sowohl reflektierend als auch praktisch (Schneider 1996:17) – dient auch der Vorbereitung der Lerner auf die Selbstevaluation.[183]

Die Lerner müssen lernen, ihre eigene Lernweise zu beobachten und zu merken, wie sie sich ändert. Dadurch sollen sie – anders als das im Falle der Fremdbewertung[184] der Fall ist – Erkenntnisse darüber gewinnen, welche

182 Bimmel und Rampillon (2000:55, 196f.) definieren den „Manager" als die planende Instanz im Kopf des Lerners, die die Aufgaben analysiert, Ziele bestimmt, Strategien zurechtlegt, die Umsetzung des Plans überwacht und die Evaluation durchführt; vgl. auch 2.3.1.

183 Vgl. Chudak (2000:49ff.);

184 Das Ziel der Fremdbewertung im Gegensatz zur Selbstevaluation ist die Untersuchung der sprachlichen Leistung eines Lerners (vgl. Desselmann/Hellmich (1986:111), Heyd (1991:208), die Messung des Lernfortschritts (Albers/Bolton 1995:10ff.) und die Bewertung mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten (Macaire (1998:10ff), Altmeyer/Domisch (1998:5ff.)). Viel seltener hat man hier mit der Lernerfolgskontrolle im Sinne einer positiven Rückmeldung über den Lernfortschritt (Myczko 1998:40) zu tun. Der Lerner erhält so wenig Aufschluss über erfolgte Lernprozesse bzw. noch bestehende Schwierigkeiten, Wissenslücken, etc. (Vollmer 1998:273). Es herrscht also die Meinung vor, dass *„Evaluation ausschließlich Sache von außenstehenden Experten sei"* (Schneider 1996:16). Zwar weist Doyé (1998:277) darauf hin, dass die Lerner auch *„aus der Leistungsmessung Gewinn für ihre Selbsteinschätzung ziehen können"*, weil *„wenn sie ihre Stärken und Schwächen sehen, sie [dann] besser in der Lage [sind], ihr weiteres Lernen effektiv zu gestalten als ohne solche Information."* Ob

Aufgaben ihnen welche Schwierigkeiten bereiten, welche Lern- und Arbeitsweisen sie bevorzugen. Sie sollen erkennen, welche Strategien, Techniken und Arbeitsformen ihnen persönlich liegen (Piepho 1998:27, Schullian/Bimmel 1999:55f.). Sie müssen sich selbst beobachten, bewerten und Schlüsse ziehen, also etwas mehr leisten, als nur bestimmte Lernaufgaben lösen. Sie müssen *„registrieren und verbalisieren, wie sie jeweils vorgehen, um eine Lernaufgabe erfolgreich zu erledigen"* (Bimmel 1995:18).

Dazu gehört auch – neben dem Wissen über die Lernstrategien und -techniken – das Wissen über den eigenen Lerntyp. Um die verschiedenen Zugangsweisen sowie die eigene Zugangsweise zum Lernen kennen zu lernen, um bewusst zwischen den unterschiedlichen Lernwegen zu wählen, müssen die Lerner erkennen, welchem Lerntyp[185] sie am ehesten entsprechen. Dies können sie selbständig ermitteln, indem sie z.B. überlegen, ob sie beim Lernen gerne oder eher ungern Bilder zum Lernstoff betrachten, viele Beispiele sammeln, auswendig lernen, Markierungen machen, Notizen anfertigen usw. Dabei kann ihnen z.B. ein Fragebogen oder eine Aufgabe[186] helfen. Erst wenn sie den eigenen Lerntyp ermittelt haben, werden sie ihre effektiven Lernwege kennen. Außer dem Wissen über den eigenen Lerntyp müssen die Lerner auch über das notwendige Wissen über die Lernstrategien und -techniken verfügen. Damit werden sowohl die direkten als auch indirekten Strategien gemeint.

Im Kontext des autonomen Lernens wird ausdrücklich betont, dass man die Lerner immer wissen lassen muss, was sie lernen, welcher Lerneffekt bei einer Aufgabe beabsichtigt wird. Das bedeutet wiederum, dass *„man die Schüler in die Planung des Unterrichts einbeziehen, sie in Kenntnis in Bezug auf bevorstehenden Ziele und Aufgaben setzen muss"* (Myczko 1998:41).[187] Dies kann verschiedene Formen annehmen, z.B. eines Klassengesprächs darüber, was das Ziel einer Stunde, einer Einheit im Lehrbuch ist, wobei beispielsweise das Inhaltsverzeichnis des Buches oder die gemeinsame Ausarbeitung eines Planungsposters helfen kann. Dabei ist es auch wichtig, zwischen einem minimalen Kernprogramm und einem fakultativen Lernprogramm zu unterscheiden. Das erste Programm soll ebenfalls in der Klasse kritisch diskutiert und ggf. ergänzt

er das aber tatsächlich tut, bleibt fraglich. Dabei ist der Lerner durchaus dazu fähig sein Lernen unter bestimmten Bedingungen plausibel zu evaluieren und zu bewerten (vgl. Schneider (1996:17ff.), Steinig (1989:45))

185 Vgl. zum Thema „Lerntypen" z.B. bei Rampillon (1995:35), Bimmel/Rampillon (2000:78f.), Wilczyńska (1999:215f.), Komorowska (1999:123f.), Huneke/Steinig (2002:21), Schullian/Bimmel (1999:55ff.), Rampillon (1996:144) sowie bei Haller (1986:11ff.) zu dem Zusammenhang zwischen autonomen Lernen unter dem Gesichtspunkt von Forschungen zu Lernstilen und Lernstrategien;

186 Interessante Beispiele hierfür kann man z.B. bei Bimmel/Rampillon (2000:80), Piepho (1998:28ff.) sowie Nodari (1994:42) und Schullian/Bimmel (1999:55f.) finden.

187 Vgl. auch (Kurtz 1993:39);

bzw. gekürzt werden. So entstehen sog. offizielle Ziele, die dann durch eigene Ziele jedes einzelnen Lerners ergänzt werden können.[188]

Nachdem der Lernende über die Ziele des Unterrichts informiert worden ist (sei es anhand eines Planungsposters, sei es im Klassengespräch) sowie eine Übersicht über mögliche Lernstrategien und -techniken bekommen hat, kann er seinen ganz individuellen Plan aufstellen, seine persönlichen Lernziele und die Vorgehensweise bestimmen. Dies kann auf vielerlei Weise geschehen[189]. So z.B. können die Lerner:

- Arbeitsblätter bearbeiten, auf denen (Teil-)Ziele aufgelistet werden, die sie je nach Bedeutung für sich ordnen und zu den einzelnen Zielen führenden geeigneten Strategien wählen sowie bestimmen, wann bzw. wie sie eine bestimmte Aufgabe lösen werden,
- selbständig Notizen machen und einen eigenen Plan („*Aktionsplan*") graphisch ausarbeiten, und sich dabei Gedanken darüber machen, was und wie sie lernen wollen, welche Mittel sie dazu benötigen,
- über die eigenen Gewohnheiten nachdenken (wie sie am besten lernen, zur welchen Zeit, allein oder mit einem Partner), die dann in einem Fragebogen abgefragt werden können,
- ein Lerntagebuch anlegen, in dem sie ihre Überlegungen zu den oben genannten Punkten festhalten.

Für das Überwachen und Auswerten des eigenen Lernens gibt es ebenfalls zahlreiche Vorschläge[190]. So können die Lerner z.B.;

- ein Lerntagebuch führen, in dem sie sich Notizen (Gedankenprotokolle) über das Erlernen und den Gebrauch der Fremdsprache und vor allem aber auch über die Strategien, die sie dabei anwenden machen aber auch z.B. über die persönliche Einstellung zum Lerngegenstand,
- mit Hilfe eines Lösungsschlüssels in ihrem Lehr- bzw. Übungsbuch (aber auch auf Kassette und in Computerprogrammen) die gelöste Aufgabe kontrollieren.[191] Nach einer solchen Kontrolle, muss der Lerner aber darüber reflektieren, was er noch einmal wiederholen soll, was er in seinem Lernverhalten ändern soll, um – falls sein bisheriges Vorgehen von Erfolg nicht gekrönt war – erfolgreich zu werden,
- mit den Mitschülern über die Ergebnisse ihrer Arbeit sprechen (Erfahrungsaustausch) bzw. ein gemeinsames „*Bordbuch*" führen und dabei Erfahrungen und Tipps austauschen, bzw. ein Klassengespräch darüber führen, wie die Stunde verlaufen ist, was man modifizieren könnte, wie man die Erfahrungen nutzen könnte usw.[192]
- nach verschiedenen Fehlersorten in einer Aufgabe suchen, sie (unterschiedlich) markieren und analysieren, welche Fehler am häufigsten vorkommen, welche Quelle sie haben und was zu tun wäre, um diese Fehler künftig zu vermeiden. Dabei lohnt sich ebenfalls ein Vergleich mit anderen Lernern.
- eine Fehlerstatistik führen, in der man die Fehler, die immer wieder auftauchen, registrieren kann[193] (eine ähnliche Funktion erfüllen Merkzettel). Dabei ist es ratsam, diese periodisch zurückzublättern, um Änderungen im Lernverhalten zu suchen.[194]
- eigene Übungen entwerfen (kopieren, allein zusammenstellen bzw. die im Lehrbuch vorhandenen Übungen umfunktionieren), sie für ein paar Tage beiseite legen und dann lösen und ggf. die Fehler verbessern (anhand des Originals oder eines selbstentworfenen Lösungsschlüssels).
- Wochenlernprotokolle oder Stundenbilanzen anfertigen, in denen die Lerner festhalten, was sie in der letzen Woche/Unterrichtsstunde gelernt haben, was ihnen ggf. Schwierigkeiten bereitet. Diese Protokolle und Bilan-

188 Vgl. Nodari (1994:40), Nodari (1996:9), Schneider/Wertenschlag (1998:63);

189 Vgl. Bimmel/Rampillon (2000:127ff., 164f.), Piepho (1998:28ff.), Bimmel (1995:19), Müller/Wertenschlag (2002:165ff.), Diaz (1993:38),;

190 Vgl. Nodari (1994:41ff.), Kurtz (1993:39ff.), Bimmel (1995:18ff.), Rampillon (1995: 46, 1996:140f.), Schneider (1996:19ff.), Tornberg (1996: 29), Koenig (1996:38), Thomsen (1996:13ff.), Meijer (1997:24), Piepho (1998:28ff.), Myczko (1998:41f.), Schneider/Wertenschlag (1998:65), Geist (1998:32), Wilczyńska (1999:258f.), Zeuner (1999:Internetquelle), Kleppin (2000: 44ff.), Bimmel/Rampillon (2000: 130f., 166ff.), Aleksandrzak (2002:257ff.), Zawadzka (2004: 244ff.);

191 Bimmel und Rampillon (2000:130) betonen aber, dass die Lerner zuerst die direkten kognitiven Strategien kennen lernen müssen, damit sie nicht, statt die Aufgabe zu analysieren, Regeln suchen und anwenden, sofort im Lösungsschlüssel nach fertigen Lösungen zu suchen.

192 Rampillon (1996:164ff.) schlägt hierfür das gemeinsame Anfertigen einer sog. „*Lernlandschaft*" oder „*Problemliste*" vor.

193 Aus der Sicht der neueren lernpsychologischen Forschung werden sie aber als ein Hinweis auf die vom Lerner erreichte sprachliche Kompetenz (Heyd 1991: 229, vgl. Interimsprachen) betrachtet. Außerdem behauptet Kleppin (2000:41), dass Fehler ganz natürlich zum Lernprozess gehören, und Steinig (1989: 45), dass die Fehler ein Ausdruck der Autonomie des Lerners sind „*und dadurch, dass man* [der Lehrer] *sie korrigiert, bestreitet man seine Autonomie und verweigert ihm Anerkennung als Gesprächspartner. Eine Fehlerkorrektur mitten in einem inhaltlich wichtigen Gespräch muss als eine Kränkung empfunden werden.*" Sie verunsichert den Lerner (Heyd 1991:231) und beeinflusst sehr negativ sein Selbstwertgefühl, das „*Voraussetzung für autonomes Handeln, auch beim Lernen einer Fremdsprache*" (Steinig 1989:45) ist. Es ist also wichtig, die Lerner sich selbst korrigieren lassen soll. Steinig (1989:45) ist der Ansicht, dass die Lerner imstande sind, selbst ihre Fehler zu entdecken und zu korrigieren. Heyd (1991: 232) weist darauf hin, dass die Selbstkorrektur sogar wichtiger ist, als die Korrektur durch den Lehrer. Kleppin (2000:42) behauptet, dass die Reflexion der (eigenen) Fehler für die Einsicht in die eigenen Lernprozesse günstig ist. Und nach Meinung von Komorowska (1999:233) ist die Autokorrektur die günstigste Korrekturform überhaupt.

194 Vgl. Kleppin (2000:41ff.) zur Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler;

zen, die übrigens verschiedene Formen, wie z.B. die eines Rasters, annehmen können, enthalten Notizen über Aufwand, Erfolg und Probleme und bilden Grundlage für weitere Gespräche mit anderen Lernern oder mit dem Lehrer.

- mit Fragebögen und Checklisten arbeiten, deren charakteristisches Merkmal folgende Formulierungen sind: *„Ich kann ..."/ „Ich habe Schwierigkeiten mit ..."*. Sie können aber auch durch zusätzliche Beurteilungsskalen und -kriterien bereichert werden. Diese Bögen können sich auf konkrete Lernziele beziehen.
- Video- und Audioaufzeichnungen hören, analysieren und besprechen.
- Vergleiche von früheren und neueren Arbeiten machen.

Bei der Selbstevaluation müssen sich die Lerner immer wieder der Selbstbefragetechnik, einer metakognitiven Prozedur, bedienen und sich introspektiv betrachten (Hasselhorn 1992:55). Dies ist bei Formen der Selbstevaluation wie des Lerntagebuchs und verschiedener Bilanzen besonders wichtig. Es muss aber ebenfalls intensiv trainiert werden, denn nur *„das bewusste Reflektieren und Evaluieren (...) kann (...) zu einer größeren Autonomie der Lernenden beitragen"* (Koenig 1996:38).

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

sich auf das Lernen konzentrieren/ das Lernen vorbereiten			
LT	sich über Lernmethoden informieren		
	sich auf die Aufgaben (mental) einstellen (vgl. affektive LS/LT)		
	Überlegen, welche Ziele erreicht werden sollen (z.B. im Klassengespräch, vgl. soziale LS/LT)		
	Reflexion über die bisherige Lernweise (u.a. über Gewohnheiten nachdenken)		
	Reflexion über den eigenen Lerntyp (z.B. mit Hilfe eines Tests)		
	Reflexion über die Lernmotivation		
	das Vorwissen aktivieren		
das Lernen einrichten und planen			
LT	die Lernzeit festlegen		
	(kurz-, mittel- und langfristige, sowie minimale und maximale) Ziele bestimmen (z.B. Planungsposter)		
	(persönliche) Ziele (in einem (Wochen-) Plan) zusammenfassen		
	geeignete LS/LT für die Erreichung der Ziele wählen		
	Materialien, Hilfsmittel, Lernort kennen lernen/organisieren		
das Lernen überwachen/ auswerten			
LT	Lernprobleme (Konzentrationsschwierigkeiten, Ängste, etc.) ermitteln		
	über Lernorganisation (Lernort, -zeit, etc.) nachdenken		
	seine Überlegungen bezüglich des Lernens festhalten		
	Instrument	Lerntagebuch (Gedankenprotokolle)	
		Erfahrungsbericht schreiben	
		"Bordbuch" (für die ganze Gruppe)	
		Wochen- oder Stundenprotokoll	
		Kurszeitung	
		Checkliste	
	den Lernfortschritt überprüfen		
	Instrument	selbstentworfene Übungen	
		Übungen im LAB/LB/AB mit Lösungsschlüssel	
		Wiederholen bereits gelöster Übungen	
		Tests	
		Checklisten	
		Video- oder Audioaufzeichnungen der Unterrichtsstunden	
	Fehler suchen und analysieren		
	eine Fehlerstatistik führen		
	mit dem Lehrer/ anderen Lernern über seine Arbeit sprechen (Erfahrungsaustausch), sich Anregungen für das weitere Lernen holen, über die Nach- und Vorteile bestimmter LS/ LT diskutieren		

Tabelle H: Metakognitive Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)

2.4.4.3.2. Soziale Lernstrategien

Der sozialen Strategien bedient sich der Lerner, der die Zusammenarbeit mit anderen Lernern, mit Muttersprachlern bzw. dem Lehrer sucht und der seine Lernpartner bewusst wählt. Beim Fremdsprachenlernen, mit dem kommunikative Lernaktivitäten eng verbunden sind, erfüllen die sozialen Strategien eine wichtige Rolle, da man während des Lernprozesses oft zur Kooperation mit einem Partner oder mit einer Gruppe gezwungen ist. Sie sollen dabei helfen, Interaktionen mit anderen Menschen zu regulieren.[195]

Soziale Strategien werden laut Müller und Wertenschlag (2002:165ff.) grundsätzlich während des Lernens und nach dem Lernen eingesetzt. Im ersten Fall geht es um Austausch von Informationen (z.B. bezüglich der Hausaufgaben), Besprechungen gemeinsamer Aufgaben (z.B. bei der Projektarbeit[196] oder beim Lernen im Tandem[197]), gemeinsame Arbeit am Lernmaterial und gegenseitige Kontrolle des Lernerfolgs sowie auch die Inanspruchnahme der Hilfe des Lehrers und eine Besprechung der Aufgaben u.Ä. mit ihm. Im zweiten Fall handelt es sich um z.B. eine gemeinsame Besprechung und Evaluation der Ergebnisse einer erledigten Aufgabe, Bitte um die Korrektur der Arbeit durch Lehrer oder Lernpartner, Bitte um Ratschläge bei auftretenden Schwierigkeiten aber auch das Ausprobieren des erworbenen Wissens in der Interaktion mit anderen Lernern bzw. Muttersprachlern.

Laut Haitink und Haenen (2002:18f.) lernen Fremdsprachenlerner dank dem gegenseitigen Anhören, dem Feedback anderer Personen oder der gegenseitigen Hilfe, besonders viel, da sie dabei in entspannter Atmosphäre über Inhalte diskutieren, Erfahrungen austauschen, sich Fachinhalte erklären. Die Lerner fühlen sich in solchen Situationen verantwortlich und beschäftigen sich ernsthaft mit ihren Aufgaben. Durch den Einsatz sozialer Strategien können die Lerner *„ihr Denken und Handeln mit anderen auf die Probe stellen und die Anwesenheit der Mitlernenden nutzen, um zu üben und Hilfe oder Feedback zu bekommen. Sie beschäftigen sich bewusst und intensiv mit sich selbst, mit anderen und mit der Sprache"* (Haitink/ Haenen 2002:19).

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende soziale Lernstrategien und -techniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

195 Vgl. Wilczyńska (1999:236), Bimmel/Rampillon (2000:74);
196 Vgl. Wicke (2004:122ff.) zum Lernen an Stationen, in einem Lernzirkel usw. sowie Nodari (1996:6f.), Jung (2001:176ff.), Huneke/Steinig (2002:37), Rampillon (1996A:44ff.), Krumm (1991:5f.);
197 Vgl. Müller (1988:27ff.), Steinig (1989:42ff.), Gick (1989B:7ff.), Wolff (1989:93ff.);

Lernpartner (andere Lerner, Lehrer) wählen
Austausch von Informationen mit anderen Lernern (z.B. über Hausaufgaben, Lernstoff)
Austausch von Erfahrungen (z.B. Lernprobleme, Lernorganisation)
sich Inhalte/Aufgaben erklären lassen
um Ratschläge bitten
Besprechung gemeinsamer Aufgaben (z.B. bei Gruppen-, Partner- oder Projektarbeit, Tandemlernen)
Besprechung und Evaluation einer Aufgabe mit anderen Lernern
Bitte um die Korrektur durch den Lehrer oder Lernpartner

Tabelle I: Soziale Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)

2.4.4.3.3. Affektive Lernstrategien

Der affektive Strategien anwendende Lerner *„macht sich eigene Gefühle beim Fremdsprachenlernen und beim Gebrauch der Fremdsprache bewusst – mit dem Ziel, sich emotional auf das Lernen einer Fremdsprache vorzubereiten"* (Bimmel/Rampillon 2000:72f.).[198] Das kann er tun, indem er seine eigenen Gefühle (sowie die Gefühle anderer Lerner) zu registrieren versucht. Dabei handelt sich auch um körperliche Signale, die sowohl positiv (Glück, Ruhe etc.) als auch negativ (Unruhe, Stress etc.) sein können. Die hierfür geeigneten Techniken sind z.B.:

- der Einsatz einer (fertigen oder selbständig angefertigten) Checkliste, in der man ankreuzen kann, was man beim Lernen allgemein oder beim Lösen einer konkreten Aufgabe empfindet, welche Motivation man hat usw.;
- das Führen eines Lerntagebuches, in dem man selbständig Notizen über den aktuellen Gemütszustand anfertigt;
- das Verbalisieren der eigenen Gefühle (im Gespräch mit dem Lehrer oder mit anderen Lernern) (ebd.).

Mit dem Lernen und dem Gebrauch (insbesondere einer Fremdsprache) sind oft mehr Stress und Ängste verbunden als der Lehrer ahnt. Schiller (1993:35) behauptet, dass *„nichts dem erfolgreichen Lernen der neuen Sprache stärker im Wege steht als eben die Angst vor der Fremdsprache."* Es ist daher wichtig zu wissen, wie man seine Ängste und den Stress beherrschen oder reduzieren kann, wie man die Scheu überwinden kann, sich in der Fremdsprache auszudrücken, wie man die Atmosphäre im Fremdsprachenunterricht angstfrei, angenehm oder sogar gelöst machen kann.[199] Und so sollte bzw. kann man nach Meinung von Bimmel und Rampillon (2000:73f.):

198 Vgl. auch Wilczyńska (1999:236);
199 Vgl. Wojtynek-Musik (1998:63ff.);

- sich entspannen, indem man z.B. bestimmte Lockerungsübungen (z.B. Muskelgruppen an- und entspannen) oder Yoga-Übungen macht, Meditationstechniken einsetzt, etc.;
- Aufwärmübungen vor dem Lernen einsetzen, bei denen die Lerner sich bewegen können, tief ein- und ausatmen sollen usw.[200];
- sich beim Lernen bewegen (das Sprechen soll von Handlungen, Gesten, Bewegungen begleitet werden);
- (beruhigende) Musik hören;
- Lachen (z.B. Witze erzählen etc.).

Wichtig ist auch, dass der Lerner sein Selbstvertrauen stärkt und weiß, wie er Mut fassen kann. Zu diesem Zweck kann er z.B.:

- sich selbst Mut zusprechen mit Hilfe bestimmter Formulierungen wie *„Das schaffe ich schon!"*, *„Ich kann das!"* etc.;
- ausschließlich vertretbare Risiken eingehen, d.h. sich mit unrealistischen Aufgaben nicht überfordern;
- sich belohnen (ebd.).

Müller und Wertenschlag (2002:165ff.) schenken die größte Aufmerksamkeit den Strategien, die während des Lernens eingesetzt werden. Und so soll der Lerner, bevor er an einer Aufgabe zu arbeiten beginnt, sich konzentrieren und entspannen (mit Hilfe von Dehn- und Streckübungen sowie tiefem Ein- und Ausatmen). Die schwierigste Aufgabe steht ihm aber während des Lernens bevor, weil seine Konzentration und sein Interesse am Lerngegenstand möglicherweise nachlassen und dann bestimmt Techniken gefragt sind, z.B.: bei Ermüdungserscheinungen kurz aufstehen und sich bewegen (z.B. einen Spaziergang machen), im Lerntagebuch festhalten, welche Übungen Spaß bzw. keinen Spaß gemacht haben und ggf. die Übungen wechseln usw.

Ein wesentlicher emotionaler Aspekt des Lernens ist auch die Motivation des Lerners, die sogar als *„Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens"* (Berndt 2002:12) bezeichnet wird. Wie es sie aufrechtzuerhalten gilt, sollte jedem Fremdsprachenlerner demnach bewusst sein. Die Lerner sollen also zum Nachdenken darüber angeregt werden, warum sie die gegebene Fremdsprache erlernen wollen[201], welchen Nutzen sie daraus ziehen werden und vor allem aber auch warum und wozu sie bestimmte Aufgaben lösen usw. Weil sich die Motivation ständig ändern kann, müssen derartige Fragen nicht nur gelegentlich,

200 Interessante Übungsvorschläge hierfür liefert z.B. Schiller (1993:35f.), der auch feststellt, dass es sich bei derartigen Übungen *„um mehr als eine reine Spielerei handelt"*, was Reaktionen seiner Lerner gezeigt haben, die festgestellt haben sollen, dass *„sie über allgemeine Lockerung und Entspannung hinaus im Unterricht weniger Angst gehabt hätten, etwas zu sagen."*

201 Vgl. z.B. *„10 Gründe, Deutsch zu lernen"* (Internetquelle: http://www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm, Stand vom 28.08.2006);

sondern immer wieder gestellt werden. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass alleine die Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien erheblich zur Steigerung der Motivation beitragen kann.[202]

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende affektive Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Gefühle (Un-/ Ruhe, Stressniveau, Angst, Motivation) registrieren	
LT	eine fertige/selbständig angefertigte Checkliste verwenden
LT	über seine Motivation (immer wieder) nachdenken
LT	ein Lerntagebuch führen und seinen Gemütszustand beschreiben
LT	eigene Gefühle im Gespräch mit dem Lehrer/ mit anderen Lernern verbalisieren
Sich entspannen	
LT	Lockerungs-/ Yoga-Übungen machen
LT	tief ein- und ausatmen
LT	Aufwärmübungen machen
LT	sich beim Lernen bewegen (vor allem bei Ermüdungserscheinungen)
LT	beruhigende Musik hören
LT	lachen
Selbstvertrauen stärken	
LT	sich mit unrealistischen Aufgaben nicht überfordern/ vertretbare Risiken eingehen
LT	positiv denken/ sich Mut zusprechen
LT	sich belohnen

Tabelle J: Affektive Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)

2.5. Grundsätze der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken

Sind Lernstrategien und -techniken lernbar und vor allem aber lehrbar? Welche Strategien soll man versuchen, den Lernern beizubringen? Diese Fragen scheinen im Kontext weiterer Überlegungen über die Möglichkeiten der Vermittlung der Lernstrategien und -techniken im Unterricht DaF und vor allem aber in den Lehrwerken DaF essenziell zu sein. Dabei besteht in der Fachliteratur in Bezug auf diese Fragen weder Klarheit noch Einigkeit.

Zimmermann (1997:109), der befürchtet, dass es sich hierbei um eine weitere Mode in der Fremdsprachendidaktik handeln könnte, rät zur Zurückhaltung und weist darauf hin, dass es *„noch eines erheblichen Forschungsaufwands bedürfen wird, um unterrichtstragfähige Konzepte zu entwickeln"* und dass *„[...] erst einmal festzustellen ist, ob bzw. inwieweit „Strategien" überhaupt vermittelt werden müssen."* Es ist ja schließlich noch nicht bewiesen worden, dass eine explizite Vermittlung der Lernstrategien und -techniken zu erwarteten Ergebnis-

202 Vgl. Berndt (2002:15), Dörnyei (2002:16f.);

sen (vor allem zur Verbesserung der Lernergebnisse) führt. Dabei ist unbestritten, dass Förderungsprogramme Effekte bringen, aber – wie Krapp (1993:304) feststellt – *„lassen Ausmaß und Stabilität der Veränderungen sehr zu wünschen übrig."*[203] Ein weiteres Problem ist mit der Frage verbunden, welche Lernstrategien und -techniken effektiver, erfolgreicher sind, da der Erfolg, der aus ihrem Einsatz resultiert, immer von der Person des Lerners abhängig ist (s. 2.4.3.). Es ist also schwierig vorherzusehen, *„bei welchen Aufgabenanforderungen welche Schüler metakognitive Kompetenzen zu einem leistungsförderlichen strategischen Lernen nutzen können"* (Hasselhorn 1992:47).

2.5.1. Trainingsprogramme

Anschließen könnte man sich aber der Meinung von Artelt (2000:16), die behauptet, dass die Entwicklung des autonomen Lernens samt der Vermittlung der Lernstrategien und -techniken zwar eine schwierige, aber doch notwendige Aufgabe ist, die *„nicht über einige allgemeine Trainingsprogramme, sondern nur über eine Vielzahl kleiner, mehr oder minder fachspezifischer, didaktisch gelenkter Übungen zu lösen ist."*[204] Es ist dabei zu betonen, dass es keineswegs Hinweise im Sinne von *„was man machen muss, wenn man etwas lernen möchte"* (Metzig/Schuster 2000:5) sein sollen, sondern vielmehr *„ein Angebot"* (Desselmann 1988:150), d.h. *„was man machen könnte, um den Lernenden"* *den Lernprozess effizienter zu gestalten und seine Ergebnisse zu verbessern".*

Auch Rampillon (1993:18, 1996A:124ff.) liefert einige Anregungen in Bezug auf die Vermittlung der Lernstrategien und -techniken. Ihrer Ansicht nach müssen sie auf die ganze vorgesehene Lernzeit verteilt werden, schrittweise und systematisch in jede Unterrichtsstunde, in alle unterrichtlichen Gelegenheiten eingebaut sowie gezielt geübt, kontinuierlich wiederholt und regelmäßig kontrolliert werden. Bei ihrer Einführung sollen die Lerner vom Lehrer – selbst wenn er erfahrener ist und einen Überblick über die Vielfalt der Lernstrategien hat – nicht belehrt werden. Vielmehr soll ihre Initiative, ihre Erfahrung miteinbezogen werden (Austausch in der Gruppe).[205] Rampillon weist auch auf

203 Laut Krapp (1993:304f.) soll es oft in der Anwendungsphase zur Verschlechterung der Leistung kommen, wenn eine Strategie, die der Lerner bis jetzt gebraucht hat, die aber nicht optimal war, durch eine neue ersetzt wird, die dem Lerner aber noch nicht ganz vertraut ist (kognitiver Konflikt). Es ist auch durchaus möglich, dass der Lerner, obwohl er die neue Strategie beherrscht hat, sie nicht einsetzt, da er z.B. die damit verbundene Anstrengung scheut, den Zusammenhang zwischen einer Lernsituation und der Lernstrategie nicht erkennt.

204 Vgl. z.B. die Aufgabentypologie zum autonomen Lernen von Rampillon (2000);

205 Rampillon (1994B:75ff.) verweist außerdem im Kontext der gezielten und systematischen Vermittlung der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht auf die Notwendigkeit, die schon vorhandene Lernkompetenz der Lernenden zu analysieren. Sie betont, dass die Verinnerlichung der Lernstrategien und -techniken durch die

die Möglichkeit sog. Sprechstunden zu den Lerntechniken hin, plädiert allerdings für den integrativen Einsatz, was bedeutet, dass *„Lerntechniken handelnd erworben, anstatt in Theorielektionen gelernt werden müssen"* (Rampillon 1996:129). Wichtig ist noch die Zuordnung der Strategien und Techniken zu bestimmten sprachlichen Teilkompetenzen mit gleichzeitigem Hinweis darauf, dass sie sehr wohl auf andere Zusammenhänge übertragbar sind, kombiniert werden können und bei jedem Lerner eine andere Wirkung haben können.

Das bestätigt auch Bimmel (1993:10, 1995:17f.), dessen Meinung nach, diejenigen Trainingsprogramme die besten Erfolgschancen haben, in denen die Lerner sowohl den Einsatz der Strategie üben, als auch in Kenntnis dessen gesetzt werden, wie der Aufbau der Strategie ist, wie ihre Wirkung ist, in welchen Bereichen sie anzuwenden ist und welche Transfermöglichkeiten der Strategie es gibt. Lernstrategien und -techniken sind gleichzeitig eine Grundvoraussetzung für offenere Formen des Unterrichts und umgekehrt lassen sie sich auch in solchen Unterrichtsformen am besten einsetzen. Damit sie aber auch wirklich spontan vom Lerner eingesetzt werden können, muss man Lernhilfen (z.B. Wörterbücher, Kassetten) zur Verfügung stellen, die jederzeit und nach individuellem Bedarf verwendet werden können. Auch Drozdział-Szelest (1998:57) unterscheidet zwischen dem sog. *„blind training"* (*„typ treningu (...), w którym przedstawia się strategie oraz uczy ich zastosowania nie informując uczniów o istocie tych strategii"*) und dem *„informed training"* (*„Drugi typ treningu (...) zaznajamia uczniów z wpływem jaki dana strategia ma na proces uczenia się oraz z możliwościami jej zastosowania."*). Sie weist aber darauf hin, dass die zweite Trainingsart die wirkungsvollere sei.

Die Förderung der Lernerautonomie und die Entwicklung individueller Lernstrategien und -techniken ist nur dann möglich, *„wenn die Lerner angehalten und befähigt werden, über die (eigenen) Lernwege nachzudenken, Selbstbeobachtungen anzustellen, ihre Gedächtnisleistung zu reflektieren, über die Zweckmäßigkeit des Lernens im unterrichtlichen Erfahrungsaustausch zu reden"* (Löschmann 1993:59) und nicht nur gelenkt bestimmte Lernhandlungen nachahmen oder bestimmte Lösungswege verbal vermittelt bekommen (Desselmann 1988:153).

Nach Koenig (1996:34) gibt es auch Argumente für ein externes, separates Strategietraining: *„Strategien (zum Beispiel Gedächtnisstrategien wie Mnemotechniken), einmal richtig gelernt, sind für vielfältige Zusammenhänge generalisierbar und Lernende können ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Erlernen*

Lernenden eher dann gewährleistet ist, wenn sie sie erproben und so Einsichten in ihre Wirkungsweise gewinnen können. Weiterhin fordert sie, dass das Prinzip der Erfahrungsorientierung nicht nur bei der Vermittlung eine Rolle spielt, sondern schon bei der Erkundung der eigenen Lernkompetenz. Sie schlägt folgende Instrumente der Ermittlung der Lernkompetenz vor: Fragebogen zur Selbstbeobachtung, lautes Denken, Lerntechniken-Checkliste usw.

und das Üben der Strategien und die Erweiterung ihrer Methodenkompetenz richten, ohne gleichzeitig auch noch linguistische und andere Inhalte aufnehmen zu müssen." Gleichzeitig liefert Koenig aber auch ein Gegenargument: „*Dagegen spricht jedoch, dass Lernende meistens Schwierigkeiten haben, die Strategien, die sie in separaten Programmen gelernt hatten, auf andere Sachverhalte zu übertragen. Der gewünschte Transfer findet oft nicht statt*" (ebd.).

2.5.2. Rolle der Lehrperson

Auf die veränderte und äußerst wichtige Rolle der Lehrer in einem auf die Förderung der Lernerautonomie ausgerichteten Fremdsprachenunterricht wurde bereits hingewiesen (s. 2.2.). Es ist unumstritten, dass die Lehrperson in der Funktion des Lernberaters ein wichtiger, zum Lernerfolg beitragender Faktor ist. Für Rampillon (1995:23f.) ist sie sogar eine der „*fünf Säulen zum Deutschlernen*". Zu überlegen ist allerdings, welche Voraussetzungen die Lehrperson, der eine so wichtige Rolle zugeschrieben wird, in den Unterricht mitbringen und welche Fähigkeiten sie ausbilden sollte, um die Lerner optimal bei der Entwicklung ihrer Autonomie zu unterstützen.

Zawadzka (1998:11f.) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die traditionelle Fremdsprachenlehrerausbildung im Rahmen neophilologischer Studiengänge, bei der man sich auf die Beherrschung der Fremdsprache und das Kennenlernen der Wege ihrer Vermittlung konzentriert, den Anforderungen der heutigen Zeit nicht standhält.[206] Sie nennt Anforderungen, die an Lehrer angesichts der Neuinterpretation des Begriffes „*Lernen*" gestellt werden: Es ist die Aufgabe des Lehrers, den Lernprozess zu organisieren, auf entsprechende Wege und Techniken der Informationsbeschaffung und -verarbeitung hinzuweisen (Beratung) sowie den Lernprozess zu steuern (Moderation) (Zawadzka 2004:221). Zawadzka (2004:232) weist ebenfalls darauf hin, dass es besonders den weniger erfahrenen oder gar künftigen Lehrern an Bewusstsein der Dimensionen der Autonomie mangelt.[207] Es fällt ihnen leichter die offiziellen Richtlinien, Anweisungen und Programme umzusetzen. Ihnen mangelt es ebenfalls an Selbsterkenntnis, die bei der Förderung der Lernerautonomie behilflich ist. Sie weist auch darauf hin, dass ein Lehrer, der stark von subjektiven Theorien geprägt ist und routiniert vorgeht, nur ungern seine Gewohnheiten ändert. Aus diesen u.a. Gründen fordert sie die Änderung der Lehrerrolle. Die Lehrperson soll darauf vorbereitet werden, als ein Partner, Berater, Moderator, kurzum als Förderer der Lernerautonomie zu fungieren. Sie betont, dass nur ein solcher Lehrer, der sich der Bedeutung der Autonomisierung des Lernens bewusst ist, imstande sein wird, die Lerner auf das selbständige Funktionieren innerhalb und außerhalb der Schule vorzubereiten.

206 „*Tradycyjne kształcenie nauczycieli języków obcych w ramach studiów neofilologicznych, utożsamiane z kształceniem w zakresie opanowania języka obcego i sposobów jego przekazywania, nie jest w stanie sprostać obecnym i przyszłym wymaganiom edukacyjnym. (...) Pozbawiony szerokiego zaplecza najnowszej myśli pedagogicznej nauczyciel języków obcych będzie miał trudności z właściwa interpretacją jednej z głównych zasad nauczania języków, jaką jest podmiotowość (koncentracja na uczniu).*" (Zawadzka 1998:11f.)

207 „*Przyszli nauczyciele nie mają pełnej orientacji, czym jest i czym może być autonomia szkolna i autonomia w szkole. Wygodniej jest im realizować istniejące wytyczne, instrukcje i programy. Brak im często wzbogacającej autonomię samowiedzy, która wraz z samooceną i samoregulacją spełnia ważną funkcję autoregulacyjną. (...) Nauczyciel silnie zdeterminowany subiektywnymi teoriami i rutynowymi działaniami niechętnie jednak zmienia swoje przyzwyczajenia. potrzebna jest do tego silna, dynamiczna osobowość.*" (Zawadzka 2004:232); Vgl. Zawadzka (2004:230f.) zu den Begriffen „*autonomia szkoły*" [Autonomie der Schule] und „*autonomia w szkole*" [Autonomie in der Schule];

2.6. Rekapitulation

Zwar ist es eigentlich – wie Huneke und Steinig (2002:160) feststellen – eine Tautologie von einer „*Autonomisierung des Lernens*" zu sprechen, da das Lernen ohnehin ein persönlicher, hochindividueller und autonomer Prozess ist. Dieser Prozess lässt sich aber durchaus fördern und ggf. optimieren. „*Die Herausbildung von Lernerautonomie*" wird daher heute – wie Wolff (2002B:22) feststellt – als „*ein allgemeines Erziehungsziel*" herausgestellt.

In einem auf die Entwicklung der Lernerautonomie gerichteten Fremdsprachenunterricht ist man also nicht nur daran interessiert, alleine die Fremdsprache den Lernern „*beizubringen*", sondern man möchte sie auch mit dem lernstrategischen und -technischen Wissen ausstatten, so dass sie erfahren, wie man am effektivsten die Fremdsprache erlernen kann. Die Förderung der Lernerautonomie kann und muss zu einem der Ziele des Fremdsprachenunterrichts und zur Aufgabe der Lehrpersonen gemacht werden, und zwar umso mehr, als die Erreichung eines gewissen Autonomiegrades die Voraussetzung für den Lernerfolg ist.[208] Dabei ist immer daran zu denken, dass man ein Gleichgewicht zwischen der Vermittlung der Lernstrategien und -techniken und der Fremd-

208 Wilczyńska (1998:18) weist u.a. darauf hin, dass der Übergang vom Anfänger- zum Fortgeschrittenenniveau, ohne dass man einen bestimmten Autonomiegrad erreicht hat, unmöglich sei: „*Nie można przejść na poziom średni (a tym bardziej zaawansowany) bez wystarczającego stopnia autonomii, i to w dwu zakresach: 1. tworzenia własnej, indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (tj. indywidualnego pojmowania jej zakresu, celów, a więc i kryteriów sukcesu); 2. określenia własnego indywidualnego stylu uczenia się języka obcego w celu wykorzystania go do rozbudowy swej kompetencji. W wersji „mocnej" teza ta mogłaby brzmieć następująco: im większa będzie autonomia jednostki w wyżej określonym sensie, tym lepsze będą efekty jej doskonalenia obcojęzycznego.*"

sprache selbst findet, da letztendlich das eine ohne das andere nicht funktionieren kann und zwischen ihnen eine intensive Wechselwirkung besteht.

Es gilt also, die Lerner so weit zu bringen, dass *„sie über die Materialien entscheiden, die sie einsetzen möchten; über den didaktischen Weg nachdenken, den sie einschlagen wollen; in der Lage sind zu sagen, was und wie sie gelernt haben, und ob das Gelernte auch wirklich das war, was sie lernen wollten,; wo die Schwierigkeiten stecken; wie man sie anpacken und überwinden kann; welche Strategien für sie die treffendsten waren; welche Probleme noch nicht gelöst sind"* (Keller/Mariotta 1992:49).

Es ist klar, dass die Lernprozesse sehr komplex verlaufen und dass die Lerner – sollen sie von ihnen autonom gestaltet werden – darauf vorbereitet werden müssen. Und da – wie Beobachtungen zeigen – die meisten Lerner recht wenig über den Unterricht und noch weniger über das Lernen selbst oder die Vorgehensweisen ihres Lehrers oder ihrer Lehrerin nachgedacht haben, müssen sie dieses *„Know-how"* erwerben und schrittweise lernen, die ihnen gestellten Aufgaben zu analysieren, ihre Lernziele zu bestimmen, Lernstrategien und -techniken zu entwerfen bzw. sie dem aktuellen Lernziel anzupassen[209], die Ausführung der Strategien und Techniken zu überwachen usw. Und wenn man bedenkt, dass den Lernern Lernstrategien und -techniken entweder kaum bekannt oder bewusst sind[210] und dass eine Ausnahme häufig lediglich Techniken des Wortschatzlernens darstellen, die durch Eltern, Mitlerner und den Lehrer vermittelt wurden oder vom Lerner selbst erfunden wurden, was zur Folge hat, dass die Lerner auch solche Verfahren einsetzen, die uneffektiv – sogar hinderlich[211] – sind, so sieht man, wie wichtig dieses Ziel ist. Damit aber die Lerner ihre Gewohnheiten ändern und lernen zu lernen, ist viel Erfahrung notwendig und diese kann nur dann gesammelt werden, wenn das Problem im Fremdsprachenunterricht explizit und systematisch behandelt wird. Notwendig sind hierfür also nicht nur gelegentliche Erklärungen oder Hinweise auf Lernstrategien und -techniken, die vom Lehrer gemacht werden, oder Ratschläge anderer Lerner, sondern vielmehr gezielte Übungs- bzw. Trainingsprogramme, die in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Diese kann und soll man daher auch in das wohl wichtigste Unterrichtsmedium – nämlich das Fremdsprachenlehrwerk – aufnehmen. Es gilt also den Erwerb von Lernstrategien und -techniken zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts und der Deutschlehrwerke zu machen.

Das Ziel der nächsten Kapitel dieser Arbeit ist demnach einerseits die Reflexion des lernstrategischen und -technischen Verhaltens erwachsener Lerner und vor allem aber die Analyse der Quellen ihres lernstrategischen und -technischen Wissens (vgl. 3.) sowie andererseits die Überlegung, welche Funktion und Bedeutung das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht hat und wie sich diese ggf. verändert haben (vgl. 4). Weiterhin ist zu überlegen, nach welchen Kriterien Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht konzipiert werden und wie man sie gestalten sollte, damit ihr Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Lernerautonomie möglichst groß ist.

209 Bimmel (1993:7) weist auch darauf hin, dass *„gelernte Strategien relativ leicht auf neue Aufgaben übertragbar sind, weil der Lerner weiß, wann die Strategie anwendbar ist."*

210 Bimmel/Rampillon (2000:76) sind der Ansicht, dass man zwar viele Strategien auch in der Muttersprache anwendet, was aber nicht bedeutet, dass die Übertragung dieser Strategien in die Fremdsprache von selbst geschieht. Rampillon (1996:143f.) bemerkt auch, dass eher Lerntechniken als Lernstrategien bekannt sind, da sie *„offensichtlich"* sind, also bei anderen Personen beobachtet werden können. Vgl. Rampillon 1996A:133;

211 Auch Desselmann (1988:148) bestätigt dies: *„Beobachtungen im Unterricht zeigen, dass Lernende ihre Lerntätigkeit häufig unrationell und wenig effektiv gestalten. Ihr lernen ist zu wenig geplant und oft zu einseitig mechanisch orientiert. daher ist das Verhältnis von aufgewandter Lernarbeit und Lernerfolg oft unbefriedigend. Die Lernenden setzen unzweckmäßige Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken ein, weil sie oft gar keine anderen kennen und in dieser Hinsicht quasi allein gelassen werden."*

3. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter

Immer mehr Erwachsene, d.h. Menschen im Alter von 18 und mehr Jahren[212], lernen Fremdsprachen.[213] Dies geschieht entweder in einem unterrichtlichen Rahmen oder im Selbststudium, wobei – wie u.a. Raasch (1995:124) feststellt – die beiden Formen des Lernens in verschiedenen Kontexten miteinander kombiniert werden können und dann anteilig gewichtet werden müssen. Auch das Interesse an einer eigenständigen Fremdsprachendidaktik bzw. Fremdsprachenandragogik ist – wie Burger (1995:7) sagt – deutlicher erkennbar geworden. Die Fremdsprachendidaktik für Erwachsene ist dabei durch zunehmende Abgrenzung und Emanzipierung von der schulischen Fremdsprachendidaktik und bewusstes Aufgreifen von Impulsen der allgemeinen Erwachsenenbildung gekennzeichnet, was u.a. zur Folge hatte, dass *„die Forderung nach einer strikten Teilnehmer- bzw. Lernerorientierung von ihr entschieden früher als ein wesentliches Unterrichtsprinzip ernst genommen wurde als von der schulischen Fremdsprachendidaktik"* (ebd.).

Das Lernern erwachsener Menschen ist allerdings seit eh und je von Vorurteilen geprägt. Volksweisheiten wie *„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr"* oder Theorien, dass Kinder immer erfolgreichere Fremdsprachenlerner als Erwachsene sind, sind nicht ohne Einfluss sowohl auf viele Fremdsprachenlehrer als auch auf die Lernenden geblieben. Dass erwachsene Lerner anders (nicht aber schlechter) lernen als Kinder oder Jugendliche, ist unumstritten. Beeinflusst wird das Lernen Erwachsener durch u.a. ihre langjährigen kognitiven und sozialen Erfahrungen, ihre spezifischen Ziele, ihre zeitlichen Möglichkeiten sowie die Intensität des Lernens (Ewel 1993:7f.). Es bestehen aber auch übergreifende Ähnlichkeiten zwischen Kindes- und Erwachsenenalter in Bezug auf Lernschwierigkeiten und Lernfähigkeit.

Im Folgenden wird abgehandelt, inwiefern Faktoren wie das Alter oder die Motivation das Lernen erwachsener Fremdsprachenlerner beeinflussen (3.1.) und was sich daraus für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ergibt (3.2.). Weiterhin wird überlegt, inwiefern die Idee der Lernerautonomie auf den Unterricht mit Erwachsenen übertragbar ist (3.3.). Besonders viel Aufmerksamkeit wird hier dem Lernstrategie- und Lerntechnikgebrauch (3.3.1.) sowie den Quellen des lernstrategischen/-technischen Wissens (3.3.2.) erwachsener Lerner geschenkt. Der letzte Aspekt wird dabei – mangels entsprechender Untersuchungen – mit Hilfe einer Befragung erörtert (3.3.2.1.-3.3.2.4.).

---

212 Vgl. Półturzycki (1991:70ff.),Quetz (1995A:451), Huneke/Steinig (2002:10ff.);

213 Vgl. Ergebnisse statistischer Erhebungen zur Zahl der Fremdsprachenkurse im Bereich DaF sowie zur Zahl erwachsener Teilnehmer und der Unterrichtsstunden in Deutschland, z.B. bei Reiske (2003:87f.), Handt (2002:10f.) und in Polen, z.B. bei Woytowicz-Neymann (1970:21ff.);

3.1. Wie lernen erwachsene Lerner?

Quetz (1995A:451ff., 1995B:9ff., 2003:464ff.), der sich kritisch sowohl mit den biologischen als auch mit den sozialpsychologischen Argumenten in der Diskussion über das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter auseinandergesetzt hat, stellt u.a. fest, dass:

- neuere Untersuchungen gegen die Richtigkeit der sog. *„Adoleszenz-Maximum-Hypothese"*[214] sprechen, die u.a. besagt, dass die Intelligenz und die Lernfähigkeit bis zum Abschluss der Adoleszenz zu- und vom 40. Lebensjahr an wieder abnimmt;
- die Tatsache, dass Erwachsene beim Lernen im Unterschied zu Kindern, die eher assoziativ lernen, vorwiegend kognitiv-analytische Lernstrategien benutzen, nicht zwingend zu schlechteren Lernresultaten führen muss; die größere kognitive Reife Erwachsener kann sich sogar als förderlich für das Fremdsprachenlernen erweisen;
- die Hypothese der sog. *„kritischen Periode"* für den Fremdsprachenerwerb[215], die u.a. besagt, dass Sprachen nur zwischen dem 2. und 12. Lebensjahr optimal und später nur noch mit erheblichen Schwierigkeiten gelernt werden, mittlerweile mit recht widersprüchlichen Ergebnissen überprüft wurde, so dass es keine stichhaltigen neuropsychologischen Argumente für eine *„critical period"* gibt[216];
- vor allem affektive und personale Faktoren (Selbsteinschätzung, Angst, Motivation (s. unten) und Einstellungen, Introvertiertheit und Extrovertiertheit u.a.) sowie mangelnde Vertrautheit mit effektiven Lernstrategien den Lernerfolg Erwachsener beeinflussen[217].

Quetz (1995B:19) stuft die theoretischen Grundlagen für einen erwachsenengemäßen Fremdsprachenunterricht als kontrovers ein und betont, dass alle zentralen Fragen zum Fremdsprachenlernen Erwachsener offen sind. Zusammenfassend stellt er aber fest, dass *„obgleich besondere Bedingungen biographischer und sozialpsychologischer Art die Lernerfolge Erwachsener behindern können, und obgleich für Erwachsene einige spezielle Probleme im Bereich der Aussprache existieren, kann man insgesamt doch davon ausgehen, dass Fremdsprachenunterricht für diese Zielgruppe uneingeschränkt sinnvoll ist"* (Quetz 2003: 468f.).[218]

214 Vgl. Löwe (1976);
215 Vgl. Lenneberg (1967);
216 Vgl. Küpers (2002:110f.);
217 Vgl. Küpers (2002:111f.);
218 Vgl. Henning (2003:47), Huneke/Steinig (2002:10f.), sowie u.a. Zabrocki (1966: 41ff.) und Woytowicz-Neymann (1970:52ff.) zu den Schwierigkeiten erwachsener Fremdsprachenlerner beim Erlernen der Aussprache;

Krämer und Walter (1994:35ff.) charakterisieren erwachsene Lerner folgendermaßen:

- *„Erwachsene sind keine „unbeschriebenen Blätter""*, d.h. sie verfügen über fachliche und soziale Kompetenz, auf der sie in organisierten Lernprozessen aufbauen können;
- *„Erwachsene sind kritische Lerner"*;
- *„In der Regel sind Erwachsene freiwillige Lerner"*, was sich wiederum gut auf ihre Motivation auswirkt (s. unten);
- *„Sehr viele Erwachsene haben klare Ziele, die sie mit dem Lernen verknüpfen"*;
- *„Erwachsene lernen anwendungsorientiert und zielgerichtet"*, d.h. der praktische Einsatz des anzueignenden Wissens, das „Wozu" spielt für sie eine besonders große Rolle;
- *„Erwachsene lernen am besten, wenn der Stoff logisch nachvollziehbar ist und eine geistige Auseinandersetzung ermöglicht"*;
- *„Erwachsene erzielen die besten Ergebnisse dann, wenn sie das Lerntempo individuell bestimmen können."*

Krämer und Walter (1994:43ff.) weisen auf zwei Gruppen von möglichen Lernproblemen bei Erwachsenen hin:

a) Lernhemmungen, die entweder aus der Angst entstehen, zu versagen, etwas nicht zu wissen, nicht anerkannt zu werden, oder durch Unklarheit der Lernziele, -inhalte, und -methoden, Über- oder Unterforderung, geringe Aktivität und schnelle Ermüdung, Ignorieren der Vorkenntnisse und Belehren der Lerner durch die Lehrperson verursacht werden;
b) Konzentrationsstörungen (u.a. innere Unruhe, Nervosität, Gereiztheit), die innere und äußere Ursachen haben können.[219]

Ewel (1993:6f.) geht in seiner Charakteristik erwachsener Lerner ebenfalls auf ihr Alter, ihre Erfahrungen, Interessen und Motivation ein, weist aber gleichzeitig auf andere Faktoren hin, wie z.B. die Einstellung zu Unsicherheit (als Ursache des Misserfolgs) und Fehlern, die Bereitschaft zu neuen Kontakten und zu einer Erweiterung der eigenen Persönlichkeit um neue soziale Verhaltensformen, Verhältnis zur Sprache und zum Sprachenlernen (Grad der sprachlichen Bewusstheit in der Muttersprache, individuelle Vorstellungen von Sprache, Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen usw.) sowie das Verhältnis zur fremden Kultur.

Der bereits erwähnte Aspekt der Motivation spielt bei erwachsenen Lernern eine besonders große Rolle. Für Löwe (1976:72) sind Aktivität und Moti-

219 Vgl. Ewel (1993:8) zu weiteren Hindernissen beim Lernen erwachsener Menschen; Auch bei Woytowicz-Neymann (1970:39ff.) findet man eine detaillierte Auflistung möglicher Ursachen von Lernschwierigkeiten erwachsener Fremdsprachenlerner sowie eine Besprechung lernfördernder und -hemmender Faktoren (1970:92ff.).

vation zwei unabdingbare Voraussetzungen für alles Lernen, somit auch für das Lernen im Erwachsenenalter. Dzierzgowska (2002:44) weist darauf hin, dass die Mehrheit erwachsener Lerner freiwillig an Fortbildungsmaßnahmen (somit auch an Fremdsprachenkursen) teilnimmt.[220] Handt (2002:11) spricht von der Freiwilligkeit der Entscheidung, eine neue Sprache zu lernen, als einem wichtigen Charakteristikum für diese Zielgruppe. Daraus resultiert die im Vergleich zu jüngeren Lernern hohe Motivation zum Lernen. Hat sich nämlich ein Erwachsener für die Teilnahme an einem bestimmten Kurs entschieden, so ist er bestimmt an den Inhalten, die dort unterrichtet werden, interessiert und ist auch davon überzeugt, dass das Gelernte ihm auch einen bestimmten Nutzen bringen wird. Eine Bestätigung dieser These findet man auch bei Droździał-Szelest (1998:58), die feststellt, dass erwachsene Lerner vor allem deshalb eine starke Motivation haben, weil ihnen klar ist, dass Fremdsprachenkenntnisse im Berufsleben von Vorteil sind. Krämer und Walter (1994:36) weisen jedoch darauf hin, dass die hohe Motivation erwachsener Lerner schnell gedämpft werden kann u.a. durch falsche Erwartungen, Überschätzung der möglichen Lernerfolge, falsche Auswahl der Veranstaltung, ungünstige Rahmenbedingungen, starke berufliche Belastung usw. Krämer und Walter (1994:39ff.) nennen zwei Arten von Motiven erwachsener Lerner, die eine besonders wichtige Rolle spielen:

a) die kognitiven Motive, d.h. das Neugierverhalten, der Antrieb, etwas zu erforschen, einer Sache auf den Grund zu gehen, sich weiterzubilden;
b) die sozialen Motive: 1. der Wunsch, etwas zu gelten oder einen bestimmten Status einzunehmen, in einer Gruppe zu dominieren; 2. das Bedürfnis nach Konformität und Aufgehobensein (Anpassung an eine Gruppe); 3. das Leistungsmotiv (Verwirklichung selbstgestellter Ziele).

Raasch (1995:125) betont, dass erwachsene Lerner – wegen der Unterschiedlichkeit ihrer Motivation und der daraus resultierenden methodischen Schwierigkeiten (heterogene Lernergruppen) – ihre subjektive Lernmotivation kennen und beständig kontrollieren müssen, um den angemessenen Lernkontext auswählen zu können.[221]

220 Vgl. Ewel (1993:4);

221 Detaillierte Informationen zu der Lernmotivation erwachsener Fremdsprachenlerner z.B. bei Woytowicz-Neymann (1970:27ff.), die u.a. die Ergebnisse einer von ihr in den 50er und 60er Jahren durchgeführten Untersuchung bespricht und interessante Erkenntnisse über die Veränderungen, denen die Motivation im Laufe eines Fremdsprachenkurses unterliegt, liefert.

3.2. Didaktische Implikationen

Quetz (1995B:19) zählt zu optimalen Bedingungen, d.h. zu solchen, unter denen Erwachsene zu sehr guten Fremdsprachenkenntnissen kommen können, u.a.:

- ein angstfreies Lernklima[222],
- gut geplante, transparente Erklärungen und Übungen,
- authentische Materialien als Sprachmodelle und als landeskundliches Material, das zum Abbau ethnozentristicher Einstellungen beiträgt,
- Lerntraining besonders für Lernungewohnte, das vor allem eine realistische Sicht der eigenen Lernmöglichkeiten und Lernweisen vermittelt und somit das Selbstwertgefühl der Lernenden unterstützt.[223]

Burwitz-Melzer und Quetz (2002:102ff.), die sich mit Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen beschäftigt haben, liefern zahlreiche Anregungen u.a. für die Stundenplanung, die Auswahl der Lehr-/ Lernmaterialien, die Entwicklung der Fertigkeiten, die Ausspracheschulung, die Wortschatz- und Grammatikarbeit. Sie betonen dabei gleichzeitig ausdrücklich, dass *„die Entscheidung für die Wahl einzelner methodischer Verfahren (...) von einer Vielzahl von Faktoren abhängt: von der Lernergruppe und ihren Erwartungen und Lernmöglichkeiten, von den verfügbaren Materialien und Medien usw. Dazu kommen die subjektiven Theorien der Lehrenden über Lernen und Unterricht"* (ebd.).[224] Das alles hat zur Folge, dass keine Rezepte, *„wie man es am besten macht"*, gegeben werden können.[225] Burwitz-Melzer und Quetz (2002:179ff.) erkennen auch die Bedeutung des autonomen Lernens an. Sie weisen jedoch darauf hin, dass *„viele Erwachsene das Lernen aber auch (wieder) lernen müssen, vor allem, wenn ihre Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache schon lange zurückliegen"* (ebd.). Das Lehrwerk, dessen Benut-

222 Um Verunsicherung und Ängsten vorzubeugen, rät Raasch (1995:127) u.a. dazu: den beruflichen Status und die Lebensgewohnheiten der Lerner zu berücksichtigen, die Lerner zur Übernahme bestimmter Lernstrategien nicht zu zwingen, den Lernern Gelegenheit dazu zu geben, ihre Lernbedürfnisse zu artikulieren.

223 Quetz (2003:468f.) betont, dass *„die von vielen Lernern als optimal eingestuften Lernweisen nicht unbedingt ihr wahres Lernpotential widerspiegeln."* Er weist auch darauf hin ,dass „Lernungewohnte Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Fremdsprachenkursen über andere und weniger effektive Lernweisen als Gewohnte verfügen" (Quetz 1995B:18).

224 Vgl. Küpers (2002:117f.) zur Bedeutung der Lehrkraft in der Erwachsenenbildung (*„Qualifikationsprofil des idealen Sprachenlehrers"*) sowie Woytowicz-Neymann zu dem Kriterium *„Attraktivität des Lernangebots"* (1970:12f.) und zu den Erwartungen erwachsener Lerner an Fremdsprachenkurse (1970:113ff.);

225 Vgl. Tipps für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen bei Ewel (1993:13) und Półturzycki (1991:141ff.);

zung in den meisten Sprachkursen von den Lernenden erwartet wird, muss somit auch Lernerautonomie gezielt initiieren und fördern.[226]

Auch Rampillon (1995B:81ff.) betont die *„Notwendigkeit der Selbststeuerung beim Fremdsprachenlernen Erwachsener"* sowie in den meisten Fällen die *„Notwendigkeit des Neuaufbaus des selbstgesteuerten Lernens der KursteilnehmerInnen."* Für eines der wichtigsten Mittel zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen hält Rampillon (1995B:84ff.) Lernstrategien und -techniken, und zwar das Wissen über sie sowie die Fähigkeit, aus ihrer Fülle die für die spezifische Lernsituation jeweils geeigneten auszuwählen und einzusetzen. Für die Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Fremdsprachenkurs schlägt sie u.a. Erkundungen zu Wissens- und Könnensstand der Lerner im Bereich der verschiedenen Lernstrategien und -techniken, systematische und integrative Vermittlung der Strategien und Techniken im Laufe des gesamten Lehrgangs, Erprobung sowie Erfahrungsaustausch über Strategien und Techniken vor.[227]

Ewel (1993:9ff.) stellt die These auf, dass Erwachsene den Unterricht als Hilfe zur Selbsthilfe betrachten, da sie für das Sprachenlernen nicht viel Zeit[228] haben und deshalb zu Recht erwarten, dass der Unterricht sie dazu anleitet, schnell und auf effektive Art und Weise zu lernen. Er behauptet, dass der Klassenunterricht immer als Ergänzung zum selbständigen Lernen zu betrachten ist. Er bestätigt ebenfalls, dass die Förderung des autonomen Lernens eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenlehrers ist. Lernstrategien, die er als *„selbstverantwortete Arbeitsformen von Fremdsprachenlernern im und außerhalb des Unterrichts"* (Ewel 1993:12) definiert, sollen als *„Schlüsselqualifikation für langfristigen Spracherwerb"* (ebd.) ebenfalls gefördert werden.

226 Auch Półturzycki (1991:237ff.) betont die besondere Rolle des Lehrwerks in der Erwachsenenbildung. Er spricht jedoch in diesem Zusammenhang meistens von der Möglichkeit, das Lehrwerk zu Selbststudienzwecken einzusetzen. Vieles von dem, was er vorschlägt, gilt aber durchaus auch für Lehrwerke, die im unterrichtlichen Rahmen eingesetzt werden und in denen das Ziel verfolgt wird, die Lernerautonomie zu fördern (z.B.: Einleitung, entsprechende Arbeitsanweisungen, Tipps und Hinweise für die Vorbereitung auf Prüfungen, Selbstevaluationsangebote usw.).

227 Rampillon (1995B:89ff.) weist auf Sprachlernzentren/Lernwerkstätten als Hilfe beim selbständigen Fremdsprachenlernen von Erwachsenen hin. Vgl. dazu auch den Bericht von Schulze-Lefert (1993:28ff.) über die Arbeit in einem Selbstlernzentrum, die Organisation, die Grundlagen der Lernberatung und die Rolle der Beratenden.

228 Auch Woytowicz-Neymann (1970:127f.) weist auf das Problem der relativ geringen Unterrichtszeit und die Notwendigkeit der selbständigen Weiterarbeit nach dem Unterricht hin. Ihrer Ansicht nach reicht es, zwei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche zu nehmen und täglich eine halbe Stunde zu lernen, um Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache zu haben. Worauf sie aber ihre Behauptung stützt, ist nicht klar.

3.3. Lernerautonomie und erwachsene Lerner

Es steht fest, dass erwachsene Lerner einerseits erfahrene und andererseits meist gut motivierte Lerner sind. Die Verbindung dieser zwei Faktoren – Erfahrung mit dem Lernen und Motivation zum Lernen – hat zur Folge, dass Erwachsene nahezu dazu prädestiniert sind, autonom zu lernen. Dies bestätigt auch Komorowska (2002:169), die feststellt, dass autonomes Lernverhalten erwachsenen Lernern am leichtesten fällt, was damit zusammenhängt, dass sie meist klar definierte Sprachbedürfnisse haben, die Ziele ihrer Arbeit selbst bestimmen können, in selbständiger Arbeit trainiert sind und Erfahrung mit rechtzeitiger Abrechnung gestellter Aufgaben haben. Aus den genannten Gründen lassen sie sich nicht nur vom Lehrer führen, sondern ergreifen auch gerne selbst die Initiative.

Raasch (1995:127), der sich auf Ergebnisse von Studien zur Motivationsstruktur der Fremdsprachenlerner beruft, weist darauf hin, dass *„der Druck der Sprachkursteilnehmer, die Einrichtung der Erwachsenenbildung anders als Schule zu gestalten, stark ist"*. Weiterhin stellt er fest, dass *„der Wunsch, sich im Fremdsprachenunterricht selbst zu verwirklichen, Freiraum zur Eigeninitiative zu haben, Liberalität statt Korrekturdruck zu erleben, dringend ist"* (ebd.).[229] Ewel (1993:4) behauptet wiederum, dass *„erwachsene Lerner autonome Lerner sind, denn sie können meist recht gut auch ohne Kurs und Lehrer erfolgreich lernen."*

Untersuchungen (z.B. von O'Malley/ Chamot 1990, Michońska-Stadnik 1996, Droździał-Szelest 1997, Wilczyńska 2002 u.a.) beweisen, dass Fremdsprachenlerner in der Regel über ein gewisses Strategierepertoire (s. 2.4.) verfügen. Dieses Repertoire hat aber von Fall zu Fall einen unterschiedlichen Umfang und die eingesetzten Strategien und Techniken bewirken nicht immer, dass das Lernen von Erfolg gekrönt ist (s. 2.3.). Im Kontext dieser Arbeit ist die Antwort auf die Frage, welche Lernstrategien und -techniken erwachsene Lerner verwenden, und inwiefern sie sich ihres Einsatzes bewusst sind, zwar auch interessant (s. 3.3.1.), relevant für die durchgeführte Untersuchung ausgewählter Lehrwerke für DaF ist aber vor allem die Antwort auf die Frage, woher sie das Wissen über die von ihnen verwendeten Lernstrategien und -techniken beziehen. Erfinden sie sie selbst? Erhalten sie entsprechende Anregungen oder Hinweise von der Lehrperson bzw. von anderen Lernern oder finden sie sie im Lehrwerk bzw. anderen Lehr-/ Lernmaterialien? Bei der Beantwortung dieser Fragen soll

229 Küpers (2002:118) stellt in diesem Zusammenhang allerdings fest, dass *„eine starke Binnendifferenzierung und individuelle Betreuung allein aus pädagogischer Perspektive nicht ausreichen. Vor allem unter dem Anspruch der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit in sozialen Kontexten ist Zusammenarbeit erforderlich. Aus diesem Grunde ist neben der Individualisierung eine Sozialisierung des Lernens notwendig."*

die durchgeführte Befragung helfen, deren Ergebnisse in 3.3.2. präsentiert werden.

3.3.1. Lernstrategiegebrauch bei erwachsenen Lernern

Drożdział-Szelest (1998:56ff), die den Einsatz der Lernstrategien und Lerntechniken bei Erwachsenen untersucht hat, stellt fest, dass die Analyse der Aussagen befragter Erwachsener zu der Schlussfolgerung führt, dass sie sich an die Strategien, die sie beim Fremdsprachenlernen in ihrer Schulzeit eingesetzt haben, nicht mehr erinnern. Es scheint, dass sie sich vielmehr auf stereotype Techniken stützen, die allerdings nicht immer schneller zum gesetzten Ziel führen, was sich wiederum schlecht auf ihren Lernwillen auswirkt.[230] Die Untersuchung[231] ergab, dass erwachsene Lerner sich folgender Lernstrategien und -techniken bedienen:

- bei der Wortschatzarbeit:
  a) Wortschatzwiederholung mit dem Ziel, den Wortschatz zu behalten (*repetition*),
  b) Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext (*inferencing*) oder mit Hilfe eines Wörterbuchs (*resourcing*),
  c) Vermeidung des Wortgebrauchs bei Unsicherheit bezüglich der Aussprache oder Bedeutung;
- bei Hörverstehensaufgaben:
  a) Anfertigen von Notizen während des Hörens in der Muttersprache mit dem Ziel möglichst viele Details des Hörtextes festzuhalten (*note-taking*),
  b) Schließen von Verstehenslücken durch das Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext (*inferencing*),
  c) Grob-/Global-/Selektivverständnis des Hörtextes (Konzentration auf das Bekannte),
  d) Aktivieren des Vor-/Weltwissens bei der Beantwortung von Fragen zum Text;
- bei der Vorbereitung einer mündlichen Aussage:
  a) Schreiben eines Textes in der Muttersprache und anschließende Übersetzung,
  b) Sammeln von Wortschatz zum gegebenen Thema,
  c) Auswendiglernen des geschriebenen Textes.

230 Ähnliches behaupten Krämer und Walter (1994:47): *„Erwachsene sind häufig das Lernen nicht mehr gewohnt. Die Anforderungen des Berufslebens verstärken Schwierigkeiten, sich Fakten und Zusammenhänge einzuprägen."*

231 Drożdział-Szelest (1998) untersuchte im Jahre 1996 eine Gruppe von 34- bis 47-jährigen Mittelstufenlernern eines Englischkurses;

Bereits das Ergebnis dieser eher stichprobenartigen Untersuchung ist ein Beweis dafür, wie verkümmert das strategische Wissen der untersuchten Lerner ist. Drożdział-Szelest (1998:62) sieht die Ursache dieses Zustands eben darin, dass Erwachsene sich an die in ihrer Schulzeit verwendeten Strategien und Techniken nicht mehr erinnern. Sie sieht darin aber gleichzeitig auch ein Argument dafür, dass Lernstrategien und -techniken zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden müssen, wenn man die Lerneffektivität steigern möchte. Dass ein intensives Training recht schnell unabhängig vom Alter der Lerner zu guten Ergebnissen führt, beweist ein von ihr durchgeführtes Experiment. Als dessen Fazit hält sie fest, dass die Teilnehmer offen gegenüber den ihnen präsentierten Strategien waren und sie gerne angewendet haben. Weiterhin stellt sie fest, dass ein solches Training unabhängig vom Alter der Lerner in jeder Gruppe/jedem Fremdsprachenkurs eingesetzt werden kann. Es ist hier lediglich anzumerken, dass, *„da in der Erwachsenenbildung die Dauer eines Lehrgangs deutlich kürzer ist, die zu vermittelnden Lerntechniken noch gezielter ausgewählt und auf die verfügbare Zeit konzentriert werden müssen. Es liegt im Ermessen der LehrerInnen, die ihre Klassen am besten kennen, wann welche Technik zum ersten Male vermittelt wird"* (Rampillon 1996A:124). Ein solches Training ist besonders aus dem Grund wichtig, dass – wie Krämer und Walter (1994:53) behaupten - viele Erwachsene *„ein eher passives Verständnis vom Ablauf des Lernprozesses haben. Die Hauptaktivität bei der Informationsvermittlung sehen sie auf der Seite des Dozenten. Damit werden fast automatisch negativ geprägte Schulerfahrungen fortgesetzt. Die Aufgabe des Dozenten ist hier, passive Teilnehmer zu eigenen Aktivitäten zu ermutigen, um damit den Lernerfolg zu sichern."*

3.3.2. Quellen des lernstrategischen und -technischen Wissens erwachsener Lerner – eine Befragung

Im akademischen Jahr 2003/2004 wurde im *Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Christan-Albrechts-Universität zu Kiel* eine Befragung durchgeführt, in der die Teilnehmer an den dort stattfindenden Deutschkursen zu ihren Lernerfahrungen, -zielen und -gewohnheiten befragt wurden. Gefragt wurde vor allem nach Lernstrategien und -techniken, die diese Lerner beim Wortschatz- und Grammatiklernen oder beim Aussprachetraining u.a. einsetzen. Das eigentliche Ziel der Befragung war aber das Herausfinden der Quellen ihres lernstrategischen/-technischen Wissens.

3.3.2.1. Korpus

Befragt wurde eine Gruppe von insgesamt 181 Personen[232]. Der Altersdurchschnitt in der untersuchten Gruppe liegt bei 25 Jahren.[233] Es handelt sich hier also ausschließlich um erwachsene Lerner.

Um an den meisten am Lektorat DaF veranstalteten Deutschkursen teilzunehmen, müssen die Bewerber wenigstens über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Eine Ausnahme stellen hier lediglich Sonderkurse für Kurzzeitstudierende, Gastwissenschaftler, Doktoranden, Studierende aus englischsprachigen Masterstudienprogrammen und Studierende des ERASMUS-SOKRATES-Programms dar, da hier auch Kurse für sog. Null-Anfänger angeboten werden. Somit sind die meisten Lerner, die Kurse am *Lektorat DaF* besuchen, als erfahrene Lerner zu betrachten. Dies resultiert einerseits daraus, dass sie bereits über einige Erfahrung mit Deutschlernen haben (die Lernenden der Grundstufe sollen mindestens sechs bis zwölf Monate Deutsch gelernt haben), und andererseits in vielen Fällen auch daraus, dass sie auch andere Fremdsprachen entweder lernen oder bereits beherrscht haben.[234]

Die Kurse umfassen vier bis zwanzig Unterrichtsstunden wöchentlich. Jede Gruppe zählt zwischen zehn und dreißig Lernenden. Der Unterricht wird nach sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten geteilt. Und so werden der

232 Die Mehrheit dieser Lernenden besucht die Kurse mit dem Ziel anschließend eine Sprachprüfung (DSH (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber*) (vgl. Michalak 2002:52, 55f.); an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wurde allerdings zum Zeitpunkt der Untersuchung noch die PNdS (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse) abgenommen, die inzwischen durch die DSH (Deutsche Sprachprüfung zum Hochschulzugang) ersetzt wurde, deren Bestehen – neben weiteren in der Rahmenordnung (RO-DT) von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz genannten Prüfungen – Voraussetzung für die Zulassung zum Studium an der *CAU* ist. Es werden allerdings auch diverse Sonder- und Ferienkurse (sog. Sonderkurse für in Deutschland lebende Ausländer, ausländische (Germanistik-) Studenten, Stipendiaten der Europäischen Union im Rahmen des ERASMUS und SOKRATES Programms sowie ein Kurs für Studenten der Penn-State-University (USA) und ein *Internationaler Wissenschaftlicher Sommerkurs*; mehr zum Kursangebot der *CAU* unter *http://www.uni-kiel.de/lektorat-daf/* (Stand vom 16.08.2006)) angeboten. Zur Struktur sowie zu den Aufgaben des Lektorats DaF vgl. Michalak (2002:52);

233 darunter 26 Kursteilnehmer polnischer Herkunft im durchschnittlichen Alter von 24 Jahren;

234 Die durchgeführte Befragung ergab u.a., dass von den 181 befragten Personen 24 keine andere, 82 eine, 52 zwei, 22 drei, 1 vier und mehr Fremdsprachen beherrschen. Unter den genannten Fremdsprachen belegt Englisch mit 126 Personen, die diese Sprache erlernt haben, den ersten Platz (Französisch: 14, Italienisch: 14, Spanisch: 14, Russisch: 30, andere Fremdsprachen: 64 Personen).

Grammatikunterricht und die Textarbeit von dem Konversationsunterricht und den schriftlichen Übungen getrennt. Im Rahmen eines Kurses wird eine Gruppe von mehreren Dozenten unterrichtet, die nach Absprache miteinander entsprechend das Programm des Kurses planen. Die Lehrkräfte verwenden dabei grundsätzlich auch kein einzelnes Lehrwerk, sondern wählen die Lernmaterialien aus mehreren Lehrwerken für DaF oder fertigen sie selbständig an. Im *Lektorat DaF* steht den Lektoren ein umfangreiches lektoratseigenes Materialarchiv zur Verfügung (ein Programm für alle Stufen der Sprachbeherrschung), aus dem sie frei wählen und das darin enthaltene Material je nach Bedarf ergänzen bzw. modifizieren können. Zu den Zielen der Kurse gehört es, die Lernenden dazu zu befähigen, Hör- und Lesetexte (darunter auch wissenschaftliche Texte) zu verstehen sowie die wichtigsten Informationen diesen Texten zu entnehmen und schriftlich zu fixieren, sich mündlich und schriftlich zu äußern (Referate halten, an Diskussionen teilnehmen, etc.). Die im Unterricht behandelten Texte werden als Grundlage der Wortschatz- und Grammatikarbeit benutzt.

In Bezug auf die Förderung der Autonomie der Lernenden kann man hier sagen, dass:

- sie zum autonomen Lernverhalten quasi gezwungen sind, da trotz der relativ großen Zahl der Unterrichtsstunden das Gros der Arbeit auf ihnen lastet, in dem Sinne, dass sie an dem im Unterricht behandelten Material intensiv außerhalb des Unterrichts arbeiten müssen, um es auch wirklich zu beherrschen;
- die im Unterricht verwendeten lektoratseigenen Materialien keine Hinweise (auch im Sinne von Tipps und Tricks) in Bezug auf die selbständige Arbeit und die Entwicklung der Sprachkenntnisse und -fertigkeiten enthalten und auch für das Selbstlernen eher ungeeignet sind;
- es nur von dem Willen und der Initiative der Lektoren abhängt, ob und welche Lernstrategien und -techniken im Unterricht thematisiert werden.

3.3.2.2. Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde jeweils gegen das Ende des Wintersemesters 2003/2004 und des Sommersemesters 2004 durchgeführt. Im Rahmen des Unterrichts wurden Lernstrategien und -techniken vor allem aus Zeitmangel eher selten thematisiert. Es kann also lediglich von eher vereinzelten Tipps oder kurzer Reflexion der Vorgehensweise bei der Bearbeitung bestimmter Inhalte/Aufgaben die Rede sein. Vor der Durchführung der Befragung wurden den Lernern die Begriffe *„Lernstrategie"* und *„Lerntechnik"* kurz erläutert, da nicht angenommen werden konnte, dass sie allen Beteiligten geläufig waren. Anschließend wurde ein Gespräch mit den Lernern u.a. über die Verwendung von Lernstrategien und -techniken durchgeführt. Die letzte Frage in diesem Gespräch, auf die die befragten Lerner schriftlich eingegangen sind, lautete:

„Sie kennen und benutzen also einige Lernstrategien und Lerntechniken zum besseren Lernen und Behalten. Woher kennen Sie sie? Haben Sie sie selbst erfunden? Kennen Sie sie von ihrem Lehrer, von anderen Studenten, aus einem Lehrbuch oder vielleicht aus anderen Quellen?"

3.3.2.3. Ergebnisse der Befragung

Die Ergebnisse der Befragung stellen sich folgendermaßen dar (Tabelle K):

Alter der Befragten	Zahl der Befragten	vom Lehrer	selbst erfunden	von anderen Studenten	Lehrwerk	andere Quellen
19	8	4	7	2	2	0
20	20	14	18	3	3	1
21	24	16	14	5	5	1
22	16	10	14	3	3	0
23	14	10	13	2	1	0
24	18	10	10	7	4	1
25	16	12	12	2	3	0
26	16	6	10	3	3	0
27	6	2	4	2	3	0
28	8	6	6	2	2	0
29	10	2	9	3	1	0
30	8	6	6	2	0	0
31	4	2	1	3	1	0
32	4	2	3	1	0	0
33	2	2	0	1	1	0
35	4	3	2	0	0	0
39	2	1	1	0	0	0
49	1	1	1	1	1	0
ca. 25	**181**	**109 (ca. 60,22%)**	**131 (ca. 72,37%)**	**42 (ca. 23,20%)**	**33 (ca. 18,23%)**	**3 (ca. 1,66%)**

Wie man der obigen Übersicht entnehmen kann, werden Lernstrategien und Lerntechniken von den befragten Lernern meistens selbst erfunden. Deutlich weniger Lerner nennen den Lehrer als denjenigen, der ihnen Hinweise bzw. Anregungen liefert, wie sie mit dem Lernstoff usw. umgehen können. Noch weniger Lerner lassen sich von anderen Lernern inspirieren oder finden entsprechende Angebote in Lehrwerken oder anderen Quellen[235]. Besonders

235 In allen drei Fällen wurde als *„andere Quellen"* das *„Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe"* (Kunkel-Razum, K./ Kraif, U./ Tomaszewski, A. (Red.), Mannheim: Max Hueber

auffällig ist dabei, dass das wichtige Unterrichtsmedium, das Lehrwerk an vorletzter Stelle rangiert (s. Diagramm A).[236]

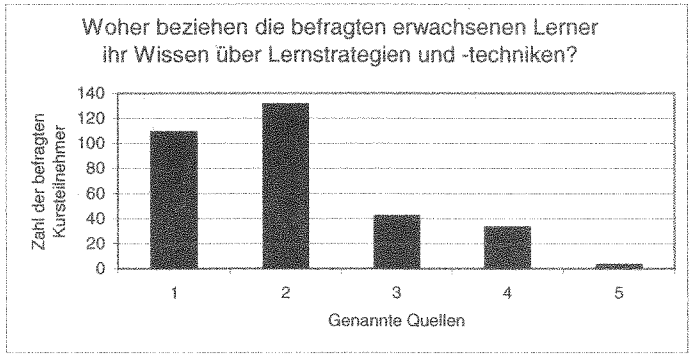

Diagramm A: Genannte Quellen: 1. Lehrer 2. selbst erfundene Lernstrategien und -techniken 3. andere Studenten 4. Lehrwerk 5. andere

3.3.2.4. Schlussfolgerung

Sieht man davon ab, dass es sich bei der befragten Gruppe natürlich um ein bestimmtes Klientel (Studierende bzw. Studienbewerber handelt), so sei die Abstraktion erlaubt, dass für erwachsene Lerner im Alter von ca. 25 Jahren die eigene Kreativität die meisten Impulse für das Lernen, die Auswahl und die Benutzung von Lernstrategien und -techniken liefert (41,2%)[237]. Auch die große Rolle der Lehrperson bei der Vermittlung des lernstrategischen/ -technischen Wissens wurde bestätigt (34,3%). Es hat sich allerdings herausgestellt, dass der Beitrag des Lehrwerks zur Entwicklung dieses Wissens bei den befragten Lernern verhältnismäßig gering ist (10,4%).

Verlag, 2003) angegeben, in dem *„Tipps zum Umgang mit dem Wörterbuch"* (S. 725-730) und *„Tipps zum Wörterlernen"* (S. 731-749) zu finden sind.

236 Kursteilnehmer polnischer Herkunft haben dabei folgende Quellen angegeben: vom Lehrer 16 (ca. 61,54%), selbst erfunden 20 (ca. 76,92%), von anderen Studenten 4 (ca. 15,38%), Lehrwerk 3 (ca. 11,54%), andere Quellen 1 (ca. 3,85%)

237 Die angegebenen Prozentzahlen bezeichnen hier das Verhältnis der für eine bestimmte Quelle des lernstrategischen/-technischen Wissens abgegebenen Antworten zu der Gesamtzahl der abgegebenen Antworten (318).

3.4. Rekapitulation

Eine gewisse Richtigkeit hat zwar immer noch die folgende Feststellung von Raasch (1995:129):

„Die Auffassung, dass der Fremdsprachenerwerb in der Erwachsenenbildung nichts weiter sei als eine direkte Fortsetzung schulischen Lernens unter lediglich veränderten äußeren Bedingungen, war früher weit verbreitet (und ist auch noch immer nicht überwunden) u.a. bei Kursteilnehmern, die sich vom schulischen Bild des Fremdsprachenlernens nur schwer lösen können. Auch die Forschung hat die Eigenart des Erwachsenen, Fremdsprachen zu lernen, vor noch gar nicht langer Zeit erst „entdeckt" und wird noch erheblich mehr Ergebnisse vorlegen müssen, bevor sich die geschilderte Situation grundlegend ändern wird."

Man ist sich aber heutzutage der Eigenart des Lernens erwachsener Menschen, ihrer speziellen Bedürfnisse und Voraussetzungen durchaus bewusst und geht auf die u.a. von Burwitz-Melzer und Quetz (2002:102ff.) erwähnten Probleme verstärkt ein, z.B. im Bereich der Stundenplanung (regelmäßige Teilnahme am Unterricht, Ermüdungserscheinungen, Transparenz des Ablaufs usw.), der Auswahl der Lehr-/ Lernmaterialien (Adressatengerechtheit usw.), der Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten (Vermittlung entsprechender Strategien und Techniken), der Ausspracheschulung (Grad der Genauigkeit, mit dem man sich zufrieden geben kann usw.), der Wortschatz- und Grammatikarbeit (Festigung, Gedächtnistechniken usw.). Erkannt wurde, dass es nicht *„den erwachsenen Lerner"* und auch nicht *„den erwachsenen Sprachenlerner"* gibt, dass das Fremdsprachenlernen ein höchst individueller Prozess ist und dass Verallgemeinerungen und Typologisierungsversuche nur eine begrenzte Hilfe bringen (Küpers 2002:118). Die Folge davon ist, dass die moderne Fremdsprachendidaktik auf eine starke Lernerorientierung setzen muss.

Immer noch zu wenig Aufmerksamkeit schenkt man allerdings der Förderung der Lernerautonomie erwachsener Lerner. Diese immer größer werdende Zielgruppe bedarf in diesem Bereich einer zumindest genauso intensiven oder vielleicht sogar stärkeren Unterstützung als jüngere Lerner. Erwachsene, die ja in der Regel über viel Lernerfahrung und meistens auch über ein bestimmtes Repertoire an Lernstrategien und -techniken verfügen, müssen sich ihrer Lernwege bewusst werden, damit sie sie optimieren können. Andere wiederum, deren Schulzeit länger zurückliegt, müssen dieses Repertoire ggf. neu aufbauen. Hilfe können dabei entweder die Lehrpersonen oder andere Lerner leisten. Stärker müsste hier auch das Lehrwerk miteinbezogen werden, das offensichtlich (s. 3.3.2.3/4) in diesem Zusammenhang von den Lernern nicht immer als ein Hilfsmittel wahrgenommen wird. Ob und wie eben das Lehrwerk in Wirklichkeit bei der Förderung der Lernerautonomie behilflich ist oder sein kann, wird im nächsten Kapitel erörtert.

4. Förderung der Lernerautonomie und Lehrwerke für DaF

Ein fester Bestandteil eines jeden Unterrichts, und seit der Veröffentlichung des Werkes von Johannes Amos Comenius, *„Orbis sensualium pictus"* (1658)[238] auch des Fremdsprachenunterrichts (und somit auch des Unterrichts DaF) ist das Lehrwerk. Die Gestalt der Lehrwerke hat sich aber seit dem 17. Jh. gravierend verändert und sie verändert sich immer noch. Daher ist es wichtig, sich zunächst mit der Frage auseinander zu setzen, was sich hinter dem Begriff *„Lehrwerk"* heutzutage eigentlich verbirgt (4.1.). Unabhängig aber davon, wie das *„Lehrwerk"* definiert ist, aus welchen Komponenten es besteht usw., steht fest, dass das Lehrwerk im Unterricht vielfältige Funktionen zu erfüllen (4.2.) hat. Diese variierten allerdings im Laufe der Zeit parallel zu dem Wandel der Unterrichtsmethoden. Das Ergebnis dieser Veränderungen sind mehrere Generationen von Lehrwerken (4.3.), die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Das Angebot an glottodidaktischen[239] Materialien steigt seit Jahren und ist mittlerweile so reich, dass bereits von einem Überangebot die Rede sein kann[240]. Dieser Zustand führt vor allem dazu, dass es sehr schwierig ist, ein wirklich *„gutes Lehrwerk"* zu finden oder gar zu entscheiden, was eigentlich ein *„gutes Lehrwerk"* ausmacht – oder besser – welches Lehrmaterial für den oder die jeweiligen Lerner optimal ist. Dabei müssen derartige Fragen nicht selten von Lehrerinnen und Lehrern beantwortet werden, die für ihre Lerner ein geeignetes Lehrwerk aussuchen möchten, das nicht das erstbeste sein darf, sondern vielmehr den Anforderungen bestmöglich zu genügen vermag. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich einerseits mit der Frage zu beschäftigen, welche neuen Konzeptionen für die Gestaltung von Lehrwerken in den letzten Jahrzehnten oder gar Jahren entwickelt wurden (4.4.), und sich andererseits mit den Fragen der Lehrwerkanalyse auseinander zu setzen (4.5.), um *„als Lehrer eine qualifizierte*

238 Freudenstein (2003:395) bezeichnet das Werk von Johannes Amos Comenius (s. z.B.: *http://www.grexlat.com/biblio/comenius/index.html*; Stand vom 30.06.2006) als *„das erste einflussreiche Lehr- und Lernmittel für den Unterricht fremder Sprachen"*, welches *„Vorbildcharakter für ähnliche Schulbücher hatte."*

239 Der Begriff der Glottodidaktik wird vor allem in der polnischen bzw. Osteuropäischen Forschung gebraucht. Im deutschen Sprachraum kann man näherungsweise den Begriff *„Sprachdidaktik"* verwenden.

240 Vgl. dazu Skowronek (2004:199f.): *„Das Interesse für Deutsch als Fremdsprache ist in Polen seit Jahren gestiegen, entsprechend groß ist das Angebot an glottodidaktischen Materialien. Der heutige Markt ist überflutet mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerke verkaufen sich gut, sie sind zum Marktprodukt geworden. Ihr Angebot ist sicherlich größer als die Nachfrage, oftmals kaum mehr überschaubar; aus finanziellen Gründen überschattet der Werbewert manchmal den tatsächlichen glottodidaktischen. Die betroffenen Benutzer sind hauptsächlich (oftmals hilflose) Deutschlehrer, die gezwungen sind aus dem Überangebot entsprechende Lehrwerke für den Unterricht auszuwählen."*

Entscheidung über die Qualität von Unterrichtsmaterialien, deren Vorzüge und Nachteile treffen zu können" (Duszenko 1994A:3). Die beiden Fragen sind selbstverständlich auch für Lehrwerkautoren, die sich mit der Entwicklung neuer oder der Aktualisierung der bereits veröffentlichten Lehrwerke befassen, von größter Relevanz.

Als Hilfsmittel bei der Suche nach geeigneten Lehrwerken oder bei der Entwicklung neuer Lehrwerke können verschiedene sog. Kriterienkataloge bzw. Analyseraster, wie beispielsweise das *„Mannheimer Gutachten"* oder der *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (4.5.2.) dienen. Vorher bedürfen sie allerdings einerseits einer kritischen Betrachtung und andererseits der Überlegung, um welche Kriterien sie ggf. ergänzt werden müssten, damit sie dem Stand der Wissenschaft sowie den Anforderungen der Zeit (4.4.) standhalten, d.h. Konzeptionen bieten, die die stärkere Gewichtung des prozessorientierten Fremdsprachenlernens gegenüber dem eher traditionellen produktorientierten Verfahren widerspiegeln und die Ideen des kognitiv-konstruktivistischen, vor allem aber autodidaktischen Lernens in die Praxis umzusetzen helfen (Kieweg 1999:64).

Das Hauptziel dieses Kapitels ist nun also die Reflexion der Wege, auf welchen das Lehrwerk zur Entwicklung der Lernkompetenz der Lerner beitragen kann. Das Ergebnis dieser Reflexion soll die Zusammenstellung von Kriterien sein, welche ein Lehrwerk erfüllen muss, um das Prädikat *„Autonomie fördernd"* zu verdienen (4.6.).

4.1. Lehrwerk – Begriffsbestimmung

Lehrwerke gehören zu den spezifischen Unterrichtsmitteln oder Medien, da sie speziell für den Unterricht hergestellt werden.

Ein Fremdsprachenlehrwerk – die Software, der man sich im Lernprozess bedient[241] – besteht heutzutage in der Regel aus mehreren sich eng aufeinander beziehenden[242] (sowohl technikgebundenen als auch nicht technikgebundenen[243], sowohl zu herkömmlichen als auch zu modernen oder gar neuen Medien

241 Vgl. Pfeiffer (2001:163f.) zu der Einteilung in Hard- und Software. Pfeiffer weist darauf hin, dass Print-Medien neben Audio- und Video-Materialien zu der Gruppe der Software gezählt werden, obgleich man keine Hardware benötigt um sie im Unterricht einsetzen zu können.

242 Pfeiffer (2001:164) unterscheidet hier zwischen *„materiały zintegrowane"* und *„materiały niezintegrowane"* und definiert sie wie folgt: *„Materiały zintegrowane związane są koncepcyjnie i treściowo z podręcznikiem podstawowym. Tak jest w przypadku podręczników ćwiczeniowych, ale i uzupełniających słowników, gramatyk, tekstów czy też piosenek. Materiały uzupełniające częściej jednak oferowane są dla poszczególnych poziomów nauczania. Określić je można wtedy jako niezintegrowane dydaktyzowane materiały uzupełniające. Innym rodzajem materiałów uzupełniających (...) są niezdydaktyzowane materiały oryginalne (...)."*

243 Vgl. Heyd (1990:185) zur Bedeutung dieser Unterscheidung;

gehörenden[244]) Komponenten. Es ist also nicht nur ein Lehrbuch, d.h. *„ein abgeschlossenes Druckwerk (...), in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellung; Vokabular; etc.) „zwischen zwei Buchdeckeln" enthalten sind"* (Neuner 1998:292). Man hat üblicherweise mit einem Medienpaket[245] zu tun, zu dem folgende Bestandteile gehören:

1. Print-Medien:
   - Lehrbuch (Textbuch, Schülerarbeitsbuch als Leitmedium[246]),
   - Arbeitsbuch (häufig in das Lehrbuch integriert),
   - Lehrerhandreichungen (Lehrerhandbuch),
   - Zusatzmaterialien (Glossare, Wortschatzkarteien, Wörterbücher, Grammatikhefte und andere -hilfen, Materialien für die Freiarbeit, Testhefte, Lösungsschlüssel usw.);
2. Auditive, Visuelle und Audiovisuelle Medien:
   - Tonkassetten oder CDs für Hörverstehensaufgaben und/oder Aussprachetraining,
   - Videokassetten bzw. DVDs[247],
   - Folien für den Tageslichtprojektor bzw. Dias (ggf. Diareihen) oder Wandbilder (Plakate, Bildkarten usw.);
3. Multimediaangebote:
   - CD-ROMs[248] (seltener Disketten) mit z.B. Grammatik-, Vokabel- und Ausspracheübungen oder Spielen,

244 Vgl. Freudenstein (2003:395f.);

245 Nodari (1995:15) spricht vom Lehrwerk als einem *„Konglomerat von unterschiedlichen Produkten (...), das insgesamt als ein Werk unter einem Titel zur Vermittlung einer Fremdsprache publiziert wird."* Vgl. auch Pfeiffer (1979:23ff.) zu verschiedenen Arten glottodidaktischer Materialien;

246 Vgl. Kieweg (1999:39f.);

247 Raabe (2003:425f.) weist im Kontext der Verwendung neuer Technologien im Fremdsprachenunterricht darauf hin, dass besonders die *Digital Versatile Disc* (DVD) wegen ihrer ausgezeichneter Bild- und Tonqualität, punktgenauen Zugriffmöglichkeiten auf ausgewählte Filmsequenzen und einer Vielzahl von Ergänzungen (z.B. Untertitel) in naher Zukunft an Bedeutung gewinnen werden.

248 Die Vermutungen von Schmidt (1996:399), dass *„in Zukunft zunehmend wohl auch Computerprogramme für CALL (Computer Assisted Language Learning) zunehmend zu erwarten sind"*, sowie von Fechner (1994:7), dass der Computer *„in seiner Funktion als kreatives Mittel und Werkzeug des Lehrers und des Lernenden"* in den Fremdsprachenunterricht einziehen wird, haben sich mittlerweile bestätigt und so liegt recht vielen neu veröffentlichten Lehrwerken eine CD-ROM mit entsprechenden Programmen bei (bzw. man findet darin Hinweise auf entsprechende Inhalte im Internet, die ähnlich wie Lernprogramme auf CD-ROMs aufgebaut sind). Die Prophezeiung von Löschmann/Löschmann (1989:209), dass Mikrocomputerprogramme das herkömmliche Lehrbuch ablösen bzw. teilweise ersetzen werden, ist aber nicht Wirklichkeit geworden. Vgl. auch Rösler (1998:3ff.), Edelhoff (1999:77), Grüner/Hassert (2000:49ff.), Leupold (2001:135), Huneke/Steinig (2002:183ff.), Neuner (2003:399), Rüschoff (2003:427f.), Knapp-Potthoff (2003:430f.), Freudenstein (2003:396);

- Internetseiten[249].

Ein Lehrwerk ist also nicht nur ein Lehrbuch – auch wenn gerade dieser Teil des Lehrwerkgesamtpaketes der wichtigste ist (Pfeiffer 2001:165, 1979: 24f.) – sondern ein Gefüge, ein sich aus mehreren sich gegenseitig ergänzenden Komponenten mit verschiedenen Funktionen zusammensetzendes Ganzes.

An dieser Stelle ist auch zu überlegen, ob die Bezeichnung *„Lehrbuch"* bzw. *„Lehrwerk"* überhaupt adäquat ist. Schmidt (1996:397ff.) versteht unter einem *„Lehrbuch" „ein Buch, das Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten überwiegend unter Zuhilfenahme von (Lehr-)Texten und Abbildungen, verbunden mit Aufgaben und Übungen für die Lernenden, vermitteln soll."* Seiner Ansicht nach ist die Bezeichnung *„Lehrbuch"* eigentlich unpassend, da ein Lehrwerk nicht zum Lehren, sondern zum Lernen geschrieben sei. Daher sei eigentlich *„Lernbuch"* der angemessenere Begriff. Tatsächlich spiegelt sich erst in ihm der seit über 30 Jahren in der Pädagogik und Didaktik zu beobachtende Perspektivenwechsel – die verstärkte Hinwendung zum Lerner und zu den Lernprozessen wider. Aus dem gleichen Grund hält er es für richtig, auch die Bezeichnung *„Lehrwerk"* durch den eigentlich adäquaten Begriff *„Lernwerk"* abzulösen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Schmidt dem Lehren und den Lehrenden die Bedeutung aberkennen will. Das Gegenteil ist der Fall: Er weist ausdrücklich darauf hin, dass *„Lernen und Lehren vielmehr als einander bedingende und fördernde Prozesse verstanden werden, die nur gelingen können, wenn das Lehren das Lernen anstößt, ermöglicht, fördert und sichert."* Für Nodari (1995:15) ist die Diskussion um die Begriffe *„Lernwerk"* und *„Lehrwerk"* gegenstandslos, da es einerseits selbstverständlich sei, dass mit Lehrwerken auch gelernt wird, und andererseits die Absicht, mit der ein Lehrwerk hergestellt wird, eine lehrende sei. Somit sei seiner Meinung nach die Bezeichnung *„Lernwerk"* nur vermeintlich präziser, und beide Begriffe seien gleichberechtigt zu benutzen.

Zusammenfassend kann man also nach Skowronek (2004:204) sagen, dass Lern-/ Lehrwerke eine *„einheitlich konzipierte Gesamtheit von Lehr- und Lernmitteln für den Fremdsprachenkurs darstellen."* Es muss auch hinzugefügt werden, dass einem Lehrwerk – im Gegensatz zu einem Lehrbuch mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren) (Neuner 2003:399) – ein offeneres methodisches und

249 Zwar bleiben in den gängigen Lehrwerk-Definitionen online-Angebote (z.B. alternative (interaktive) Aufgaben, Projektvorschläge usw.) der Verlage, die als Ergänzung der von ihnen veröffentlichten Lehrwerke konzipiert und den Lernenden und Lehrenden im WWW zur Verfügung gestellt werden, unberücksichtigt, dennoch müssen sie unbedingt in Betracht gezogen werden. Sie stellen häufig nicht nur lediglich eine Erweiterung der Lehrwerkinhalte dar, sondern ermöglichen erst eine Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses. Ihre Rolle wird somit in naher Zukunft sicherlich noch steigen. Vgl. dazu Chudak (2003A:61f., 2003B:60) und Biechele/ Rösler/Ulrich/Würffel (2003:12ff.), Rüschoff (2003:426ff.), Skowronek (2004:207);

didaktisches Konzept zugrunde liegt, was – wie Neuner (1998:292) sagt – *„ein verbessertes Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe und eine realistischere Darstellung von Kommunikationssituationen und landeskundlichen Inhalten ermöglicht."*

4.2. Bedeutung und Funktion des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Lehrwerke sind Unterrichtsmittel, die dem Lehrer helfen, *„etwas darzustellen, zu veranschaulichen, bestimmte Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen oder überhaupt erst zu ermöglichen"* und deswegen beeinflusst ihre Auswahl und Verwendung in hohem Maße den Erfolg der Unterrichtsarbeit (Heyd 1990:185). Pfeiffer (1979:7, 131), der ebenfalls die große Bedeutung glottodidaktischer Materialien betont, stellt fest, dass sie ein unabdingbares Element im Lern- und Lehrprozess der Fremdsprachen darstellen, da sie die Grundlage der Schul- und Hausarbeit der Fremdsprachenlerner bilden. Auch für Kieweg (1999:34f.) ist das Lehrwerk *„zweifelsohne das wichtigste Lehr- und Lernmittel"*, das *„sich entscheidend auf die Qualität des Unterrichts, auf den Umfang der häuslichen Vorbereitungsaufgaben der Lehrkräfte und auf die allgemeine Motivationslage der Lernenden direkt auswirkt."* Es hilft – wie Freudenstein (2003:397) feststellt – *„die Motivation zum Lernen – und auch zum Lehren – aufrechterzuhalten und zu stärken"*.

In der schulischen (auch universitären) Praxis des Fremdsprachenunterrichts ist das Lehrwerk also wohl eines der wichtigsten Elemente. Es hat vielfältige Funktionen zu erfüllen und ihm kommt eine bestimmende Rolle zu.[250] Edelhoff (1999:68f.) weist sogar darauf hin, dass das Lehrwerk für viele Lerner und Lehrer weithin *„das absolute Leitmedium"* sei und glaubt obendrein beobachtet zu haben, dass der *„Trend zum festen Buch"* wieder zugenommen habe.

Nach Duszenko (1994B:2) entscheidet es über:

- Lerninhalte (Welcher Ausschnitt der fremden Sprache und Kultur wird dem Lerner präsentiert?),
- Lernziele (Welche Kenntnisse und Fertigkeiten hat der Lerner zu beherrschen?),
- Progression (d.h. die Reihenfolge, in der die Lerninhalte behandelt und Lernziele erreicht werden),
- Methode (Mit welchen didaktischen und methodischen Mitteln wird der Unterricht gestaltet?),
- die Wahl der Übungen und der Sozialformen (d.h. Organisation des Unterrichts),

250 Vgl. Neuner (1994:8f.), Edelhoff (1999:63), Pfeiffer (2001:167ff.), Skowronek (2004: 205);

- die Wahl und die Art und Weise der Präsentation der Texte und der zu behandelnden Grammatik (Wie wird die Fremdsprache dargestellt?),
- die Wahl und die Art und Weise der Präsentation der landeskundlichen Inhalte (Wie wird die fremde Kultur dargestellt?),
- die Wahl der Medien (d.h. der technischen Hilfsmittel wie z.B. Kassetten, Folien, Tafeln usw.),
- die Art und Weise, wie der Lernerfolg kontrolliert werden soll (Welche Lernziele sind zu überprüfen? Welche Testverfahren sollen eingesetzt werden?).

Auch Neuner (1994:8, 2003:399f.) betont die besondere Rolle des Lehrwerks und seine Leitfunktion. Er sagt, dass das Lehrwerk die Vorgaben eines Lehrplans in ein Unterrichtskonzept umzusetzen helfen soll, indem es eine Mittlerstellung zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen einnimmt. Er weist aber gleichzeitig auf seine besondere Stellung hin, indem er sagt, dass es *„wie kein anderer Faktor das bestimmt, was im Fremdsprachenunterricht geschieht"*. Seiner Ansicht nach bestimmt es nämlich nicht nur die Auswahl, Gewichtung und Progression der Lernstoffes oder die Unterrichtsmethode, sondern auch die Unterrichtsphasen (Einführung, Übung, Anwendung bzw. Transfer), die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Gruppen- oder Partnerarbeit), die Art und Weise der Überprüfung des Lernerfolgs, und somit beeinflusst oder gar steuert es das Verhalten von Lehrern und Schülern und *„erfüllt (...) nicht selten eine Ersatzfunktion für den Lehrplan: es ist der „heimliche Lehrplan" des Unterrichts"* (Neuner 2003:400).[251]

Die starke Position des Lehrwerks im (Fremdsprachen-) Unterricht wird aber auch in Frage gestellt. So z.B. zieht Leupold (2001:132f.) sie in Zweifel und begründet das mit der Umsetzung neuer fachdidaktischer Ansätze (wie der des Konstruktivismus) und der rigorosen Positionierung des Lernenden in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Zwar gibt er zu, dass das Lehrwerk eine Leit- und Orientierungsfunktion zu erfüllen hat und dass es eine wichtige Planungsunterlage für die Stundengestaltung ist. Er weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass sich seine Rolle verändert hat. Und so bildet das Lehrwerk lediglich einen *„Rahmen, innerhalb dessen lernergruppenspezifische methodische Konkretisierungen durch die Lehrperson erfolgen müssen. Diese Arbeit ist unumgänglich, weil Lehrbücher nicht an der spezifischen Klassensituation, geschweige denn an der individuellen Interessenlage einzelner Schülerinnen oder Schüler ausgerichtet sein können"* (ebd.).

Einen passenden Kommentar dazu liefert Neuner (1998:292), dessen Ansicht nach, *„ein modernes Lehrwerk (...) nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff ist, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem allgemeine didaktische Prinzipien, methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen"*. Das bedeutet, dass es dem Lehrenden und besonders aber den Lernenden genug Spielraum lassen soll, die für sie spezifische Lehr- und Lernsituation zu entfalten. Im Falle der Lernenden geht es dabei darum, dass sie dazu befähigt werden, ihre (Lerner-) Autonomie zu entwickeln, indem sie in Kenntnis der Lernprozesse gesetzt werden und über diese reflektieren, Gelegenheit zur Entwicklung ihres metakognitiven Wissens erhalten, Freiräume zur Entfaltung ihrer eigenen Lernstrategien und -techniken angeboten bekommen usw. (vgl. 2.).

Beim Erreichen dieses Ziels kann und muss ihnen auch das Lehrwerk helfen. Schließlich bestimmt es – wie Untersuchungen zeigen – bis zu 82% das Unterrichtsgeschehen (Duszenko 1994A:9)[252] und darf somit als eine Möglichkeit der Vermittlung der Lernstrategien und -techniken, der Förderung der Selbstevaluation usw. – kurzum der Förderung der Lernerautonomie – nicht ignoriert werden. Im Gegenteil: Man sollte das Lehrwerk viel mehr als das heute – in einer Zeit, in der dem lebenslangen Weiterlernen und der selbständigen Fortbildung immer mehr Bedeutung beigemessen wird – noch der Fall ist, zu diesem Zweck nutzen.

Die enorme Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht und die Abhängigkeit des Fortschritts im Lernprozess und des Lernerfolgs von der Wahl eines *„meist geeigneten Lehrwerks"* (Ciepielewska 2000:65) wird also stets betont. Die Bezeichnung *„meist geeignetes Lehrwerk"* impliziert gleichzeitig aber die Annahme, dass es kein perfektes und für jeden Lerner optimales Lehrwerk gibt. Eine universelle Antwort auf die Frage, was *„meist geeignet"* bedeutet, gibt es nicht. Auch Duszenko (1994:15) liefert hierfür kein Rezept und stellt lediglich fest, dass die Suche nach *„dem guten Lehrwerk"* zunächst auf die Suche nach einem Hilfsmittel führt, welches dem Lehrer trotz der Komplexität des Gegenstandes zur Bildung einer qualifizierten Meinung verhelfen würde. Ob das nun Lehrwerkkritik oder Lehrwerkanalyse ist und wie sich die Lehrwerke in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben, wird in den nächsten Abschnitten erörtert.

251 In manchen Veröffentlichungen zum Thema Lehrwerke wird das Lehrwerk einer Unterrichtsmethode gleichgesetzt. So z.B. stellen Neuner und Hunfeld (1993:16) fest, dass *„manche Lehrbücher nicht mehr als eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien sind. Andere versuchen dagegen den Unterrichtsablauf so zu „programmieren", dass die Abfolge einzelner Unterrichtsphasen und -schritte ganz genau festgelegt wird (...). Es ist kein Zufall, dass in manchen Ländern die Begriffe „Lehrbuch" und „Methode" als Synonyme gebraucht werden (...)."* Edelhoff (1999:63) spricht kritisch vom Lehrwerk zwar als einem *„treuen Begleiter"* aber auch als einem *„dominanten Lehrplangeber"*, nach dem sich Inhalte und Methoden, Lernformen und Arbeitsrhythmen, Überprüfungen und Klassenarbeiten und vor allem die Lehrkräfte sklavisch richten.

252 Duszenko beruft sich hier auf eine von Quetz durchgeführte empirische Untersuchung (Quetz, Lothar: „Untersuchungen zum Einfluss eines Lehrbuches auf die kommunikative Struktur des Englischunterrichts" [in:] *Zielsprache Englisch*, Heft 1, Ismaning: Hueber, 1976, S. 20-28);

4.3. Evolution der Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht

Die Lehrwerke unterliegen einer ständigen Wandlung. Sie verändern sich genauso, wie sich die Unterrichtsmethoden verändern, da sie *„nach bestimmten Lehrmethoden verfasst werden"* und *„versuchen die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, dass ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht"* (Neuner/ Hunfeld 1993:16).[253]

So spricht Neuner (1998:292) von drei, Kieweg (1999:35) sowie Huneke und Steinig (2002:162ff.) von vier, Götze (1994:29f.)[254] sogar von fünf Generationen von Lehrwerken in der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts.

Die erste Generation bilden demnach die in den 50er Jahren entwickelten Lehrwerke[255], die überwiegend dem Konzept der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) folgten. Die Betonung lag hier auf den erzieherisch-kulturkundlichen Zielen sowie der Textarbeit, Grammatikbeherrschung und (literarischer) Übersetzung. Regelwissen war hier also das oberste Ziel und *„nicht oder nur höchst selten Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache"* (Götze 1994:29).[256] So hat man zwar das abstrahierende und systematisierende Denken geschult, die Entwicklung der Fähigkeit, sich in lebensnahen Situationen zu behaupten, wurde aber außer Acht gelassen.[257] Das Auswendiglernen von Regeln und Systemen ist die Lerntechnik, die von ihnen – wie Koenig (1996.34) feststellt – betont und unterstützt wird.

Huneke und Steinig (2002:164ff.) stellen fest, dass die Lehrwerke der GÜM für DaF sich kaum in deutscher Sprache finden lassen. Charakteristisch für sie ist, dass direkt nach einführenden Hinweisen zum deutschen Alphabet und zur Aussprache grammatische Erläuterungen, Vokabellisten und schließlich Übersetzungsübungen mit einem Lösungsschlüssel sowie einige Beispiele literarischer Texte kommen.

Über den Aufbau der Lehrbücher, die nach der GÜM gestaltet wurden, lässt sich nach Neuner/Hunfeld (1993:20ff.) Folgendes sagen:

- der Lehrstoff ist nicht in aufeinander folgende Lektionen aufgeteilt, sondern in Blöcken angeordnet (z.B. Abschnitt I – Grammatik, Abschnitt II – Übungen, Abschnitt III – Texte zum Übersetzen etc.);
- der erste Abschnitt ist der Darstellung der Grammatik gewidmet, die nach Wortarten und ohne eine erkennbare Progression (z.B. *„Vom Einfachen zum Schwierigen"*) geordnet ist. Die Durchnahme und Einübung (Satz- und Übersetzungsübungen) des gesamten Grammatikstoffes und des dazugehörenden Wortschatzes (Grundstufe) ist aber die Voraussetzung für die Arbeit mit längeren Texten (Erweiterungsstufe);
- in jedem Kapitel des Grammatikteils wird zunächst das Grammatikpensum benannt. Anschließend werden in der Muttersprache der Lerner formulierte Regeln samt Ausnahmen angegeben. Zu jeder Regel werden deutsche Beispielsätze gegeben, wobei es zu jedem Satz auch noch eine Übersetzung gibt;
- im Übungsteil dominieren Übungen mit dem Schwerpunkt Grammatik, Hin- und Herübersetzung (unverbundene Einzelsätze oder einfache Geschichten), Lesen und Schreiben (häufig gelenkt durch Stichwörter oder Fortsetzung eines Textes);
- Vorhanden ist auch ein zweisprachiges Vokabelverzeichnis im Anhang (Wortgleichungen) sowie ein alphabetischer Grammatikindex;
- das Lehrbuch kann nicht Seite für Seite durchgenommen werden. Der Lehrer ist gezwungen, sich die Abfolge des Lehrprogramms selbst zusammenzustellen, wobei eine Erleichterung die Verweise darstellen, die es von der Grammatik zu den Übungen gibt;
- der Lerner ist nicht imstande, sich einen Problembereich selbständig zu erarbeiten (mechanisches Lernen und Einüben); der Lehrer muss ständig helfend eingreifen.

Die Lehrwerke[258] der 60er Jahre waren von der Audiolingualen bzw. Audiovisuellen Methode (im Folgenden mit ALM/AVM bezeichnet) geprägt. Demnach konzentrierte man sich in ihnen auf die Beherrschung sprachpraktischer Fertigkeiten (vor allem des Hörverstehens und des Sprechens) und alltäglicher Kommunikationssituationen. Dies versuchte man zu erreichen, indem man bestimmte Kommunikationsmuster mit darin versteckten grammatischen Phänomenen[259] im Drillverfahren einübte[260].

253 Vgl. Huneke/Steinig (2002: 163);
254 Vgl. Skowronek (2004:200ff.);
255 Z.B.: Schulz, D./Griesbach, H.: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*; Ernst Hueber Verlag, München, 1955;
256 Vgl. auch Huneke/Steinig (2002:163);
257 Vgl. Skowronek (2004:201): *„Die Kommunikationsfähigkeit, der gesprochene, spontane, kreative (mitunter fehlerhafte) Sprachgebrauch wurde eher vernachlässigt bzw. gar nicht in Betracht gezogen"*;
258 Z.B.: Braun, K. u.a.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein Unterrichtswerk für Ausländer*; Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1967; Schulz, D. u.a.: *Auf deutsch, bitte!*; Max Hueber Verlag, München, 1969; Schäpers, R. u.a.: *Deutsch 2000*; Max Hueber Verlag, München, 1972;
259 Neuner/Hunfeld (1993:56) sprechen hier von einer *„versteckten"* Grammatikprogression, da die Grammatik *„– wie in der GÜM – die tragende Rolle bei der Anlage der Lernstoffprogression spielt"*, dennoch aber *„– im Gegensatz zu GÜM – in einer Progression angeordnet ist, die den Lernstoff nach steigendem Schwierigkeitsgrad bzw. nach steigender Komplexität der zielsprachlichen Struktur aneinanderreiht."*;
260 Vgl. Götze (1994:29); Skowronek (2004:201) spricht in diesem Kontext vom *„papageienhaften Nachsprechen unzähliger fehlerfreier Drillübungen"*, mit deren Hilfe man das Sprechen leicht, schnell und unbewusst erlernen sollte;

Charakteristisch für die Lehrwerke, die nach dieser Methode konzipiert wurden, sind also vor allem:

- Lerneinheiten, in denen in gleicher Weise (Foto (Situationsbild (ALM) bzw. Bilderreihe (AVM)), Überschrift, Lektionstext (Dialog), Übungen (in der AVM ebenfalls mit Bildmaterial[261]) – beim gleichzeitigen Einsatz der auditiven bzw. audiovisuellen Medien – bestimmte Stoffe (in dialogischer Form) präsentiert, eingeführt, eingeübt und wiederholt werden,
- implizites Grammatiklernen (Grammatik in die Lektionstexte eingebaut, keine Grammatikdarstellung in den Lektionen, sondern in einem separaten Grammatik-Anhang, optische Signale (Hervorhebungen, Pfeile etc.), die das jeweilige Grammatikphänomen hervorheben und den Lernenden so führen, dass er das Regelhafte selbst erkennt, Tabellen zur Verdeutlichung übergreifender Zusammenhänge)[262],
- Techniken, wie Wiederholen, Nachsprechen oder Abschreiben (vgl. Koenig 1996:34), und Übungsformen, wie die Ergänzung eines Lückentextes, die Satzbildung nach einem vorgegebenen Muster, die Frage-Antwort-Übung, die Dialogübung (Ergänzung bzw. Durchspielen)[263],
- rigide Einsprachigkeit (keine Übersetzungsübungen[264], einsprachige Wörterverzeichnisse im Anhang des Lehrwerks mit Hinweisen auf die Fundstelle in der Lektion[265]).

Zur Zeit der ALM/AVM stand im Vordergrund das objektive Lehren, das – ohne Berücksichtigung der subjektiven Faktoren des Unterrichts, der Wünsche, der Absichten, des Vorwissens der Lerner – durch Lehrmethoden und Lehrwerke vorprogrammiert (geleitet)[266] und von Lehrern durchgeführt wurde (Skowronek 2004:201), und welches auf die Lerner schnell ermüdend wirkte und ihre Kreativität und Produktivität unberücksichtigt ließ (Huneke/Steinig 2002:169f.).

In den 70er Jahren setzte sich der kommunikative bzw. kommunikativ-pragmatische Ansatz[267] in der Lehrwerkgestaltung durch. Die kommunikative Kompetenz (von der Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten bis hin zur interkulturellen Handlungskompetenz[268]) wurde das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Der Lerner mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen steht seither im Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Reflexion.[269]

Die Lehrwerke[270] dieser Phase fördern nun also *„einerseits „Sprachhandeln" in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (...), andererseits „Sprachreflexion" an Stelle der traditionellen Grammatik"* (Götze 1994:30). Das Hauptziel ist hier, den Lerner mit sprachlichen Mitteln auszustatten, die ihn dazu befähigen, sich im Land der Zielsprache zu behaupten. Dabei werden seine Möglichkeiten, Absichten und Ziele des Lerners sowie sein Vorwissen (hauptsächlich Kenntnisse der Muttersprache) in Betracht gezogen (Skowronek 2004: 201). Der Lernstoff ist *„so vorstrukturiert, dass didaktische Intentionen und Begründungszusammenhänge auch für die Lerner nachvollziehbar werden"* und *„die Lerner zu eigenem Tun in einer tendenziell offenen Lernumgebung angeregt werden"* (Huneke/Steinig 2002:171ff.).

Charakteristisch für Lehrwerke dieser Generation ist u.a., dass:

- Sprechabsichten (nicht selten in Form von Themenkatalogen) mit Versprachlichungsmustern (Wortschatz zu bestimmten Themen) unterschiedlicher Komplexität, die eine zyklische Progression bei der Entwicklung der sprachlichen Äußerungsfähigkeit ermöglichen, vorgegeben werden[271];
- der Lernstoff bereits im Inhaltsverzeichnis so vorstrukturiert wird, dass didaktische Intentionen und Begründungszusammenhänge nicht nur für den Lehrer, sondern auch für die Lerner nachvollziehbar sind[272];
- sich die Grammatikprogression nach den zu realisierenden Sprechabsichten und nach pragmatisch-funktionalen Erwägungen richtet. Auch die Gewichtung des jeweiligen Grammatikpensums ändert sich[273];
- man zwar nicht von *„kommunikativen Übungen"* per se sprechen kann (Neuner/Krüger/Grewer 1981:15), dennoch tauchen neue Übungsformen und Übungssequenzen auf und lösen die traditionellen Übungsformen (z.B. Einsetz- und Umformungsübungen, Lückentextergänzungen etc.) ab.[274] Es sind verschiedene Arten von Übungen[275]. Entscheidend ist hier

261 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993: 46ff);
262 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:51);
263 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:53);
264 Vgl. Skowronek (2004:201): *„(...) die Zuhilfenahme der Muttersprache, weil Störfaktor, wurde unterbunden"*;
265 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:53);
266 Vgl. Neuner (2003:400);
267 Die Bezeichnung *„kommunikative Didaktik"* oder *„das pragmatisch-funktionale Konzept"* finden wir u.a. bei Neuner/Hunfeld (1993:83ff.). Neuner (2003:400) spricht dagegen vom *„kommunikativen Ansatz"*, Huneke/Steinig (2002:170) vom *„kommunikativ-pragmatischen Ansatz"*. Zu den Definitionen bzw. Unterschieden vgl. ebenda sowie bei Pfeiffer (2001:69ff.).
268 Vgl. Pfeiffer (2001:147ff.), Roche (2001:13ff.);
269 Vgl. Skowronek (2004:201);
270 Z.B.: Neuner, G. u.a.: *Deutsch aktiv*; Langenscheidt Verlag, Berlin u. München, 1979; Aufderstraße, H. u.a.: *Themen*; Max Hueber Verlag, München, 1983;
271 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:91);
272 Vgl. Huneke/Steinig (2002:171);
273 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:91ff.);
274 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:103);
275 Huneke/Steinig (2002:177) sprechen sogar von *„vielfältigen Übungstypologien"*; Neuner/Krüger/Grewer (1981:44ff.) schlagen vier Stufen der Übungen vor: Stufe A – Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen, Stufe B – Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit – Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form,

die Zielsetzung, d.h. die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Parallel dazu werden Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit eingeführt[276];

- verstärkte Verwendung verschiedener Medien und ihre Verbindung zu *„multimedialen thematischen Bausteinen"* (Edelhoff 1999:68) zur Vorbereitung auf reale Lebenssituationen und Schulung der sprachlichen Fertigkeiten.

Der kommunikative Ansatz, welches keine in sich geschlossene Methode, sondern vielmehr ein offenes und flexibles Konzept ist, brachte auch noch eine weitere Anforderung an Lehrmaterialien mit sich: Sie sollen so *„offen"* angelegt sein, *„dass sie an jeder Stelle im Hinblick auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe angepasst, variiert, erweitert und ergänzt werden können"* (Neuner/Hunfeld 1993:105)[277]. In Lehrwerken, in denen diese Forderung erfüllt wird, sind die angebotenen Texte und Aufgaben in ihrer Abfolge nicht verbindlich, sie können verschoben, verändert oder ergänzt werden, wodurch den Lernern ein wenig Selbstbestimmung gewährt wird (Huneke/Steinig 2002:171ff.)[278].

Neben den drei oben beschriebenen Generationen von Lehrwerken spricht Götze (1994:30) auch noch von *„adressatenspezifischen Lehrwerken"* sowie Lehrwerken, die *„aus der Fremdperspektive, um die bisherige ethnozentrische Sicht zu überwinden"*, entwickelt werden.[279] Die Rede ist hier vom sog. *„interkulturellen Ansatz"*.[280] Kurz gefasst bedeutet dieser, dass man über die bloße Vermittlung der Fertigkeiten hinausgeht und sich verstärkt auf das landeskundliche Wissen, das Verstehen der Kultur der Zielsprache[281] und somit auch auf die rezeptiven Fertigkeiten (vor allem das Lese- und Hörverstehen[282]) konzentriert. Für die Lehrwerke bedeutet all dies Regionalisierung. Es entstehen Lehrwerke, die sowohl die Situation des Landes der Zielsprache berücksichtigen als auch die des Landes der Lerner. Die Auswahl von Themen und Inhalte des

Stufe C – Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit – sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter, Stufe D – Entfaltung freier Äußerung; Vgl. auch die Aufgaben- und Übungstypologie von Häusermann/Piepho (1996) sowie Duxa (2003) zu interaktiven Übungen;

276 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:124);

277 Vgl. auch Edelhoff (1999:67f.);

278 Vgl. auch Löschmann/Löschmann (1989:213);

279 Z.B.: Hog, M.. u.a.: *Sichtwechsel*; Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1984; Mebus, G. u.a.: *Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache*; Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1987;

280 Vgl. Neuner/ Hunfeld (1993:106ff.), Roche (201:107ff.), Huneke/ Steinig (2002: 174ff.), Neuner (2003:400), Skowronek (2004:202);

281 Vgl. hierfür z.B. Pfeiffer (2000:125ff.) sowie die Beiträge aus dem Band *„Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa"* (Mackiewicz [Red.], 2005);

282 Vgl. Neuner/Hunfeld (1993:1199ff.), Koenig (1996:34);

Unterrichts ist zielgruppenorientiert (Neuner/Hunfeld 1993:110f.). Charakteristisch für diese Lehrwerke ist u.a.:

- eine ausgebaute Methodenpluralität (Huneke/Steinig 2002:177),
- die Berücksichtigung und Förderung der Lernerfahrungen[283] und der Lernstrategien der (einzelnen) Lerner (Huneke/Steinig 2002:177) sowie die Erörterung des Lernprozesses (z.B. Aufbau von Verstehensstrategien, Entwicklung von Lerntechniken, Analyse der Lerngegenstände und Lernergebnisse usw.) (Neuner/Hunfeld 1993:125f.),
- ein ganzheitliches, tendenziell autonomes und die Kognitivierung einschließendes Lernen (Huneke/Steinig 2002:177),
- der Vergleich – das grundlegende Verfahren des interkulturellen DaF-Unterrichts – von Elementen der eigenen Kultur und der Elemente der Kultur der Zielsprache – und somit auch der Vergleich von Sprachen selbst findet auch seinen Platz im Unterricht und in Lehrewerken, und wird – da für den Unterrichtserfolg für wichtig gehalten – ebenfalls thematisiert (Neuner/Hunfeld 1993:117).[284]

Huneke und Steinig (2002:176) wollen auch noch eine weitere Tendenz in den neuesten Lehrwerken DaF bemerkt haben: *„Die verstärkte Berücksichtigung von Ergebnissen der Psycholinguistik (...), die vermehrte Einbeziehung von kognitivierenden (bewusst machenden) Verfahren und die Thematisierung des Sprachlernens selbst (Lernstrategien). Dahinter steht das Leitbild des autonomen Lerners, wie es gerade dem Lerngegenstand DaF als einer typischen zweiten oder weiteren Fremdsprache angemessen erscheint."*
Götze (1994:30) stellt die These auf, dass dies eine neue Lehrwerksgeneration sei. Er begründet das mit der Feststellung, dass diese neuen Lehrwerke, im Gegensatz zu den früheren, sich zwar wieder der Entwicklung aller vier Fertigkeiten widmen, aber gleichzeitig bewusstmachende Lehrverfahren einsetzen und sie betonen, indem sie z.B. Übungen zur Sprachreflexion einsetzen. Hier von einer *„neuen Generation"* von Lehrwerken zu sprechen, sei aber nach Meinung von Huneke und Steinig (2002:176) verfrüht. Nicht zu ignorieren ist nach Neuner der folgende Aspekt: *„Bei der Lehrmaterialienentwicklung wird das Bestreben um einen vernünftigen Ausgleich zwischen der Systematisierung des Lehrangebots (Lernstoffauswahl- und -progression, Anleitung für Lehrende) und der Berücksichtigung der spezifischen Aspekte eines lernerorientierten Konzepts deutlich (z.B. individuelle und gruppenspezifische Lernvoraussetzungen, Motivation, Differenzierung, Integration handlungsorientierter und kreativer Elemente in die Gestaltung von Aufgaben/Übungen, Förderung der Lernerautono-*

283 Auch universeller Lebenserfahrungen als *„Brücke"* – wie Neuner/Hunfeld (1993:112) sagen – für interkulturelle Themenplanung des DaF-Unterrichts.

284 Vgl. auch Roche (2001:155f.) zum Thema *„Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache"*;

mie)" (Neuner 2003:400). Ähnliches behauptet Skowronek (2004:202f.), deren Ansicht nach in den Lehrwerken der fünften Generation man um einen Ausgleich der genannte Pole – Systematisierung einerseits, Lernerorientierung andererseits – bemüht ist. Dies wird darin sichtbar, dass alle Fertigkeiten gleichermaßen entwickelt werden (integratives Verhältnis), wobei neben der Kommunikationsfähigkeit auch die Kognition (z.B. durch Übungen zur Sprachreflexion) gefördert wird. Das Verhältnis zwischen Kognition (Bewusstseinskomponente) und Kommunikation (Tätigkeitskomponente) wird ausgewogener. Obendrein erlauben Lehrwerke dieser Generation einen noch flexibleren Einsatz als die der vorherigen Generationen.

Die Evolution der Lehrwerke für den Unterricht DaF ist mit ihrer fünften Generation selbstverständlich nicht abgeschlossen. Es erscheinen schließlich immer neue Lehrwerke, in denen die bisherigen Ansätze nicht nur umgesetzt, sondern auch weiterentwickelt werden, und – was vielleicht auch noch wichtiger ist – theoretische Arbeiten, die viele Anregungen für die Verbesserung bereits existierender oder bzw. Gestaltung neuer Lehrwerke liefern. Diese werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

4.4. Neue Konzeptionen für die Gestaltung der Lehrwerke für DaF

In der Fachliteratur werden in letzter Zeit immer häufiger Überlegungen darüber angestellt, wie Fremdsprachenlehrwerke (darunter auch Lehrwerke für DaF) optimiert werden können. Besonders häufig taucht die Frage danach auf, ob und – wenn ja – wie sie besser den Bedürfnissen der Lerner angepasst werden können sowie wie sie diesen dabei helfen können, sich aus der Hegemonie der Lehrperson oder des Lernstoffes zu emanzipieren, kurzum autonom zu werden. Es wird darüber nachgedacht, wie man den Trend zur Lernerzentriertheit und Lernerautonomie in der Unterrichtspraxis und eben in den im Unterricht und außerhalb des Unterrichts verwendeten Lehrwerken als wichtigsten Lehr-/ Lernmitteln (vgl. 4.2.) umsetzen könnte bzw. sollte.[285]

Interessante und wertvolle – allerdings sehr allgemeine – Anregungen für die Gestaltung solcher Lehrwerke liefert Gick (1989A). Sie behauptet, dass an solche Lehrwerke, soweit sie in der Tradition des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stehen, in Bezug auf Progression, Methodenvielfalt, Anschaulichkeit, Berücksichtigung der Fertigkeitsbereiche u.a. grundsätzlich die gleichen Forderungen wie an alle anderen Lehrwerke bleiben. Sie spricht nur von einigen Gewichtungsverschiebungen, wenn es z.B. um die Rolle des Lehrers bei der Arbeit mit dem Lehrwerk geht. Der Lerner soll dazu befähigt werden, die

285 Es ist auch darauf hinzuweisen, dass *„im Idealfall ein solcher* [autonomer] *Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Lehrwerk abläuft (...) wie in einer fraktalen Fabrik, d.h. , der Klassenraum besteht aus verschiedenen, sich (in Grenzen) selbst steuernden Arbeitsgruppen"* (Weskamp 1999: 10).

Funktionen des Lehrers, d.h. das Strukturieren, Kontrollieren und Beurteilen, wenn dieser zeitweise nicht vorhanden ist, zu übernehmen. Das Material des Lehrwerks muss so konzipiert sein, das es dem Lerner die Übernahme der oben genannten Funktionen und das Treffen von Entscheidungen bezüglich der Gestaltung der Arbeit mit dem gegebenen Lehrwerk ermöglicht. Solche autonomiefördernden Materialien sollten demnach *„**aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend, motivierend oder kurz: autonom**"* (Gick 1989A:165) sein.

Aktivierend ist nach Gick ein Lehrwerk dann, wenn der Lerner die Möglichkeit erhält, aktiv tätig zu werden und wenn ihm Anregungen gegeben werden, wie er im alltäglichen Leben seine Sprachkenntnisse trainieren kann. Damit meint sie, dass dem Lerner Aufgaben gestellt werden sollen, die ihn dazu herausfordern würden, in der natürlichen Umgebung zu lernen und so den Zusammenhang zwischen dem Lernen und dem Alltag zu erfahren. So kann der Lerner die Verantwortung für seinen Lernprozess übernehmen und zur Suche nach weiteren Trainingsmöglichkeiten animiert werden. Für eine dafür besonders gut geeignete Form hält sie Projektvorschläge. Die Übungsformen des kommunikativen Unterrichts[286] findet sie für das autonome Lernen auch hilfreich, solange sie nicht bloß *„abgehakt"* werden. Stattdessen sollte der Lerner verstärkt Einsicht in die Funktion und in die Übertragbarkeit verschiedener Übungstypen bekommen.

Unterstützend ist das Lehrwerk dann, wenn es Materialien enthält, *„die den Lerner in seinem Spracherwerb gezielt unterstützen"* (Gick 1989A:169), d.h. ihn beraten, indem sie ihm effektive Planungs- und Lernstrategien vermitteln und zum sozialen Lernen befähigen. Dies kann auf verschiedene Art und Weise geschehen, z.B. durch einleitende Tipps zur Arbeit mit dem Buch (in Form eines Vorwortes, Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrwerk oder gar eines Lern(er)handbuchs oder Beiheftes), durch Reflexion von Lernvorerfahrungen (vielleicht auch lernblockierenden Strategien und Verhaltensweisen) und Analyse und Berücksichtigung des Lerntyps (z.B. in Form einer Einstiegslektion, in der man das Problem explizit behandeln würde, um das Lernen zu optimieren), durch die Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitstechniken, und durch beratende Zwischenschritte im Spracherwerb.

Transparent sind die Lernmaterialien, die den Spracherwerb für den Lerner überschaubar, strukturierbar und planbar machen (Gick 1989A:174f.). Dies wird durch eine offengelegte Gliederung, ein aussagekräftiges, klares Inhaltsverzeichnis (mit Angaben den zu behandelnden Sprechabsichten, Grammatikthemen, Wortschatzbereichen usw.), Register und Zusammenfassungen (die gezieltes Auffinden bestimmter Aspekte ermöglichen), explizite Lernzielangaben sowie Lösungsschüssel erreicht. Der Lerner muss dabei die inneren Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen des Lehrwerks (z.B. durch Querhinweise, Angaben zur Vernetzung der Elemente innerhalb des Lehrbuchs und zwischen dem

286 Vgl. Neuner/Krüger/Grewer (1981);

Lehrbuch und Arbeitsbuch usw.), die zu beherrschenden Fertigkeiten usw. erkennen sowie zwischen den obligatorischen und fakultativen Lernzielen unterscheiden können. Letztendlich muss ihm das Lehrwerk ermöglichen, seinen Lernprozess und Kenntnisstand zu evaluieren.

Offen muss ein Lehrwerk in der Aufgabenstellung, für die Interessen und die individuellen Schwerpunktsetzungen des Lerners sein (Gick 1989A:176f.). Erst dann kann ein Lerner sich sprachlich frei äußern, seine Stellung zu einem Problem präsentieren, argumentieren usw. Dies bedeutet, dass es nicht nur eine vorgegebene Lösung für eine Aufgabe gibt. Die Rahmen für ein Thema sind dabei zwar vorgegeben, es gibt aber genügend Raum für Individualisierung, d.h. das Material ist flexibel, polyvalent und durch den Lerner gestaltbar.[287]

Natürlich ist das Lernmaterial dann, wenn ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem zu lernenden Stoff und der Wirklichkeit erkennbar ist, und wenn es so den Lerner für die zielsprachliche Wirklichkeit sensibilisiert (Gick 1989A: 178f.). Authentische Materialien sind zwar seit geraumer Zeit in Lehrwerken für DaF präsent. Sie werden allerdings nicht selten für Unterrichtszwecke z.T. vereinfacht (Texte) bzw. langsamer gesprochen (Audioaufnahmen), wodurch sie dann auch nicht mehr so stark an eine reale fremdsprachliche Situation erinnern.[288] *„Natürlich"* bedeutet auch, dass die Gewohnheiten der Lerner aus

287 Edelhoff (1999:74f.) begründet die Forderung nach der Offenheit der Lehrwerke und der Begleitmaterialien damit, dass *„Texte und landeskundliche Situierung gleichsam Momentaufnahmen und statische Ausschnitte aus einem andauernden Prozess sind und manches Mal schon im Moment der Veröffentlichung veraltet. Deshalb sollten sie eher als Ausgangsmaterial konzipiert sein, das zur Erweiterung und eigenen Recherche anregt und anleitet (...)."* Dies wird immer wieder bestätigt, u.a. von Leupold (2001:135), der darauf hinweist, dass Lehrbücher statische Medien seien, und dass deswegen die Arbeit mit ihnen in lebendige Lern- und Begegnungskontexte (z.B. Einladung der Muttersprachler in den Unterricht, Kontaktaufnahme mittels Briefen o. E-Mail mit Muttersprachlern) eingebettet werden sollte und so den Lernern Möglichkeiten zum authentischen Sprachhandeln und zur Wahrnehmung interkultureller Gegebenheiten bieten.

288 Edelhoff (1999:72f.) weist jedoch darauf hin, dass *„Authentizität von Texten jedoch nicht automatisch heißt, dass Sprachdokumente aus dem Land der Zielsprache als schulische Vorlagen verwendet werden, sondern Authentizität muss immer in Beziehung zum Lerner gebracht werden. Es gibt Texte, die für Unterricht eingerichtet (...) werden müssen, so wie auch Journalisten Texte bearbeiten und für ihre Leser zurechtmachen. (...) das Augenmerk muss auf Edition gerichtet werden, d.h. auf das Einrichten von Dokumenten für den Zweck, dass Schüler authentische texte selbst auffinden und erschließen lernen. (...) Es ist von größter Bedeutung, dass auf authentische Fakten und Sachverhalte abgezielt wird, die vielschichtig, plural und unterschiedlich interpretierbar sind. (...) Schließlich muss auch pädagogisch nach Authentizität gefragt werden: Wer sind die Lernenden, was sind ihre Bedürfnisse und Lernmöglichkeiten? Nicht Imitation von gestelzten (...) Dialogen ist das Unterrichtsziel, sondern Schülerinnen und Schüler müssen Gelegenheit erhalten, als sie selbst in einer aktuellen und zukünftigen Wirklichkeit sprachlich zu handeln. Das hat die Folge, das auch*

dem muttersprachlichen Bereich berücksichtigt werden müssen (z.B. die selektive Vorgehensweise beim Hören oder Lesen muss ihnen bewusst gemacht und auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden). Die Lerner sollen lernen, so wie Muttersprachler zu handeln und verstehen, dass beispielsweise die Hyperkorrektheit der Aussage nicht immer unbedingt erforderlich ist, dass man in verschiedenen Situationen auf unterschiedliche Art und Weise hören oder lesen kann usw.

Objektivierend wirken Lehrwerke wiederum dann, wenn die Lerner die Möglichkeit bekommen, ihr Lernen selbst zu kontrollieren, ihre Fortschritte einzuschätzen, ihre Kenntnisse zu überprüfen und Fehler zu korrigieren (Gick 1989A:179f.). Kurzum sollen sie – da Rückmeldungen über den Lernprozess und Lernerfolg für u.a. Motivation und die weitere Planung äußerst wichtig sind – Angebote zur Selbstevaluation erhalten, z.B. in Form von Übungen (sowohl lektionsbezogen als auch lektionsübergreifend), die mit einem Lösungsschlüssel versehen sind und die von Anleitungen zur Reflexion des eigenen Lernens begleitet werden.

Motivierend ist das Lehrmaterial dann, wenn es die oben genannten Kriterien erfüllt (Gick 1989A:181f.). Dann erkennt der Lerner nämlich, dass er für sich, für sein Leben lernt. Wenn er außerdem auch noch Spaß und Abwechslung beim Lernen hat, wenn seine Emotionen angesprochen werden und immer wieder Neues entdeckt wird, wenn das Material ansprechend und anregend gestaltet ist, dann wird seine Motivation mit Sicherheit aufrechterhalten.[289]

Zusammenfassend stellt Gick (1989A:182) fest, dass heutzutage die Lehrwerke immer noch leider nur bedingt die von ihr genannten Kriterien erfüllen. Selbst wenn sie aber verbessert und weiterentwickelt werden, bleiben sie immer nur höchstens ein Wegweiser in Richtung Autonomie und der Schritt in diese Richtung muss vom Lerner selbst getan werden.

Bei Schneider (1989:9) findet man ebenfalls einige Kriterien in Form einer – allerdings recht kurzen – Checkliste zur Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Autonomie fördernde Rolle. Man findet bei ihm folgende Stichworte bzw. Fragen:

„Vorwort für die Lernenden?
Informatives Inhaltsverzeichnis?
Register?

Überblick über Lektion (mit Lernzielen?)
Aussagekräftige Titel?
Wegweiser zwischen den Lehrwerkteilen?
Informationen aus dem Lehrerbuch?

die Lehr- und Lernsituationen authentisch sein müssen und entfremdete Prozesse beendet werden."

289 Vgl. Kleppin (2002:28);

Angabe der Sozialformen?

Thematisierung des Lernens?
Angebote, eigenen Lerntyp kennenzulernen?
Vermittlung für Lernstrategien und -techniken?
(zu den 4 Fertigkeiten/ Wortschatz/ Grammatik)
Übungen zu instrumentellen Fertigkeiten?
(z.B. Benutzung von Nachschlagewerken)

Varianten (Texte, Spiele/ Übungen zur Wahl)?
Sammlung von Partnerübungen?
Leerstellen (z.B. für gruppeneigene Texte, Zeitungslektüre)?
Projektideen/ Projektskizzen?

Wortlisten (lektionsweise/ alphabetisch/ nach Sachfeldern)?
Grammatik zum Nachschlagen?
Selbstlerngrammatik?
Lösungsschlüssel?
Materialien zur Selbstevaluation?"

Die oben angeführte Liste von Schneider sowie die Anregungen, die Gick (1989A) liefert, mögen zwar interessant und inspirierend sein. Sie sind aber weder für die Präparation noch für die Beurteilung von Lehrwerken ein verlässliches Instrument.

Einen sehr komplexen Vorschlag unterbreitet dagegen Nodari (1995). Auch er geht auf das Problem der Motivation und Aktivierung der Lernenden durch entsprechende unterstützende, transparente, offene, natürliche und objektivierende Lernmaterialien ein. Von *„einer neuen Lehrwerkkultur"* (vgl. 4.3.5.) – wie er die Autonomie fördernden Lehrwerke nennt – kann erst dann die Rede sein, wenn diese sowohl zu der Orientierung der Lernenden als auch zu der Übertragung von Verantwortung und zu der Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen einen Beitrag leisten (Nodari 1995:184).
Mit der **Orientierung** der Lerner wird hier gemeint, dass sie nicht nur wissen sollen, was sie lernen und wo sie dies im Lehrwerk finden, aber auch wohin dieses Lernen führt, wozu sie das bereits Gelernte verwenden können, wie sie lernen können bzw. sollen, wie viel sie schon gelernt haben sowie was noch zu lernen ist (Nodari 1995:186). Nodari spricht von dem Bedürfnis und dem Recht des Lerners über all das Bescheid zu wissen. Nur dann kann er nämlich bestimmte Teile des Lehrwerks selbständig bearbeiten und so seine Autonomie entwickeln. Damit das erreicht werden kann, muss sich der Lerner sowohl im Lehrwerk als auch in den darin präsentierten einzelnen Inhalten orientieren.[290]

290 Wie wichtig das ist, erkennt man bei Schneider (1989:9), in dessen Checkliste sich beinahe die Hälfte der dort aufgelisteten Kriterien auf die Orientierung im Lehrwerk bezieht (vgl. oben). Auch Gick (1989:166ff.) plädiert für die Transparenz des Lehrmaterials im Bezug auf seinen Aufbau, seine Struktur und Zielsetzung usw.

Diese Orientierung bzw. Transparenz ist nach Nodari (1995:187ff.) auf zwei Ebenen anzustreben. Erstens handelt es sich hier um die **Orientierung im Lehrwerk**, wobei folgende Gestaltungselemente[291] behilflich sein können:

- Lehrwerkübersicht, die besonders bei Lehrwerken, die aus mehreren Teilen (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audiokassette, Lehrerhandbuch, Glossar usw.) bestehen, Informationen über die zum Lehrwerk gehörenden Teile sowie ihren Stellenwert liefert[292];
- Inhaltsverzeichnisse, und zwar nicht nur ein zentrales Inhaltsverzeichnis am Anfang des Bandes (mit möglichst detaillierten Angaben zum Thema, Lehrzielen, grammatikalischen Inhalt usw. der einzelnen Kapitel) sondern auch ein detailliertes Inhaltsverzeichnis am Anfang eines jeden Kapitels bzw. jeder Einheit. Dieses zweite Inhaltsverzeichnis dient im Gegensatz zu dem zentralen nicht nur dem Auffinden bestimmter Inhalte, sondern auch – oder vielleicht vor allem – dem Einstieg in das Kapitel und dem Rückblick nach seiner Bearbeitung;
- Vorwort, das auch in der Muttersprache der Lerner verfasst werden kann, falls diese noch nicht über ausreichende Kenntnisse der Zielsprache verfügen, welches dem Lerner (in einfachen Worten) auch einige Hinweise zur Zielsprache, zu den Unterrichtsmethoden, zu dem Ziel des Fremdsprachenlernens, zu möglichen Schwierigkeiten beim Lernen, zu dem Einsatz aller Teile des Lehrwerks selbst, zu der Art und Weise wie man damit arbeiten soll bzw. kann, usw. gibt. Durch solch ein Vorwort (selbst wenn es mehrere Seiten umfassen sollte) fühlt sich der Lerner bestimmt angesprochen und ernst genommen;
- Register am Ende des Lehrbuchs, in Form von Wörterlisten mit Übersetzungen, nach Sachgebieten, Listen der Grammatikbegriffe, Liste der unregelmäßigen Verben, u.a.
- Grammatiküberblick, d.h. eine Zusammenfassung der Grammatik bzw. eine Art Nachschlagewerk, wobei die Einsatzmöglichkeiten und der Nutzen für die Lerner ähnlich wie bei allerlei Registern deutlich erkennbar sein muss;
- Übungen und Aufgaben zur Orientierung, die eine Art Orientierungstraining bilden, in den ersten Lehrwerkkapiteln untergebracht werden können

291 Zu den wichtigsten typographischen Kriterien für die Evaluation der Unterrichtsmaterialien zählt Pfeiffer (2001:179) u.a. ein informatives Inhaltsverzeichnis und eine klare Struktur der Lehrwerkslektionen: *„Najważniejsze elementy oceny w oparciu o to kryterium to: informacyjny spis treści, przejrzysty układ jednostek, klarowna struktura jednostek, jasne instrukcje ćwiczeń (z ew. piktogramami), łatwość realizacji podręcznika na lekcji, łatwość samodzielnej pracy domowej ucznia."*

292 Vgl. Kieweg (1999:63);

und das Kennenlernen der Lehrwerkinhalte ermöglichen sowie die Lerner im Umgang mit ihnen schulen.

Die zweite Ebene in der Transparenz bedeutet die **Orientierung in den Inhalten**, die verständlich, nachvollziehbar und graphisch so dargestellt sein sollen, dass sie möglichst transparent (Symbole, Wegweiser durch die Lehrwerkteile usw. – gefordert wird ein konsequentes graphisches Konzept) sind. Einen Beitrag zur Unterstützung der Orientierung in den Inhalten eines Lehrwerks leisten nach Nodari (1995:192ff.) folgende Elemente:

- verständliche und informative instruktionale Texte, wie Anweisungen, Anregungen, Hinweise, Erklärungen usw. zu den Lerninhalten mit Angaben (ggf. in Form einfacher Symbole, die den Text ergänzen oder gar ersetzen) zu den Sozialformen, den Medien, der für die Aufgabe vorgesehenen Zeit, dem zu erreichenden minimalen Ziel und der Phasierung, d.h. der Notwendigkeit der Wiederholung einer Übung. Auch Beispielsätze gehören zu dieser Gruppe. Sie sollen so repräsentativ sein, dass sie den Lerner nicht dazu zwingen, sich Zusatzinformationen beim Lehrer einzuholen;
- offene Übungsstrukturen und Aufgabenstellungen, besonders im Bereich des Hör- und Leseverstehens aber auch Wortschatzerwerbs, die sowohl im Zweck als auch im Ablauf für den Lerner nachvollziehbar sind, die nicht zu kompliziert in ihrer Struktur sind und nicht (zu) viele Erklärungen, Beispiele u.Ä. erfordern[293];
- Unterstützungen zum Verständnis authentischer Texte in Form von Illustrationen und Fotos, Diagrammen und Tabellen, die das Verstehen dieser Texte erleichtern, Übersetzungen von Textpassagen, Erklärungen, Hinweise und Zusammenfassungen in der Zielsprache und Transkriptionen von Hörtexten.

Weiterhin überlegt Nodari (1995:196ff.), welche Elemente eines Lehrwerks einen Einfluss auf die **Übertragung von Verantwortung für unterrichtsrelevante Entscheidungen** auf den Lerner haben. Er stellt – ähnlich wie Gick (1989:163ff.) – fest, dass dies eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung der Lernerautonomie sei. An so eine Übernahme der Verantwortung sollte der Lerner allerdings schrittweise gewöhnt werden. Dies kann in einem Lehrwerk umgesetzt werden, indem man:

- die Ziele differenziert, d.h. dem Lerner die Möglichkeit gibt, vor dem Beginn der Arbeit auszuwählen, was für ihn wichtig bzw. interessant ist, was

293 Schneider (1989:4) nennt solche Aufgaben *„Passepartout-Aufgaben"*, weil sie dem Lerner lediglich einen Rahmen vorgeben, der von ihm selbständig gefüllt werden soll. Damit sie die Autonomie des Lerners auch tatsächlich unterstützen, müssen sie seiner Ansicht nach im Lehrwerk mehrmals eingesetzt werden; Auch Koenig (1996:37) erwähnt derartige Aufgaben und betont ihre Autonomie fördernde Rolle im Vergleich zu dem häufig bis ins kleinste Detail vorbestimmten Lehrwerkrahmen und Unterricht;

er erreichen will und seine Ziele festzulegen. Damit das möglich ist, muss Folgendes angegeben werden:

a) die globalen Ziele und innerhalb dieser die minimalen und maximalen Ziele,
b) Lehrziele am Anfang jedes Kapitels, in einer möglichst informativen, verständlichen und motivierenden Form,
c) Ziele zu den einzelnen Lehrwerkinhalten, dank denen der Lerner weiß, welche Absicht hinter einer Übung steht, d.h. was durch sie erreicht und gelernt werden kann;

- die Inhalte differenziert, um den Bedürfnissen und Interessen der (einzelnen) Lerner entgegenzukommen. Dies kann erreicht werden, indem man in dem Lehrwerksmaterial und den zusätzlichen Materialien das obligatorische Arbeitspensum (mit dem das minimale globale Lernziel erreicht werden kann) von dem fakultativen (mit dem man das maximale globale Ziel erreicht) und dem fakultativen weiterführenden (mit dem das optimale Sprachniveau erreicht werden kann) Arbeitspensum abgrenzt. So kann der Lernende bewusst entscheiden, was er bearbeiten muss bzw. was er weglassen kann, um seine Ziele zu erreichen.[294] Gleichzeitig ist zu betonen, dass die Lerner auch Instrumente zur Wahl und Festlegung von Lerninhalten und Zielen angeboten bekommen sollten, z.B. in Form von sog. Arbeitspässen oder Arbeitsplänen, die dann später auch als ein Instrument der Selbstevaluation dienen können;
- die Aufgabenstellung differenziert und alternative Aufgaben bzw. verschiedene Übungsformen den Lernenden anbietet und ihnen die Wahl überlässt, welche sie durcharbeiten;
- neben der im Lehrwerk implizit vermittelten Lerntechniken (die unbewusst übernommen werden) auch Angebote zur bewussten Entwicklung des eigenen Repertoires von Lerntechniken (auch mit Alternativen) macht.[295] Das bedeutet dann die explizite Thematisierung und Präsentation dieser Techniken als:

294 Leupold (2001:135) in diesem Kontext: *„(...) es ist unumgänglich, dass die Lehrbücher offener werden. Damit ist gemeint, dass sie nicht mehr eine Progression zur Grundlage der Vokabel- und Grammatikabfolge machen, die nur von einem Teil der Schülerinnen und Schüler befolgt werden kann. Hingegen muss gefordert werden, dass Text- und Grammatikmodule mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad angeboten werden, die ein offenes, lernerbezogenes Angebot darstellen."*

295 Koenig (1996:34f.) spricht sich ebenfalls für eine explizite Vermittlung von Strategien und Techniken und gegen das *„blinde"*, *„unreflektierte"* Strategieanwenden, da das *„nebenbei Lernen"* von ihnen seiner Ansicht nach lediglich eine Wunschvorstellung sei. Er betont auch die Wichtigkeit von Durchspielen und Einüben der für die Lerner neunen Verfahren, da *„ein bloßes Vermitteln von Informationen und der ‚Appell zum Nachmachen' nicht ausreichen. Die provokative These, dass im Fremdsprachenunterricht (...) nicht genug geübt wird, trifft auch die Bemühungen um die Autonomie der*

a) eine (feste) Rubrik innerhalb oder am Ende eines Kapitels, die einerseits die Bedeutung der Lerntechniken unterstreicht und andererseits ihre progressive Erweiterung ermöglicht,
b) Aktivitätsvorschläge (z.B. Notieren, Wortschatzkartei), die allerdings so formuliert werden müssen, dass sie auch eindeutig als eine Lerntechnik verstanden werden,
c) Thema eines ganzen Kapitels,
d) einzelne, in den Kapiteln zwar verstreute dafür aber häufig vorkommende Lerninhalte;

- Angebote zur Optimierung eigener Kommunikationsstrategien[296] (z.B. Anlehnung an eine andere Sprache, Paraphrase, Generalisierung usw.) macht, d.h. die Lerner sowohl für die von ihnen bereits verwendeten als auch für die anderen Strategien sensibilisiert. Dies kann in Form von:
  a) Übungen, für deren Lösung bestimmte Strategien angewendet werden müssen,
  b) Rubriken bzw. Registern mit spezifischen Redemitteln,
  c) Texten, in denen diese Strategien thematisiert werden, die dann mit Hilfe von Fragen zum Text ermittelt werden; und indem man
- den Lernenden Angebote zum Selbstlernen macht in Form von:
  a) Lösungsschlüsseln für Übungen zur selbständigen Kontrolle und Korrektur,
  b) (Zusatz-) Übungssammlungen,
  c) Selbsttests (in Bezug auf einen bestimmten Lernstoff) und Selbsteinschätzungen (die eher global sind), ohne ihren prüfenden Charakter hervorzuheben. Mit Hilfe der Selbsttests können die Lerner eigene Lücken aufdecken, sie erhalten zudem eine Bestätigung über vorhandes Wissen und es wird ihnen die Planung der weiteren Arbeit ermöglicht.

Dritter wichtiger Bereich, in dem die Lernerautonomie entwickelt werden kann, ist – nach Nodari (1995:209ff.) – die eng mit Selbsttests und -einschätzungen verbundene **Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen**. Sie umfasst:

lernenden.". Außerdem fordert Koenig (1996:36) die Vermittlung – wie er sie nennt – allgemeiner Strategien (‚Stützstrategien', wie z.B. Einteilung der Lernzeit, Markierungen in Texten usw.) neben der fertigkeitsbezogenen Techniken. Es muss auch nach Bimmel (1993:10) hinzugefügt werden, dass *„die besten Erfolgschancen Trainingsprogramme haben, in denen die lernenden sich wohl im Gebrauch der Strategie üben, als auch voll informiert werden."* Solche Programme sollen Informationen enthalten über: 1. die Strategie selbst (Zusammensetzung aus bestimmten Schritten), 2. den Nutzen der Strategie, 3. die Anwendung, 4. Überwachung der Ausführung, 5. Übertragungsmöglichkeiten auf andere Lernsituationen.

296 Vgl. Edelhoff (1999:70);

- die metakognitive Reflexion, deren Ziel die Bewusstmachung verschiedener Lernweisen und die Verbesserung/ Optimierung der eigenen Lernweise ist.[297] Man kann dazu beitragen, indem man:
  a) dem Lerner die Möglichkeit gibt, den eigenen Lerntyp herauszufinden. Zu diesem Zweck kann man im Lehrwerk authentische Lernererfahrungen in Form von Interviews präsentieren und/ oder Sachtexte anbieten oder zu kleinen Experimenten anregen, einfache Fragen nach Vorlieben der Lernenden beim Lernen stellen, Lerninhalte auf verschiedene Art und Weise einführen, um dann nach Präferenzen zu fragen, Fragebogen und Tests einsetzen;
  b) auf Lernerfahrungen zurückblickt und zu ihrem Austausch animiert und zwar so, dass man nach einem bestimmten Inhalt, nach einer ganzen Einheit, nach einem Projekt Fragen zu den eingesetzten Techniken stellt und den Lernern die Gelegenheit (z.B. in Form von Fragebögen, von Lerntagebüchern usw.) dazu gibt, ihren Lernweg kritisch zu betrachten. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Austausch bekommen, indem sie z.B. Papierbögen anfertigen, auf die sie ihre Kommentare schreiben, Austauschpaare oder -gruppen bilden, in denen sie dann über ihre Lernerfahrungen diskutieren und die Ergebnisse dieser Diskussion anschließend in Protokollen festhalten;
  c) den Unterricht thematisiert in Form einer Lehrwerkseinheit oder in einzelnen Lerninhalten. Besonders wichtig ist hier der Hinweis auf die veränderte Rolle des Lehrers in einem die Autonomie fördernden Unterricht. In diesem Zusammenhang kann dem Lehrer ein sog. *„Klassenzeugnis"* ausgestellt werden in Form eines Formulars (Fragebogens), das dann im Plenum diskutiert werden kann;[298]
- die Reflexion über eigene und zielsprachliche kulturspezifische Verhaltensweisen[299] in folgenden Bereichen:
  a) Sitten und Gebräuche, wobei die Platzierung der Informationen zu verschiedenen Festlichkeiten z.B. im Anhang des Buches optimal wäre,
  b) sprachliche und nichtsprachliche Routinen, also sprachliche und mimische Ausdrücke sowie Gesten,

297 Vgl. Koenig (1996:38);
298 Zu einer detaillierten Typologie die Lernerautonomie fördernder Aufgaben vgl. Nodari (1994:39ff.) und Rampillon (2000); Besonders interessant ist dabei der Vorschlag von Rampillon, die vier Stufen der Arbeit an Lernstrategien und -techniken unterscheidet und Vorschläge von entsprechenden Aufgaben für verschiedene Lerntypen unterbreitet;
299 Vgl. Edelhoff (1999:71);

c) sprachliche und nichtsprachliche Rituale bzw. Gepflogenheiten, d.h. gleichbleibende Handlungsfolgen (z.B. bei der Begrüßung, beim Abschied, beim Essen, bei Gesprächen usw.),
d) Werte und Einstellungen, die über literarische Texte, Sprichwörter usw. vermittelt werden können.

Anregungen für die Gestaltung von Autonomie fördernden Lehrwerken findet man auch bei Koenig (1999:67), der das Problem der Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht erörtert. Er fordert, dass die Lerner mit Hilfe des Lehrwerks ihren Lernprozess selbst gestalten sollen – *„dass sie selbst als Köche tätig werden, sich um die Zutaten kümmern, das Essen produzieren, am Ende vielleicht auch noch abschmecken und die eine oder andere Prise Salz dazu geben"* – also ihre Konsumentenrolle aufgeben und aktive Mitgestalter des Unterrichts werden. Er weist darauf hin, dass – trotz der recht belebten Diskussion über Lernerautonomie mit allen ihren Aspekten – *„diese Ansätze nur relativ selten zur Anwendung kommen und dass auch in den gängigen Lehrwerken kaum eine konsequente Umsetzung zu finden ist"* (Koenig 1999:68). Daher stellt Koenig einige Prinzipien vor, die seiner Ansicht nach erstens zur Veränderung der Lernerrolle beitragen könnten und zweitens dadurch Autonomie fördernd wären, die aber in den Lehrwerken nur unzureichend berücksichtigt sind:

- Die Lerner sollen zum Nachdenken über ihre eigene Lernerrolle und Einstellung angeregt werden, da sie nur so sich aktiv/produktiv am Lernprozess beteiligen können, d.h. ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts ausnutzen. Für eine solche Reflexion wird z.B. die Fragebogentechnik (mit Fragen wie z.B. Wie fühle ich mich heute? Wie war meine Beteiligung am Unterricht heute? Wie habe ich den neuen Stoff und die Aufgaben verstanden? Was muss ich tun, um den neuen Stoff zu beherrschen?) vorgeschlagen, wobei den Lernern anschließend die Gelegenheit dazu geboten werden sollte, *„eine eigene Interpretation des „Selbsttests" zu liefern und daraus Perspektiven für ihr weiteres Verhalten im Unterricht zu entwickeln"* (Koenig 1999:72). Zu einer solchen metakognitiven Reflexion muss angeregt werden und sie muss in den Lehrmaterialien explizit angeboten werden. Andere Möglichkeiten hierfür sieht Koenig in Diskussionen innerhalb der Lernergruppe, deren Ziel der Erfahrungsaustausch ist.[300]
- Den Lernern sollen aktive Rollen und Freiräume zugewiesen werden. Das bedeutet nach Meinung von Koenig (1999:74)[301], dass die Lerner aktiv an der Auswahl des Materials für den Unterricht beteiligt werden sollten. Damit das aber überhaupt möglich ist, müssen in den Übungssequenzen nicht nur Freiräume eröffnet, sondern auch Hinweise auf mögliche Quellen dieser Materialien[302] gemacht werden.
- Ein weiterer Schritt ist im Kontext der Lernmaterialien die Mitbeteiligung der Lerner an ihrer Produktion. Das muss natürlich in mehreren Schritten erfolgen – angefangen mit den vom Lehrer vorgegebenen Materialien, durch vom Lerner selbst gewählte, später für sich selbst und letztendlich auch für andere Lerner produzierte.
- Die Lerner sollten zur Evaluation des eigenen (Lern-) Verhaltens angeregt werden, d.h. nicht nur des Produkts ihrer Lernaktivitäten, sondern auch zur Evaluation einzelner Aufgaben, ihrer Vorgehensweise bei der Lösung dieser Aufgaben und des Lernergebnisses sowie des Lernprozesses selbst. Koenig (1999:81ff.) weist auch darauf hin, dass die Instrumente dieser Evaluation (auch) von den Lernern selbst kreiert werden sollten, da wenn sie von den Lehrenden konzipiert sind, die Lerner in ihrer passiv-reproduktiven Rolle bleiben. Und so könnten Lerner an der Erstellung von Aufgaben und Tests beteiligt sein und dazu angeregt werden, über den Sinn der zu erstellenden Übungen bzw. Tests nachzudenken, geeignete zu testende Beispiele oder Aufgaben zu bestimmen, Hilfen und Hinweise für die Lösung dieser auszuwählen bzw. zu erstellen, sie zu erproben, zu evaluieren, zu verbessern, mit anderen Gruppen auszutauschen, ihre Effektivität zu vergleichen etc.
- Koenig (1999:83) schlägt ebenfalls eine gestufte Integration von Autonomie fördernden Ansätzen in die Lernmaterialien vor.
- Auch auf die Rolle der Lehrerhandreichungen wird von Koenig (1999: 85ff.) hingewiesen, da durch sie die Lehrenden dazu angeregt werden sollten, über die veränderte Rolle der Lernenden nachzudenken und über ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren. Die Lehrenden sollen durch sie Anregungen dazu erhalten, wie sie die Ideen der Lernerautonomie umsetzen könnten.[303]

300 Vgl. Nodari (1995:209ff.);

301 Koenig beruft sich hier z.T. auf die Arbeiten von A. Littlejohn: *„Self-acces work and curriculum ideologies"*; in: Benson, P. / Voller. P. (Hg.): *„Autonomy and Independence in language learning"*, London, Longman, 1997, S. 177-180 sowie A. Littlejohn: *"The Analysis of language teaching materials: Inside The Trojan Horse"*; in: Tomlinson, B. (Hg.): *"Materials development in language teaching"*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, S. 190-216

302 Koenig (1999:75f.) betont die Rolle der neuen Medien, insbesondere des Internets, das er als *„eine ausgezeichnete Quelle von besonders aktuellem Material"* bezeichnet; (vgl. Chudak 2003).

303 Erwähnenswert ist auch die von Edelhoff (1999:75) gestellte Forderung in Bezug auf Angebote für Lehrpersonen. So sollen seiner Ansicht nach Lehrmaterialien: *„Ideen, praktische Vorschläge für einen lernerzentrierten, (binnen)differenzierenden Unterricht und Stütze in den täglichen Unterrichtsroutinen* [sein] *(aber nicht: das heilige Buch, das den Lehrer ersetzt und die Klasse wie die Lehrer beherrscht)."* Obendrein fordert er auch noch Angebote für Eltern, die diesen *„Orientierung bezüglich der*

Auch bei Kieweg (1999:33ff.) finden wir einige lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken[304]. So fordert er beispielsweise von den Fremdsprachenlehrwerken die nötigen Freiräume (Vermeidung von Gängelung, Förderung der Freiarbeit), Offenheit (Einsatz des Internets), Schaffung einer anregenden Lernumgebung, ausreichende Methodenvariabilität, Anregungen zum autodidaktischen (und lebenslangen) Lernen, Ermöglichung eines multisensorischen, strategischen und selbstverantwortlichen Lernens (Lernstrategien, Spracherwerbsstrategien, Lerntechniken, Kommunikationsstrategien etc.), Angebote projektorientierter Verfahren sowie letztendlich authentische Materialien mit authentischen Aufgaben und Interaktionsformen.
Weiter fordert Kieweg (1999:42f.) in Bezug auf die Wortschatzarbeit:

- dass die Lerner mit den wichtigsten lexikalischen Lerntechniken und Lernstrategien (z.B.: Lernen mit Wortschatzkarteien, mit dem Computer, Umgang mit Wörterbüchern, Anlegen von Ordnungssystemen usw.) vertraut gemacht werden;
- dass ihnen Hinweise zur langfristigen Speicherung (z.B. durch kreative Wortbildgestaltung und andere Mnemotechniken) gegeben werden;
- dass die Wortschatzübungen und Spiele abwechslungsreich und lernergerecht sind;
- dass die Lernenden mit den wichtigsten lexikalischen Kommunikationsstrategien ausgerüstet werden, um plötzlich auftretenden lexikalischen Defiziten entgegenwirken zu können (z.B. Umschreibung usw.)
- dass Möglichkeiten zur regelmäßigen Selbstkontrolle angeboten werden;
- lernergerechte lexikalische Anhänge, die eine echte Lernhilfe darstellen;
- dass die Lerner auf Wortbildungsregeln aufmerksam gemacht und mit Dekodierungsaufgaben beauftragt werden;
- dass die Lerner zum Umgang mit Wörterbüchern angeleitet werden und
- dass aktiver und passiver Wortschatz deutlich gekennzeichnet ist.

Für die Ausspracheschulung fordert Kieweg (1999:43f.) wiederum:

- einen nötigen, angemessenen Raum,
- ausreichende Beispiele auf Audiokassetten, die an Transkriptionen im Lehrbuch gekoppelt sind,
- phonetische Umschreibung,
- Bewusstmachung der wichtigsten prosodischen Elemente und der Unterschiede zwischen regionalen Varianten der Sprache usw.

Nah- und Fernziele, des Unterrichtsgeschehens und der zu erwartenden Ergebnisse" ermöglichen würde.

304 Zwar handelt es sich beim Gegenstand der Ausführungen Kiewegs (1999) um Lehrwerke für das Unterrichtsfach Englisch, aber die Ergebnisse seiner Überlegungen lassen sich ohne weiteres auf Lehrwerke für DaF übertragen;

Bei der Grammatik ist nach Kieweg (1999:45ff.) wiederum zu fragen:

- ob bei der Einführung von grammatischen Regeln kontextgebunden, kontrastiv zur Muttersprache oder einer bereits gelernten anderen Fremdsprache[305], funktionalgrammatisch und kognitiviernd vorgegangen wird;
- ob die Lerner induktiv[306] oder deduktiv geführt werden, und ob alternative Verfahren (z.B. Mnemotechniken, Spiele etc.) praktiziert werden;
- ob die verwendete Metasprache schülerorientiert ist;
- ob der Grammatikanhang eine echte Lernhilfe ist und die Lerner auf den Gebrauch von alternativen Nachschlagegrammatiken hingewiesen werden;
- ob den Lernern eine ausreichende Zahl geeigneter Beispiele zur Überprüfung der grammatischen Kompetenz geboten wird;
- ob auf eine rezeptive und produktive Beherrschung von Grammatik hingewiesen wird.

In Bezug auf sprachliche Fertigkeiten werden vor allem folgende Kriterien gefordert:

- Authentizität und Adressatengerechtheit der für Übungen gewählten Materialien,
- Bewusstmachung vorhandener sowie Vermittlung neuer Techniken und Strategien sowie ihre fertigkeitsgerechte Einübung,
- Selbstevaluationsangebote,
- motivierende Abwechslung, variable Unterrichtsverfahren und offene Arbeitsformen, alternative *„Konstellationen"* (d.h. Lernwerkstatt, Lernen

305 Auf diesen Aspekt in Zusammenhang mit Lehrwerken weist auch Lindemann (1999:40) hin, indem sie feststellt, dass *„der Vergleich zwischen der zu lernenden und der schon vorher (mehr oder weniger gut) gelernten Sprache das Sprachbewusstsein für beide Sprachen aktiviert und die Grundlage für einen besseren Umgang mit Sprache legt. Die Einbeziehung der Muttersprache bietet darüber hinaus weitere Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Sprachen."* Lindemann stellt die folgende Forderung: *„Um den Lernenden zu helfen, falsche Schlüsse von der ersten Fremdsprache auf die zweite zu ziehen und unnötige Fehler zu vermeiden, sollten Verlage, Lehrbuchautorinnen und -autoren stärker als bisher diese Vergleichsmöglichkeiten in den Lehrwerken selbst nutzen."* Dies sollte nicht nur in Form gelegentlicher und allgemeiner Hinweise oder Aufforderungen zum Vergleich geschehen. Besonders zu betonen ist aber, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere Fremdsprachen zur Hilfe herangezogen werden sollen.

306 Koenig (1996:37) stellt fest, dass induktive Verfahren, selbstentdeckendes lernen zwar bevorzugt werden, aber nicht immer möglich bzw. leicht zu praktizieren sind. Dabei *„müssten entdeckenlassende Verfahren und Anregungen schon im Material verankert sein, damit die Lernenden entdeckende Verfahren kennen lernen können."* Das bedeutet aber keineswegs, dass man fertige grammatische Systeme ganz aus einem Lehrwerk verbannen soll. Sie muss als Referenzmaterial, an dem sich die Lernenden orientieren, selbstverständlich vorhanden sein, wenn auch nur in Form eines Anhangs.

durch Lehren, Stationenlernen etc.); das Lehrmaterial sollte Vorschläge enthalten, wie man den Unterricht offen machen könnte, z.B.: Personen einladen, Informationsquellen anschreiben usw.,

- Anleitungen zur selbständigen Informationsbeschaffung Hinweise auf Freiarbeitsmöglichkeiten geben, außerschulische Lernmöglichkeiten zeigen, z.B.: Satellitenfernsehen, Internet, Rundfunkprogramme, Sprachkurse etc.
- Variabilität der Sozialformen,
- Differenzierungsangebote in den Lernwegen, aber auch im jeweiligen Stoffpensum (Auswahlmöglichkeiten bei Texten, Aufgaben usw.),
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen,
- Hinweise auf neue Unterrichtstechnologien (wie z.B. internetbasierte Lernmöglichkeiten, Lernplattformen usw.) (Kieweg 1999:47ff.).

Kieweg (1999:56) stellt außerdem auch noch einige Evaluierungskriterien für das Layout des Lehrwerks auf, wie z.B.: ein ausgewogenes Verhältnis von Text, Bildern, Freiräumen, optische Strukturierungshilfen (Symbole), die die allgemeine Orientierung im Lehrwerk erleichtern[307] usw.

Letztendlich gilt es auch noch, den Preis des Lehrwerks zu berücksichtigen. Dieses praktische Kriterium sollte – wie Pfeiffer behauptet (2001:179) – nicht unterschätzt werden. Was nutzt schließlich z.B. das gesamte Zusatzmaterialienangebot zu einem Lehrwerk, wenn es von den Lernern aus materiellen Gründen nicht erworben und somit nicht benutzt werden kann.

Abschließend kann man sagen, dass – da das Lehrwerk beim Fremdsprachenlernen mit Sicherheit weiterhin eine wichtige Rolle spielen wird – sich sein Erscheinungsbild ändern muss. Zu berücksichtigen sind dabei viele Variablen, vor allem aber die stärkere Gewichtung des prozessorientierten, bewussten und autonomen Lernens. Die Folge davon ist, dass gegenwärtig von Lehrwerken verlangt werden muss, dass sie die Lerner in ihrem Bestreben, eine Fremdsprache zu erlernen, auf vielfältige Art und Weise unterstützen, zum aktiven Handeln anregen, ihnen genügend Möglichkeiten geben, ihre Selbständigkeit zu entwickeln, und so ihre Motivation stets zu stärken. Wie aber findet man ein Lehrwerk, das all diese Anforderungen erfüllt? Welcher Hilfsmittel kann man sich bei der Suche danach am besten bedienen? Diese Fragen sollen im nächsten Abschnitt beantwortet werden.

307 Edelhoff (1999:76) fragt hier danach, ob durch das Layout für Wiedererkennen (Prinzip der Gleichartigkeit) aber auch gleichzeitig für Variation (Prinzip des Wechsels, der neuen Anregung) gesorgt werde. Auch Schmidt (1996:404) geht auf das Problem des Layouts ein und fragt u.a. danach, wie die Seiten auf den Leser wirken (einladend, abstoßend, verwirrend usw.) sowie ob sie klar/übersichtlich gestaltet oder überladen/ungeordnet/zu klein im Druck seien.

4.5. Lehrwerkanalyse als Hilfsmittel bei der Wahl von die Lernerautonomie fördernden Lehrwerken für den Unterricht DaF

Dass auf die Wahl des Lehrwerks für den Unterricht diverse Faktoren Einfluss haben, ist offenbar. Nach Duszenko (1994:13ff.) entscheiden darüber einerseits externe (wie schulische oder politische Gremien (z.B. Kultusministerien, Schuldirektionen), finanzielle Gründe, der gesellschaftliche oder institutionelle Kontext der Lehrtätigkeit) und andererseits interne Faktoren (d.h. die Qualität des Lehrwerks, seine Vor- und Nachteile).

Die Auswahl der Unterrichtmaterialien ist ohne Zweifel eine der schwierigsten Entscheidungen, die von der Lehrperson – somit auch von einem Fremdsprachenlehrer – getroffen werden muss. Unabhängig davon, ob er im schulischen oder außerschulischen Bereich tätig ist, muss er bei einer derartigen Entscheidung – wie bereits erwähnt – viele Aspekte berücksichtigen, wie z.B. die Möglichkeiten und das Sprachniveau der Lerner, ihre Bedürfnisse und Interessen. Aber selbst wenn der Lehrer/ die Lehrerin darüber im Bilde ist, was seine/ ihre Lerner bereits können oder was sie brauchen, ist die Entscheidung über die Wahl des einen oder anderen Lehrwerks nicht leicht. Die Hauptursache dafür ist die enorme Vielfalt der angebotenen Lehrwerke. Daher muss überlegt werden, welcher Hilfsmittel sich die Sprachlehrkraft bei dieser schwierigen Aufgabe bedienen kann, besonders wenn sie weder das Kollegium noch die Lerner zum Lehrwerk befragen kann, es mit ihnen diskutieren oder es selbst in der Unterrichtspraxis erproben kann, wobei – wie Kleppin (1984:22) behauptet – erst die Kombination all dieser Möglichkeiten optimal ist, weil sie, allein verwendet, allzu große Fehlerquellen beinhalten.[308]

Solange es sich um die Wahl eines Lehrwerks für den schulischen Unterricht handelt, ist die Wahl einigermaßen begrenzt, da der Lehrer in dem Fall nicht selten zu der Nutzung eines von den vom Bildungsministerium des jeweiligen Landes (ggf. Bundeslandes o.Ä.) empfohlenen Lehrwerke verpflichtet ist[309], was allerdings nicht bedeutet, dass diese Wahl einfach ist, wenn man

308 Vgl. Schmidt (1996:400f.), der zu den wesentlichen Komponenten der Lehrwerkanalyse Beschreibung, Analyse, Kritik und Erprobung von Lehrwerken zählt und darauf hinweist, dass all diese Komponenten aufeinander aufbauen bzw. einander voraussetzen.

309 Vgl. Łuczak-Łomża/Metera-Debaene (2001:4) zu der gegenwärtigen Situation in Polen: *„Po wprowadzeniu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych, zobowiązującego nauczyciela do korzystania z podręcznika posiadającego rekomendacje Ministra Edukacji Narodowej możliwość wyboru została ograniczona do tych tylko pozycji, które uzyskały numer rekomendacji dla określonego etapu nauczania (Dz. U. Nr 14, poz. 130 i Nr 41, poz. 416 oraz z 2000 r . Nr 90, poz. 1000)."* ; Die aktuelle Liste der vom

bedenkt, wie umfangreich die Liste dieser empfohlenen Lehrwerke ist oder sein kann. In einer anderen Situation befinden sich Lehrer, die ggf. allein über die Wahl eines Kurslehrwerks entscheiden müssen. Die Entscheidung kann in beiden genannten Fällen auch von Rezensionen (vor allem von Neuveröffentlichungen) in zahlreichen (Fach-)Zeitschriften beeinflusst werden. Auch während der von Verlagen veranstalteten Präsentationen der Lehrwerke bzw. Workshops kann man einen eigenen Eindruck von der einen oder anderen Veröffentlichung gewinnen. Gewiss aber kann man sich auf diese Art und Weise kein vollständiges Bild eines Lehrwerks machen geschweige denn einen speziellen Aspekt – wie die Anzahl und die Qualität der Lernerautonomie fördernden Inhalte – genau unter die Lupe nehmen. Somit ist es ratsam, sich nicht nur auf die oben erwähnten Hilfsmittel zu verlassen, sondern selbst mit Hilfe eines Kriterienrasters (vgl. 5.5.1.-3.) das gegebene Lehrwerk zu durchleuchten. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die geläufigen Kriterienlisten auch tatsächlich alle Aspekte des Fremdsprachenlernens abdecken. Im Kontext dieser Arbeit ist vor allem von Interesse, ob sie den Aspekt der Förderung der Lernerautonomie berücksichtigen. Dies soll im nächsten Abschnitt untersucht werden.

4.5.1. Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkforschung ist lange Zeit vernachlässigt worden[310] und stellt sich auch heute – trotz des Bewusstseins der Bedeutung des Lehrwerks – immer noch als recht *„kümmerlich"* (Volkmann 1999:117) dar. Das hatte nach Neuner (1994:10ff, 1998:292ff, 2003:400f.) in den Nachkriegs- und später in den 50er und 60er Jahren bestimmte Gründe, und zwar sowohl fachübergreifende (Fremdsprachenunterricht nur als Privileg höherer Bildung, wenige Lehrwerke bzw. eine Monopolstellung bestimmter Lehrwerke, staatliche Einheitslehrpläne und -werke in den Ländern des ehemaligen Ostblocks usw.) als auch fachspezifische (Erkenntniszuwachs der Fachwissenschaften, insbesondere der Linguistik, neue Erkenntnisse der Lerntheorie usw.).[311] Die Lehrwerkanalyse setzte also erst in den späten 60er Jahren verstärkt ein, um in den 70er Jahren *„zum festen Bestandteil fachdidaktischer Forschung und Lehre"* (Neuner 1994:11) zu werden. Bis zum heutigen Zeitpunkt gab es eine ganze Reihe von verschiedenen Lehrwerkuntersuchungen. Trotzdem kann man immer noch nicht *„von einer in sich geschlossenen und ausgereiften Lehrwerktheorie"* (Neuner 1994:6) sprechen.

Dabei ist die Zahl der auf dem Markt angebotenen Lehrwerke stets gestiegen und sie steigt immer noch. Der Grund dafür ist offensichtlich – die seit Jahren steigende Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht.[312] Daher war es und ist es ganz besonders heute wichtig, dass man die Wahl des Lehrwerks nicht dem Zufall überlässt, sondern genau über die Vor- und Nachteile der Lehrwerke nachdenkt, um die bestmögliche Entscheidung zu treffen. Diese hängt natürlich davon ab, für welche Lerner bzw. für welchen Unterricht man das jeweilige Lehrwerk aussucht, welche Bedürfnisse, Wünsche, Voraussetzungen und Möglichkeiten die Lerner haben[313] usw. Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Überlegung, ob es unter all diesen Lehrwerken auch solche gibt, die die Autonomie der Lernenden fördern sowie wie man sie unter all den anderen Lehrwerken ausfindig machen kann und wie man die entscheidenden Merkmale erkennen kann.

Eine gute Hilfe bei dieser Suche und letztendlich Entscheidung sind Beschreibungen von Lehrwerken, mit genauen Angaben zu den Inhalten, Übungen, Methoden, zu erreichenden Zielen etc. Das Ergebnis derartiger Beschreibungen ist die Lehrwerkanalyse und -kritik, da das untersuchte Lehrwerk auch beurteilt wird[314]. Wie Löschmann und Löschmann (1989:208) sagen, erweist sich eine derartige Benennung der mit neuen Lehrmaterialien erreichten Qualität als produktiv, da sie die qualitative Weiterentwicklung neuer Lernmaterialien ermöglicht.

Behilflich bei objektiven Lehrwerkbeschreibungen sind umfangreiche[315] Kriterienkataloge, die durchaus als Entscheidungshilfen für Lehrer anzusehen sind. Man hat bis jetzt viele verschiedene Kriterienkataloge bzw. Analyseraster

MENiS empfohlenen Lehrwerke für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache findet man im Internet unter http://www.men.waw.pl;

310 Vgl. Heyd (1991:259), Jung (2001:112), Neuner (1994:9ff.), Ciepielewska (2000:65);

311 Vgl. Kleppin (1984:16f.);

312 Vgl. Ciepielewska (2000:65);

313 Interessanterweise steht bei Komorowska (2002:42f.) und Łuczak-Łomża/Metera-Debaene (2001:6ff.) das Kriterium der Anwendbarkeit eines Lehrwerks für den Lerner erst an dritter und somit letzter Stelle, direkt nach der Frage danach, ob das gegebene Lehrwerk die vom Bildungsministerium gestellten Anforderungen erfüllt sowie ob es für den Lehrer leicht zu benutzen ist. Dies ist insofern verständlich, als die genannte Kriterienliste sich grundsätzlich auf die für den schulischen Gebrauch bestimmten Lehrwerke bezieht. Bei Edelhoff (1999:77) findet man das Kriterium *„Lehrerfreundlichkeit"* wiederum an letzter Stelle seiner Kriterienliste für die Beurteilung von Lernmaterialien.

314 Lehrwerkkritiken im Sinne von Rezensionen sind dagegen nur weniger hilfreich, weil da *„zwar (...) viele interessante Gedanken über das besprochen Lehrwerk zusammenkommen, (...) sich die Urteile der Rezensenten aber deutlich voneinander unterscheiden"* (Duszenko 1994A:25). Die Autoren der Rezensionen begutachten nur einige von ihnen subjektiv gewählten Aspekte der Lehrwerke. Auch Ciepielewska (2000:67) weist darauf hin, dass solche Kritiken *„immer zielgruppenspezifisch sind und nicht viel über die objektiven Qualitäten eines Lehrwerks aussagen, die natürlich erst in der jeweiligen Lernergruppe (...) deutlich werden."* Nach Duszenko (1994A:25f.) sind Rezensionen daher lediglich als *„Orientierungshilfe zur eigenen Entscheidung"* zu gebrauchen und sollen *„die eigene intensive Beschäftigung mit dem Lehrwerk anregen"*. Für Schmidt (1996:400) besitzen Lehrwerkkritiken nur dann einen Wert, wenn sie fundiert seien und sich nicht in bloßer Sympathie- oder Antipathie-Kundgebung erschöpfen.

315 Vgl. Kieweg (1999:33);

für die Analyse von Lehrwerken zusammengestellt bzw. entwickelt. Über diese wird nun im nächsten Abschnitt dieser Arbeit reflektiert. Es muss allerdings noch darauf hingewiesen werden, dass es schwierig ist, allgemein gültige Normen zu nennen, die ein *„gutes Lehrwerk"* erfüllen sollte oder gar müsste. Es ist meistens ein Normengefüge[316], das um neue Normen ergänzt werden kann. Weiterhin muss also überlegt werden, ob die bisher verwendeten Kriterienraster heutzutage immer noch aktuell sind, ob sie den neuesten Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik entsprechen oder ob sie vielleicht um einige Kriterien ergänzt werden sollten, damit sie die Suche nach einem guten – in diesem Falle Autonomie fördernden – Lehrwerk erleichtern bzw. ermöglichen.

4.5.2. Kriterien in der Lehrwerkanalyse

Wie bereits erwähnt gab es in dem Bereich der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik viele Versuche, Kriterien für eine Lehrwerkanalyse zusammenzustellen. Man bemühte sich dabei darum, eine möglichst komplexe Liste solcher Kriterien (meist in Form von Fragen) zusammenzustellen, die all die verschiedenen Aspekte der Lehrwerkanalyse abdecken würden. Und so beschäftigt man sich z.B. mit der Gesamtkonzeption des Lehrwerks, mit den im Lehrwerk behandelten Themen und Inhalten, mit den verschiedenen Arten von Übungen zu den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen), mit der Art und Weise der Vermittlung, Einübung und Aktivierung der sprachlichen Teilsysteme (Aussprache, Grammatik, Wortschatz), mit den Kategorien der darin enthaltenen Texte sowie ihrer Sprache und schließlich auch mit den landeskundlichen Inhalten.

Duszenko (1994A:34f.) nennt einige Grundsätze, die man beim Konzipieren von Kriteriensystemen befolgen sollte. So sollen die darin enthaltenen Kriterien als klare und leicht verständliche Fragen formuliert werden. Auf fachwissenschaftliche Formulierungen sollte verzichtet werden. Die Kriterien sollen nicht nur der Beschreibung, sondern auch der Bewertung von Lehrwerken dienen. Sie sollten ebenfalls nicht zu detailliert sein und sich auf die wesentlichen Aspekte der Analyse beschränken sowie – zwecks größerer Übersichtlichkeit – in Gruppen zusammengefasst werden. Auch sollten sie nicht den Eindruck erwecken, als könnte man mit ihrer Hilfe Lehrwerke objektiv beurteilen, da derjenige, der sie benutzt, dadurch den Mut dazu verliert, sich seine eigene Meinung zu bilden. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass sie als offene Systeme zu verstehen sind und jederzeit um neue Kriterien ergänzt werden können.

Und so gibt es verschiedene Kriteriensysteme, mit denen man bei der Beurteilung eines Lehrwerks arbeiten kann, da man nämlich bereits seit den 70er Jahren Kriterien definiert und Kataloge erstellt hat, denen Lehrwerke genügen sollen. Hier stellt sich also gleich die Frage, welches dieser Systeme man benut-

316 Vgl. Quetz (1999:4), Kieweg (1999:33);

zen soll. Und wenn man ein Lehrwerk sucht, das den Lernenden helfen soll, ihre Autonomie zu entfalten, muss man zuerst überlegen, ob diese Kriterienlisten dann auch tatsächlich hilfreich sind oder ob sie einer Ergänzung bedürfen.

Ein Beispiel für einen Kriterienkatalog zur Begutachtung von Lehrwerken und gleichzeitig die wichtigste Veröffentlichung in diesem Bereich ist das in den 70er Jahren von einem Expertenteam im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes der BRD entwickelte *„Mannheimer Gutachten"* (Engel u.a. Bd. 1:1977, Bd. 2:1979). Dieses Gutachten – ein in der Bundesrepublik Deutschland erstmaliger Versuch einer Lehrwerkkritik im Bereich DaF – ist wie seine Autoren sagen (1979:1) *„als Hilfsmittel für die Auswahl und den Gebrauch von Lehrwerken zu verstehen."* Weiterhin behaupten sie, dass *„keine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt, zur Zeit in der Lage zu definieren ist, (...) welchen Kriterien (...) ein gutes Fremdsprachenlehrwerk genügen müsse"* (Engel u.a. 1979:6). Obwohl seit der Zeit der Erstellung des *„Mannheimer Gutachtens"* mehr als zwanzig Jahre vergangen sind, hat diese Feststellung immer noch nicht an Aktualität verloren. Denn zu sagen, was ein *„gutes Lehrwerk"* ist, ist genauso schwierig, wie zu definieren, was ein *„guter Fremdsprachenunterricht"* oder ein *„guter Fremdsprachenlehrer"* ist. Die einzig mögliche Antwort wäre hier: *„gut"* bedeutet *„zum Lernerfolg der Schüler führend"*. Der Lernerfolg ist aber bekanntlich nicht nur vom Lehrwerk sondern auch von dem Lehrer, von den Lernbedingungen usw. abhängig (Engel u.a. 1979:6f.). Aus diesem Grund sollte sich die Lehrwerkbeurteilung – nach Meinung von Engel u.a. (1979:7) – an zwei Grundfragen orientieren:

1. Ist das Lehrwerk so konzipiert, dass auch eine unerfahrene Lehrkraft seine Potenzen bzw. Einschränkungen problemlos erkennen kann und genügend Hilfen für die Realisierung der Lehrwerkkonzeption erhält?
2. Entspricht das Lehrwerk dem aktuellen Stand der Wissenschaft (v.a. der Fremdsprachendidaktik)? Wo weist es Defizite auf? Wie sind diese Defizite zu bewerten?

Was gefordert wird, ist nun also die Durchschaubarkeit der Lehrwerkstruktur für den Lehrer (Ziele, die darin verfolgt werden, Aufbau, Medien etc.) sowie die Umsetzung neuer Erkenntnisse über den Fremdsprachenunterricht. Die in dem *„Mannheimer Gutachten"* zusammengestellten Kriterien lassen sich in drei Gruppen einteilen.

Die erste Gruppe bilden didaktische Kriterien. Reflektiert wird hier über die Lernvoraussetzungen der Lernenden, zu denen sowohl die Beherrschung der Muttersprache (und die Fähigkeit, diese zu reflektieren) als auch die allgemeineren Sprach-, Verhaltens- und Kommunikationsstrategien des Lernenden gehören. Hingewiesen wird hier also auf die Wichtigkeit der individuellen Lernervoraussetzungen sowie der Differenzierung und Individualisierung der Unterrichtsformen, worin wiederum die lerner- sowie lernprozessorientierte Sicht zu erkennen ist. Das macht auch gleichzeitig deutlich, dass es keinen Sinn hätte, bei

der Analyse und Beurteilung von Lehrwerken für DaF, die für Lerner aus verschiedenen Kulturen, mit unterschiedlichen Lernerfahrungen usw. konzipiert wurden, für nur ein konkretes didaktisches Modell einzutreten und von jedem Lehrwerk zu erwarten, dass es sich an dieses Modell hält. Um den Lernern gerecht zu werden, müsste man wenigstens kulturspezifische Unterschiede berücksichtigen und kultur- und sprachkontrastive Lehrwerke schaffen, wogegen allerdings ökonomische Gründe sprechen. Daher dominieren auf dem Markt überregionale oder gar multinationale Lehrwerke. Viel wichtiger ist in diesem Kontext, dass der Lehrer, der ja schließlich meistens über die Wahl der zu bearbeitenden Inhalte entscheidet und das Lehrwerk an die jeweiligen Unterrichtsbedingungen anpassen muss, genügend Hilfen für eine teilnehmerspezifische Differenzierung erhält. Mit Nachdruck wird die Ansicht vertreten, dass *„Lehrwerke ihre eigenen Zielsetzungen explizit machen und (...) die für die Arbeit mit dem Lehrwerk erforderlichen Voraussetzungen präzise benennen"* (Engel u.a. 1979:12) sollen. Es ist aber fraglich, ob der Lerner diese Ziele selbst herausfinden kann. Es wird vermutet, dass selbst wenn das möglich wäre, dies für ihn eine mühsame Arbeit bedeuten würde. Daher ist es notwendig, dass ebenfalls Hinweise für den Lernenden im Lernmaterial enthalten sind. Die Autoren des *„Mannheimer Gutachtens"* denken hierbei vor allem aber an erwachsene und fortgeschrittene Lerner, für die das selbständige Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt und deshalb das Material für solche Lerner auch Hinweise für den Selbstunterricht enthalten sollte. Als Beispiele werden allerdings lediglich kurze Zielangaben zu Beginn jeder Lektion, Lösungshefte, teilweise auch kleine Lern- und Übungsprogramme genannt. Allgemein lässt sich in diesem Zusammenhang noch sagen, dass:

- ein Lehrwerk (sofern es nicht für einen speziellen Kurs konzipiert wurde) zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lerner beitragen soll,
- das Lernen schrittweise über Systematisierung und Wiederholung erfolgen soll,
- die Themen adressatengerecht sein sollen und dem Lerner ermöglichen, seine Lebenserfahrungen in den Unterricht einzubringen,
- die im Lehrwerk präsentierten Inhalte motivierend für den Lerner sein sollen, d.h. seinen Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die äußere Gestaltung sowie Variation der Sozialformen und Berücksichtigung der Lernstrategien der Lerner,
- dem Lerner Möglichkeiten geboten werden, seine Vorkenntnisse sowohl in der Muttersprache als auch in anderen Fremdsprachen sowie bereits erworbene Deutschkenntnisse im Unterricht einzusetzen und weiterzuentwickeln.

Zu der zweiten Gruppe gehören linguistische Kriterien. Der Grammatik kommt im Fremdsprachenunterricht eine besonders wichtige Rolle zu. Alle in einem Lehrwerk verwendeten Texte der Zielsprache werden schließlich mit Hilfe der Texterzeugungsregeln dieser Zielsprache gebildet. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist u.a. die Vermittlung dieser Regeln. Daher müssen sie auch ihren Platz in den Lehrwerken finden. Die Frage ist hier also nicht, ob, sondern welche Stellung die Grammatik in den Lehrwerken einnimmt: Wird sie überhaupt explizit gemacht, wie wird sie thematisiert, wie hoch ihr Anteil ist usw. Es ist hier auch anzumerken, dass es keine ideale Grammatik gibt und deshalb immer die gewählt werden muss, die den Bedürfnissen der Lerner am besten gerecht zu werden vermag.

Auch die Lexik wird im Bereich der linguistischen Kriterien berücksichtigt. Man fragt hier nach den Wegen der Bedeutungsvermittlung des Wortschatzes. An die Texte werden ebenfalls einige Forderungen gestellt. Sie sollen aber vor allem authentisch (nicht *„schulbuchhaft"* oder künstlich) sein. Textsortenvielfalt wird hier nicht unbedingt als ein Vorteil eingeschätzt.

Die dritte Gruppe innerhalb des *„Mannheimer Gutachtens"* bilden Kriterien der Themenwahl. Hier wird die inhaltliche Qualität von Texten und Beispielsätzen geprüft. Es wird gefragt, inwiefern die Texte eines Lehrwerks zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des aus dem gegebenen Lehrwerk lernenden Lerners beitragen. Es wird auch darüber reflektiert, ob und wie in den Lehrwerken landeskundliche Themen präsentiert werden.

Die eigentliche Liste von Kriterien[317] besteht aus insgesamt 16 Kategorien mit zahlreichen Untergliederungen. Und so wird gefragt nach:

1. Lernzielen und Methoden (allgemeine Zielsetzungen, Zielgruppen und Lernervoraussetzungen, Arbeitsformen, angestrebter Abschluss usw.),
2. Struktur des Lehrwerks (Aufbau der Lektionen, Einzelteile, Bezogenheit der Teile aufeinander, Medienverbund usw.),
3. Unterrichtsorganisation (Unterrichtsform, Grad der Programmierung, Verhältnis von Lektion und Unterrichtseinheit, Kosten und Wiederverwendbarkeit usw.),
4. der sprachdidaktischen Konzeption (Methodischer Ansatz, Fertigkeiten, Progression),

317 Gemeint ist hier die überarbeitete Kriterienliste des *„Mannheimer Gutachtens 2"* (Engel u.a. 1979), die nach der Kritik des *„Mannheimer Gutachtens 1"* wegen seines Umfangs entstand (Vgl. Heyd 1990:264). Das Ergebnis dieser Kritik war eine fast um die Hälfte gekürzte Kriterienliste im *„Mannheimer Gutachten 2"*. Außerdem weist Duszenko (1994B:6f.) darauf hin, dass dieser Kriterienkatalog nur schwer zu verstehen ist. Die Ursache dafür liegt darin, dass die Autoren verhältnismäßig viele Fachtermini verwenden und die Kriterien nur stichwortartig (lediglich mit einigen Spezifikationshinweisen) nennen, so dass derjenige, der sich dieses Rasters bedient, manchmal nicht versteht, wie sie zu deuten sind oder in welchem Kontext sie gelten. Abgesehen davon sind diese Kriterien weitgehend deskriptiver Natur – sie beschreiben das Lehrwerk ohne es zu bewerten, wobei die Bewertung in der konkreten Auswahlsituation wichtiger bzw. nützlicher wäre. Auch die Tatsache, dass es hier sehr viele Einzelkriterien gibt, erleichtert die Arbeit mit diesem Katalog nicht – im Gegenteil, sie macht die Arbeit mühselig, langwierig und erschwert eine zusammenfassende Gesamteinschätzung.

5. Übungen (Übungsformen, Begründung der Übungsformen und ihr Nutzen, zusammenhänge zwischen Übungen usw.),
6. Motivierung/ Aktivierung der Lernenden,
7. Texten (Art und Umfang des zu vermittelnden Ausschnitts aus der deutschen Sprache, Authentizität und Akzeptabilität der Texte usw.),
8. Grammatik (Einbezug der Grammatik, linguistische Schule, Art der verwendeten Begriffe und Regeln, Terminologie, andersartige Vermittlung grammatischer Strukturen usw.),
9. Phonik und Graphemik (Behandlung der Aussprache und dafür verwendete Medien, Wortakzent und Intonation, Rechtschreibung usw.),
10. Lexik (Wortbedeutungen, Semantisierung, Wortbildung, Gebrauch von Wörtern und Wendungen usw.),
11. Morphologie und Syntax (Morphologie der Wortklassen, Allgemeines zur Syntax, Wortstellung, Textkonstruktion, Transformationen usw.),
12. Kommunikativen Kategorien/ Sprechakten,
13. Kontrastivität,
14. Thematischen Zielangaben (Zusammenhang zwischen Sprach- und Kulturvermittlung, Adressatengerechtheit usw.),
15. Kommunikation, Gesellschaft, Situationen (Textsortenauswahl, Text und Leser, Text und Handlung, nonverbale Kommunikationsfaktoren usw.),
16. Interkultureller Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild (Weltkunde, Europäische Perspektive, Kulturenvergleich usw.).

Unter all den Kriterien des *„Mannheimer Gutachtens"* findet man auch nur relativ wenige, die die Lernerperspektive berücksichtigen würden. Was gefordert wird, ist lediglich die Offenlegung der Ziele und Prinzipien (vgl. Kat. 1), die der Autor befolgt hatte, und die Bezugnahme der Zielangaben auf Adressatengruppen (vgl. Kat. 14), um dem Lerner (aber auch dem Lehrer) die Wahl eines Lehrwerks zu erleichtern. Eine weitere Forderung ist, dass man im Lehrwerk das Selbststudium[318] ermöglichende Hinweise für den Lernenden formuliert – in Form von kurzen Zielangaben zu Beginn jeder Lektion, von Lösungsheften, die Lösungen und Mustersätze zu den Übungsteilen und

318 Es ist zu betonen, dass der von den Autoren des *„Mannheimer Gutachtens 2"* (Engel u.a. 1979) verwendete Begriff *„Selbststudium"* bzw. *„Selbstlernen"* nicht mit dem begriff *„Autonomie"* gleichgesetzt werden kann. Wie Lahaie (2003:413) sagt, *„kann das Selbstlernen (...) bestenfalls mit Halbautonomie verglichen werden. Nach Auswahl des Selbstlernmaterials bestimmt der Lernende zwar Ort, Zeit, Häufigkeit und Intensität des Lernens, der Lernprozess selbst wird jedoch durch das Selbstlernmaterial gesteuert."* Dennoch sind die an die Lehrwerke in Bezug auf die Möglichkeit eines Selbststudiums gestellten Anforderungen zu begrüßen und als Wegbereiter der (Halb-)Autonomie durchaus positiv zu bewerten.

Übungsheften enthalten, teilweise auch in Form von kleinen Lern- und Übungsprogrammen[319]. Gefragt wird auch danach,:

- ob die im Lehrwerk verwendeten Übungsformen begründet werden (vgl. Kat. 5) – es wird aber nicht erklärt, ob diese Begründung für die Lerner oder für den Lehrer gedacht sein soll,
- ob die Lerner motiviert und aktiviert werden (vgl. Kat. 6) – damit wird gemeint, dass die Lerner die Möglichkeit erhalten, Lernwege zu variieren sowie dass Differenzierungsmöglichkeiten angeboten werden, damit die von den Lernern entwickelten Lernstrategien innerhalb des Unterrichts einbezogen werden können,
- ob den Lernern authentische Lernmaterialien angeboten werden (vgl. Kat. 7), was sich wiederum positiv auf die Lernmotivation auswirkt,
- ob sich die Textsortenauswahl an den Bedürfnissen der Adressatengruppen orientiert, die dargestellten Lebenssituationen und vermittelten Informationen adressatenspezifisch sind (vgl. Kat. 15), und
- ob der Lerner die Gelegenheit dazu erhält, Vergleiche zwischen der Kultur seines Landes und der Kultur des Landes der Zielsprache anzustellen (vgl. Kat. 16).

Ein anderer Vorschlag eines Rasters zur Lehrwerkanalyse ist der 1982 von den Teilnehmern (aus Finnland, Island, Norwegen und Schweden) an zwei fachdidaktischen Seminaren zum Thema *„Lehrwerkanalyse"* erarbeitete *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Krumm 1994:100ff.). Dieses Werk besteht aus acht Teilen.
Im ersten Teil wird nach dem Aufbau des Lehrwerks gefragt[320]. Es wird zwischen zwei Arten von Lehrwerkteilen unterschieden:

a) Teile, die unbedingt vorhanden sein sollen (Textteil, Arbeitsteil, Grammatikteil, Wortschatzverzeichnis, Kassette);

319 Vgl. Engel u.a. (1979:41ff.) zu den Defiziten in den untersuchten Lehrwerken: *„Grundsätzlich besteht (...) auch die Chance der Verwendung zum Selbststudium. Aber sie wurde hier nur unzureichend genutzt: (...) fehlen Hinweise für die Lernenden; sind diese Hinweise zu knapp und wohl nur vom lerngewohnten Studenten problemlos zu realisieren. Eine wichtige Hilfe für das Selbststudium wäre auch testähnliche aufgaben, die dem lernenden zur Selbsteinschätzung bei Beginn und am Ende des Programms verhelfen könnten. (...)";*

320 Sämtliche Kategorien des *„Stockholmer Kriterienkatalogs"* werden in Form von Fragen formuliert (also keine Stichwörter), was die Arbeit damit (auch für einen Durchschnittslehrer) erleichtert. Im Gegensatz zu dem *„Mannheimer Gutachten"* wird hier auf (z.T. schwer verständliche) Fachtermini verzichtet. Auch Duszenko (1994B:7) bestätigt, dass der „Stockholmer Kriterienkatalog" sowohl einfacher zu verstehen als auch zu handhaben sei als der Raster des „Mannheimer Gutachtens". Sie weist allerdings darauf hin, dass *„dieser Raster auch gar nicht primär für die Lehrer gedacht war, sondern für die Wissenschaftler, die das Mannheimer Gutachten erstellt haben."*

b) Teile, die es zusätzlich geben kann (Lehrerhandbuch mit Zusatzmaterial, Bildmaterial, zusätzliche Audioaufnahmen wie authentische Texte oder Lieder, Lösungen und Tests).

Die zweite Kategorie bilden Fragen nach dem Layout des Lehrwerks, d.h. nach der äußeren Aufmachung, Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten, graphischer Gestaltung, Haltbarkeit der Materialien, Abstimmung von Bild und Text usw.

Weiterhin wird nach der Übereinstimmung der Konzeption des Lehrwerks mit dem Lehrplan gefragt. Die fünf nächsten Kategorien sind noch stärker detailliert. In der Kategorie Inhalte – Landeskunde fragt man danach, ob entsprechende Texte und Informationen überhaupt im Lehrwerk enthalten sind und wenn ja, wie sie präsentiert werden (sachlich, altersgerecht, ausgewogen, unterhaltend usw.). Weiterhin wird gefragt, ob die im Lehrwerk vorkommenden Personen dem Lerner Identifikationsmöglichkeiten bieten, ob sie für ihn interessant sein können, wie der Alltag im Land der Zielsprache dargestellt wird usw. Ähnliche Fragen werden nach der Art und Weise der Präsentation der Geografie, der Geschichte, des Wirtschaftslebens, der Kultur, der Literatur sowie des Landes der Lerner gestellt.

Im Bereich Sprache fragt man u.a. danach, ob sich das Lehrwerk an der Standardsprache orientiert, ob es Beispiele für sprachliche Vielfalt bietet, ob die Sprache der Situation angemessen und ein Kontext gegeben ist, ob die Lehrbuchtexte zur Weiterarbeit anregen.

In der Kategorie Grammatik findet man Fragen danach, ob die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert werden oder nach kommunikativen Gesichtspunkten (pragmatisch-kommunikative Grammatik) ausgewählt werden und wie die Progression der Grammatik im Lehrwerk ist.

Eine weitere Kategorie bilden Übungen. In dieser Kategorie fragt man u.a. danach, wie Arbeitsanweisungen formuliert werden, welche Übungstypen im Lehrwerk vorhanden sind und ob diese eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen ermöglichen, ob es systematische Wiederholungen gibt und das Angebot an Übungen ausreichend ist.

Besonders interessant im Kontext der Förderung der Lernerautonomie erschient die achte Kategorie: Die Perspektive der Schüler. Hier wird darüber reflektiert, wie das Lehrmaterial von den Lernenden aufgefasst wird und zwar:

- ob sie unter- oder überfordert werden (keine Herausforderung oder zu schwierige Inhalte, Sprache, Aufgabenstellungen),
- ob die Inhalte, Texte, Übungen genügend Abwechslung bieten,
- ob die Inhalte Möglichkeiten und/oder Anstöße zu eigenständiger Weiterarbeit sowie die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Gedanken einzubeziehen, geben,
- ob Lernziele und Lernfortschritte erkennbar sind,

- ob die Möglichkeiten zu eigenständiger Wiederholung bzw. zum Nachholen ohne Hilfe des Lehrers geboten werden,
- ob der Lerner am Lernprozess beteiligt ist.

Neben den oben dargestellten entstehen auch zahlreiche alternative Vorschläge der Kriterienkataloge für die Lehrwerkanalyse für die Praxis, die sich selbstverständlich mehr oder weniger an die Kriterien der oben beschriebenen Kriterienraster anlehnen.

So stellt z.B. Funk (1994:105ff) einige *„Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse"* zusammen. Auch Jung (2000:112ff.) schlägt ein Muster für eine Lehrwerkanalyse vor. Von derartigen Vorschlägen könnte man sicherlich noch mehr nennen. Sie alle unterscheiden sich in ihrer Konzeption und der Art und Weise der Fragestellung nach bestimmten Merkmalen der zu untersuchenden Lehrwerke nicht wesentlich von den Kriterienkatalogen des *„Mannheimer Gutachtens"* oder des *„Stockholmer Kriterienkatalogs"*. Ihr Anspruch, die Wahl eines Lehrwerks für die Praxis zu erleichtern, scheint allerdings nicht immer erreicht zu werden. Dies resultiert vor allem daraus, dass ihre Autoren:

- ähnliche (wenn nicht gleiche, lediglich in einer anderen Reihenfolge oder anders gruppierte) Kategorien wie die Autoren der genannten Kriterienkataloge verwenden,
- diese Kategorien auf eine Art und Weise formulieren (Fragen bei Funk (1994:105ff.) und Stichworte bei Jung (2000:112ff.)), die sie nicht allzu sehr von ihren Vorgängern unterscheidet.

Es lassen sich allerdings auch einige im Kontext der Förderung der Lernerautonomie positiv zu bewertende Ergänzungen feststellen. Und so findet man bei Funk (1994:105ff.) Folgendes:

- in der Kategorie *„Beschreibung"* nicht nur die Frage danach, welche Materialien verbindlich und welche nur Zusatzmaterialien sind, sondern auch welche dieser Materialien unter gegebenen Bedingungen einsetzbar sind (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Aufbau des Lehrwerks"*));
- in der Kategorie *„Inhaltskonzeption"* die Frage danach, welche Themen, die für die Lerner wichtig bzw. motivierend wären, fehlen und ob die gewählten Situationen in Bezug auf gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse der Lernenden gewählt wurden (vgl. *„Mannheimer Gutachten"* (Kat. 1/6)), ob den Lernern die Gelegenheit dazu geboten wird, *„als sie selbst"* zu handeln und nicht nur in die ihnen von den Lehrwerkautoren vorgeschriebenen Rollen zu schlüpfen, ob den Lernern Verstehenshilfen, vorentlastende und verstehensüberprüfende Übungen zu den im Lehrwerk angebotenen Texten geboten werden und ob das selbständige Erschließen von Texten durch die Lernenden ein explizites Übungsziel ist (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Sprache"*), *„Mannheimer*

Gutachten" (Kat. 7)); man findet hier ebenfalls einen Hinweis auf die Gestaltung der Lehrbuchseiten (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Layout des Lehrwerks"*), *„Mannheimer Gutachten"* (Kat. 2)).

- in der Kategorie *„Grammatik"* die Frage danach, ob das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung von Regeln durch Lerner beinhaltet und ob den Lernern zusammenfassende Übersichten oder andere Hilfen (auch muttersprachliche Hinweise) angeboten werden; inwiefern die verwendete Terminologie sich mit der den Lernern bereits aus dem Muttersprachunterricht bekannten deckt (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Grammatik"*), *„Mannheimer Gutachten"* (Kat. 8))
- ähnlich wie in der Kategorie *„Grammatik"* auch im Bereich *„Wortschatz"* den Hinweis darauf, dass eine Unterscheidung zwischen verstehensrelevanten und produktiv zu beherrschenden Strukturen und Wortschatz wichtig ist und vor allem aber dass sie für die Lerner erkennbar sein sollte. Genauso wichtig ist es, den Lernern systematische Hilfen zur eigenständigen Wortschatzarbeit zu geben und sie zum Gebrauch des Wörterbuchs anzuleiten sowie anzuspornen (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Sprache"*), *„Mannheimer Gutachten"* (Kat. 10));
- in der Kategorie *„Methodik/Übungsformen"* die Frage danach, ob im Lehrwerk differenzierte Übungsformen für schneller und langsamer Lernende angeboten und kenntlich gemacht werden, ob Anregungen zu über das Lehrwerk hinausgehenden Projekten und Eigeninitiativen gegeben werden, ob es Übungen, die einen kreativ-spielerischen Umgang mit der Fremdsprache ermöglichen, gibt. (vgl. *„Stockholmer Kriterienkatalog"* (Kat. *„Übungen"*), *„Mannheimer Gutachten"* (Kat. 5))

Zusammenfassend kann man also sagen, dass bei Funk die Lernerperspektive etwas ausführlicher berücksichtigt wird als im *„Stockholmer Kriterienkatalog"* oder *„Mannheimer Gutachten"*. Was von ihm – übrigens ähnlich wie in den anderen Rastern – nicht berücksichtigt wird, sind die Lerntypen. Die einzige Unterscheidung, die man in seinen *„Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse"* in Bezug auf die Lerntypen findet, ist die zwischen schnell und langsam lernenden Lernern (Funk 1994:107f.). Ob das ausreichend ist, ist fraglich. Es ist aber als ein Schritt in Richtung Differenzierung selbstverständlich positiv zu bewerten.

Sehr wenige Hinweise auf die Lernerperspektive findet man dagegen in dem von Jung (2000: 113ff.) vorgeschlagenen Muster – lediglich einige Fragen nach den für die Arbeit mit dem jeweiligen Lehrwerk notwendigen Voraussetzungen bzw. Vorkenntnissen der Lernenden, nach der Transparenz (Aufbau klar zu erkennen, Kennzeichnung der Arbeitsaufträge/ -anweisungen), nach dem Lernerbezug (z.B. zielgruppenorientiert, aktives/ handlungsorientiertes Lernen). Sie sind allerdings weder ein Novum noch eine Ergänzung bisheriger Ansätze. Positiv zu bewerten ist dagegen, dass Jung auch danach fragt, ob die vorausgegangenen Lernerfahrungen berücksichtigt werden, ob der Lerner die Möglichkeit bekommt, sein Wissen und eigene Erfahrungen in den Lernprozess einzubringen und ob das kreative Arbeiten gefördert wird. Er weist auch darauf hin, dass Lernziele nicht nur für Lehrende erkennbar sein sollen, sondern auch für Lernende. Ähnlich wie Funk (1994:106f) fragt er auch danach, ob im Lehrwerk Arbeits- und Verstehenshilfen angeboten werden, welche Arten (z.B. Wortlisten, Grammatikdarstellungen, Lösungshilfen) es davon gibt, wie die Quantität und Qualität dieser Hilfen ist und ob sie zum selbständigen Lernen anleiten.

Bei Eggers (bei Heyd 1991:264f.)[321] findet man ähnliche Anregungen für die Lehrwerkanalyse aber lediglich eine, die sich auf die Perspektive der Lerner bezieht. Beispielsweise fragt Eggers danach, ob das Lehrwerk neben den Hinweisen zu Lernzielen und Methoden für den Lehrer auch solche für die Lerner enthält.

Wesentlich mehr Überlegungen, die für die Praxis relevant sind, findet man bezüglich der Lernerperspektive bei der Lehrwerksbegutachtung in den Ausführungen von Neuner (1994:111ff.), der u.a. darauf hinweist, dass man bei der Wahl des Lehrwerks nicht nur das berücksichtigen soll, was ein übergeordnetes Ziel ist, an das man sich im Unterricht halten soll, oder das, was dem Lehrer wichtig oder für ihn interessant ist, sondern vor allem das, was die Klasse – entsprechend ihrer Zusammensetzung, Lerntraditionen, Interessen etc. – braucht (Neuner 1994:115). Die meisten Forderungen stellt Neuner (1994:116f.) an das Schülerbuch und nennt folgende Kriterien, die man bei der Begutachtung eines Lehrwerks beachten sollte:

- Wirkt das Lehrbuch attraktiv oder langweilig? Ist es übersichtlich? Wie ist die Kapiteleinteilung?
- Welche Angaben enthält das Inhaltsverzeichnis? Kann man den dort enthaltenen Informationen entnehmen, was die Schwerpunkte des Lehrwerks sind? Wäre es möglich, dieses Inhaltsverzeichnis zu benutzen, um den Lernern zu verdeutlichen, was gerade zu bearbeiten bzw. zu erlernen ist?
- Da die Grammatik für die meisten Lerner eher weniger interessant ist und da sie sich in erster Linie für Themen oder Situationen interessieren, ist es auch wichtig zu überlegen, auf welche Art und Weise ihnen Einblicke in die Welt der Zielsprache gewährt werden, und ob diese ihren Erfahrungen und Kenntnissen sowie ihrem jeweiligen Alter entsprechen.
- Es ist auch zu beachten, ob die im Lehrwerk angebotenen Texte (auch Hörtexte) – auch unabhängig davon, ob sie authentisch sind – mit Verstehenshilfen versehen werden und dem Lerner das Erkennen des Ziels der Arbeit mit ihnen ermöglichen.

321 Heyd beruft sich hier auf die Arbeit von Eggers, D.: „Übungen zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache" [in:] *Materialien DaF Nr. 11*, Regensburg: DAAD, 1978, S. 157ff.

- Was die Grammatikdarstellung anbetrifft, so ist zu überprüfen, wie grammatische Probleme erklärt werden – ob diese Erklärungen übersichtlich sind, in der Muttersprache oder Fremdsprache gegeben werden etc.
- Bei der Wortschatzdarstellung sind ein- bzw. zweisprachige Wörterverzeichnisse mit Satzbeispielen, visuellen Hilfen, Verweisen auf das Vorkommen im Lehrwerk nützlich. Es ist außerdem zu fragen, ob die Lerner mit der gegebenen Wortschatzdarstellung auch tatsächlich effizient lernen können.
- In dem Übungsteil ist besonders darauf zu achten, wie abwechslungsreich die Übungen sind, und ob *„der Übungsteil Auswahlmöglichkeiten für unterschiedliche Interessen/Lernbedürfnisse/Lernstile in der Klasse bietet"* sowie *„Anregungen für weiterführende, kreative Übungsgestaltung gibt"* (Neuner 1994:117).
- Gibt es im Lehrwerk sinnvoll einsetzbare Grammatiktabellen sowie Wortschatzhefte zu dem Lehrwerk?

Neuner (bei Heyd 1991:267)[322] weist auch auf die Bedeutung von Tests hin, die hier als Lernerfolgskontrollen aufgefasst werden. Besonders wichtig ist es, dass neben der Frage danach, was diese Tests überprüfen (Grammatik, Wortschatz usw.) bzw. wann sie eingesetzt werden (nach jeder Lektion, nach größeren Lernabschnitten usw.), auch die Frage gestellt wird, ob die Lerner mit Hilfe dieser Tests ihren Lernstand selbständig überprüfen können.

Auch unter den von Komorowska (2002:42f.) und Łuczak-Łomża/Metera-Debaene (2001:7f.) zusammengestellten Kriterien für die Lehrwerkanalyse findet man einige, die durchaus als Hinweis für die Konzipierung neuer Lehrwerke betrachtet werden können. Sie fordern einerseits u.a. die Anpassung des Niveaus der Texte und Übungen an das Sprachniveau der Lerner, motivierende Inhalte, eine für die Lerner attraktive graphische Gestaltung des Lehrwerks und andererseits Benutzerfreundlichkeit (Verweise, die die Verbindung zwischen einzelnen Lehrwerkteilen verdeutlichen), eine übersichtliche Organisation des Lernstoffes (deutliche Markierungen der Aufgaben), für die Lerner verständliche Aufgabenstellungen, die Vermittlung eines *„Sicherheitsgefühls"*, indem dem Lerner Wortschatzlisten (mit phonetischer Umschrift), Grammatikübersichten oder Lösungsschlüssel angeboten werden, auf die er im Notfall zurückgreifen kann, explizite Vermittlung der Lernstrategien, Selbstevaluationsangebote (z.B. in Form eines Rasters), Informationen zu den Prüfungsanforderungen.

322 Heyd beruft sich hier auf eine Kriterienliste für die Lehrwerkanalyse aus der persönlichen Sicht des Lehrers in dem Beitrag von G. Neuner: „Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – zur Entwicklung seit 1945 bis zum gegenwärtigen Stand" [in:] Neuner, G. (Hg.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke.* Fr./M.: Peter Lang Verlag, 1979, S. 16-22.

4.5.3. Kritischer Rückblick auf die bisherigen Ansätze

Anhand der im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Ansätze sieht man deutlich, was für eine Fülle von Kriterien es für die Beurteilung von Lehrwerken bereits gibt. Diese Kriterienraster können allerdings aus verschiedenen Gründen kritisiert werden.

So sagt z.B. Quetz (1999:6), dass sie, die Raster, *„sich zwar als offen und deskriptiv gerieren,* [...] *aber normativ* [sind], *sobald man sie zur Bewertung von Lehrwerken heranzieht. Die als deskriptiv deklarierten Kriterien sind nämlich meist historisch angeordnet, sodass die jeweils aktuellsten Dinge appellativ am Ende stehen."* Und so wird – nach seiner Meinung – nur eine Antwort auf die Frage nach dem besten didaktischen Konzept akzeptiert: *„der kommunikative Ansatz"*.

Funk (1994:109f.) weist darauf hin, dass die Objektivität dieser Kataloge nur scheinbar sei, weil *„einzelne Fragen praktisch die Zusammenfassung unausgesprochener mehr oder weniger komplexer didaktischer Prämissen und Positionen sind, die den Anwendern möglicherweise gar nicht bekannt sind und die eventuell auf Widerspruch stoßen würden."* Umgekehrt könnte man sagen, dass einige Kriterien von den Autoren außer Acht gelassen werden, da sie ihnen nicht bekannt oder wichtig genug (gewesen) sind.

Auch Volkmann (1999:117ff.) kritisiert die Art und Weise, wie Lehrwerke bisher analysiert wurden. Er stellt fest, dass die Lehrwerkforscher *„bisher vor allem Fragen der Vermittlung von Sprachbeherrschung und der sie tragenden Progression interessierten."* Damit meint er zu Recht, dass man eigentlich nur folgende Elemente evaluierte: Entwicklung und Darstellung sprachlicher Systeme und Fertigkeiten, die Konzeption einer Einheit, die Entwicklung der Fertigkeiten, Methodenvielfalt usw.

In der vorliegenden Arbeit soll aber ein anderer Blickwinkel dargestellt werden. Es geht hier weniger um die oben genannten Aspekte, sondern darum, ob und – wenn ja – inwiefern sowie auf welche Art und Weise die Lehrwerke die Autonomie der mit ihnen arbeitenden Lerner fördern. Am Beispiel der in Abschnitt 4.5.1. beschriebenen Kriterienkataloge ist deutlich zu erkennen, dass die Reflexion gerade über diesen Aspekt entweder gar nicht vorhanden oder stark vernachlässigt ist. Der Grund dafür mag darin liegen, dass dieses zu den didaktischen gehörende Kriterium einerseits erst seit relativ kurzer Zeit betont wird und andererseits darin, dass eine komplexe Theorie darüber, wie solche Lehrwerke konzipiert sein sollten nicht vorhanden bzw. nur halbwegs entwickelt ist. Es gibt aber einige Versuche – wie die bereits oben beschriebenen Ansätze von Gick (1989A), Nodari (1995), Kieweg (1999) u.a. (s. 4.4.) –, Anforderungen an Lehrwerke zusammenzustellen, die das Prädikat *„Autonomie fördernd"* erhalten könnten. Im nächsten Abschnitt wird nun überlegt, wie man die gängigen Kriterienlisten ergänzen kann, damit dieser Aspekt auch ausreichend be-

rücksichtigt wird. Weiterhin wird ein Raster für die Analyse von Lehrwerken unter diesem Aspekt konstruiert.

4.6. Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Autonomie fördernde Funktion

Kieweg (1999:39) weist darauf hin, dass *„die Beschreibung eines Kriterienkatalogs für die Erstellung und Beurteilung eines Lehrwerks eine sehr umfassende Arbeit ist, zumal auch die Anzahl der Komponenten eines Medienpakets beständig zunimmt."* Und so gibt es – wie bereits in 4.1. beschrieben – neben dem Materialienbuch meistens auch noch Arbeitsbücher, Audiokassetten bzw. CDs, CD-ROMs bzw. Disketten, Video-Kassetten, Wortschatzhefte oder Karteien, Grammatikhefte, Folien-Sets, Lehrerhandreichungen, Testaufgaben usw. Diese Menge verschiedener Komponenten macht – wie auch Kieweg (1999:39) feststellt – ein getrenntes Vorgehen notwendig. So müsste man für jeden Teil separate Evaluierungskriterien zusammenstellen. Einer solchen Feststellung könnte entgegengesetzt werden, dass die meisten dieser Kriterien durchaus allgemeingültig sind. Fordert man von einem Lehrwerk z.B. Übersichtlichkeit oder Transparenz, so gilt dieses Kriterium sowohl für das Lehrbuch als auch für das Arbeitsbuch und andere Zusatzmaterialien. Ähnlich ist es mit dem Layout, das die Arbeit mit dem Lehrwerk erleichtern soll oder mit der Thematisierung des Lernens, die nicht nur in dem Print-Teil des Lehrwerks, sondern auch in den Online-Materialien stattfinden kann.

Dies soll nun ein Versuch sein, Kriterien für Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Autonomie fördernde Funktion – natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in Form einer übersichtlichen Liste[323] zusammenzustellen (s. Tabelle L (*Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktion*) auf Seite 179ff.). Es ist vorwegzunehmen, dass in dieser Liste Kriterien, die sich z.B. auf Stoffprogression und Stoffumfang, Entwicklung der Fertigkeiten usw. beziehen, nicht neu formuliert werden (müssen), da die Lehrwerke, die mit ihrer Hilfe evaluiert werden sollen, in der Tradition des kommunikativen Unterrichts stehen und somit gleiche Forderungen im Hinblick auf diese Kriterien wie alle anderen Lehrwerke erfüllen müssen (vgl. 4.4.).

[323] Vgl. Funk (1994:109): *„Jede Analyse braucht Kriterien. In ihrer Zusammenstellung in Form einer Liste werden sie übersichtlich und damit anwendbar."*

FRAGEN ZUR EVALUIERUNG VON LEHRWERKEN IM HINBLICK AUF IHRE LERNERAUTONOMIE FÖRDERNDE FUNKTION

	1. STRUKTUR/KONZEPTION DES LEHRWERKS
1.	**Wie ist das Lehrwerk aufgebaut?**
1.1.	Aus welchen Teilen besteht das Lehrwerk?
1.1.1.	Sind neben Print- (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch) auch AV-Medien (Audiokassetten/ CDs) vorhanden?
1.1.2.	Gibt es auch Zusatzmaterialien (Multimediaangebote (CD-ROMs, Internetseiten), Übungshefte, Grammatiken)?
1.2.	Wie ist die Bestimmung der in 1.1. und 1.2. erwähnten Materialien: Sind sie ausschließlich für den Einsatz im Unterricht oder auch für selbständige Arbeit der Lerner ggf. außerhalb des Unterrichts konzipiert?
2.	**Wie hoch ist der Preis des Lehrwerks?**
2.1.	Wie hoch ist der Preis einzelner Lehrwerkteile/ des gesamten Lehrwerkpakets?
2.2.	Ist das Lehrwerk für die Lerner erschwinglich?
3.	**Wie ist das Layout des Lehrwerks?**
3.1.	Erleichtert das Layout des Lehrwerks (und zwar aller Elemente des Medienpakets) den Lernern den Umgang mit dem Lehrwerk?
3.1.1.	Unterstützt es die Orientierung in den Inhalten des Lehrwerks (Art und Weise der Konzipierung der Lehrwerkübersicht/ der Inhaltsverzeichnisse)?
3.1.2.	Unterstützt es die Aufgabenbearbeitung, die Arbeit an Grammatik, Wortschatz, Aussprache sowie die Entwicklung der Fertigkeiten usw.?
3.2.	Wie wirkt das Layout auf den Benutzer? (Ist das Lehrwerk ansprechend, attraktiv, übersichtlich oder langweilig, unübersichtlich, eintönig, überladen; wie ist das Verhältnis von Bild und Text; gibt es Freiräume für die Eigenproduktion der Lerner;?)
4.	**Ist das Lehrwerk transparent/klar im Aufbau?**
4.1.	Sind die Lernmaterialien so konzipiert, dass sie den Spracherwerb für den Lerner überschaubar, strukturierbar und planbar machen?
4.1.1.	Kann sich der Lerner im Lehrwerk und seinen Inhalten gut orientieren?
4.1.1.1.	Gibt es einleitende Tipps/ ein Vorwort (in der Zielsprache oder ggf. in der Muttersprache)?

4.1.1.2.	Gibt es eine Lehrwerkübersicht mit Informationen über einzelne Teile des Lehrwerks und ihren Stellenwert? Ist für die Lerner die Funktion der einzelnen Lehrwerkteile erkennbar und sind deren Verwendungsmöglichkeiten klar?
4.1.1.3.	Ist eine Einstiegslektion vorhanden, die die Lernenden auf die Arbeit mit dem Lehrwerk vorbereitet (Orientierungstraining zum Kennenlernen der Lehrwerkinhalte und Einführung in den Umgang damit)?
4.1.1.4.	Werden die Lerner direkt angesprochen oder ist die Einleitung unpersönlich? Können sie sich angesprochen und ernst genommen fühlen?
4.1.1.5.	Gibt es im Lehrwerk ein klares und informatives Inhaltsverzeichnis?
4.1.1.5.1.	Gibt es das Inhaltsverzeichnis am Anfang des Bandes – mit Angaben zu Themen der einzelnen Kapitel, mit Lehrzielen, grammatischen Inhalten usw.)? Gibt es einen Überblick über Lektionen mit Angaben zu den Zielen? Sind die Titel der Lehrwerklektionen aussagekräftig?
4.1.1.5.2.	Gibt es ein zusätzliches Inhaltsverzeichnis am Anfang eines jeden Kapitels/ jeder Einheit zum Einstieg in das Kapitel und für Rückblicke auf das Gelernte?
4.1.2.	Gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Themen im Lehrwerk, Teilen des Lehrwerks usw. (Querhinweise, Wegweiser)?
4.2.	Erhalten die Lerner Hinweise zu den Unterrichtsmethoden?
5.	**Sind die Lernziele transparent?**
5.1.	Weiß der Lerner wohin sein Lernern führt, wozu er bestimmte Stoffe lernt und wie er das erworbene Wissen, das bereits gelernte Material verwenden kann?
5.1.1.	Gibt es Angaben zu Themen, Sprechabsichten, Grammatik, Lexik etc. und zu den zu erreichenden Zielen?
5.1.2.	Wo befinden sich solche Angaben, sofern sie überhaupt vorhanden sind? (Am Anfang des Lehrwerks oder der einzelnen Lektionen? Zu jeder Aufgabe? Formulieren die Lerner eigene Ziele?)
5.1.3.	Kann der Lerner erkennen, welche Fertigkeiten und Stoffe es zu beherrschen gilt, was er noch lernen muss und wie er das machen kann?
5.2.	Werden die Ziele differenziert?
5.2.1.	Hat der Lerner Auswahlmöglichkeiten (verschiedene Texte und/ oder alternative Aufgaben oder Übungen zu einem Text usw.)?
5.2.2.	Gibt es eine Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Zielen bzw. dem Minimal- und Maximalziel?

5.2.3.	Werden verschiedene Lerntypen berücksichtigt (auch schneller und langsamer lernende Personen)?
5.2.4.	Werden dem Lerner Instrumente der bewussten Entscheidung gegeben (z.B. Arbeitspläne/ -pässe)?
5.2.5.	Sind die zu den beschriebenen Zielen führenden Arbeitsschritte für den Lerner erkennbar?
6.	**Ist das Lehrwerk offen?**
6.1.	Ist die Aufgabenstellung offen für die Interessen der Lerner?
6.1.1.	Können sich die Lerner frei äußern, Stellung nehmen oder gibt es vorgegebene Lösungen? Können sie eine aktive Rolle übernehmen?
6.1.2.	Ist das Material flexibel gestaltbar? Lässt es sich den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lerner anpassen?
6.1.3.	Gibt es ausreichend Abwechslung (Varianten – Texte, Spiele, Übungen zur Wahl)?
6.2.	Werden den Lernern Freiräume gegeben?
6.2.1.	Gibt es Leerstellen für gruppeneigene Texte, Zeitungslektüre etc.?
6.2.2.	Werden die Lerner zur Projektarbeit angeregt? Sind Projektskizzen/ -vorschläge vorhanden?
6.2.3.	Gibt es Hinweise auf die Möglichkeiten selbständiger Weiterarbeit?

	2. THEMATISIERUNG/ EVALUATION DES LERNENS
1.	**Wird über Lernvorerfahrungen/ -gewohnheiten reflektiert?**
1.1.	Werden die Lerner zur Reflexion ihrer Lern- und Verhaltensweisen angeregt? (Lerntyp herausfinden, auf Lernerfahrungen zurückblicken, nach Präferenzen fragen usw.)
1.2.	Wird über die Vorgehensweise bei der Lösung von Aufgaben reflektiert?
2.	**Werden die verschiedenen Lerntypen reflektiert?**
2.1.	Gibt es Angebote, den eigenen Lerntyp kennen zu lernen?
2.1.1.	Welche Form (z.B. (Selbst-)Test, Klassengespräch usw.) hat die Reflexion des eigenen Lerntyps?
2.1.2.	Hat die Reflexion des eigenen Lerntyps einen konkreten Wert für den Lerner? Bekommt er Hinweise zur Optimierung des eigenen Lernens in Zusammenhang mit seinem Lerntyp?
3.	**Werden Lernstrategien und -techniken thematisiert?**
3.1.	Werden Lernstrategien und -techniken vermittelt und/ oder auch hinterfragt?
3.2.	Werden im Lehrwerk Lernstrategien und -techniken implizit vermittelt oder sind auch explizite Angebote zur bewussten Entwicklung/ Ergänzung des eigenen Strategierepertoires vorhanden?

3.2.1.	Sind diese Angebote eindeutig (für Lerner) als Vorschläge zur Entwicklung der Lernstrategien zu identifizieren?
3.2.2.	Werden sie (einmalig, akzidentiell) in einem separaten Kapitel thematisiert oder in jeder Einheit (zwar zerstreut, dafür aber häufig vorkommend, systematischen)?
3.2.3.	Gibt es Vorschläge, die verschiedene Lerntypen berücksichtigen?
4.	**Werden die Lerner zur Selbstevaluation ihres Lernens angeleitet?**
4.1.	Werden Produkte der Lernaktivitäten oder wird auch der Lernprozess evaluiert?
4.1.1.	Gibt es Angebote/ Material (Aufgaben, Selbsttests, Checklisten, Fragebögen) zur Selbstevaluation des Lernprozesses?
4.1.1.1.	Sind sie als Evaluationsmöglichkeit auch für den Lerner erkennbar oder werden sie eher lediglich als eine weitere Übung/Aufgabe wahrgenommen?
4.1.1.2.	Beziehen sich diese Angebote auf konkrete Aufgaben oder handelt es sich eher um globale Selbsteinschätzungen? Auf welche Aspekte des Lernprozesses bezieht sich die (Selbst-)Evaluation?
4.1.2.	Werden die Lerner zur Kreation von Instrumenten der Selbstevaluation, zur Produktion von Tests oder Übungen aufgefordert?
4.1.3.	Welche Art der Rückmeldung gibt es?
4.1.3.1.	Gibt es Lösungsschlüssel für Übungen, die eine selbständige Korrektur ermöglichen würden?
4.1.3.2.	Werden dadurch nur Wissenslücken hervorgehoben oder sind sie auch eine positive Bestätigung für vorhandenes Wissen?
4.1.3.3.	Ermöglicht die Rückmeldung die Planung weiterer Arbeit?
4.2.	Werden Evaluationsmöglichkeiten systematisch oder akzidentell angeboten?

	3. SPRACHLICHE TEILSYSTEME UND FERTIGKEITEN
0.	Bekommt der Lerner Hilfen zur eigenständigen Arbeit an Wortschatz, Grammatik und Aussprache?
1.	**Wortschatz**
1.1.	Wird der Lerner mit lexikalischen Lerntechniken und -strategien vertraut gemacht? Werden dabei verschiedene Lerntypen berücksichtigt?
1.2.	Wird aktiver und passiver Wortschatz gekennzeichnet?
1.3.	Sind die Wortschatzspiele und -übungen abwechslungsreich und lernergerecht? Werden in ihnen verschiedene Lerntypen berücksichtigt?
1.4.	Gibt es Wortlisten / Register im Lehrwerk?

1.4.1.	Wie sind sie konzipiert – alphabetisch oder nach Themenfeldern?
1.4.2.	Wo sind sie platziert – nach jeder Einheit oder am Ende des Lehrwerks?
1.4.3.	Gibt es auch Übersetzungen oder sind sie einsprachig?
1.4.4.	Ist der Nutzen dieser Listen / Register für den Lerner deutlich erkennbar? Sind sie eine echte Lernhilfe?
2.	**Grammatik**
2.1.	Wird der Lerner mit grammatischen Lerntechniken und -strategien vertraut gemacht? Werden dabei verschiedene Lerntypen berücksichtigt?
2.2.	Wie werden grammatische Probleme eingeführt? (kontextgebunden, kontrastiv zur Muttersprache, wird induktiv oder deduktiv vorgegangen, gibt es Anregungen zum selbständigen Erschließen grammatischer Regeln, werden alternative Verfahren eingesetzt, ist die verwendete Metasprache für die Lerner verständlich, gibt es auch muttersprachliche Erläuterungen?)
2.3.	Wird auf rezeptive und produktive Beherrschung von Grammatik hingewiesen?
2.4.	Gibt es eine (Referenz-)Grammatik zum Nachschlagen?
2.4.1.	Welche Form hat sie? (Grammatikübersicht/ Register/ Zusammenfassung/ Liste der Grammatikbegriffe)
2.4.2.	Ist der Nutzen dieser (Referenz-) Grammatik für den Lerner deutlich erkennbar?
3.	**Aussprache**
3.1.	Wird der Lerner mit Lerntechniken und -strategien zur Arbeit an der Aussprache vertraut gemacht? Werden dabei verschiedene Lerntypen berücksichtigt?
3.2.	Welche Arten von Hilfen zur selbständigen Arbeit an der Aussprache erhält der Lerner?
3.2.1.	Sind CDs/Kassetten vorhanden, die dem Lerner eine selbständige Arbeit an der Aussprache ermöglichen?
3.2.2.	Gibt es Listen von Buchstaben und Lauten mit Angaben zu ihrer Aussprache sowie Ausspracheregeln zum Nachschlagen?
4.	**Hör-/ Leseverstehen, Sprechen/ Schreiben**
4.1.	Gibt es Hinweise auf Lerntechniken und -strategien für die Arbeit an den Fertigkeiten?
4.1.1.	Werden sie implizit und explizit vermittelt?
4.1.2.	Werden dabei verschiedene Lerntypen berücksichtigt?
4.2.	Erhalten die Lerner Hilfen zur selbständigen Arbeit an den Fertigkeiten?

	4. ÜBUNGEN UND AUFGABEN
1.	Sind die instruktionalen Texte zu Aufgaben/ Übungen verständlich und informativ?
1.1.	Sind die Aufgabenstellungen für die Lerner nachvollziehbar oder bedürfen sie der Erklärung, weil die Ziele für den Lerner nicht klar sind?
1.1.1.	Wird immer erklärt, was für eine Absicht hinter einer Übung steht (was mit ihr erreicht, gelernt werden kann/ soll)?
1.1.2.	Gibt es Angaben zu den Sozialformen, zu den benötigten Medien, zur vorgesehenen Zeit, zu vorgesehenen Phasen bei der Lösung der Aufgabe?
1.1.3.	Gibt es Angaben zu den zu erreichenden Minimal- und Maximalziel?
1.2.	Gibt es eine Differenzierung in der Aufgabenstellung? Werden den Lernern verschiedene Übungsformen angeboten?
2.1.	Gibt es offene Aufgaben? (Projektaufgaben)
2.2.	Gibt es eine Sammlung von (frei einsetzbaren) Zusatzübungen, Partnerübungen, gruppeneigenen Übungen)?
3.	Hat die Aufgabenstellung einen Übertragungswert auf andere Aufgaben?
4.	Welche Evaluationsmöglichkeiten/ -hilfen werden angeboten?
5.	Wird durch die Wahl der Übungen/Aufgaben das autonome Lernen gefördert?
5.1.	Wird in den Übungen/Aufgaben explizit auf Lerntechniken und -strategien hingewiesen?
5.2.	Wie ist die Progression (vom Kennenlernen über Sammeln und Erproben bis zur freien Anwendung)?

	5. THEMEN / INHALTE
1.	Sind die Inhalte des Lehrwerks authentisch?
1.1.	Ist ihr Zusammenhang mit der Wirklichkeit für den Lerner erkennbar?
1.2.	Sind sie für den Lerner relevant und somit motivierend?
2.	Erhalten die Lerner Hilfen zur Arbeit mit Texten usw.?
2.1.	Wird das Verstehen der Texte durch Illustrationen, Fotos, Diagramme, Tabellen unterstützt?
2.2.	Gibt es Übersetzungen, Erklärungen in der (Muttersprache/ Zielsprache), Zusammenfassungen, Transkriptionen (der Hörtexte)?
3.	Gibt es Differenzierungsangebote?
3.1.	Kann der Lerner wählen, was er lesen bzw. bearbeiten will?

3.2.	Gibt es obligatorische Materialien und fakultative Zusatzmaterialien?
3.3.	Wird erklärt, was der Lerner erreicht, wenn er bestimmte Inhalte bearbeitet?
4.	Werden in den Texten das Lernen, Lernstrategien und -techniken thematisiert?

	6. LANDESKUNDLICHE INHALTE
1.	Werden Angebote zur Reflexion der eigenen und zielsprachlichen kulturspezifischen Verhaltensweisen gemacht (Sitten, Gebräuche, sprachliche und nichtsprachliche Routinen, Werte und Einstellungen etc.)?
2.	Wird der Lerner für die Wirklichkeit des Landes der Zielsprache sensibilisiert?

	7. MOTIVIERUNG/ AKTIVIERUNG DER LERNER
1.	Erhält der Lerner die Möglichkeit aktiv tätig zu werden?
1.1.	Wird über die Rolle und Einstellung des Lerners im Unterricht reflektiert?
1.2.	Werden die Lerner dazu angeregt vom Konsumenten des Unterrichts zum Produzenten zu werden, also aktiv zu handeln und Verantwortung zu übernehmen?
1.2.1	Werden den Lernern aktive Rollen zugewiesen?
1.2.1.1.	Bekommt der Lerner Einsicht in die Funktion von Übungen, Aufgaben etc.?
1.2.1.2.	Kann sich der Lerner an der Auswahl der Unterrichtsmaterialien beteiligen? Werden ihm Hinweise auf die Quellen des Materials gegeben?
1.2.1.3.	Werden die Lerner aufgefordert, Unterrichtsmaterialien selbst zu gestalten, d.h. die Produzentenrolle zu übernehmen?
1.2.2.	Wird der Lerner beraten, wie er im Alltag seine Sprachkenntnisse trainieren kann?
1.2.2.1.	Wird der Lerner dazu aufgefordert, in natürlicher Umgebung zu lernen?
1.2.2.2.	Wird der Lerner dazu angeregt, nach weiteren Trainingsmöglichkeiten selbständig zu suchen?
2.	Erfährt er etwas über den Zusammenhang zwischen Lernen und Alltag?
2.1.	Ist der Zusammenhang zwischen dem Gelernten und der Wirklichkeit zu erkennen?
2.2.	Erkennt er die Ziele (fürs Leben lernen, Spaß, Abwechslung)?

3.	Sind die verwendeten Materialien für die Lerner motivierend?
3.1.	Wie wirkt das Layout des Lehrwerks auf die Lerner?
3.2.	Wie wirken die Lehrwerkinhalte auf die Lerner?

	8. LEHRERHILFEN
1.	Enthält die Lehrerhandreichung Anregungen für Lehrer zum Nachdenken über die veränderte Rolle des Lehrers/der Lerner sowie über die Konsequenzen dieser Veränderung für die Unterrichtspraxis?
2.	Findet der Lehrer im Lehrerhandbuch praktische Hilfen zur Umsetzung der Idee der Förderung der Lernerautonomie?

Tabelle L: Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktion)

4.7. Rekapitulation

Betrachtet man die Lehrwerke für DaF der letzten Jahrzehnte, so stellt man fest, dass es zwischen ihnen erhebliche Unterschiede gibt. Sie alle gleichen sich aber darin, dass sie *„immer (...) bewusst oder unbewusst zur Entwicklung eines bestimmten Lernverhaltens beigetragen und die Entwicklung und Ausübung bestimmter Lerntechniken betont und unterstützt haben"*, wobei allerdings *„in keinem der (...) Ansätze jedoch die Art und Weise des Lernens, die Verarbeitung der Informationen und das Anwenden des Gelernten als Lernziel bewusst definiert wurde"* (Koenig 1996:34). Dieser Zustand ändert sich langsam. Das Bewusstsein der Bedeutung dieses Ziels wird immer stärker. Stimmen, wie die von Kieweg (1999:64), der sagt, dass *„die stärkere Gewichtung des prozessorientierten Fremdsprachenlernens gegenüber dem eher traditionellen produktorientierten Verfahren nach neuen Konzeptionen verlangt"*, sind längst keine Seltenheit. Die Förderung des autonomen kognitiv-konstruktivistischen Lernens im Sinne einer stärkeren Lernprozessorientierung und aller mit ihm verbundenen Forderungen wird an den Unterricht und die Unterrichtsmittel gestellt.

Die Zusammenhänge zwischen dem Lehrwerk und der Entwicklung der Lernerautonomie liegen klar auf der Hand (s. Diagramm B auf Seite 187). So wird von Lehrwerken verlangt, den Lernern Gelegenheit dazu zu bieten, über ihre persönlichen Lernziele, -weisen, -techniken und -strategien, -erfolgskontrollen usw. zu reflektieren, sie kritisch zu hinterfragen und zu überdenken. Das Lernen muss also im Lehrwerk unbedingt thematisiert werden. Lernstrategien und -techniken müssen sowohl implizit als auch explizit vermittelt werden, so dass die mit dem gegebenen Lehrwerk arbeitenden Lerner dazu befähigt werden, ihr Lernen zumindest teilweise selbst in den Griff zu bekommen und es in allen seinen Bereichen zu regulieren (s. 2.1.-2.3.).

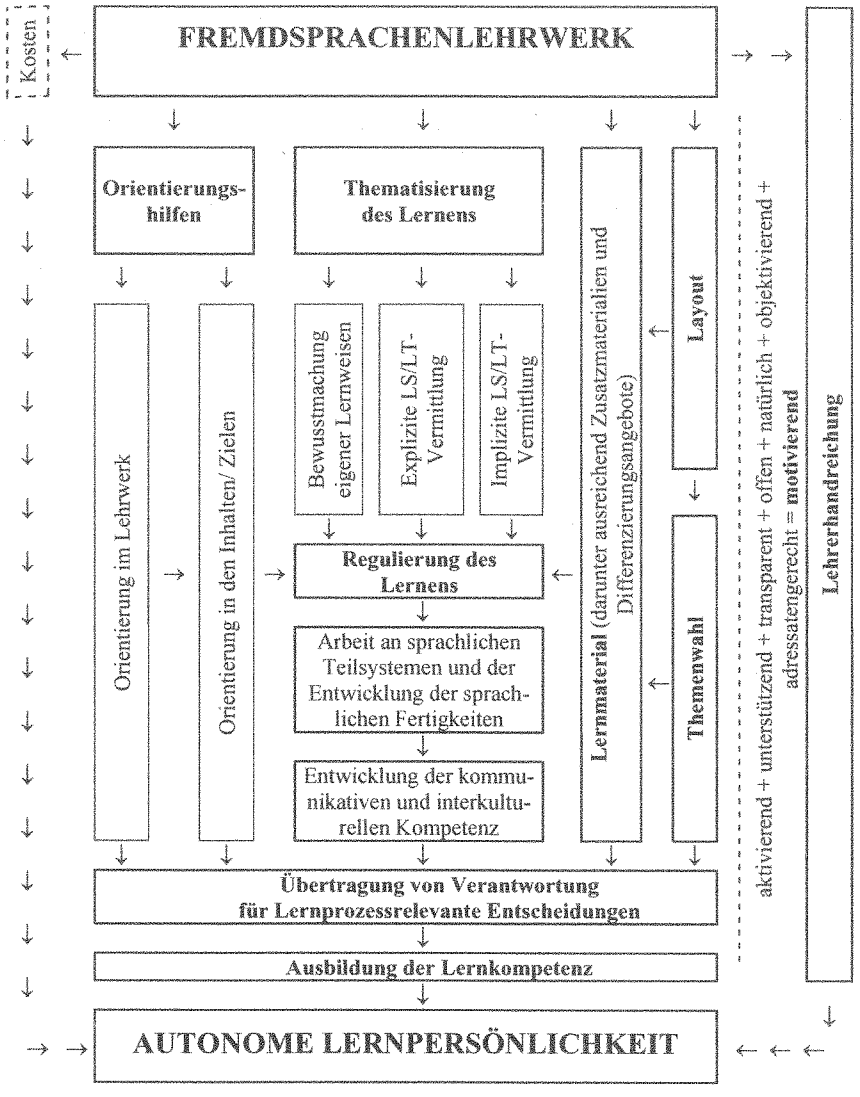

Diagramm B: Das Fremdsprachenlehrwerk und die Entwicklung der autonomen Lernpersönlichkeit

Um das zu ermöglichen, bedarf es einerseits ausreichender Orientierungshilfen (sowohl im Lehrwerk selbst als auch in den zu erreichenden Zielen) und andererseits eines ausreichenden Lernmaterials (darunter Zusatzmaterialien) und einer für die Lerner relevanten Themenwahl. Alle genannten Aspekte tragen – dadurch dass sie zur Transparenz, Offenheit u.a. beitragen – zur Aufrechterhaltung oder gar Steigerung der Lernmotivation und Aktivierung die Lerner bei. Dabei ist die Rolle der Lehrperson nicht zu unterschätzen, die durch Didaktisierungsvorschläge u.a. in einer entsprechenden Lehrerhandreichung in dem Bestreben, Lernerautonomie zu fördern, unterstützt werden muss.

Betrachtet man die neuen Konzeptionen für die Gestaltung von Lehrwerken, so sieht man, dass es Didaktikern an Problembewusstsein nicht mangelt. Der Wille und das Bedürfnis, aus dem wichtigsten Unterrichtsmedium, dem Lehrwerk ein wirkliches Hilfsmittel für die Förderung der Lernerautonomie zu schaffen, ist vorhanden.

Das Ziel ist also recht deutlich formuliert: Man möchte – wie Edelhoff (1999:75) sagt – Lehrwerke schaffen, die wie ein *„Steinbruch behauener Steine, um ein Haus nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen bauen zu können"* sind und den Lernern gleichzeitig aber *„ein unterstützendes Geländer, das einem hilft, allein zu gehen"* geben. Man möchte sich endlich aus *„der selbstverschuldeten lateinischen Gefangenschaft des modernen Fremdsprachenunterrichts"*, d.h. *„einer ungerechtfertigten Abhängigkeit von der Unterrichtssystematik in den klassischen Sprachen"* (Edelhoff 1999:63f.) befreien, und so den Zustand ändern, dass lateinische Grammatikbegriffe und sogenannte Progressionen in den lebenden Fremdsprachen gesucht, gefunden und in Dosierungen verabreicht werden, wobei der soziale und mentale Lernerstatus der Lerner offenbar eine untergeordnete Rolle spielt. Die Folge: Die Lernenden beherrschen den Lernstoff nicht, vergessen statt behalten, werden immer wieder korrigiert, bekommen schlechte Noten, wodurch letztendlich ihre Motivation und ihr Lernantrieb erlöschen. Der beste Ausweg aus dieser Situation ist die Förderung des autonomen Fremdsprachelernens unter Zuhilfenahme der Lehrwerke.

Welche Kriterien ein Autonomie förderndes Lehrwerk erfüllen soll, hat man allerdings bis heute nicht genau beschrieben. Verschiedene Theoretiker nennen diverse Aspekte, die berücksichtigt werden müssten. Die etwas älteren Kriterienkataloge des *„Mannheimer Gutachtens"* (1977, 1979), des *„Stockholmer Kriterienkatalogs"* (1982) sowie andere Vorschläge der Kriterien zur Lehrwerkanalyse für die Praxis (Eggers 1991, Funk 1994, Neuner 1994 u.a.) können nur teilweise als Hilfsmittel bei der Gestaltung bzw. Suche nach derartigen Lehrwerken dienen. Dies hängt damit zusammen, dass ihre Autoren die Lerner mit all ihren verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnissen meistens nicht in den Mittelpunkt ihrer Reflexion stellen und stattdessen andere Schwerpunkte setzen. Es liegt aber in der Natur der Kriterienkataloge, dass ihre Kriterien für die Evaluierung von Lehrwerken durch die Entwicklung der Bezugswissenschaften *„nicht das ewige Leben haben"* (Kieweg 1999:37), d.h. ständig ergänzt, umformuliert und den aktuellen Bedürfnissen angepasst werden müssen. Duszenko (1994A:35) warnt hier allerdings vor willkürlichen Änderungen und fordert immer eine Begründung für derartige Änderungen. In neueren Arbeiten zu diesem Thema – wie denen von Gick (1989A), Schneider (1989), Nodari (1995), Kieweg (1999) u.a. – findet man derartige Begründungen. Sie liefern auf diese Weise viele wertvolle Anregungen, die zwar meist vielleicht noch nicht zu einer komplexen Theorie ausgereift sind, auf alle Fälle aber als Grundlage einer neuen Lehrwerktheorie dienen können.

Wie bereits gesagt, auf Autonomie – wenn man sie zu einem der Ziele des Fremdsprachenunterrichts und somit auch des Unterrichts DaF macht – muss man die Lerner vorbereiten und sie schrittweise zu ihr führen. Deshalb muss man auch entsprechende Angebote in die Lehrwerke aufnehmen, sie systematisch und ausreichend, auf vielfältige Art und Weise in den Lehrwerken anbieten, und sie in den Lernprozess regelmäßig und kontinuierlich integrieren, da *„die Fähigkeit zum selbständigen Lernern (...) nicht das Ergebnis einer Stunde in der Lerngeschichte eines Fremdsprachenlerners ist, sondern der gezielten Anbahnung und Einübung bedarf"* (Kieweg 1999:61). Daher ist es auch notwendig gewesen, ein Kriterienraster aufzustellen, in dem eben diese so wichtigen Aspekte berücksichtigt werden.

Das Ziel des folgenden Kapitels ist jetzt die Überlegung, inwiefern die auf dem Lehrbuchmarkt angebotenen Lehrwerke diesen Forderungen standhalten und in welchem Grad sie die hier dargestellten Anforderungen in die Praxis umzusetzen helfen.

5. Der Aspekt der Förderung der Lernerautonomie in ausgewählten Grund- und Mittelstufenlehrwerken DaF für Erwachsene

Im vorliegenden Kapitel werden einige auf dem Markt erhältliche Grund- und Mittelstufenlehrwerke DaF für Erwachsene evaluiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Aspekt der Förderung der Lernerautonomie in diesen Lehrwerken. Es ist also nicht das Ziel dieser Arbeit, diese Lehrwerke vollständig zu beschreiben (im Sinne der Lehrwerkanalyse und -kritik), da so eine Analyse einerseits die Kapazität dieser Arbeit sprengen würde und andererseits für die Reflexion über die Umsetzung der Idee der Lernerautonomie irrelevant wäre. Das Ziel ist hier vielmehr die Untersuchung, ob und – wenn ja – auf welche Art und Weise in diesen Lehrwerken die Idee des autonomen Lernens in die Tat umgesetzt wird.

5.1. Korpus

Es folgen nun also Beispiele fünfer neuerer[324] Lehrwerke für DaF:

1. *„Stufen International"* (Ernst Klett Verlag, 1995-2000),
2. *„Delfin"* (Max Hueber Verlag, 2001),
3. *„Berliner Platz"* (Langenscheidt, 2002-2004),
4. *„em"* (Max Hueber Verlag, 1997-2000),
5. *„Unterwegs"* (Langenscheidt, 1998-1999).

Alle oben genannten Lehrwerke sind für die Arbeit mit erwachsenen Lernern konzipiert worden. Es ist allerdings anzumerken, dass all diese Lehrwerke nach Angaben der Verlage auch im Unterricht mit Jugendlichen eingesetzt werden können.

Sie unterscheiden sich zunächst insofern voneinander, als:

1. *„Stufen Internatonal"*, *„Delfin"* und *„Berliner Platz"* Grundstufenlehrwerke[325] sind,

---

324 Die gewählten Lehrwerke sind in den Jahren 1995-2004 erschienen (zu genauen Angaben vgl. Literaturverzeichnis/Lehrwerke).

325 Die Bezeichnungen Grund- und Mittelstufe entsprechen der Klassifikation des Goethe-Instituts Internationes (vgl. *www.goethe.de/pruefungen* (Stand vom 02.07.2006)), wobei auf der Skala des Europarates (vgl. Europarat 2001) die Grundstufe den Stufen A1 bis B1 und die Mittelstufe den Stufen B1 bis C1 entsprechen. Zu einer Liste der globalen und detaillierten Kannbeschreibungen dieser Stufen vgl. z.B. Müller/ Wertenschlag (2002:75ff.); Die Lehrwerke *„Stufen International"*, *„Berliner Platz"* und *„Delfin"* führen somit zur Stufe B1, *„em"* zur Stufe C1 (wobei *„em Brückenkurs"* einen Übergang zwischen der Stufe B1 und B2 erleichtern soll) und *„Unterwegs"* deckt den Stoff der Stufen B2 und C1 ab.

2. *„em"* ein Mittelstufenlehrwerk mit einem Teil (*„Brückenkurs"*), der als Übergang zwischen der Grund- und der Mittelstufe (*„Hauptkurs"* und *„Abschlusskurs"*) gedacht wurde, und
3. *„Unterwegs"* ein reines Mittelstufenlehrwerk ist.[326]

Die für die Analyse gewählten Lehrwerke werden von den Verlagen allesamt wegen folgender Eigenschaften angepriesen:

- systematischer Vermittlung von Lernstrategien und Mnemotechniken[327],
- der Einführung des Themas *„Eine Fremdsprache lernen"* zwecks Sensibilisierung der Lerner für eine Effektivierung des Lernprozesses[328],
- Förderung des eigenständigen und effizienten Lernens[329],
- Tipps und Aufgaben zum selbständigen Lernen und Arbeiten[330],
- Eignung zum selbständigen Arbeiten zu Hause, flexibler Einsetzbarkeit, Transparenz sowie einer übersichtlichen und klaren Struktur[331],
- Heranführung des Lerners an die Übernahme der Verantwortung für das Lernen sowie zur systematischen und selbständigen Evaluierung des Gelernten[332].

5.2. Hypothese und Forschungsfragen

Für die anschließende Untersuchung gilt die Hypothese: Die analysierten Lehrwerke für DaF helfen bei der Umsetzung der Idee des autonomen Lernens.

Im Folgenden werden die in 5.1. genannten Lehrwerke im Kontext der Förderung der Lernerautonomie erwachsener Lerner kritisch untersucht. Dabei soll es einerseits eine quantitative (Anzahl entsprechender Inhalte und Häufigkeit ihres Vorkommens) und andererseits eine qualitative Analyse (Art und Weise der Gestaltung) der in ihnen enthaltenen Lernerautonomie fördernden Inhalte sein.

326 Im Folgenden werden hier die Abkürzungen *SI* für *„Stufen International"*, *D* für *„Delfin"*, *em* für „em", *U* für *„Unterwegs"* und *BP* für *„Berliner Platz"* sowie entsprechend z.B. *SI*1, *BP*1 oder *SI*2, *BP*2 für Band 1 oder 2 des jeweiligen Lehrwerks oder *em*B für *„em Brückenkurs"* verwendet. Weitere Abkürzungen (z.B.: LB, AB, LAB, ZÜ) s. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen (S. 11);

327 Vgl. Verlagsprospekt *„Klett International. Deutsch als Fremdsprache 2002"*, S. 10ff.;

328 Vgl. SI1-LHB, S. 23;

329 Vgl. Verlagsprospekt *„Langenscheidt Katalog. Deutsch als Fremdsprache 2002"*, 15;

330 Vgl. Verlagsprospekt *„Hueber. Deutsch als Fremdsprache. Programm 2002"*, S. 49;

331 Vgl. *„Delfin. Info"* unter *http://www.hueber.de/delfin/info/index.asp* (Stand vom 07.12.2004);

332 Vgl. *„Berliner Platz Wichtige Neuerungen gegenüber älteren Lehrwerken"* unter *http://www.langenscheidt.de/ deutsch/lehrwerke/daf/berliner_platz/b.html* (Stand vom 07.12.2004);

Folgende Fragen, die das Ergebnis der Überlegungen im vorangehenden Kapitel (vgl. 4.6.) darstellen, sollen dabei beantwortet werden:

1. Unterstützen die Konzeption und die Struktur (Lehrwerkskomponenten, Transparenz der Struktur) der untersuchten Lehrwerke DaF den selbständigen Umgang mit ihnen?
2. Wie ist die graphische Konzeption der untersuchten Lehrwerke DaF? Unterstützt sie den selbständigen Umgang mit den Lehrwerken? Wie wirkt sie auf den (erwachsenen) Benutzer?
3. Sind die untersuchten Lehrwerke so aufgebaut, dass sich die Lerner in ihren Inhalten gut orientieren können/ sie das Lernen der Fremdsprache für den Benutzer überschaubar und somit planbar machen?
4. Wird das Lernen (der Lernprozess/ Lern(vor)erfahrungen/ Lerngewohnheiten/ Lernvoraussetzungen der Lerner, Lernstrategien und -techniken, Regulierung des Lernens) in den gewählten Lehrwerken thematisiert? Sind die entsprechenden Angebote adressatengerecht?
5. Werden die Lerner an die selbständige Arbeit an sprachlichen Teilsystemen sowie die selbständige Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten herangeführt, indem ihnen Lernstrategien und -techniken implizit und explizit vermittelt werden?
6. Tragen Übungen und Aufgaben zur Entwicklung der Selbständigkeit der Lerner bei?
7. Wie ist die Themenwahl in den Lehrwerken? Sind die Themen und Inhalte authentisch und motivierend? Gibt es Differenzierungsmöglichkeiten?
8. Werden die Lerner bei der Ausbildung ihrer interkulturellen Kompetenz ausreichend unterstützt?
9. Erhält die Lehrperson ausreichend Unterstützung bei der Förderung der Autonomie der Lerner?

Bei der folgenden Analyse wird als zusätzliche Hilfe der im vierten Kapitel erstellte Raster mit Fragen zur Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktion (s. Tabelle L) herangezogen. Bei der Analyse der expliziten Lernstrategie- und Lerntechnikangebote werden wiederum die im zweiten Kapitel erstellten Listen der Lernstrategien und -techniken verwendet (s. Tabellen A-J).

Im Anschluss an die Analyse der Lehrwerke soll auch noch überlegt werden, ob und wie deren Defizite behoben werden könnten (5.4.).

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass eine auf diese Art und Wiese durchgeführte Untersuchung und Beurteilung von Lehrwerken – selbst wenn noch so detailliert und sorgfältig erarbeitet – weitgehend subjektiv bleibt. Dem Autor ist durchaus bewusst, dass die Methoden-Triangulation, d.h. die Ergänzung der anhand von Kriterienlisten durchgeführten Analyse und Beurteilung

um beispielsweise eine Befragung von Lernenden und Lehrenden zur Reliabilität der Ergebnisse beitragen würde. Auf eine derartige Vorgehensweise wurde hier jedoch bewusst verzichtet, da die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse zusätzlicher Untersuchungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.[333]

333 Vgl. z.B. Krulak-Kempisty (2004), die im Rahmen ihres Projekts Lehrende und Lernende zu ihrer Meinung über die von ihnen im Unterricht verwendeten Lehrwerke ausführlich befragt hat (hier: *„Themen neu"* (Hueber, 1992), *„Sowieso"* (Langenscheidt, 1994), *„Dein Deutsch"* (Graf-Punkt, 1995), *„Deutsch aktiv neu"* (Langenscheidt, 1993), *„Stufen International"* (Klett, 1996)).

5.3. Forschungsteil

5.3.1. Struktur der Lehrwerke

5.3.1.1. Bestandteile der Lehrwerke

Alle fünf Lehrwerke setzen sich – wie man der Zusammenstellung oben entnehmen kann – entweder aus mehreren Teilen oder Komponenten zusammen. Dazu gehören immer neben Print-Medien auch noch AV-Medien sowie Multimediaangebote.

			SI	D	BP	em	U
Anzahl der Teile			3	1	3	3	1
Anzahl der zu einem Teil gehörenden Komponenten			8	6	8	6	5
Print-Medien	Lehrbuch (LB)		-	+ (1)	-	+ (1)	+ (1)
	Arbeitsbuch (AB)		-	+ (1)	-	+ (1)	+ (1)
	Lehr- und Arbeitsbuch (in einem Band/ LAB)		+ (1)	-	+ (1)	-	-
	Lehrerhandbuch (LHB)		+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
	Zusatzmaterialien	Glossar/ Wörterheft (VH)	+ (1)	+/-	+ (1)	-	-
		Wörterbuch	-	-	-	-	-
		Grammatikheft	+ (1)	-	-	+ (1)	-
		Testheft	-	-	+/-	-	-
		Übungsbuch (Zusatzübungen/ ZÜ)	+ (1)	-	+ (1)	-	-
		Lösungsheft	-	+ (1)	-	-	-
		andere Hilfen	-	-	-	-	-
AV-Medien	Audiokassetten/ CDs		+ (8)	+ (10)	+ (3)	+ (2)	+ (2)
	Audiokassetten/ CDs zum LAB/LB-Teil		+ (3)	+ (10)	+ (2)	+ (2)	+ (2)
	Audiokassetten/ CDs zum AB-Teil		-	-	+ (1)	-	-
	Audiokassetten/ CDs mit Zusatzmaterial		+ (5)	-	-	-	-
	Videokassetten		-	-	-	-	-
	Folien, Dias, Wandbilder usw.		-	-	-	-	-
Multimedia	CD-ROMs (bzw. Disketten)		-	+/-	+ (1)	-	-
	WWW-Präsenz	allg. Informationen zum Lehrwerk	+	+	+	+	+
		für den Lehrer	+	+	+	+	+
		für die Lerner	+	+	+	+	-

Tabelle 1: Bestandteile der Lehrwerke (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, +/- = in Vorbereitung (Stand vom Januar 2005); in Klammern wird die Anzahl der vorhandenen Komponenten angegeben)

So gehören zu *SI* drei Teile[334], zu denen jeweils ein LAB (jeweils in einem Band), ein LHB (hier: *„Handbuch für den Unterricht"*), drei Audiokasset-

334 Vom Klett Verlag wird alternativ auch eine zweibändige Ausgabe des Lehrwerks angeboten. Ihr Inhalt ist identisch mit dem der dreibändigen Ausgabe. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass die zweibändige Ausgabe eher für eine sehr intensive

ten bzw. CDs mit Hörverstehens- sowie Ausspracheübungen gehören. Zusätzlich angeboten werden Vokabelhefte (VH) und Zusatzübungen (ZÜ) zu jedem Band sowie ein Hörprogramm („*Gespräche mit Lunija*") zum ersten und zweiten Teil des Lehrwerks, ein Grammatikheft und drei CDs mit einem Phonetik-Trainingsprogramm[335]. Ebenfalls erhältlich sind kontrastive Glossare, deren Auswahl allerdings stark begrenzt ist[336].

Das Lehrwerk-Paket *D* besteht aus sechs Teilen[337]: einem LB mit zwei eingelegten CDs, einem AB, zwei CD-Paketen (jeweils 4 CDs) mit Hörverstehensübungen sowie einem LHB. Das Zusatzmaterial bildet hier das Lösungsheft, welches Lösungen zu den Übungen im AB enthält.

Zu jedem Teil des dreibändigen[338] Lehrwerks *BP* gehören jeweils ein LAB, zwei LB-CDs und eine AB-CD sowie ein LHB. Das Zusatzmaterial umfasst ZÜ (hier: „*Intensivtrainer*") und Lernglossare[339] zu jedem Band von *BP* sowie eine CD-ROM zum ersten Teil des Lehrwerks[340]. In Vorbereitung ist auch ein Testheft mit CD zum ersten und zweiten Band des Lehrwerks.

Zu jedem der drei Teile von *em* gehört ein LB (hier: „*Kursbuch*"), ein AB, zwei Audiokassetten bzw. CDs (mit Hörtexten und Aussprachetraining) sowie ein LHB. Als Zusatzmaterial wird eine ÜG angeboten.

Das Lehrwerk *U* setzt sich aus vergleichsweise wenigen Komponenten zusammen: einem LB (hier: „*Materialienbuch*"), einem AB (hier: „*Kursbuch*"), zwei CDs bzw. Audiokassetten und einem LHB.

Unterrichtsorganisation (Intensivkurse) geeignet ist (vgl. *SI*1-LHB, S. 7). Die vorliegende Beschreibung bezieht sich auf die Ausgabe in drei Bänden.

335 Die drei CDs mit dem „*Phonetik Fitness Center*" sind eine Auskoppelung des bereits auf den Kassetten/CDs zu *SI* enthaltenen Phonetikübungsmaterials.

336 Optional werden auch Arbeitsbücher in Spanisch (kontrastives Arbeitsbuch mit deutsch-spanischem Glossar), Slowenisch (für Band 1 und 2), Ungarisch (für Band 1 und 2) und Italienisch (für Band 1) angeboten.

337 Die folgende Beschreibung bezieht sich auf die einbändige Ausgabe des Lehrwerks. Es existieren ebenfalls eine zwei- und eine dreibändige Ausgabe von *D*, allerdings sind alle Ausgaben inhaltsgleich (und haben sogar die gleiche Seitenzählung) – vgl. dazu *D*-LHB, S. 2;

338 Eine Ausgabe in Halbbänden ist ebenfalls erhältlich (Vgl. Verlagsprospekt „*Deutsch als Fremdsprache 2005*", S.14), ihr Inhalt unterscheidet sich aber nicht von dem der dreibändigen Ausgabe. Die vorliegende Beschreibung bezieht sich auf die Ausgabe in drei Bänden.

339 Die Auswahl der Printversionen der Glossare zu *BP* ist auf drei (im Falle von *BP*2) oder fünf (im Falle von *BP*1) beschränkt. Weitere Glossare sowie Glossare zu *BP*3 (darunter auch ein deutsch-polnisches Glossar) sind kostenlos im Internet abrufbar unter *www.langenscheidt.de/berliner-platz*;

340 Die CD-ROM zu *BP*2 ist in Vorbereitung und erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2005 (Vgl. Verlagsprospekt „*Deutsch als Fremdsprache 2005*", S.15);

Zusätzlich werden zu jedem der Lehrwerke Online-Materialien sowohl für Lehrpersonen (L) als auch für die mit dem gegebenen Lehrwerk arbeitenden Kursteilnehmer (KT) angeboten. Ihr Umfang differiert aber von Fall zu Fall.

5.3.1.2. Informationen über die Bestimmung, den Stellenwert und die Verknüpfung einzelner Lehrwerkskomponenten

		SI	D	BP	em	U
Information für die Lerner	Informationen im LAB bzw. LB oder AB	-	+	+	+	+
	Liste der Lehrwerkskomponenten	-	+	+	-	+
	Informationen auf dem äußeren Einband	-	+	+	+	-
	Erklärendes Lehrwerksaufbauschema	-	-	-	-	+
	Erklärungen zum Lehrwerksaufbauschema (falls vorhanden)	-	-	-	-	+
	Erklärungen (z.B. im Vorwort) für die Lerner	-	+	-	+	+
	Informationen über alle Komponenten	-	-	-	+	+
	Information nur über ausgewählte Komponenten	-	+	-	-	-
Information für die Lehrer	Informationen im LHB	+	+	+	+	+
	Liste der Lehrwerkskomponenten	+	+	+	+	+
	Informationen auf dem äußeren Einband	-	-	-	-	-
	Erklärendes Lehrwerksaufbauschema	+	+	+	-	-
	Erklärungen zum Lehrwerksaufbauschema (falls vorhanden)	-	+	+	-	-
	Informationen über alle Komponenten	-	+	+	+	+
	Information nur über ausgewählte Komponenten	+	-	-	-	-

Tabelle 2: Informationen über die Bestimmung, den Stellenwert und die Verknüpfung einzelner Lehrwerkskomponenten (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Die Bestimmung der Lehrwerke – im Sinne von Informationen über die Zielgruppe und Art der Kurse, für die das Lehrwerk entwickelt wurde sowie Voraussetzungen für die Arbeit mit den Lehrwerken (s. Tabelle 3.) – findet man grundsätzlich in den entsprechenden LHB.

	SI	D	BP	em	U
Zielgruppe	Grundstufenlerner			Mittelstufenlerner	
Vorgesehene Unterrichtsstundenzahl pro Band (*SI*, *BP* und *em*) und pro gesamtes Lehrwerk (*D*, *U*)	130-140	240	160-200 (± 16)	160 - 200	200-400

Tabelle 3: Informationen über die Zielgruppe und die vorgesehene Unterrichtsstundenzahl (Angaben in Stunden)

Im *BP*-LAB, *D*-LB und *em*-LB ist die Information über die Zielgruppe dem äußeren Einband zu entnehmen. In *em*-LB findet der Kursteilnehmer (KT) zusätzliche Informationen im Vorwort (*em*B-LB, S. 8), z.B.:

„em Brückenkurs ist der erste Teil dieses umfassenden dreibändigen Unterrichtsprogramms für die Mittelstufe. Dieser Band eignet sich für Lernende auf dem Übergang von der Grund-

in die Mittelstufe. Wenn Sie also das Grundstufenprogramm bereits durchlaufen oder sich entsprechende Kenntnisse außerhalb eines Kurses angeeignet haben und Ihnen die wichtigsten Themen der Grammatik (...) bereits bekannt sind, und Ihr Wortschatz ungefähr 1500 Wörter umfasst, ist em für Sie geeignet."

Ähnlich sieht das im Falle von *U* aus (*U*-AB, S. 3):

„Unterwegs ist für Sie als fortgeschrittene Deutschlerner geeignet, wenn Sie z.B. das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache oder die Grundstufe 2 des Österreichischen Sprachdiploms oder einer vergleichbaren Prüfung absolviert haben bzw. vergleichbare Sprachkenntnisse aufweisen."

Wie man also sieht, werden hier neben der Stufe auch noch grob Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Arbeit mit *em* und *U* skizziert. Spezifiziert werden sie selbstverständlich im entsprechenden LHB. Auf den WWW-Seiten von *SI*, *D*, *BP* und *em* werden zusätzlich auch noch Tests mit Lösungen zum Download angeboten, mit deren Hilfe sich die KT einstufen lassen bzw. ihre Kenntnisse selbst testen können. Aus ihnen lässt sich ebenfalls schlussfolgern, welche Kenntnisse die Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit dem gegebenen Lehrwerk darstellen.

Der Stellenwert und die Bedeutung der einzelnen Lehrwerkteile bzw. -komponenten wird – wenn überhaupt – sehr unterschiedlich erläutert.
Im *SI*-LAB befinden sich diesbezüglich gar keine Erläuterungen. Somit sind die KT auf die Hilfe der L angewiesen, die im *SI*-LHB eine entsprechende *„Übersicht über die Lehrwerkskomponenten"* (*SI*1-LHB, S. 5) findet. Das sich dort befindende Diagramm stellt die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten (*„Verlagsprodukte"*) dar – allerdings nicht allen, da das Angebot in der Zwischenzeit deutlich erweitert wurde – und enthält auch einen Hinweis auf *„Eigenprodukte der Kursteilnehmer/innen"* (Wortschatzkartei, Kurzreferate, Texte/Dialoge zu den Simulationen, freie Texte, Projektergebnisse, Kurszeitung und Kurskassette). Danach folgt eine *„Führung"* durch *SI* (*SI*1-LHB, S. 6). Das Lehrwerk wird als *„ein neues Haus"*, *„das Kommunikations- und Informationszentrum D-A-CH"* mit einer offenen Architektur, viel Licht, Bewegung und Leben bezeichnet (*SI*1-LHB, S. 6). Der größte Raum dieses Hauses wird als eine *„Werkstatt"* dargestellt, in der *„geredet, geschrieben, gelacht, gelesen, zugehört, argumentiert, kritisiert und diskutiert wird – allein, zu zweit oder in Gruppen, je nach Lust und Notwendigkeit."* Gleichzeitig werden hier Lernstrategien thematisiert, hinterfragt und ausgebaut. Neben diesem *„Basisraum"* stehen den KT auch noch andere Räume zur Verfügung:

- ein *„Tonraum"*, wo sie mit Lauten, Klängen, Melodien, Rhythmen experimentieren und üben können,
- ein *„Konstruktions- und Prüfbüro"*, wo sie die Produkte ihres Lernprozesses überprüfen können und aber auch ihre Lernweise (den Konstruktionsprozess) analysieren und Handlungsprinzipien (Strategien) für künftiges Lernen herausarbeiten können,
- ein *„Informationsbüro"*, wo sie sich Informationen (Texte, Bilder, Diagramme) beschaffen können,
- ein *„Hobbyraum"*, in dem sie ganz unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen können (z.B.: sich mit Projekten beschäftigen, spielen, mit viel Körperbewegung und Mimik kommunizieren, sich entspannen, etc.),
- ein *„Koordinationszentrum"*, wo ein Erfahrungs- und Ideenaustausch möglich ist und die Denk- und Arbeitsweisen der KT bewusst reflektiert werden mit dem Ziel, *„das Lernen und Arbeiten in die eigenen Hände zu nehmen und zu verbessern"*.

Das, was hier – teilweise sehr malerisch – von den Autoren beschrieben wird, spiegelt sich zwar auch tatsächlich im Aufbau des Lehrwerks und der einzelnen Lehrwerklektionen wieder, erklärt aber nicht wirklich die Funktionen der einzelnen Komponenten des Lehrwerksystems, sondern vor allem den Aufbau des LAB. Dieser ist in allen drei Bänden von *SI* ähnlich (einige Variationen gibt es lediglich bei Informationstexten und Aktivitäten). Und so fängt jede Lektion mit einer Collage an, an die sich die Abschnitte *„Situationen – Texte – Redemittel"*, Phonetik, Grammatik, (landeskundliche) Informationstexte[341], Aktivitäten (Spiele, Projekte, *„Gespräche mit Lunija"*[342], etc.) anschließen. All diese Erläuterungen zum Aufbau von *SI* – wenn auch nicht sehr genaue – befinden sich wie gesagt im LHB. Im LAB sucht man nach solchen Informationen vergeblich. So wird der Lehrkraft (L) die Aufgabe zuteil, die KT mit ihnen vertraut zu machen. Ein Diagramm im LAB würde den KT das Verstehen des Aufbaus und die Orientierung im Lehrwerk sicherlich erleichtern. Glücklicherweise findet man auf der Internetseite von *SI* eine aktualisierte Lehrwerksübersicht, die – auf Folie für einen Tageslichtprojektor kopiert – durchaus im Rahmen einer Einstiegslektion eingesetzt werden kann (Abb. SI 1).[343]

In *D* werden die Funktionen und der Einsatz einzelner Lehrwerkskomponenten besser als in *SI* erläutert. Neben dem knappen Hinweis auf Bestandteile des Lehrwerks im LB (Aufzählung mit ISBN-Nummern, *D*-LB, S. 2) und dem Hinweis auf dem Hintereinband, dass zu *D* Tonaufnahmen gehören (CDs im LB und CD-Sets *„Hörverstehen"* Teil 1 und 2), und dass diese *„für den optimalen Lernerfolg wichtig sind"*, findet der die Arbeit mit *D* beginnende KT auch noch Verweise auf die entsprechenden Sprech- oder Hörverstehensübungen auf CDs

341 Informationstexte findet man grundsätzlich in *SI*1. Sie werden dann in *SI*2 durch *„Information: Fremdes und Eigenes"* bzw. *„Informationsaustausch"* und in *SI*3 das *„Kommunikationszentrum"* ersetzt. Selbst aber wenn sich der Titel dieser Kapitel ändert, bleibt das Ziel das gleiche – Vermittlung landeskundlichen Wissens.

342 *„Gespräche mit Lunija"* findet man nur in *SI*1 und *SI*2. In *SI*3 werden sie durch Aktivitäten ersetzt.

343 Sämtliche Abbildungen befinden sich im Anhang dieser Arbeit (S. 383-407). Das Verzeichnis der Abbildungen befindet sich auf S. 355ff..

in dem an die KT gerichteten Vorwort (*D*-LB, S. 3). Hinweise auf das *D*-AB und die Verkettung der Übungen darin mit den Inhalten im *D*-LB fehlen hier allerdings. Dieser Mangel wird im *D*-LHB behoben, wo die L im Abschnitt *„Schnellstart"* (*D*-LHB, S. 5ff.) nicht nur Informationen über die Teile, aus denen das Lehrwerksystem sich zusammensetzt, erhält, sondern auch das Schema *„Aufbau und Verzahnung der Lehrwerkteile"* (Abb. D 2) samt entsprechender Erläuterung findet (*D*-LHB, S. 6ff.). Eine Erläuterung ist auch unbedingt notwendig, da das Schema auf den ersten Blick ein wenig unüberschaubar erscheint. Einmal verstanden eignet es sich aber durchaus für den Einsatz im Unterricht im Rahmen einer Einstiegslektion, um auch die KT in die hinter den Lehrwerkskomponenten steckenden Absichten einzuweihen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der Abschnitt *„Schnellstart"* Informationen über den Aufbau der LB-Lektionen, die sich immer aus fünf Doppelseiten (Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) zusammensetzen, und den Einsatz der CDs beinhaltet.

In *BP*-LAB fehlen jegliche Informationen über die Teile und Komponenten des Lehrwerks. Der KT findet hier lediglich eine Liste zum Lehrwerk gehörender Materialien (*BP*1-LAB, S. 2) sowie den lapidaren Hinweis auf dem Hintereinband des LAB, dass *„Berliner Platz im Intensivtrainer und auf der CD-ROM zusätzliche Übungen bietet"*. Dafür befinden sich im LHB diesbezüglich detaillierte Informationen (S.4ff.). Ein Diagramm (Abb. BP 1) mit Angaben zu Lehrwerkkomponenten und ihren Inhalten bzw. Funktionen in Verbindung mit den umfangreichen Erläuterungen des Lektionsaufbaus (immer fünf Doppelseiten (1. Doppelseite: Einstieg ins Lektionsthema, 2./3. Doppelseite: Übungen und Aufgaben zur Lexik, Grammatik, Aussprache und den Fertigkeiten, 4. Doppelseite: *„Deutsch verstehen"*/*"Strukturen verstehen"*, 5. Doppelseite: *„Auf einen Blick"*/Aussprache) kann als Ausgangspunkt für das Kennenlernen und das gemeinsame Endecken des Lehrwerks mit den KT dienen. Die Vorbereitung des Einstiegs in die Arbeit mit *BP* wird durch den genauen Kommentar auf den sich anschließenden Seiten wesentlich erleichtert.

Nicht viel traut man auch dem Nutzer des Lehrwerks *em* zu. Zwar wendet man sich an ihn in einem Vorwort, geht aber stärker auf den Lektions- und nicht so sehr auf den Lehrwerksaufbau ein. Diesem widmet man lediglich sechs Zeilen und schreibt (*em*B-LB, S. 8):

„Lehr- und Arbeitsbuch sind bei em eng miteinander verzahnt. Das Arbeitsbuch lässt sich einerseits im Kurs zur Vertiefung und Erweiterung einzelner Aspekte verwenden. Andererseits eignet es sich gut für eine Nachbereitung des Kurses zu Hause. Der Hinweis „AB" in der rechten Randspalte des Lehrbuchs verweist auf eine zu dem entsprechenden Stoff gehörende Übung im Arbeitsbuch."

Weder auf das zum Lehrwerk gehörende Audiomaterial auf CDs noch auf das umfangreiche Zusatzmaterial (*„em Übungsgrammatik"* und Online-Übungen)

wird im Vorwort hingewiesen. Auf dem hinteren Einband findet der KT einige Zusatzinformationen, wobei sich die Mehrheit von ihnen auf den Aufbau des LB bezieht. Es gibt auch einen Hinweis auf das AB und CDs zum Lehrwerk. Mehr Informationen findet man im LHB, in dem ein ganzer Abschnitt dem Aufbau des Lehrwerks gewidmet wurde. Lehrwerkskomponenten werden hier nicht nur aufgelistet. Auch ihr Aufbau, ihre Funktion und ihre Einsatzmöglichkeiten werden dargelegt. Besonders viel Aufmerksamkeit schenkt man dabei dem LB und dem AB. Die zum Lehrwerk gehörenden CDs werden kaum und die Zusatzmaterialien überhaupt nicht erwähnt.

In *U* hat man im Vergleich zu den anderen vier Lehrwerken einen ganz anderen Weg eingeschlagen. Sowohl im LB als auch im AB gibt es umfangreiche Einleitungen – *„Wegweiser für das Lehrwerk „Unterwegs""* (*U*-AB, S. 3ff.) und *„Wegweiser für das Materialienbuch"* (*U*-LB, S. 3) – mit detaillierten Erklärungen zur Aufteilung von *U* in Kurs- (weiter: AB) und Materialienbuch (weiter: LB) und zu den Möglichkeiten der Arbeit mit *U* (als Ausgangspunkt der Arbeit mit dem Lehrwerk können entweder LB oder AB dienen). Bereits hier wird auf die Verknüpfung der beiden Lehrwerkteile hingewiesen (z.B. Verweise auf das Übungsangebot im AB im Inhaltsverzeichnis des LB, Hinweise im AB (z.B. *„MB, S. xy"*), die zu Texten im LB führen usw.). Dabei werden die KT darauf aufmerksam gemacht, dass sie – falls sie an genaueren Informationen über das gesamte Lehrwerk interessiert seien – zunächst den Wegweiser im AB durchlesen sollten. Dieser enthält eine schematische mit einem Kommentar versehene Übersicht (Abb. U 1) über die zu *U* gehörenden Komponenten. Erwähnenswert ist sicherlich auch, dass hier nicht nur das LB und das AB beschrieben werden, sondern dass man ebenfalls auf das zu *U* gehörende Audiomaterial zur Schulung des Hörverstehens auf Kassetten/CDs verweist. Das Lehrwerksystem von *U* wird ebenfalls im LHB erläutert. Diese Erläuterung beinhaltet nicht wesentlich mehr Informationen als die bereits erwähnten Wegweiser im LB und AB, auf die übrigens auch hier verwiesen wird.

Nicht in jedem der fünf beschriebenen Fälle wird nun also eindeutig gesagt, wie die Bestimmung der einzelnen Lehrwerkskomponenten ist. Ob man sie im Unterricht oder in der Selbstlernphase benutzen soll, ist nicht immer klar.
In *SI*-LHB wird nur in Bezug auf das Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* explizit gesagt, dass es für den Einsatz im Unterricht bestimmt ist (*SI*1-LHB, S. 20). Bei den zahlreichen Hörtexten auf Kassetten wird lediglich das Verteilen ihrer Transkripte zwecks ihrer weiteren Bearbeitung empfohlen. Man nimmt offensichtlich an, dass diese Hörtexte nur von der L im Unterricht abgespielt werden. Zwar wird an keiner Stelle gesagt, dass die KT sie nicht benutzen dürfen. Dass sie es machen sollten, sagt man aber ebenfalls nicht. Andere Zusatzmaterialien werden überhaupt nicht erwähnt.
Im Vorwort zu *D*-LB wird das AB nicht erwähnt, so dass der Eindruck entstehen kann, es handele sich um fakultatives Zuatzübungsmaterial und nicht um eine

unbedingt im Unterricht zu benutzende Lehrwerkskomponente. Bei den CDs ist die Situation ähnlich wie in *SI*. Einen Unterschied gibt es hier aber schon. In *D*-LB befinden sich nämlich zwei CDs mit Sprechübungen. Diese CDs enthalten Audiomaterial (eigentlich einen Teil davon), der auf den CDs mit Hörverstehensübungen ebenfalls enthalten ist. Sie können aber von KT selbständig zu Übungszwecken benutzt werden. Im LB/AB weist man darauf allerdings nicht explizit hin. Die entsprechende Information findet man im LHB (S. 10).
In *BP*-LAB sucht man nach Informationen über die Bestimmung der Zusatzmaterialien vergeblich. Nur im LHB (*BP*1-LHB, S. 8) findet man eine entsprechende Erklärung:

„Die zwei Lehrbuchkassetten/-CDs enthalten alle Hörtexte (...). Sie sind in erster Linie für den Unterricht im Kurs gedacht. Die Arbeitsbuchkassette/-CD enthält zusätzliche Hörtexte, die sich sowohl für die Vertiefung im Unterricht als auch für das selbständige Lernen zu Hause eignen."

Die Informationen zu den Zusatzmaterialien (*"Intensivtrainer"*, Glossare, CD-ROM) sind nicht so eindeutig.
In *em*-LB/AB/LHB findet man bezüglich der *em*-ÜG keine Hinweise. Nur im Vorwort zu der ÜG wird gesagt, dass es sich um ergänzendes Selbstlernmaterial handelt (*em*-ÜG, S. 7).
Das Optimum wurde nur in *U* erreicht, denn hier weist man im Vorwort zum AB explizit darauf hin, dass die Tonkassetten/CDs zur Schulung des Hörverstehens von den KT eingesetzt werden können (*U*-AB, S. 4). Wann das möglich bzw. notwendig ist, wird ebenfalls erklärt.

5.3.1.3. Preis

				SI	D	BP	em	U
Kosten[344]	für den Lehrer	ein Teil des Lehrwerks	LAB bzw. LB und AB	19	31,20	17,95	26,45	27,90 (24,90)[345]
			LHB	13,80	20,50	14,95	12,60	21,90
			Kassetten/CDs	34	43,90	24,45	23,60	19,50
			Zusatzmaterialien	72	5,20	29,85	16,40	-
		komplettes Lehrwerk (alle Teile)		**300,40**	**100,80**	**227,70**	**204,35**	**69,30 (65,30)**
	für den Lerner	ein Teil des Lehrwerks	LAB bzw. LB und AB	19	31,20	17,95	26,45	27,90 (23,90)
			Kassetten/CDs	34	43,90	24,45	23,60	19,50
			Zusatzmaterialien	100	5,20	29,85	16,40	-
		komplettes Lehrwerk (alle Teile)		**259**	**80,30**	**182,85**	**166,55**	**47,40 (43,40)**

Tabelle 4: Lehrwerkpreise (in EUR/ mit Mehrwertsteuer; Stand vom Januar 2005); in Klammern werden Preise alternativer/günstigerer Ausgaben angegeben.

Die Preise der untersuchten Lehrwerke sind sehr unterschiedlich. Die größten Differenzen sind in der Sparte der Grundstufenlehrwerke zu beobachten. Sie alle decken – zwar bei unterschiedlicher Unterrichtsstundenzahl (bei *SI* sind das ca. 400, *D* – 240 und *BP* – 540 Unterrichtsstunden) drei Niveaustufen (A1, A2, B2) nach der Beschreibung des *„Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen"* (2001) ab. Der Preis von *SI*, dem Lehrwerk mit den meisten Komponenten und Zusatzmaterialien, ist aber gleichzeitig der höchste (ca. € 300/260). Den zweiten Platz belegt *BP* (ca. € 230/180). An dritter Stelle befindet sich *D* mit dem niedrigsten Preis von ca. € 100/80. In der Gruppe der Mittelstufenlehrwerke ist der Preis von *U* – selbst wenn mit Audiokassetten/CDs eingekauft - immer noch viel niedriger als der Preis von *em*, das mit CDs pro Band mit mindestens ca. € 55 zu Buche schlägt. Selbst wenn man in Betracht zieht, dass *U* den Stoff zweier (B2, C1) und *em* dreier (B1 bis C1) Niveaustufen abdeckt, schneidet *em* in einem derartigen Vergleich schlechter ab.

Der höhere Preis ist in allen Fällen durch die größere Anzahl der Lehrwerkskomponenten gerechtfertigt. Dennoch muss überlegt werden, ob es sinnvoll ist, Lehrwerke zu entwickeln, die eben wegen des hohen Preises für die meisten KT kaum erschwinglich sind. Der hohe Preis macht sich dabei besonders bei den Kassetten/CDs/CD-ROMs bemerkbar. In einigen Lehrwerken (z.B.

344 Alle Angaben in Euro, Quelle: *www.hueber.de*, *www.langenscheidt.de*, *www.stufen.de* (Stand 07.12.2004);

345 Der ermäßigte Preis gilt, wenn das Lehrwerk als Mittelstufenpaket (Materialien- und Kursbuch) gekauft wird.

in *D*) sind allerdings auch CDs im LB enthalten, auf denen sich ein Teil des Lernstoffs befindet (z.B. Sprechübungen), mit dem ggf. im Alleingang gearbeitet/ geübt werden kann. Ansonsten stellt sich die Förderung der Lernerautonomie beim Fehlen solch essenzieller Medien wie der auditiven als eher schwierig heraus.

5.3.1.4. Zusammenfassung zu 5.3.1.

Zusammenfassend (5.3.1.1.-5.3.1.3.) lässt sich sagen, dass die wegen der meist großen Zahl der Lehrwerkskomponenten unbedingt erforderlichen Informationen über diese Komponenten sowie ihre jeweilige Verzahnung untereinander in allen untersuchten Lehrwerken vorhanden sind, wenn auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Umfang den KT vermittelt werden. So gibt es in *SI* und *BP* gar keine derartigen Informationen im LAB/AB/LB, wenn man von einer bloßen für die KT nicht wirklich nützlichen Aufzählung mit ISBN-Nummern oder einem knappen Hinweis auf dem Einband absieht. Anders gehandhabt wird das in *D*, wo man sich an die KT in einem Vorwort wendet und ihnen darin – wenn auch nicht allzu genau – die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Lehrwerkskomponenten erklärt. In allen drei Fällen werden die notwendigen Informationen (in Form von Schemata und Erläuterungen) im LHB geliefert (*SI*, *BP*) oder ergänzt (*D*), die dann – von der L entsprechend verarbeitet – an die KT weitergegeben werden können. Diese Tatsache dürfte eigentlich nicht verwundern, da *SI*, *BP* und *D* an Anfänger im Bereich DaF gerichtet sind und sprachlich komplizierte Erklärungen für diese Zielgruppe bestimmt ungeeignet wären. So stellt allein die Einleitung in *D* für einen Null-Anfänger sicherlich eine enorme Herausforderung dar, wenn sie von ihm überhaupt erst einmal wahrgenommen wird. Das gemeinsame Kennenlernen des Lehrwerks mit der L – wenn möglich in der Muttersprache oder einen für alle beteiligten KT verständlichen Fremdsprache – scheint somit bei diesem Lehrwerk zweckmäßiger.

In Lehrwerken für fortgeschrittene KT hat man hier mehr Spielraum, da die Fremdsprache keine solche Barriere mehr bildet, wie das bei den Anfängern der Fall ist. Qualitätsunterschiede gibt es dennoch auch hier. So gibt es in *em* zwar ein Vorwort, das an die KT gerichtet ist, man konzentriert sich darin aber eher auf die Struktur des Lehrwerks im Sinne von Lektionsaufbau als auf seine Komponenten. Optimal scheint die Lösung, die man in *U* umgesetzt hat. Der *„Wegweiser für das Lehrwerk"* beinhaltet nämlich neben allgemeinen Informationen über Bestandteile von *U* auch noch Informationen über ihre jeweiligen Funktionen und den Aufbau der Lektionen und ist obendrein auch noch interessant zu lesen. Der KT wird nach seiner Lektüre sicherlich den Sinn und Zweck der einzelnen Lehrwerkteile richtig entschlüsseln und sie dann auch entsprechend benutzen.

Über den Einsatz der einzelnen Lehrwerkskomponenten erfahren die KT nicht immer gleich viel. Ob sie nun im Unterricht eingesetzt werden sollen oder von den KT außerhalb des Unterrichts verwendet werden können, muss von der L entschieden werden. Dieser Zustand kann nur mit dem Argument gerechtfertigt werden, dass viele der Zusatzmaterialien erst viel später nach der Veröffentlichung der LB/AB/LAB entstanden sind und deswegen in den entsprechenden Erläuterungen (auch im LHB) nicht berücksichtigt wurden.

Die Preise der untersuchten Lehrwerke sind verhältnismäßig hoch, was für viele – vor allem aus ökonomisch noch schwächeren Ländern stammenden – KT bestimmt ein Problem darstellen kann. Können sie aber das Lehrwerk mit all seinen Komponenten (vor allem Kassetten/CDs) nicht benutzen, wird auch ihre Autonomie höchstwahrscheinlich nicht optimal in allen Bereichen gefördert.

5.3.2. Layout der Lehrwerke

		SI	D	BP	em	U
Graphische Gestaltung	Wird in allen Komponenten des Lehrwerks eine einheitliche graphische Konzeption verwendet?	+	+	+	+	+
	Ist in den Lehrwerklektionen eine einheitliche graphische Konzeption erkennbar?	+	+	+	+	+
	Ist das Lehrwerk bunt?	+	+	+	+	+
	Enthält das Lehrwerk Zeichnungen?	+	+	+	+	+
	Enthält das Lehrwerk Fotos?	+	+	+	+	+
	Werden im Lehrwerk bestimmte Symbole, Signalfarben verwendet?	+	+	+	+	+
Funktionalität	Ist die graphische Gestaltung so konzipiert, dass der Benutzer alles, was er braucht, problemlos findet?	+	+	+	+	+
	Unterstützt die graphische Gestaltung die Orientierung in den Lehrwerksinhalten?	+	+	+	+	+
	Ist das Lehrwerk ansprechend/ attraktiv?	+	+	+	+	+

Tabelle 5: Layout der Lehrwerke (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Alle fünf analysierten Lehrwerke zeichnen sich durch ein im Großen und Ganzen sehr gutes Layout aus. Keine Mängel sondern lediglich kleinere (Qualitäts-) Unterschiede sind zu bemerken. Die Qualität des verwendeten Materials (meist Hochglanzpapier oder anderes qualitativ sehr gutes Papier) bei den Print-Medien lässt nichts zu wünschen übrig. In allen Lehrwerken sind die Umschläge kartoniert und bunt. Sie machen – ausnahmslos – einen einladenden Eindruck. Die graphische Konzeption (Motive auf den Umschlägen) ist jeweils immer einheitlich. Einige Variationen gibt es nur bei der Farbgebung bei den Lehrwerken *SI*, *BP* und *em*, die aus mehreren Teilen bestehen. Diese sind auch zu begrüßen, da sie die Unterscheidung zwischen den einzelnen Lehrwerksteilen erleichtern. Im Falle von *SI* und *BP* unterscheiden sich die Zusatzmaterialien vom LAB dadurch, dass ihre Umschläge nicht bunt, sondern schwarz-weiß gestaltet wurden.

Bei dem Lehrwerk *BP* gilt das auch für die AB-CD, die im Unterschied zu der LB-CD kein buntes Booklet hat.

Wenn es um die Gestaltung der Lehrwerksseiten/ -lektionen geht, so kann festgestellt werden, dass in allen Lehrwerken Fotos, Zeichnungen[346], Diagramme, Schemata, farbliche Markierungen, Abbildungen von Originaldokumenten usw. zu finden sind. Sie unterscheiden sich aber voneinander. Und so findet man:

- in *SI* in jeder Lektion ein farblich hervorgehobenes Thema, große Zahlen zur Kennzeichnung der gegebenen LAB-Lektion (immer in der oberen rechten Ecke der rechten Seite), Symbole zur Kennzeichnung der Sozialformen und sprachlicher Fertigkeiten, Signalfarben und Formen (grüner Kreis, gelbes Viereck, rosa Dreieck, roter Halbkreis) zur Kennzeichnung der Lektionsabschnitte (als Hintergrund verwendet, aber auch in jeder unteren linken oder rechten Ecke unter der Seitenangabe zu finden), graue Unterlegung der Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"*;
- in *D*-LB Angaben zum Lektionsabschnitt (Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) in Verbindung mit der lfd. Nummer der Lektion immer am Rande einer LB-Seite. Signalfarben oder Symbole werden hier nicht verwendet. Lediglich die zwischen den Lektionsinhalten verstreuten Grammatikbeispiele werden mit bläulicher Farbe unterlegt, was ihr Auffinden sicherlich erleichtert. Die Gestaltung des *D*-AB ist im Vergleich zu *D*-LB um einiges eintöniger und somit langweiliger. Die dominierende Farbe ist blau-grau. Zeichnungen gibt es ebenfalls verhältnismäßig wenige. Lediglich die instruktionellen Texte und die Verweise auf die korrespondierenden Stellen im LB sind orangefarben;
- in *BP* – ähnlich wie in *SI* – die lfd. Lektionsnummer auf jeder LAB-Seite. Zu Illustrationszwecken verwendete man hier eine Mischung aus sich gegenseitig ergänzenden, häufig ineinander übergehenden Fotos und Zeichnungen. Zwar verwendet man hier keine Signalfarben, dafür aber werden die Lernziele (immer am Lektionsanfang angegeben) sowie die Abschnitte *„Grammatik"* bunt unterlegt (gelb, grün), Symbole (für Tonaufnahmen zu Aufgaben, schriftliche Aufgaben, Projektarbeit, korrespondierende Übungen bzw. Aufgaben im LB- bzw. AB-Teil, Lerntipps), Zwischenkapitel *„Raststätte"* mit grünem Rand gekennzeichnet. Einen deutlichen Unterschied in der Farbgebung gibt es allerdings zwischen dem LB- und AB-Teil des LAB sowie den Zusatzmaterialien, die schwarz-weiß sind. Denselben Unterschied gibt es zwischen dem Booklet der CDs zum LB und der CD zum AB;
- in *em* sechs (in *em*B) bzw. sieben (im *em*H und *em*A) Signalfarben zur Kennzeichnung der Lektionsabschnitte (hier: Bausteine des Baukastensystems), die zusammen mit der entsprechenden Angabe (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Lerntechnik, Grammatik) immer die Kopfzeile im LB bilden und auch am Rande jeder Seite die Position im Lehrwerk markieren. Das Verhältnis von authentischem Bildmaterial und Zeichnungen ist ausgewogen. Grammatik wird immer farblich unterlegt;
- in *U* (sowohl im LB als auch im AB) keine Signalfarben, sondern lediglich eine durchgehende Nummerierung der Lektionen und Lektionsteile in der oberen rechten bzw. linken Seitenecke. Das einzige im LB verwendete Symbol ist das graphische Zeichen für Audioaufnahmen auf Kassette. Im *U*-LB ist man darum bemüht, dem Lehrwerk ein magazinartiges Flair zu verleihen. Diese Absicht wurde auch wirklich gut umgesetzt. Tatsächlich lädt das *U*-LB zum *„Schmökern"* ein. Weniger einladend sieht dann schon das schwarz-weiße *U*-AB aus. Übersichtlich ist es aber allemal. Verschiedene Symbole (Abb. U 2) für Lese- oder Hörtexte usw. sowie graue Balken zur räumlichen Abtrennung von Übungen/Aufgaben werden hier verwendet.

Anzumerken ist auch, dass man neben den vielen unterschiedlichen Schriftarten in den Lehrwerken immer eine benutzt, die die Handschrift nachahmen soll (meistens bei Ergänzungsübungen oder Lösungsbeispielen). Leerstellen (im Sinne von leeren Seiten/ -teilen und nicht nur Lücken), die von den KT selbständig ausgefüllt werden sollen, findet man in den untersuchten Lehrwerken nicht. Sie werden lediglich angedeutet (gezeichnetes (abgerissenes) Blatt Papier). Die Texte der KT müssen ins Heft geschrieben werden.

Nicht weniger wichtig als das Layout der zum Lehrwerk gehörenden Print-Medien ist die Gestaltung (Anordnung, Art und Weise der Präsentation usw.) der Audiomaterialien auf Kassetten/CDs, ihr sozusagen *„akustisches Layout"*. Bei den Audiomaterialien zu allen fünf Lehrwerken handelt es sich um hochqualitative Tonaufnahmen. Nicht selten sind es authentische Aufnahmen aus dem Rundfunk oder Lieder (z.B. in *U* oder *em*), die ursprünglich nicht für den Unterrichtseinsatz gedacht waren. Auch das präparierte Audiomaterial (wie in *SI*, *D* und *BP*) macht insgesamt einen guten Eindruck. Zu hören sind überwiegend Erwachsenenstimmen. Einige – nicht immer begründete – Ausnahmen gibt es aber auch (z.B. *„Gespräche mit Lunija"*). Die verwendete Hintergrundmusik (häufig klassische Musik oder deutsches Liedgut) lenkt nicht von den eigentlichen Hörtexten ab, sondern ergänzt sie auch noch in manchen Fällen. Das Wiederfinden bestimmter Inhalte auf den Kassetten/CDs ist in allen fünf Fällen relativ einfach, da bei allen entsprechende Ansagen gemacht werden, die die Identifikation der jeweiligen Aufnahme möglich machen. Genannt werden dabei:

- in *SI* – die Lektion, der Lektionsabschnitt, die Aufgabennummer und die Anweisung;
- in *D* – die Lektion, die Aufgabennummer und die Anweisung;

346 In *D* als einzigem unter den fünf Lehrwerken ist das Verhältnis von Zeichnungen und Fotos so, dass die ersteren deutlich überwiegen.

- in *BP* – die Kapitel- und Aufgabennummer sowie der Aufgabeninhalt, ggf. Teile der Aufnahme (z.B. Dialog 1, 2 etc.);
- in *em* – die Lektion, die Seite, auf der sich die entsprechende Aufgaben im LB oder AB befindet, ggf. der Teil des Hörtextes;
- in *U* – das Kapitel (mit Titel) sowie die Einheit (mit Titel).

Längere Texte werden nicht immer in kleinere Einheiten unterteilt. Nur in *em* ist das der Fall. Die Abschnitte sind auf den *em*-CDs nicht nur mit einer separaten Trackingnummer gekennzeichnet, sondern werden auch durch ein akustisches Signal voneinander abgetrennt.

Das Layout der WWW-Seiten zu den fünf Lehrwerken ist – wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise – attraktiv. Sie alle sind zwar sehr ausgebaut, was sich aber auf die Übersichtlichkeit des sich dort befindenden Angebots nicht negativ auswirkt. Die WWW-Seite von *SI* macht dabei auf den ersten Blick einen etwas amateurhaften Eindruck, da sie offensichtlich ohne für die meisten neueren WWW-Seiten charakteristischen graphischen *„Schnickschnack"* (wie Flash-Animationen u.Ä.) gestaltet wurde. Das Layout der Seite von *D* ist dem Layout von der *em*-Seite sehr ähnlich (gleicher Verlag) und knüpft an das Layout der entsprechenden Print-Teile an. Auf den Startseiten befinden sich lediglich vier Links, die zu den vier Rubriken Info, Lehren, Lernen und Download-Produkte führen. Der übersichtliche Aufbau und das schlichte Design sind hier besonders hervorzuheben. Vielversprechend sehen die Internetseiten von *BP* und *U* aus. Die Seitennavigation (der recht konventionell und einfach aufgebauten Seiten) erleichtern fünf Buttons (Online-Übungen, Allgemeine Links zum Thema DaF, Links und Anregungen, Downloads, Einstufungstest), die – angeklickt – direkt zu den entsprechenden Seitenteilen führen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in allen untersuchten Lehrwerken das Layout (sowohl bei den Print- als auch den Online-Materialien) gut oder sehr gut seine Funktionen erfüllt. Es ist an allen fünf Fällen nicht nur einladend und attraktiv, sondern leistet durchaus Hilfe beim Umgang mit dem Lehrwerk (Auffinden bestimmter Inhalte, Lektionen, Lektionsabschnitte) sowie bei der (auch selbständigen) Aufgabenbearbeitung (Hinweise auf Sozialformen, Medien, begleitendes Bildmaterial) und beim Erlernen bestimmter Inhalte (vor allem visuelle mnemotechnische Hilfen). Die einzigen Zweifel, die bei der Betrachtung der graphischen Aufmachung von *SI*, *D*, *BP*, *em* und *U* aufkommen können, sind damit verbunden, dass auf erwachsene KT bestimmte Arten von Zeichnungen – gemeint sind besonders Bilder mit einem etwas karikaturhaftem (z.B. Abb. D 1) oder zeichentrickfilmartigen (z.B. Abb. SI 13) Einschlag – eher lächerlich oder kindisch und dadurch entfremdend und demotivierend wirken können.[347] Dies ist aber eher eine Frage des subjektiven Empfindens eines jeden

347 Heyd (1991:188) behauptet, dass derartige Zeichnungen *„als zusätzliches Moment noch den Humor oder die Persiflage bringen. (...) dabei ist allerdings zu bedenken, dass Humor Auffassungen oder Lebenshaltungen zugrunde liegen, die kulturell und auch altersspezifisch verschieden sind."* Für Sturm (1991:9) sind solche *„graphischen Kobolde"* häufig so etwas, wie eine vermittelnde Instanz zwischen Lehrer und Lerner oder Stellen die Verbindung zwischen Text und Bild, also nicht ganz zu verwerfen. Häusermann stellt aber fest (1991:18), dass *„es – im Unterricht überhaupt, im Lehrbuch speziell, beim Bild ganz besonders – um die Motivation geht. Denn die Motivation ist (...) das halbe Lernen und (fast) das ganze Sprache-Lernen."* Weiterhin behauptet er in diesem Zusammenhang, dass *„Lehrbücher, weil das am schnellsten geht, zunächst nach ihren Bildern beurteilt werden."*

Lehrwerkbenutzers und somit weder objektiv einschätzbar noch als ein Mangel zu bewerten. Weiterhin ist vor allem an *D* auszusetzen, dass durch die Tatsache, dass im LB und AB Zeichnungen überwiegen[348], der Ausschnitt aus der fremdsprachlichen Realität, den man mit Hilfe der Fotos oder anderen originalen Illustrationsmaterials hätte den KT zeigen können, geringer wird.[349] In Bezug auf die Audioaufnahmen muss gesagt werden, dass diese allesamt gut gestaltet wurden. Die einzigen Schwachstellen, die aufgedeckt werden konnten, sind die fehlende Aufteilung längerer Hörtexte (wie z.B. in *SI3*) in kürzere Abschnitte, was die Bearbeitung der Aufgaben eventuell erschweren kann, und die Kinderstimme, für die man sich beim Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* entschieden hat, die auf erwachsene Benutzer ggf. entfremdend wirken kann.

5.3.3. Orientierung in den Lehrwerksinhalten

	SI	D	BP	em	U
Vorwort/ einleitende Tipps für die Lerner	-	+	-	+	+
Lehrwerkübersicht im LAB/LB/AB mit Informationen über einzelne Teile des Lehrwerks und ihren Stellenwert	-	-	-	-	+
Einstiegslektion	-	-	-	+	+
Inhaltsverzeichnis (im LB/AB/LAB/CD-Booklet usw.)	+	+	+	+	+
Querverweise (z.B. im LB auf das AB, im LAB vom Text auf die dazugehörigen Übungen, auf Übungen oder andere korrespondierende Inhalte)	+	+	+	+	+
Graphische Signale (Symbole, Signalfarben) zur Kennzeichnung der Lektionsteile, der Sozialformen usw.	+	-	+	+	+

Tabelle 6: Orientierung in den Lehrwerkinhalten (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

348 im LB findet man praktisch auf jeder Seite Zeichnungen, authentisches Bildmaterial im Sinne von Fotos dagegen nur auf jeder vierten LB-Seite, im AB gibt es ausschließlich Zeichnungen;

349 Huneke/Steinig (2002:178ff.) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass es sich bei Medien (somit auch beim Bildmaterial) *„um (zumindest weitgehend) authentische Materialien aus der Zielsprache handeln sollte. Nur so ist sichergestellt, dass die Lernbemühungen in die Zielsprache führen und nicht in eine überdidaktisierte, übermäßig gefilterte Kunstwelt (...)"*; Vgl. auch Storch (1999:276), Heyd (1991:186f.);

5.3.3.1. Vorwort für die Lerner

Nicht in allen analysierten Lehrwerken findet man ein Vorwort, in dem sich die Autoren des jeweiligen Lehrwerks direkt an die KT wenden. In der Gruppe der Lehrwerke für Anfänger findet man in *SI* und *BP* kein Vorwort, was damit gerechtfertigt werden kann, dass eine Ansprache in der Sprache, die von den KT erst erworben werden soll, für sie vermutlich gar keinen Wert hätte, da sie von ihnen sowieso nicht ohne Hilfe der L verstanden werden kann. Sie wären schlicht überfordert mit der Aufgabe, einen längeren Text in der Zielsprache zu lesen und zu verstehen. Nichtsdestotrotz findet man in *D* zwei solche einleitenden Texte, einen im LB und einen im AB. Im ersten von ihnen (*D*-LB, S. 3) wird den KT u.a. die Wahl des Wappentieres erklärt:

„Liebe Deutschlernerin, lieber Deutschlerner,
warum eigentlich „Delfin"? Weil wir Ihnen wünschen, so schwungvoll und voller Energie in die Welt der deutschen Sprache einzutauchen wie ein Delfin ins Wasser! Delfine sind neugierig und lernen schnell, dabei zwanglos und mit Freude. Ebenso sollen Sie stets Spaß am Deutschlernen haben. Wir möchten, dass Sie auf leichtem und direktem Weg ans Ziel kommen. Und dass Sie sich beim Lernen wohl fühlen, denn so erzielen Sie den besten Erfolg."

Anschließend wird auch noch der Aufbau der Lektionen in *D* erläutert. Hingewiesen wird hier kurz auf das dazugehörige Audioübungsmaterial (Hörverstehens- und Sprechübungen auf Kassetten/CDs), nicht aber auf das breite Übungsangebot im Arbeitsbuch oder Online-Übungen. Dieses – fast wie ein Werbetext klingende – Vorwort ist zwar einerseits als ein Indiz für die Anerkennung der Stellung des KT als eines aktiven Teilnehmers am Lernprozess positiv zu bewerten, andererseits aber überfordert es die KT, an die es gerichtet ist, und bringt ihnen – falls sie es ohne Hilfe der L lesen sollten – eher wenig Nutzen. Im Vorwort zum AB (S.3f.), das ebenfalls für die KT bestimmt ist, ist die sprachliche Form zwar genauso kompliziert wie in dem Vorwort zum LB (verwendet werden Perfekt, Modalverben, Infinitivkonstruktionen, Relativsätze usw.), was zur Folge hat, dass auf die Hilfe der L bei seiner Lektüre nicht verzichtet werden kann, es wird aber hier mehr mit Beispielen und Symbolen gearbeitet, die das Verstehen des Textes erleichtern. Das Verstehen der hier enthaltenen Erklärungen ist auch entscheidend für den erfolgreichen Umgang mit dem AB (vor allem das Auffinden entsprechender Übungen oder Erklärungen zu den neuen Grammatikinhalten), das nach Angaben der Autoren das Vertiefen und Weiterüben des bereits im LB angeeigneten Stoffs ermöglicht.

Anders ist die Situation in den beiden Lehrwerken für fortgeschrittene KT, obgleich es auch hier deutliche Unterschiede gibt. Und so gibt es in allen drei Bändern von *em* ein Vorwort (*em*B-, *em*H-, *em*A-LB, S. 8), in dem erklärt wird:

- nach welchem Prinzip das Lehrwerk angelegt ist (das *„flexible Baukastensystem"* und seine sechs (*em*B) bzw. sieben (*em*H, *em*A) Bausteine mit Signalfarben zur ihrer Abgrenzung),
- welche Möglichkeiten der Arbeit mit dem Lehrwerk es gibt (u.a. die Möglichkeit der Zusammenstellung eines individuellen Lernprogramms, Möglichkeit der Zusammenstellung eines gezielten Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts (nur in *em*A)),
- wer die Zielgruppe für das Lehrwerk ist (je nach Band das erste, zweite und dritte Drittel der Mittelstufe),
- was (vier Fertigkeiten) und auf welche Art und Weise (systematisch, lebendige Sprache als Ausgangspunkt, breites Spektrum der Textsorten, Einsatz der Lerntechniken mit dem Ziel, sie zu optimieren) trainiert wird,
- wie das Grammatikprogramm aufgebaut ist (integrierte Darstellung von Bekanntem und Neuem) und wie der KT den zu erarbeitenden Grammatikstoff findet (Hinweise in der linken Randspalte (z.B. *„GR S. xy/1"*), eine Grammatikübersicht auf den letzten Seiten jeder Lektion),
- wie viel Zeit für die Bearbeitung eines Bausteins benötigt wird (auf einer Seite bzw. einer Doppelseite befindet sich Stoff für dessen Bearbeitung man 45 Minuten braucht),
- dass das LB und das AB eng miteinander verzahnt sind, wobei das AB inner- und außerhalb des Unterrichts verwendet werden kann. Hinweise (die Buchstaben *„AB"* auf grauem Hintergrund) in der rechten Randspalte des LB verweisen immer auf die entsprechenden Übungen im AB.

Eine Ergänzung des Vorwortes im LB stellt eine Aufgabe im AB dar. Gemeint ist hier das *„Lehrwerk-Quiz"* (*em*B-AB, S. 18 (22)), mit Fragen zum Aufbau und zu den Funktionen des LB und AB.

In *U* ist man vergleichsweise am meisten bemüht, den KT zum selbständigen Umgang mit dem Lehrwerk anzuregen. Das Vorwort – sowohl im LB als auch im AB – ist nicht nur eine bloße Information über das Lehrwerk und seine Komponenten, sondern vielmehr eine Art Gebrauchsanweisung. Wenn man es liest, fühlt man sich nicht nur zum Herumblättern im Lehrwerk eingeladen, sondern auch als mündiger KT richtig ernst genommen (*U*-LB, S. 3):

„Liebe Deutschlernerin, lieber Deutschlerner, willkommen „unterwegs"!
Wir freuen uns, dass Sie mit dabei sind und „unterwegs" auf dem Weg zur Beherrschung der deutschen Sprache mit diesem Lehrwerk arbeiten werden.
Sie suchen vielleicht als erstes genauere Informationen, wie das gesamte Lehrwerk Unterwegs aufgebaut ist und wie man am besten damit umgeht. Lesen Sie dazu den Wegweiser auf S. 3 des Kursbuches.
Grundsätzlich gibt es durch die Aufteilung von Unterwegs in Materialienbuch und Kursbuch zwei Möglichkeiten für die Arbeit mit dem Lehrwerk: Sie können einmal vom Kursbuch ausgehen oder aber die Texte und Bilder des Materialienbuchs als Ausgangspunkt wählen. Wir

möchten Ihnen hier einige Anregungen geben, wie Sie Ihr selbständiges Lernen auf dieses Materialienbuch konzentrieren und am besten damit arbeiten können.
Nehmen Sie das Materialenbuch zur Hand und blättern Sie durch den Magazinteil mit Lesetexten und Bildmaterial zu 16 Kapiteln. Schauen Sie sich dann im zweiten Teil die systematische Grammatikübersicht an, die vor allem Themen behandelt, die für fortgeschrittene Leser von Interesse sind. In einem dritten teil schließlich finden Sie eine Übersicht zu wichtigen Redemitteln.
Wir schlagen Ihnen vor, im Materialienbuch nach Lust und Laune zu schmökern. Die Texte im ersten Teil sind in den 16 Kapiteln jeweils in einen lockeren thematischen Zusammenhang gestellt, in den zu Beginn die jeweilige Bildcollage einstimmt. Wenn Sie Lust haben, weitere Texte zu dem bereits im Unterricht behandelten Thema zu lesen, suchen Sie Texte heraus , die im Inhaltsverzeichnis als ZST (Zusatztext) gekennzeichnet sind. Im Inhaltsverzeichnis können Sie feststellen, zu welchen Lesetexten Sie im Kursbuch Übungen und Aufgaben finden, die Sie allein oder im Unterricht erarbeiten können. (...)
Viel Spaß beim Lesen, Nachschlagen und Lernen!"

Einen besonders hohen Wert hat hier der *„Wegweiser für das Lehrwerk Unterwegs"* im AB (S. 3ff.), denn hier erhält der KT neben der Information über Lehrwerkkomponenten und ihren Stellenwert (vgl. oben) auch noch eine genaue Erläuterung der beiden bereits im *„Wegweiser für das Materialienbuch"* (*U*-LB, S. 3) erwähnten Arbeitsmöglichkeiten mit *U*. Dabei geht man hier vor allem auf die sozusagen technische Seite dieser Arbeit ein, indem man erklärt:

- wo die KT Informationen über den thematischen Schwerpunkt und das generelle Lernziel des jeweiligen Kapitels finden (die Kopfzeile jeder Seite des LB und AB, z.B. Kapitel 7 – Geschichten, die das Leben schrieb – Erzählen, Kapitel 12 – Was tun? – Argumentieren),
- dass die Kapitel in Unterrichtseinheiten eingeteilt sind, und dass diese Einteilung an der Kopfleiste im LB und AB erkennbar ist (doppelte Nummerierung: obere Zahl – Kapitel, untere Zahl – Unterrichtseinheit),
- wie man bestimmte Stellen des AB den entsprechenden Stellen im LB (und umgekehrt) zuordnen kann (die oben erwähnten Zahlen an der Kopfleiste im LB und AB stimmen überein),
- wo sich die Lernzielübersichten (zu Beginn jeder Unterrichtseinheit; hier werden auch stichwortartig ziele einzelner Aufgaben und Übungen genannt) befinden und wie die bei den Angaben verwendeten Symbole zu deuten sind (Abb. U 2),
- wie der KT vorgehen soll, falls er bei der Arbeit mit U vom AB ausgeht (AB, S. 5):

> *„Gehen Sie am besten von den Aufgaben zu Beginn der Einheit im Kursbuch aus, ziehen Sie dann an der entsprechenden Stelle den Lesetext im Materialienbuch oder den Hörtext auf der Tonkassette hinzu und machen dann die Aufgaben und Übungen im Kursbuch, die für die Bearbeitung der Textmaterialien entsprechend Ihren Bedürfnissen und Interessen notwendig sind."*

- wo (Grammatik- und Redemittelübersicht im LB) und wie (mit Hilfe der Verweise) der KT weiterführende Informationen zu den im AB behandelten Grammatikphänomenen bzw. die nötigen Redemittel findet.

5.3.3.2. Inhaltsverzeichnis

Das Inhaltsverzeichnis gehört ohne Zweifel in (fast) jedes Buch. Von einem Inhaltsverzeichnis in einem Lehrwerk, welches benutzerfreundlich und vor allem aber ein echtes Hilfsmittel auf dem Wege des KT zur Selbständigkeit sein soll, darf man aber mit Sicherheit mehr erwarten, als dass es nur eine Liste der Kapitel oder Abschnitte, die das Lehrwerk enthält, mit Seitenangaben ist. Allerdings findet man in den untersuchten Lehrwerken keineswegs nur gute Lösungen.

Auf den Anfangsseiten von *SI* befindet sich ein Inhaltsverzeichnis, welches als solches nicht deklariert wird (fehlende Überschrift). Es besteht aus fünf Spalten (vier von ihnen mit farblichen Symbolen markiert), von denen die erste *„Lektion/Themen"* (hier wird immer das Thema stichwortartig erklärt, z.B. *„3. Verstehst du mich? Fremdsprachenkenntnisse, Sprachen in Europa, Sprachen lernen, Nationalitäten"*) und die zweite *„Situationen/ Texte/ Redemittel"* (gekennzeichnet mit einem grünen Kreis; hier findet man neben der Angaben zu den in der Lektion behandelten Textsorten vor allem die Angaben über die zu erreichenden Ziele (sprachliche Handlungen, die der KT nach der Bearbeitung der Lektion auszuführen imstande sein soll, z.B. Namen erfragen und nennen, telefonisch Kontakt aufnehmen)) am informativsten sind. Die Spalten „Phonetik" (gekennzeichnet mit einem rosa Dreieck), *„Grammatik"* (gekennzeichnet mit einem gelben Kreis) und *„Infotext/ Aktivitäten"* (markiert mit einem roten Halbkreis) sind dagegen nicht immer wirklich informativ. Dies resultiert einerseits daraus, dass hier viele Informationen angehäuft werden, die auf den ersten Blick kaum auseinander zu halten sind und dadurch den Eindruck erwecken, wenig geordnet zu sein (es wäre vielleicht besser, wenn man sie optisch besser strukturiert hätte), und andererseits daraus, dass die Beschreibung hier oft sehr lapidar formuliert ist und nicht viel über den Inhalt der Lektionsinhalte aussagt. So z.B. findet man bei Aktivitäten oft lediglich die Angabe *„Projekte"* oder *„Gestik-Mimik"*, ohne jegliche Hinweise darauf, was sich dahinter verbirgt. Ebenfalls vergeblich sucht man hier nach Informationen darüber, welche Fertigkeiten in einzelnen Kapiteln trainiert werden. Es wird aber immer angegeben, welche sprachlichen Absichten der KT nach der Bearbeitung des jeweiligen Kapitels zu realisieren imstande sein sollte. Für eine individuelle Planung des Lernens ist das Inhaltsverzeichnis aus den oben genannten Gründen – wenn überhaupt – eher erst nach einem längeren Umgang mit dem Lehrwerk nützlich.

Das vier Seiten umfassende Inhaltsverzeichnis in D-LB (S. 4-7) konzipierte man nach einem anderen Prinzip als in *SI* . Entschieden hat man sich hier

für ein Sechs-Spalten-Modell. Die ersten beiden von ihnen – *„Lektion"* (lfd. Nr. und Lektionstitel) und *„Eintauchen"* (Lektionsthema) – enthalten nur kurz und bündig gefasste Informationen. Man erfährt hier nicht viel über den Inhalt der Lektionen. Viel informativer sind die restlichen vier Spalten (*„Lesen"*, *„Hören"*, *„Sprechen"*, *„Schreiben"*), in denen die zu entwickelnden Fertigkeiten und sprachliche Absichten in einer übersichtlichen Form aufgelistet werden. Die Titel der Lese- bzw. Hörtexte sind hier zwecks größerer Übersichtlichkeit mit Fettdruck hervorgehoben. In einer grün unterlegten Zeile zwischen den Lektionen wird der Grammatikstoff jeder Lektion aufgezählt. Die verwendeten grammatischen Fachtermini dürften aber für (nicht zwingend mit Fremdsprachenlernen erfahrene) Anfänger im Bereich DaF zumindest am Anfang ihrer Arbeit mit dem Lehrwerk nicht besonders hilfreich sein. Ihre Rolle bei einer späteren Wiederholung oder Nacharbeitung bestimmter Stoffe ist aber nicht zu unterschätzen. Das Inhaltsverzeichnis im D-AB (S. 5) ist lediglich eine Liste von Lektionen (mit ausgesonderten Rubriken Grammatik und Wortschatz) mit Seitenangeben und enthält keine weiteren Informationen bezüglich ihres Inhalts.

Das Inhaltsverzeichnis in *BP* wurde mit der Überschrift *„Das lernen Sie in Berliner Platz"* versehen. Dies deutet darauf hin, dass man hier darum bemüht ist, die zu erreichenden Ziele zu benennen, anstatt lediglich Lehrwerkinhalte in der Reihenfolge ihres Auftretens in *BP* aufzuzählen. Das Auffinden konkreter Texte oder Übungen ist leider mit Hilfe dieses Inhaltsverzeichnisses wenn überhaupt, dann nur sehr schwer möglich, da nur die Nummer der Anfangsseite einer Lektion hier angegeben wird. Stattdessen werden in jeder Lektion in den Rubriken *„Im Alltag"* und *„Kommunikation"* Alltagssituationen bzw. Themen genannt (und häufig auch mit Beispielen versehen), welche der KT nach der Bearbeitung der gegebenen Lektion zu bewältigen imstande sein sollte. In der Rubrik *„Grammatik"* findet man Informationen über den Grammatikstoff der gegeben Lektion, *„Aussprache"* – Phonetikübungen, *„Deutsch verstehen"* – die zu trainierenden rezeptiven Fertigkeiten. Der Hinweis auf die sich im AB-Teil des LAB befindenden Übungen ist ebenfalls vorhanden. Die sich auf die Zwischenkapitel *„Raststätte"* beziehenden Angaben im Inhaltsverzeichnis beinhalten u.a. Informationen über den zu wiederholenden Stoff (*„Wiederholung"*), die besprochenen Lerntechniken (*„Effektiv lernen"*), Selbstevaluationsangebote (*„Selbstkontrolle"*), die dazugehörigen Aufgaben im AB-Teil. Die Angaben sind hier leider weder detailliert noch aussagekräftig. Was sagt schon dem Benutzer des Lehrwerks eine Angabe wie: *„Wiederholung: Wörter und Sätze, Dialoge, Verb konjugieren, Diktat, Lied"* oder *„Wiederholung: Wiederholungsspiele, Lied"* (*BP*1-LAB, S.3ff.)? Vermutlich nicht viel. Dennoch sollte man das Inhaltsverzeichnis von *BP* nicht ganz verwerfen, da solche Formulierungen eher selten sind und häufiger die Bemühung sichtbar ist, den Platz, den man für das Inhaltsverzeichnis zur Verfügung gehabt hat, optimal auszunutzen. Das Inhaltsverzeichnis des *„Berliner Platz. Intensivtrainers"* enthält keinerlei derartige Informationen. Ihr Fehlen sollte aber nicht unbedingt als Nachteil empfunden werden, da der *„Intensivtrainer"* in engem Zusammenhang mit LAB steht. Es werden hier prinzipiell gleiche Ziele verfolgt und der im LAB eingeführte Stoff wird lediglich wiederholt und in alternativen Aufgaben eingeübt.

em hat man – anders als die anderen vier Lehrwerke – mit zwei Inhaltsverzeichnissen ausgestattet: einem einseitigen, in welchem in kompakter Form die Themen der Lektionen, die Lektionstexte in der Reihenfolge ihres Auftretens in *em* aufgelistet sind, und einem sechs- (*em*B) bzw. siebenspaltigen (*em*H, *em*A) Inhaltsverzeichnis, das hier *„Kursprogramm"* genannt wird. Eben das zweite Inhaltsverzeichnis, in dem der Lernstoff in Rubriken (*„Lesen"*, *„Hören"*, *„Schreiben"*, *„Sprechen"*, *„Wortschatz"*, *„Grammatik"* und – nur in *em*H und *em*A – *„Lerntechnik"*) geordnet wird, trägt dazu bei, dass den Lehrwerkbenutzern die Struktur des Lehrwerks (Baukastensystem) deutlich vor Augen geführt wird. Nicht ohne Bedeutung sind hier die Farben (Signalfarben), die man im Vorwort den KT bereits vorgestellt hat. Erst dieses übersichtliche Kursprogramm ermöglicht dem KT die Zusammenstellung eines persönlichen Lernprogramms und trägt somit zur Benutzerfreundlichkeit bei.

In *U*-LB (S. 4-8) hat man sich für ein Sechs-Spalten-Modell entschieden. In der ersten Spalte (*„Kap."*) der *„Inhaltsübersicht"* wird die laufende Nummer des Kapitels (1 bis 16) angegeben. Deutlich abgegrenzt werden auch die einzelnen Unterrichtseinheiten innerhalb eines Kapitels (z.B. 1.1, 1.2, 1.3) sowie die fakultativen Zusatztexte (*„ZST"*). Zusätzliche Angaben findet man in den weiteren Spalten:

- *„Sprachhandlung"* – das *„generelle Lernziel"* (vgl. Vorwort), z.B. Berichten/ Erzählen, Argumentieren, Auffordern/ Empfehlen, (Sich) Informieren/ Besprechen,
- das allgemeine Thema des Kapitels sowie die Texte der einzelnen Lektionstexte,
- die Textsorte (von Gedichten und Liedern über Erzählungen, Tagebucheinträge, Briefe bis hin zu Zeitungsberichten, Hörfunkreportagen und Sachtexten usw.).

In den beiden letzten Spalten findet man wie üblich Seitenangaben (in *U* allerdings nicht nur zu den Texten des LB, sondern auch gleich – falls vorhanden – zu den dazugehörigen Aufgaben und Übungen im AB, was sicherlich zu mehr Übersichtlichkeit beiträgt und den Zusammenhang zwischen den LB- und den AB-Inhalten verdeutlicht). Eine gute Ergänzung des Verzeichnisses im LB stellt die Inhaltsübersicht im AB dar, denn hier werden neben der wiederholten Angabe des Kapitelthemas, des Texttitels, der Textsorte sowie der Sprechhandlung auch noch die zu entwickelnden Fertigkeiten sowie das zu erwerbende Grammatik- und Wortschatzpensum angegeben. Zu finden sind hier auch die für die Bearbeitung der Aufgaben und Übungen vorgeschlagenen Lerntechniken.

5.3.3.3. Sonstige Hilfen

Im *SI*-LAB (S. 3) werden die verwendeten Symbole (für die Sozialformen (Partner- und Kleingruppenarbeit, Arbeit im Plenum, lehrergesteuerte Arbeit), Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hörverstehen (Texttranskription im LAB bzw. LHB) sowie Projekte, Rundfragen, Rollenspiele, Projekte etc.) und Abkürzungen am Anfang erklärt.
Bei den verwendeten Signalfarben bzw. Motiven (grüner Kreis, gelber Viereck usw., s. Inhaltsverzeichnis), mit denen bestimmte Abschnitte innerhalb einer Lehrwerklektion markiert werden, verhält es sich hier anders. Man verlässt sich hierbei offensichtlich darauf, dass die KT intuitiv die dahinter steckende Absicht der Autoren erkennen und die Hilfsfunktion dieser graphischen Elemente richtig dekodieren werden.

Da in *D*-LB keine Symbole bzw. Abkürzungen verwendet werden, werden sie auch nicht erklärt. Das Fehlen solcher Hilfen kann durchaus als ein Mangel empfunden werden, da zwar die KT im Vorwort zum LB darauf hingewiesen werden, dass bei Hörverstehens- sowie einigen Schreibaufgaben die CDs mit Audiomaterial einzusetzen sind und dass dem LB CDs mit Sprechübungen beiliegen, die KT werden aber an entsprechenden Stellen des LB nicht mehr daran erinnert und müssen – besonders bei den Aufgaben, die sie ggf. selbständig erledigen (Sprechübungen) – selbst herausfinden, welches Audiomaterial sie abhören müssen. Die einzige Hilfe hierbei ist das Tracklisting zu den LB-CDs im Anhang des LB. Im AB werden – ebenfalls im Vorwort – die verwendeten Symbole bzw. Abkürzungen ausreichend erläutert.

In *BP* findet der KT noch auf den Seiten vor dem Inhaltsverzeichnis die Erklärung aller fünf im LAB verwendeten Symbole für Tonaufnahmen zu Aufgaben, Stellen, an denen ins Heft geschrieben werden soll, Vorschläge für Projektarbeit sowie Verweise im LB-Teil auf Aufgaben im AB-Teil des LAB und umgekehrt.

In *em* wird ähnlich wie in *D*-AB im Vorwort die Bedeutung der verwendeten Signalfarben sowie der Art und Weise, wie hier darauf hingewiesen wird, dass eine bestimmte Übung oder Aufgabe zur Erarbeitung der Grammatik dient, erläutert (Buchstaben *„GR"* bei der Aufgaben/ Übungsnummer). Auch das einzige Symbol (Buchstaben *„AB"* auf grauem Hintergrund), mit dem auf Zusatzübungsmaterial im *em*-AB hingewiesen wird, wird hier erwähnt. Die im AB verwendeten Symbole (Kassette/CD, Verweise auf die dazugehörigen Inhalte im LB) werden nicht erläutert.

Am intensivsten setzt man sich mit der verwendeten Symbolik in *U* auseinander, dem Lehrwerk, welches auch mit dem umfangreichsten Vorwort für die KT (vgl. 5.3.3.1.) versehen ist. Eben dort werden alle den erfolgreichen Umgang mit *U* voraussetzenden Informationen dem potentiellen Nutzer gegeben (Abb. U 2).

5.3.3.4. Zusammenfassung zu 5.3.3.

Die Analyse der Vorworte, Inhaltsverzeichnisse und sonstiger Orientierungshilfen in den Lehrwerksinhalten von *SI*, *D*, *BP*, *em* und *U* ergibt, dass diese Mittel, die die Struktur der Lehrwerke, den Aufbau der Lehrwerklektionen sowie die Verlinkung der Lehrwerkinhalte bewusst machen sowie die Bearbeitung der Lehrwerksinhalte und Planung des Lernens erleichtern sollen, nicht immer optimal ausgenutzt werden.

In allen drei Lehrwerken mit einem Vorwort für die KT (*D*, *em*, *U*) ist man mehr oder weniger darum bemüht, die KT in den Umgang mit dem gegebenen Lehrwerk einzuführen. In Grundstufenlehrwerken wird man allerdings – wie am Beispiel von D deutlich zu sehen ist – mit dem Problem konfrontiert, dass jede Art von Einleitung oder Anweisung die potentiellen KT überfordert, da ihr Inhalt für sie entweder ganz unverständlich oder nur schwer erschließbar ist. Ohne die Hilfe der L kommen die KT also nicht aus. Daher ist es nicht unbedingt verwerflich, dass man in Lehrwerken für diese Zielgruppe auf ein derartiges Vorwort ganz verzichtet und darauf vertraut, dass eben die L den KT beim Kennenlernen des Lehrwerks behilflich sein wird und sie auf bestimmte Aspekte (wie Zielangaben, Verzahnung der Lehrwerkskomponenten, Verweise auf Übungen oder Register usw.) aufmerksam macht, so dass auch die Anfänger ihre Selbständigkeit entfalten können. In Lehrwerken für Fortgeschrittene entfällt das Problem des Nichtverstehens eines Vorworts und die einzige Frage, die bleibt, ist die nach der Qualität einer derartigen Einleitung. Diese variiert vom Lehrwerk zu Lehrwerk und hängt davon ab,:

- wie die KT angesprochen werden,
- ob sie sich von den Autoren des Lehrwerks ernst genommen fühlen können,
- ob ihr Interesse geweckt wird,
- ob sie ausreichend Informationen über die Konzeption und den Aufbau des Lehrwerks erhalten.

Es muss aber gesagt werden, dass im Großen und Ganzen – abgesehen von einigen vielleicht eher subjektiven Kriterien – zumindest in *em* und *U* hierfür gute Lösungen vorgeschlagen werden und dass beide Lehrwerke in diesem Punkt den Anforderungen an Autonomie fördernde Lehrwerke durchaus standhalten.

Vorworte und Inhaltsverzeichnisse können, wie sich herausgestellt hat, durchaus unterschiedliche Qualität und einen unterschiedlichen Informationswert haben. Die Art und Weise der Gestaltung einer Einleitung, ihr Sinn und Zweck müssen auch genau überlegt werden Dies gilt besonders für Grundstufenlehrwerke. Auch der Einsatz von Symbolen, Querverweisen und ähnlichen Mitteln muss überdacht werden. Offensichtlich ist aber, dass auch hier Korrek-

turbedarf besteht. Fehlende Hinweise auf das zum Lehrwerk gehörende Audiomaterial, auf das Zusatzübungsangebot usw. sind durch nichts zu entschuldigen.

5.3.4. Transparenz der Lernziele

		SI	D	BP	em	U
Werden im Lehrwerk Lernziele explizit angegeben, so dass sie den Lernern bewusst werden können?		+	+	+	+	+
Formen	allgemeine Lernzielangaben im Vorwort zum Lehrwerk	-	+	-	+	+
	Lernzielangaben im Inhaltsverzeichnis/ in der Inhaltsübersicht	+	+	+	+	+
	Lernzielübersicht am Anfang jeder Lehrwerkslektion	-	-	+	-	+
	Lernzielangaben bei einzelnen Aufgaben	+	+	+	+	+
	Lernzielangaben in Form einer der Selbstevaluation dienenden Checkliste am Ende der Lektion	-	-	+	+	-
Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Zielen		+	-	-	-	-
Instrumente der bewussten Entscheidung (z.B. Planungsraster) für Lerner		-	-	-	+	+

Tabelle 7: Transparenz der Lernziele (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

In allen fünf Lehrwerken wird ein klar definiertes Ziel verfolgt: Die KT sollen nach ihrer Bearbeitung das Niveau der entsprechenden Stufe nach der Beschreibung des *„Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen"* (2001) erreichen (s. Tabelle 8).

	SI	D	BP	em	U
Niveau (bei *SI*, *BP* und *em* eine Stufe pro Lehrwerksband)	A1 - A3	A1-B1	A1- B1	B1-C1	B2-C1
Vorgesehene Unterrichtsstundenzahl pro Band (*SI*, *BP* und *em*) und pro gesamtes Lehrwerk (*D*, *U*)	130-140	240	160-200 (± 16)	160-200	200-400

Tabelle 8: Lehrwerke und die Niveaustufen (nach Europarat (2001)

Die KT werden aber über diese grobe Zielbestimmung nicht in jedem Fall in Kenntnis gesetzt. In *BP* findet man auf dem äußeren Einband ein Zeichen (in den Farben der EU-Flagge) mit der Angabe *„Niveau A1"* (ggf. A2 und B1). Ob den KT aber klar ist, welche genauen Ziele sich dahinter verbergen, welche Kenntnisse sie erwerben und welche Fertigkeiten sie entwickeln sollen, ist fraglich. Dies wird auch an keiner Stelle im Lehrwerk thematisiert. Auch im LHB befindet sich diesbezüglich lediglich die folgende Erklärung (*BP*1-LHB, S. 4):

„Berliner Platz orientiert sich am Europäischen Referenzrahmen: Band 1 führt zum Niveau A1, Band 2 zum Niveau A2, und Band 3 (Niveau B1) bereitet auf das Zertifikat Deutsch vor"

Auch in *D* ist die Information sehr beschränkt. Nur auf dem Hintereinband des LB befindet sich der folgende Hinweis: *„Delfin führt Lernende ohne Vorkenntnisse in einem Band zum neuen „Zertifikat Deutsch"."* Vergleichsweise genauere – wenn auch nicht sehr detaillierte – Informationen findet man nur im Vorwort zu *U* (*U*-AB, S. 3) und *em* (*em*B-LB, S. 8) (vgl. unten). Entsprechende Kann-Beschreibungen (nach den Richtlinien des *„Europäischen Referenzrahmens"*) sind – mit Belegstellen – auf den Internetseiten zu den Lehrwerken zu finden.

In *SI* kann das Inhaltsverzeichnis im LAB (vgl. 5.3.3.2.) nur bedingt dazu dienen, sich die Lernziele bewusst zu machen. Zwar wird hier immer allgemein angegeben, was für sprachliche Fertigkeiten in einzelnen LAB-Lektionen ausgebildet werden (z.B. Herkunftsort/ Herkunftsland erfragen, Zählen von 0 bis 20, Komplimente machen und darauf reagieren usw.), ob aber diese im Inhaltsverzeichnis angehäuften Informationen für die KT aussagekräftig sind und von ihnen als eine Liste der zu erreichenden Ziele angesehen werden, ist ungewiss. Die Angaben zu Grammatik und Phonetik sind sogar noch knapper. Oft handelt es sich lediglich um eine stichwortartige Information (z.B. Satzakzent, Wortakzent, lange und kurze Vokale, definite Artikel usw.), die für die KT sicherlich keinen großen Wert hat. Mit einfachen Mitteln könnte das Inhaltsverzeichnis verbessert werden. Würde man nämlich – ähnlich wie in *BP* (vgl. unten) – den Satz hinzufügen: *„Das lernen Sie in Stufen International: ..."* bzw. mit einigen Verben die Angaben in den Rubriken *„Phonetik"* und *„Grammatik"* ergänzen (z.B. Satzakzent *erkennen und markieren*, lange und kurze Vokale *unterscheiden* usw.), so würden die KT das Inhaltsverzeichnis als Informationsquelle über die zu erreichenden Ziele wahrnehmen. In den einzelnen Lektionen werden in *SI* die Lernziele nicht wiederholt. Lediglich die Symbole (für Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen), die bei den meisten Aufgaben zu finden sind, deuten auf das Lernziel (Entwicklung des Lese- oder Hörverstehens, Sprechens oder Schreibens) hin. Ob sie von den KT immer auch so interpretiert werden, ist ungewiss. Genauere Beschreibungen der Ziele der einzelnen Aufgaben fehlen.

In *D* ist das Inhaltsverzeichnis im LB insofern informativer als das Inhaltsverzeichnis in *SI*-LAB, als hier nicht nur in einer Rubrik (*„Sprachliche Handlungen"*) die zu entwickelnden sprachlichen Fertigkeiten zusammengefasst, sondern noch weiter unterteilt wurden in vier Rubriken (*„Lesen"*, *„Hören"*, *„Sprechen"*, *„Schreiben"*). Die Fertigkeiten werden auch am Rande einer jeden LB-Seite angegeben, was zur Folge hat, dass sich der Einsatz von Symbolen u. Ä. erübrigt. Auch in *D* werden Lernziele am Anfang der einzelnen Lektionen nicht angegeben. Im Vorwort (*D*-LB, S. 3) erwähnt man Ziele nur flüchtig, z.B.: *„Hier finden Sie attraktive Lesetexte verschiedenster Textsorten. Dazu Übungen, die Ihnen beim Auffinden und Verstehen der wichtigen Inhalte helfen"* oder *„Anhand amüsanter Sprechübungen können Sie hier Ihre Aussprache üben."*

In *BP* werden die KT auf zweierlei Art und Weise mit den Lernzielen vertraut gemacht. Erste Informationen diesbezüglich finden sie in der Inhaltsübersicht, die mit der Überschrift *„Das lernen Sie in Berliner Platz"* anfängt und Angaben (mit Beispielen) zu produktiven (in der Rubrik *„Kommunikation"*) und rezeptiven Fertigkeiten (in der Rubrik *„Deutsch verstehen"*) sowie zu Grammatik, Aussprache und Lerntechniken/ -strategien enthält (in der Rubrik *„Effektiv lernen"*). Außerdem findet man am Anfang jeder LB-Lektion einen gelben Kasten, in dem stichwortartig die Lernziele der jeweiligen Lektion zusammengefasst werden. Der Zusammenfassung der Lernziele kann auch die sich im Zwischenkapitel *„Raststätte"* (nach jeder dritten LAB-Lektion) befindende und eigentlich der Selbstevaluation dienende Rubrik *„Was kann ich schon?"* (z.B. *BP*1-LAB, S. 39) dienen. Symbole werden in *BP* zwar verwendet, können aber nicht wirklich als Hinweise auf Lernziele interpretiert werden, da es sie nicht bei jeder Aufgabe gibt (beim Leseverstehen und Sprechen fehlen sie nämlich). Bei einigen Aufgaben besteht die Anweisung aus zwei Teilen, von denen der erste (z.B. *„Aussprache üben"* (*BP*1-LAB, S.8), *„Eine Tabelle selbst machen"* (*BP*1-LAB, S.9), *„Übungen selbst machen"* (*BP*1-LAB, S. 20), *„Zahlen verstehen"* (*BP*1-LAB, S. 22) usw.) durchaus als Zielangabe bei der jeweiligen Aufgabe gelten kann.

In *em* sind die Lernziele dem Inhaltsverzeichnis (besonders dem sog. *„Kursprogramm"*) zu entnehmen. Ähnlich wie in *D* werden hier die zu entwickelnden Fertigkeiten sowie der zu beherrschende Wortschatz, der Grammatikstoff und die Lerntechniken (nur in *em*H und *em*A) in Rubriken, die stellvertretend für die Bausteine des Baukasten-/Lehrwerksystems sind, angegeben. Später findet man die entsprechenden Angaben in der Kopfzeile einer jeden LB-Seite. Auch im Vorwort zum Lehrwerk (*em*B-LB, S. 8) ist man darum bemüht, den KT die Lernziele bewusst zu machen, indem man schreibt:

„In em Brückenkurs werden die klassischen vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben systematisch trainiert. Dabei gehen wir von der lebendigen Sprache aus. Das breite Spektrum der Textsorten, die Sie im Inhaltsverzeichnis aufgelistet finden, spiegelt die Vielfalt der sprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers wider, für die wir Sie fit machen wollen. (...) Sie lernen, längere Lese- und Hörtexte effektiv zu verarbeiten. Auch bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben haben wir darauf geachtet, dass Sie eine Vielzahl von Textsorten kennen lernen. So können Sie Strategien für Gespräche des täglichen Lebens und für einfache Diskussionen üben. Das Schreibtraining konzentriert sich auf Textsorten, die Sie in der alltäglichen Praxis brauchen. Darüber hinaus leitet Sie das Lehrwerk an, Ihre Lerntechniken zu optimieren."

Derartige Texte (mit nur geringfügigen Änderungen) findet man in allen drei Bänden von *em*. Lernziele werden detailliert in *em*-AB zusammengestellt. Jede Lektion endet hier nämlich mit einer der Selbstevaluation dienenden Checkliste (*„Lernkontrolle: Was haben Sie in diesem Kapitel gelernt?"*, z.B. *em*B-AB, S. 20), in der in sechs (*em*B-AB) bzw. sieben (*em*H- und *em*A-AB) Rubriken die

Ziele der jeweiligen Lektion zusammengefasst werden (Abb. em 1). Lernziele werden in *em* am Anfang des Kurses in *em*B-AB thematisiert. lediglich aber eine Aufgabe (*„Prioritäten im Kurs"*, S. 8f (1)) dient diesem Zweck. Bewusst gemacht werden hier (*em*B-AB, S. 9 (1b)) persönliche Bedürfnisse der KT, die sie mit Hilfe der Zielsprache befriedigen möchten, z.B.:

„Sprechen
- *telefonieren am Arbeitsplatz*
- *geschäftliche Verhandlungen führen*
- *Gespräche auf Reisen in einem deutschsprachigen Land*
- *Unterhaltungen in alltäglichen Situationen*
- *Vorlesungen auf Deutsch*
- *....."*

Die meisten Gedanken über die Art und Weise der Bewusstmachung der Lernziele haben sich die Autoren von *U* gemacht. In zwei umfangreichen Vorworten (vgl. oben) gehen sie nämlich nicht nur auf die Möglichkeiten der Arbeit mit dem Lehrwerk ein, sondern weisen eben auch noch auf die Möglichkeit der individuellen Zielsetzung und der Zusammenstellung eines persönlichen Lernprogramms hin. Sie erläutern, wo die Benutzer des Lehrwerks entsprechende Informationen über Ziele einzelner Aufgaben finden. Die Bedeutung der verwendeten Symbole wird anhand eines Beispiels dargelegt (Abb. U 2). Die Inhaltsverzeichnisse (im AB und LB) enthalten ebenfalls Informationen zu den Lernzielen. Dabei ist das Verzeichnis im AB ein wenig informativer als das im LB. Der Grund dafür liegt darin, dass man im LB – neben den Titel- und Textsorteangaben – lediglich die Angabe der zu übenden/entwickelnden Sprachhandlung findet (z.B. Berichten, Erzählen, Argumentieren, Auffordern, Empfehlen, Beschreiben, (Sich) Informieren usw.). Im AB werden diese Angaben spezifiziert. So findet man hier neben dem Stichwort *„Berichten, erzählen"* auch noch Details wie: *„Textsorte/ Fertigkeiten: Zeitungsmeldung erstellen oder einen persönlichen Brief schreiben; Wortschatz: Personen unterschiedlich benennen; Grammatik: Zeitenfolge, Plusquamperfekt, (Bildung des Perfekts)"* (*U*-AB, S. 6).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Transparenz der Lernziele in den untersuchten Lehrwerken sagen, dass sie nicht immer gewährleistet ist. Zwar hilft in allen Lehrwerken das Inhaltsverzeichnis mehr oder weniger (meist aber mit durchschnittlichem Erfolg) sich diese bewusst zu machen; zwar erhalten in einigen Lehrwerken die KT zusätzliche Informationen über Lernziele im Vorwort oder in Form graphischer Zeichen (Signalfarben, Symbole), dennoch aber scheint das eher wenig zu sein. Nur in zwei Lehrwerken (*BP*, *U*) werden die Lernziele am Lektionsanfang ausformuliert bzw. wiederholt. Nur in drei Lehrwerken (*BP*, *em*, *U*) werden sie in einer Checkliste zusammengefasst, wobei der Umfang der enthaltenen Angaben von Fall zu Fall variiert (recht knappe

Angaben in *BP*, umfangreichere/detailliertere Angaben in *em* und *U*). Ob die KT einen echten Nutzen aus den gegebenen Mitteln ziehen, bleibt dahingestellt. Pauschal könnte man meinen, dass besonders für eine individuelle Planung des Lernens die Angaben nur mit knapper Not ausreichen.

Von individueller Planung des Sprachlernens kann auch nicht in allen fünf Lehrwerken die Rede sein. Lediglich in *em* und *U* finden die KT entsprechende Angebote in Form von Planungsrastern (wie in *U*) oder Checklisten (wie in *em*). Diese Instrumente dienen der bewussten Entscheidung der KT. In den anderen drei Lehrwerken wird eher das Durcharbeiten des Lehrwerks Seite für Seite empfohlen. Differenzierungsangebote oder Anregungen für individuelle Planung findet man nur in den LHB. Die Unterscheidung zwischen maximalen und minimalen Zielen oder dem obligatorischen und fakultativen Lernprogramm gibt es nur im Falle von *SI*, wo er die Form eines *„Stoffreduktionsplans"* hat (s. 5.3.11.).

5.3.5. Offenheit des Lehrwerks bzw. des Lernangebots

		SI	D	BP	em	U
1.	Ist die Aufgabenstellung offen für die Interessen der Lerner?	+	+	+	+	+
1.1	Können sich die Lerner frei äußern, Stellung nehmen?	+	+	+	+	+
1.2	Gibt es vorgegebene Lösungen?	+	+	+	+	+
1.3	Ist das Material flexibel einsetzbar? Lässt es sich den Bedürfnissen der Lerner anpassen?	+	+	+	+	+
2	Gibt es (ausreichend) Abwechslung, z.B. Texte, Spiele, Übungen zur Wahl?	+	+/-	+	+	+
2.1	Werden den Lernern Freiräume gegeben?	+	+/-	+	+	+
2.3	Gibt es Leerstellen, z.B. für gruppeneigene Texte usw.?	+	+	+	+	+
2.4	Werden die Lerner zur Projektarbeit angeregt? Sind Projektskizzen/ -Vorschläge vorhanden?	+	+/-	+	+	+
2.5	Gibt es Hinweise auf Möglichkeiten selbständiger Weiterarbeit?	+	+/-	+	+	+

Tabelle 9: Offenheit der Lehrwerke bzw. des Lehrwerkangebots (+ = ja/vorhanden, - = nein/eher nicht/nicht vorhanden, +/- = entsprechende Angebote nur im LHB)

In *SI* ist eine zunehmende Offenheit und Ergänzungsbedürftigkeit des Unterrichts durch selbständige Lernaktivitäten der KT bemerkbar. Die Eigensteuerung des Lernens, u.a. durch Erstellen und Bearbeiten einer Wortschatzkartei (z.B. *SI*1-LAB, S. 124), Abfassen von landeskundlichen Paralleltexten (z.B. *SI*1-LAB, S. 28), Simulationen (ausgedachte Geschichten, z.B. *SI*2-LAB, S. 25), Schreiben von Vorträgen, Berichten und Kurzreferaten (z.B. *SI*2-LAB, S. 24) und zunehmend freien Texten, Projektarbeit sowie eventuell gemeinsames Erstellen einer Kurszeitung und einer Kurskassette (diese Vorschläge können auch als zwei der Evaluation des Lernprozesses dienende Langzeitprojekte betrachtet werden) – all dies nimmt im Laufe der Arbeit mit dem Lehrwerk deutlich zu.

Ab der dritten LAB-Lektion findet man hier immer wieder Projektvorschläge, die den KT dabei helfen sollen, Leben und Lernen zu verbinden, Kontaktschwierigkeiten abzubauen, ihr Sprachkönnen in authentischen Kommunikationssituationen auszuprobieren. Die KT erhalten die Möglichkeit, praktisch zu lernen sowie vor allem ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einzubringen, Verantwortung zu übernehmen und die thematische Gestaltung des Unterrichts mitzubestimmen. Bei der Projektbearbeitung lernen sie, Informationen einzuholen und sie zu verarbeiten, das Thema sowie eventuelle Verstehensprobleme zu klären, die Vorgehensweise (Beschaffung der Materialien, Verteilung der Aufgaben usw.) zu bestimmen, den Zeitplan festzulegen und sich an ihn zu halten, die Präsentation der Ergebnisse vorzubereiten und letztendlich an der Evaluation ihrer Arbeit teilzunehmen. Ohne Eigeninitiative geht hier – wenn überhaupt – nur sehr wenig. Die soziale Kompetenz (soziale LS/LT) der KT wird auf diese Art

und Weise ebenfalls entwickelt. Sie lernen den Umgang mit der Gruppe, mit Lernpartnern, Zusammenarbeit bei der Lösung der Aufgaben. Allerdings bedarf die Bearbeitung der Projekte besonders bei den Anfangsprojekten wegen mangelnder Kompetenz der KT (fehlende Erfahrung) der Hilfe der L (geeignete Vorgehensweise wird in *SI*1-LHB (S. 19) erläutert). Leerstellen im Sinne von freiem Platz, wo z.B. Projektergebnisse eingetragen werden können, sind im Lehrwerk nicht zu finden. Ihre Funktion erfüllen aber sehr gut sowohl die oben erwähnten Kurszeitung und -kassette sowie Collagen und Wandzeitungen zu derer Anfertigung die KT immer wieder aufgefordert werden (z.B. *SI*1-LAB, S. 45 (1)). Besonders bei der Bearbeitung der Projekte und bei den vorgeschlagenen Aktivitäten können die KT ihrer Phantasie freien Lauf lassen und ihre Kreativität frei entfalten. Hier gibt es selbstverständlich keine vorgegebenen Lösungen (höchstens bei einigen der Aufgaben Lösungsvorschläge oder Beispiele im Lösungsschlüssel). Bei den meisten Übungen und Aufgaben im Abschnitt *„Situationen – Texte – Redemittel"* ist das anders: Vorgegebene Lösungen sind hier Standard (Lösungsschlüssel), wenn auch Ausnahmen vorhanden sind. Letztendlich sind hier auch noch die zahlreichen variabel einsetzbaren Spiele und Aufgaben (immer am Ende einer LAB-Lektion im Abschnitt *„Aktivitäten"*) zu finden.
Hinweise auf Möglichkeiten selbständiger Weiterarbeit sind leider sehr vereinzelt anzutreffen. Man findet lediglich in einem der Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* einen Hinweis auf außerunterrichtliche Übungsmöglichkeiten im Bereich des Hörverstehens (*SI*2-LAB, S.117). In *SI* wird aber nicht mal auf das alternative, das *SI*-LAB ergänzende Übungsangebot in den *SI*-ZÜ, *SI*-VH oder *SI*-OÜ hingewiesen. Auf die letzteren deutet – übrigens wie in allen anderen untersuchten Lehrwerken – lediglich ein Satz im *SI*1-LAB (S. 2) hin: *„Besuchen Sie unsere www.stufen.de"*. Angesichts des Umfangs des sich auf dieser Internetseite befindenden Übungsmaterials sowie seiner Einsatzmöglichkeiten ist dieser kleine Hinweis eher enttäuschend und bestimmt nicht ausreichend. Nur auf das Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* wird regelmäßig in den ersten zwei Bänden von *SI* verwiesen. Auch das kann von den KT leicht übersehen werden, da man sich auf das Benennen des Titels und ein graphisches Zeichen (Abb. SI 13) beschränkt und den Sinn und Zweck des Hörprogramms an keiner Stelle im LAB erklärt.

Der in *D* enthaltene Lernstoff soll – wie auch an vielen Stellen des LHB betont wird – der Reihe nach, Seite für Seite durchgearbeitet werden, z.B. (*D*-LHB, S. 14f.):

„Eintauchen sollte, wie auch alle anderen Schritte, so behandelt werden, dass neu Hinzukommendes auf schon Bekanntem aufbaut. Dies ist gewährleistet, wenn sie von einer Übung zur jeweils folgenden gehen und die einzelnen Anschnitte in den Didaktisierungsvorschlägen in der vorgegebenen Reihenfolge durchführen."

Frei wählen können die KT aus dem im Lehrwerk enthaltenen Lernstoff also nicht. Einzige Variationsmöglichkeiten gibt es bei der Bearbeitung des Abschnitts *„Sprechen"*. Die Übungen/ Aufgaben müssen hier nicht unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge behandelt werden, weil sie so gut wie keinen neuen Wortschatz und keinen neue Grammatik enthalten.
Nach Projektvorschlägen, Spielen oder anderen Aktivitäten mit offenem Charakter sucht man in *D*-LB/AB vergeblich. Sie wurden alle ins *D*-LHB verlagert. Eine Begründung dafür liefern die Autoren von *D* im *D*-LHB (vgl. 5.3.11.). Die Anzahl der sich am Ende jeder Lektion befindenden *„Vorschläge zum Weiterarbeiten/Abschluss der Lektion/Projekte"*, wie sie hier genannt werden (*D*-LHB, S. 58), ist dann auch recht groß. Sie müssen aber alle von der L initiiert und meist auch unterstützend begleitet werden.

Das Lehrwerk *BP* ist verhältnismäßig reich an Projektvorschlägen. In *BP*1 sind es acht, in *BP*3 – acht und in *BP*2 sogar 15 verschiedene Projektaufgaben mit unterschiedlichem Umfang. Aber auch andere Aufgaben sind hier so offen, dass sie sich sehr leicht erweitern oder aber auch vereinfachen lassen. Zu mehr Offenheit tragen auch die zahlreichen Spiele (vor allem Wortschatzspiele) und Aufgaben bei, die sich in den Zwischenkapiteln *„Raststätte"* (nach jeder dritten LAB-Lektion) befinden. Da sie alle optional sind und die daraufhin folgenden Kapitel darauf nicht aufbauen, können sie von den KT frei gewählt und bearbeitet werden. Was die Progression des Lernstoffs sowie Variationsmöglichkeiten oder Anpassung an die Bedürfnisse der KT angeht, so heißt es im *BP*1-LHB (S. 9): *„Reduktion und Aktualisierung, Verteilung, Wiederholung, Differenzierung."* Der Stoff des *BP* lässt sich auch tatsächlich leicht ergänzen und kann auf die unmittelbaren Bedürfnisse der KT zugeschnitten werden.

In *em* werden – entgegen der Behauptung der Autoren, dass das Angebot an Unterrichtsprojekten in *em* reichhaltig sei (*em*B, S. 7) – zwar nur sehr wenige Projekte vorgeschlagen, dennoch aber ist das Lehrwerk als offen zu bewerten. Diese Einschätzung verdankt *em* vor allem der Tatsache, dass die meisten Aufgaben so formuliert werden, dass sie immer einen Teil beinhalten, für den es keine vorgegebene Lösung gibt und der nicht selten auch zu einem Projekt umgearbeitet werden kann. Projekte, die als solche deklariert werden und für deren Bearbeitung ein größerer zeitlicher Aufwand erforderlich ist, findet man in *em*B lediglich 5, in *em*H – 4 und im *em*A – 2. Wichtiger als die Zahl der Projekte ist aber die Tatsache, dass die KT – dank der Baukastenstruktur des Lehrwerks (vgl. 5.3.3.1.) – die für die relevanten Inhalte wählen können und nicht zwingend in der Reihenfolge ihres Auftretens im LB bearbeiten müssen.

U ist verhältnismäßig reich an offenen Aufgaben. Zwar findet man hier nicht sehr viele Projektvorschläge (nicht mal ein Projekt pro Lektion), dafür aber sehr viele recht zeitaufwendige (für ihre Bearbeitung braucht man mindestens vier Unterrichtseinheiten) Plan- und Rollenspiele, die den KT aktives Handeln und vor allem aber Eigeninitiative abverlangen. Zur Offenheit von *U* trägt auch

die Struktur des Lehrwerks bei, das so angelegt ist, dass die KT nach Belieben in ihm schmökern und das Tonmaterial auf den Kassetten/CDs genießen und die sie interessierenden Inhalte frei wählen und mit Hilfe des AB bearbeiten können. Den kreativen Umgang mit *U* fördern auch die im LHB enthaltenen Zusatzmaterialien (Arbeitsblätter usw.) sowie Anregungen (*„Offenes Lernen mit dem Materialienbuch – 100 Ideen"*, *U*-LHB, S. 6f.).

Alle fünf untersuchten Lehrwerke kann man also durchaus mit dem Prädikat *„offen"* auszeichnen. Unterschiede gibt es dennoch. Zwar sind in allen fünf Fällen mehr oder weniger sowohl kurz- (für einige Unterrichtsstunden) und langfristige Projektvorschläge (für die Dauer des gesamten Kurses) zu finden, nicht immer aber befinden sie sich in dem Teil des Lehrwerks, der für den Gebrauch durch die KT gedacht ist. Die Wahlfreiheit und Initiative der KT werden somit eingeschränkt. In *D* hat man beispielsweise Projektaufgaben gänzlich aus dem LB/AB verbannt, unter dem Vorwand, sie würden die KT überfordern oder könnten einen negativen Einfluss auf ihre Motivation haben (s. 5.3.11.), wenn sie unter bestimmten Unterrichtsumständen nicht zu realisieren wären. Glücklicherweise hat man diese Lücke geschlossen, indem man entsprechende Vorschläge im LHB aufgelistet hat. Die L muss somit die Entscheidung treffen, welche von ihnen bearbeitet werden.

Auch andere Faktoren – wie die Zahl und Art der Aufgaben mit einer relativ offenen Aufgabenstellung, die den KT ermöglicht, ihr eigenes Wissen, ihre Erfahrungen in den Unterricht einzubringen und ihre Bedürfnisse zu artikulieren, das Lernen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren sowie eine nicht geringe Zahl der Sprachspiele (Wortschatz-/ Grammatikspiele, Rollen-/ Planspiele usw.), Hinweise auf Möglichkeiten selbständiger Weiterarbeit, Leerstellen im LB/AB/LAB, wo die Ergebnisse der selbständigen Arbeit eingetragen werden können – sie alle tragen zur Offenheit des Lernangebots in *SI*, *BP*, *D*, *em* und *U* bei. Vorgegebene Lösungen gibt es für derartige Aufgaben selbstverständlich nicht. Höchstens Lösungsvorschläge sind an einigen Stellen zu finden. Für Abwechslung – im Sinne eines Angebots frei wählbarer Texte, Übungen oder Aufgaben – wird allerdings nicht immer gleich intensiv gesorgt. In den drei Grundstufenlehrwerken ist hier eher der Trend zum lückenlosen Durcharbeiten des Lehrwerks – Seite für Seite – zu bemerken. Erst den KT der Mittelstufe traut man zu, dass sie selbst entscheiden, welche Kenntnisse sie erwerben und welche Fertigkeiten sie entwickeln/ trainieren möchten (z.B. in *em*, wo die KT die Möglichkeit haben, die Bausteine des *em*-Baukastensystems nach Belieben zusammenzustellen) oder welche Themen/ Texte für sie interessant/ relevant sind (z.B. in *U*, wo Texte im LB grundsätzlich als Angebot und kein Pflichtprogramm betrachtet werden und das AB verschiedene Aufgabenstellungen zu gleichen Texten beinhaltet).

5.3.6. Thematisierung des Lernens

Die für die Förderung der Lernerautonomie äußerst wichtige Thematisierung des Lernens im Sinne von Bewusstmachung und anschließender Evaluation des eigenen Lernens zum Zwecke seiner Optimierung sowie die explizite Vermittlung von LS/LT wird – mit Ausnahme von *D*, in dessen für die KT bestimmten Teil keine derartigen Angebote zu finden sind – in den untersuchten Lehrwerken für DaF umgesetzt. Unterschiede gibt es hier aber zuhauf und zwar nicht nur quantitative, sondern vor allem auch qualitative.

		SI	D	BP	em	U
Wird das *„Lernen"* im Lehrwerk thematisiert?		+	-	+	+	+
Wird das *„Lernen"* im LB, AB oder ggf. im LAB thematisiert?		+	-	+	+	+
Wird das *„Lernen"* in den Zusatzmaterialien thematisiert?		+	-	-	-	-
Formen	Lerntipps, die gelegentlich bei einzelnen Aufgaben gegeben werden	+	-	+	+	+
	Thema *„Lernen"* als fester Bestandteil jeder Lektion/jedes Kapitels	-	-	-	+	+
	spezielle Zwischenkapitel, die dem Thema *„Lernen"* gewidmet sind	+	-	+	-	-
	„Lernen" als Thema einer nur diesem Thema gewidmeten Lektion	+	-	+	+	+
Art und Weise	Zeichnungen/ Bilder/ Zahlen	+	-	+	+	+
	(metasprachliche) Erklärungen	+	-	+	+	+
	Selbsttests mit Lösungsschlüsseln	+	-	+	+	+
	Selbsttests, die in Gruppen/ im Plenum evaluiert werden	+	-	+	+	+
	allgemeine Anregungen zur Diskussion/ zum Klassengespräch	+	-	+	+	+

Tabelle 10: Thematisierung des Lernens (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Im Kontext der Thematisierung des Lernprozesses sind in *SI* vor allem die Zwischenkapitel zum Thema *„Eine Fremdsprache lernen"* (Abb. SI 2) zu erwähnen. Die Autoren von *SI* sehen ein wichtiges Ziel darin, nicht nur Sprachwissen zu vermitteln und Fertigkeiten zu entwickeln, sondern auch Wege (anfänglich durch Bilder, Zahlen, einfache Fragen später (ab dem fünften Zwischenkapitel) auch mit Hilfe umfangreicherer Erklärungen) zu zeigen, wie das neu erworbene Wissen weiterverarbeitet werden kann. Sie erhoffen sich dadurch eine Sensibilisierung der KT für den Lernprozess und weiterhin eine Steigerung der Effektivität des Lernens. Sie wollen außerdem auch noch alternative Lernwege zeigen und die KT dazu anregen, sich mit ihren bisherigen Lernweisen (auch in der Gruppe bzw. im Plenum) kritisch auseinander zu setzten. Die Zwischenkapitel sind also als *„Hilfe zur Selbsthilfe bei einem bewussten und zunehmend eigenverantwortlichen Lernen"* (*SI*-LHB, S. 23) zu betrachten. Zu-

sätzliche Hinweise – wenn auch nicht zahlreiche oder sehr detaillierte – für die Bearbeitung dieser Zwischenkapitel im Unterricht sowie ergänzendes Informationsmaterial (z.B. weiterführende Literatur) findet man im LHB. Die Hilfe bzw. Anleitung der L ist zumindest bei der Bearbeitung der ersten Zwischenkapitel unerlässlich. Derartige Arbeitsanweisungen gibt es aber leider nicht zu jedem Zwischenkapitel (zu 4, 5, 7, 10, 11, 12 und 13 fehlen sie). Die Tatsache, dass nicht mal für die Hälfte der Zwischenkapitel im LHB Didaktisierungsvorschläge bzw. Erklärungen vorhanden sind, resultiert höchstwahrscheinlich daraus, dass angenommen wird, dass die Inhalte dieser Kapitel z.T. selbsterklärend sind. Es gibt aber auch durchaus Stellen, wo ihr Fehlen eher als ein Nachteil empfunden werden muss.

Das erste Zwischenkapitel findet man bereits (erst (?)) nach der vierten LAB-Lektion und dann nach jeder zweiten Lektion (mit Ausnahme der letzten). Ein solches Zwischenkapitel umfasst immer eine Lehrbuchseite (mit Ausnahme des vierten Zwischenkapitels, das zwei Seiten umfasst). Folgende Themen werden hier behandelt:

1. *„Wie lernt man besonders gut?"* (*SI*1, nach Lektion 4, S. 60)
2. *„Lernprobleme bei Artikel und Nomen"* (*SI*1, nach Lektion 6. S. 91)
3. *„Wortschatz lernen – aber wie?"* (*SI*1, nach Lektion 8, S. 124)[350]
4. *„Welcher Lerntyp sind Sie?"* (*SI*1, nach Lektion 10, S. 159f.)
5. *„Lernprobleme und Lernorganisation"* (*SI*2, nach Lektion 12, S. 45)
6. *„Lesen auf Deutsch"* (*SI*2, nach Lektion 14, S. 81)
7. *„Hören und Verstehen"* (*SI*2, nach Lektion 16, S. 117)
8. *„Hilfen bei Lernproblemen im Bereich Grammatik"* (*SI*2, nach Lektion 18, S. 153)
9. *„Arbeit mit dem Wörterbuch"* (*SI*2, nach Lektion 20, S. 189)
10. *„Wortschatzfestigung"* (*SI*3, nach Lektion 22, S. 41)
11. *„Notizentechnik und Textkonstruktion"* (*SI*3, nach Lektion 24, S. 73)
12. *„Selbstkorrekturen bei schriftlichen Textwiedergaben"* (*SI*3, nach Lektion 26, S. 105)
13. *„Überprüfung des Lernfortschritts"* (*SI*3, nach Lektion 28, S. 137)

Die oben erwähnten Zwischenkapitel sind keineswegs die einzige Stelle in *SI*, an der das *„Lernen"* thematisiert wird. Zum gleichen Zweck dienen auch noch:

a. Texte und Übungen der gänzlich diesem Thema gewidmeten Lektion 22 (*SI*3, S. 26-40),
b. im ganzen Lehrwerk verstreute Tipps/Hinweise auf LS/LT.

350 Das dritte Zwischenkapitel wird zusätzlich mit einer römischen Zahl (I) gekennzeichnet, was darauf hindeutet, dass hier der erste Teil des Themas *„Wortschatz lernen – aber wie?"* präsentiert wird. Weitere Teile dieses Kapitels sind in *SI* aber nicht zu finden. Zwar gibt es in *SI*3 das Zwischenkapitel *„Wortschatzfestigung"*. Es wird aber nicht als Fortsetzung des 3. Kapitels aus *SI*1 deklariert.

In Bezug auf die Thematisierung des Lernens im Lehrwerk *BP* müssen vor allem die expliziten Lernzielangaben am Anfang einer jeden LAB-Lektion sowie die (eher vereinzelten) Lerntipps in den Lektionsabschnitten *„Grammatik/ Aussprache"* im LB-Teil und an verschiedenen Stellen des AB-Teils, die Rubrik *„Effektiv lernen"* (Abb. BP 7) in den Zwischenkapiteln *„Raststätte"* (nach jeder dritten LAB-Lektion) sowie letztendlich auch noch die Lektion 36 (*BP*3-LAB, S. 134ff/ 230ff.) genannt werden, in der das Thema des lebenslangen Lernens erörtert wird. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass im AB-Teil des *BP*1-LAB und *BP*2-LAB die Rubrik *„Effektiv lernen"* systematisch angeboten wird. Folgende Themen werden hier angesprochen:

1. im *BP*1-AB-Teil: Wörter in Sätzen lernen/ Wartezeit ist Lernzeit (S. 155), Wörter in Gruppen lernen (S. 161), Artikel-Bilder (S. 166), Wortschatzkarteien mit Nomen (S. 179), Sprechen üben (S. 195), Nomen effektiv lernen (S. 207), Lesestrategien (S. 222);
2. im *BP*2-AB-Teil: Redemittel lernen und wiederholen (S. 157), Übungen selbst machen (S. 169, 201), strategisch hören (S. 185), Lesestrategien (S. 213), Deutsch lernen beim Fernsehen (S. 229).

Eine Ergänzung dieses recht umfangreichen Angebots stellen die Checklisten (Lesen, Hören und Schreiben) und Tipps auf dem ausklappbaren Umschlag des zweiten Bandes von *BP* dar.

Im *BP*3-AB-Teil verzichtet man dagegen auf die Rubrik *„Effektiv lernen"*. Die so entstandene Lücke füllt man mit einer vermehrten Zahl von Lerntipps im Abschnitt *„Testtraining"* (AB-Teil zum Zwischenkapitel *„Raststätte"*), die der Wiederholung und erneuerten Reflexion der in *BP*1 und *BP*2 vermittelten Lernstrategien dienen. Und so geht man hier auf Strategien beim Lesen (S. 170, 192f., S. 124f., 236ff), Hören (S. 173, 194, 241f.), schriftlichen (S. 195, 216) und mündlichen (S. 171f. , 217, 240) Ausdruck ein.

In *em* findet man viele Stellen, an denen versucht wird, den KT LS/LT zu vermitteln. Dabei ist anzumerken, dass diese in *em*B im LB eher implizit vorhanden sind und erst im AB explizit – wenn auch nicht sehr ausführlich – behandelt werden. Das bedeutet, dass man die Texte und Aufgaben im Kursbuch als Ausgangspunkt für die Veranschaulichung der Strategien und Techniken benutzt und den KT ohne umfangreiche und umständliche Erklärungen zeigt, wie man mit Lese- oder Hörtexten, Wortschatz oder Grammatik usw. umgehen kann. Die Hinweise auf LS/LT tauchen dann an entsprechenden Stellen im AB auf und werden in Form von *„Lerntipps"* meist recht kurz und bündig formuliert (Abb. em 2). So findet man z.B. im *em*B-LB (Lektion 3, S. 36f. (2)) fünf Zeitungsmeldungen, die man zunächst lesen und anschließend die enthaltenen Hauptinformationen unterstreichen soll. Diese sind dann auch noch in einem Kasten (zu beantworten sind hier folgende Fragen: wer, wo, wann, was, warum?) zu ergänzen. Im AB (Lektion 3, S. 37, Ü. 4) finden die KT den folgenden Lerntipp: *„Hauptinformationen im Text. Um beim ersten Lesen die*

Hauptinformationen aus einem Text herauszufinden, versuchen Sie zuerst nur die W-Fragen Wer? Wo? Was? Wann? Warum? zu beantworten." Im Anschluss daran kommt noch eine kurze Aufgabe ebenfalls zu einer Zeitungsmeldung: „*Lesen Sie die folgende Zeitungsmeldung. Unterstreichen Sie die Hauptinformationen und schreiben Sie neben den Text, welche W-Fragen beantwortet werden.*" Insgesamt werden in *em*B folgende Themen behandelt:

- Lektion 1 – Wortschatz: Wortfeld erarbeiten, Vokabelkartei, Sätze bilden (LB, S. 13/ AB, S. 9);
- Lektion 2 – Hören: Globales Verstehen (LB, S. 22/ AB, S.22); Grammatik: Terminologie (LB, S. 27/ AB, S. 29); Wortschatz: Einsprachiges Wörterbuch (LB, S. 31/ AB, S. 31);
- Lektion 3 – Lesen: Hauptinformationen im Text (Kursbuch, S. 36f./ Arbeitsbuch, S. 37);
- Lektion 4 – Lesen: Schlüsselwörter erkennen (LB, S. 51/ AB, S. 52); Grammatik: Tabellen, Regeln selbst erstellen (LB, S. 51/ AB, S. 52f.);
- Lektion 5 – Lesen: Selektives Lesen, Internationalismen (LB, S. 59, 64/ AB, S.62, 65); Grammatik: Textgrammatik (LB, S. 65/ AB, S. 66);
- Lektion 6 – Schreiben: Selbstkorrektur (LB, S. 77/ AB, S. 81);
- Lektion 7 – Sprechen: Freies Sprechen (LB, S. 85/ AB, S.90);
- Lektion 8 – Wortschatz: Mnemotechnik (LB, S. 95/ AB, S. 98); Sprechen: Laut lesen, auswendig lernen (LB, S. 101/ AB, S. 103); Selbstkontrolle (LB, S. 101/ AB, S. 103);
- Lektion 9 – Schreiben: Satzanfänge variieren (LB, S. 107/ AB, S.109);

Die Art und Weise der Vermittlung des lernstrategischen Wissens ändert sich im *em*H und *em*A insofern, als hier als siebter Baustein im Baukastensystem (vgl. oben) an Stelle der Lerntipps die Rubrik „*Lerntechnik*" tritt. Diese Rubrik (Abb. em 3) hat ihren festen Platz im LB und die sehr ausführlich[351] behandelten Themen werden oft zusätzlich auch noch im AB wiederholt thematisiert.

Im Falle von *em* kann man also von einem richtigen Trainingsprogramm sprechen, da entsprechende Inhalte konsequent in jedem Kapitel der beiden letzten Teile des Lehrwerks vorhanden sind, da es sich hier nicht um vereinzelte Hinweise, Tipps oder Anregungen handelt, sondern um eine systematische Vermittlung und Anwendung von LS/LT sowie – wie es die Autoren nennen (emH-LHB, S. 15) – von praktischen Tipps und Hintergrundinformationen über Textsorten und Lesestile. Folgende Themen werden in der Rubrik „*Lerntechniken*" behandelt:

a) *em*H:
- Lektion 1 – Lerntypen, Lernziele (LB, S. 25f. / AB, S.18f.);
- Lektion 2 – Wörter lernen und behalten (LB, S. 44f./ AB, S. 34);

351 Standardmäßig ist das eine Lehrbuchseite zu einem gegebenen Thema. Es gibt aber durchaus auch Themen, die auf drei Lehrbuchseiten behandelt werden (z.B.: *em*H-LB, Lektion 5);

- Lektion 3 – Grammatik lernen (LB, S. 62f./ AB, S. 49);
- Lektion 4 – Umgang mit dem Wörterbuch (LB, S. 79f.);
- Lektion 5 – Richtig lesen (LB, S. 100ff.);
- Lektion 6 – Hörverstehen (LB, S. 118f.);
- Lektion 7 – Freies Sprechen (LB, S. 140f.);
- Lektion 8 – Schreiben (LB, S. 164f.);

b) *em*A:
- Lektion 1 – Textbauplan, Nachricht, Textwiedergabe (LB, S. 17);
- Lektion 2 – Wortschatz erschließen (LB, S. 31/ AB, S. 27);
- Lektion 3 – Korrespondenz (LB, S. 43/ AB, S. 38f.);
- Lektion 4 – Sprechen: Problemlösung (LB, S. 55/ AB, S. 50);
- Lektion 5 – Lernorganisation (LB, S. 67);
- Lektion 6 – Hörstrategien (LB, S. 79/ AB, S. 72);
- Lektion 7 – Über Bilder sprechen (LB, S. 91/ AB, S. 68f.);
- Lektion 8 – Lesestrategien (LB, S. 103);
- Lektion 9 – Konventionen (LB, S. 115/ AB, S. 105);
- Lektion 10 – Freies Schreiben (LB, S. 127/ AB, S. 113).

Auch eine dem Thema Fremdsprachenlernen gewidmete Lektion findet man in *em*. In *em*H (LB, S. 49-66/ AB, S. 37-52) beschäftigt man sich mit der Sprachentwicklung des Menschen, Fremdsprachen im Berufsleben und in der Freizeit, Ländern, in denen Deutsch Landes- und Amtssprache ist, Sprachreisen, Lernen im 21. Jahrhundert, etc.

Unter den im Lehrwerk *U* behandelten Themen findet man auch das Thema „*Lernen lernen*". Das geschieht an mehreren Stellen des Lehrwerks (sowohl im LB als auch im AB) und soll den KT helfen, ihr Lernen zu verbessern und selbst zu steuern, wobei bei der Entwicklung des Lehrwerks angenommen wurde, dass KT, die mit *U* arbeiten, größtenteils Erwachsene sind, die „*schon über Erfahrungen und Routinen im Lernen verfügen, sie also nicht mehr das Lernen lernen müssen, sondern ihre eigenen Lernstrategien unter Umständen nur optimieren sollten*" (*U*-LHB S. 10). Deswegen ist man auch eher darum bemüht, LS/LT bewusst zu machen, als diese zu vermitteln. Die diesbezüglichen Angebote findet man in *U*:

- im LB im dritten Kapitel „*Lernen leichter machen*" (*U*-LB, S. 24-29);
- im AB im sog. Null-Kapitel „*Los geht's*" (*U*-AB, S. 15-21), verstreut in den einzelnen Kapiteln in Form eines „*Tipps zum Lernen*" (z.B. Abb. U 3) und im Kapitel „*Ratgeber Lernen*" (*U*-AB, S. 175-182).

Auch das Vorwort (sowohl im LB als auch im AB) beinhaltet einige Hinweise die durchaus als explizite Hinweise auf LS/LT gedeutet werden können (vgl. 5.3.3.1.).

5.3.6.1. Regulierung des Lernens

Die KT werden in *SI*, *BP*, *em* und *U* auf unterschiedliche Art und Weise zur Reflexion ihrer Lern- und Verhaltensweisen angeregt. An verschiedenen Stellen und in unterschiedlicher Form werden sie explizit dazu aufgefordert, auf ihre Lernerfahrungen zurückzublicken, ihren Lerntyp zu ermitteln, ihre Präferenzen festzuhalten und Wünsche auszuformulieren, ihr Lernen zu überwachen und auszuwerten sowie den Lernfortschritt zu evaluieren. Entsprechende zur Gruppe der indirekten LS/LT gehörenden metakognitiven, affektiven und sozialen LS/LT werden ihnen vermittelt.

5.3.6.1.1. Metakognitive Lernstrategien und -techniken

		SI	D	BP	em	U
sich auf das Lernen konzentrieren/das Lernen vorbereiten		+	-	+	+	+
Techniken	sich über Lernmethoden informieren	SI3-LAB 26ff.	-	-	-	U-AB 4f.
	sich auf die Aufgaben (mental) einstellen (vgl. affektive LS/LT)	-	-	-	-	-
	überlegen, welche Ziele erreicht werden sollen (z.B. im Klassengespräch, vgl. soziale Strategien)	-	-	BP3-LAB 139 (10)	emH-LB 26 (1-5)	U-AB 16f. (2, 3)
	Reflexion über die bisherige Lernweise (u.a. über Gewohnheiten nachdenken)	SI1-LAB 60	-	BP3-LAB 134 (1)	emH-LB 25 (1)	U-AB 16 (1)
	Reflexion über den eigenen Lerntyp (z.B. mit Hilfe eines Tests)	SI1-LAB 159f.	-	BP3-LAB 137 (5)	emH-LB 25 (3)	U-AB 18f. (1-2)
	Reflexion über die Lernmotivation	-	-	-	emH-LB 26 (1-5)	-
	das Vorwissen aktivieren	-	-	-	-	-
das Lernen einrichten und planen		+	-	+	+	+
Techniken	die Lernzeit festlegen	SI1-LAB 124[352], SI2-LAB 45	-	BP1-LAB 39/ 75, BP3-LAB 139	-	
	(kurz-, mittel- und langfristige, sowie minimale und maximale) Ziele bestimmen (z.B. Planungsposter)		-		emH-AB 18f. (28)	U-AB 16f. (1-3)
	(persönliche) Ziele (in einem (Wochen-) Plan) zusammenfassen		-			
	geeignete LS/LT für die Erreichung der Ziele wählen		-		-	U-AB 21 (1, 2)
	Materialien, Hilfsmittel, Lernort kennen lernen/ organisieren		-	BP2-LAB 229	emA-LB 67 (1-3)	U-AB 20f.

Tabelle 11(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive LS/LT (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); += vorhanden, - = nicht vorhanden)

352 nur in Bezug auf die Arbeit mit einer Wortschatzkartei;

		SI	D	BP	em	U
das Lernen überwachen/ auswerten		+	-	+	-	+
Techniken	Lernprobleme (Konzentrationsschwierigkeiten, Ängste, etc.) ermitteln	SI2-LAB 45	-	BP2-LAB 112 (6)	-	-
	über Lernorganisation (Lernort, -zeit etc.) nachdenken		-		-	-
	seine Überlegungen bezüglich des Lernens festhalten	-	-	+	-	+
	Instrumente: Lerntagebuch (Gedankenprotokolle)	-	-	-	-	U-AB 49 (8)
	Instrumente: Erfahrungsbericht schreiben	-	-	BP3-LAB 138 (9)	-	-
	Instrumente: "Bordbuch" (für die ganze Gruppe)	-	-	-	-	-
	Instrumente: Wochen- oder Stundenprotokoll	-	-	-	-	-
	Instrumente: Kurszeitung	-	-	-	-	-
	Instrumente: Checkliste	-	-	BP2-LAB 112 (6)	-	-
	den Lernfortschritt überprüfen	+	-	+	-	-
	Instrumente: selbstentworfene Übungen	SI3-LAB 137	-	BP2-LAB 169	-	-
	Instrumente: Übungen im LAB/LB/AB mit Lösungsschlüssel		-	-	-	-
	Instrumente: Wiederholen bereits gelöster Übungen		-	-	-	-
	Instrumente: Tests		-	-	-	-
	Instrumente: Checklisten	-	-	BP2-LAB 112 (6)	-	-
	Instrumente: Video- oder Audioaufzeichnungen der Unterrichtsstunden	-	-	-	-	-
	Fehler suchen und analysieren	SI3-LAB 105	-	-	-	-
	eine Fehlerstatistik führen		-	-	-	-
	mit dem Lehrer/ anderen Lernern über seine Arbeit sprechen (Erfahrungsaustausch), sich Anregungen für das weitere Lernen holen, über die Nach- und Vorteile bestimmter LS/ LT diskutieren	SI2-LAB 45	-	BP2-LAB 112 (6)	-	-

Tabelle 11(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive LS/LT[353] (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Die Einführung in das Thema *„Lernen"* geschieht in *SI* mit Hilfe der Frage: *„Wie lernt man besonders gut?"* Da die KT noch nicht imstande sind, sprachlich komplizierte (metasprachliche) Erklärungen in der Zielsprache zu verstehen, wird im ersten Zwischenkapitel (Abb. SI 2) auf diese verzichtet.

353 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.3.1.;

Stattdessen versucht man, ihnen durch Bilder zu veranschaulichen, wie sie ihre Leistung steigern können, wenn sie Informationen durch mehrere Kanäle (Hören, Sehen, *„learning by doing"*) aufnehmen und verarbeiten. Anschließend sollen sie raten, welche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen für das Behalten des Lernstoffs die besten sind und wie das Verhältnis zwischen ihnen ist. Die erratenen Prozentzahlen sollen nur ungefähr die Relationen zwischen den möglichen Kanälen zeigen. Nicht hingewiesen wird hier allerdings darauf, dass für verschiedene KT verschiedene Kanäle unterschiedlich wichtig sein können. Die Präferenzen einzelner KT werden hier nicht ermittelt. Die Reflexion über das Lernen bleibt hier recht allgemeinen. Es ist also unbedingt die Aufgabe der L, im anschließenden Klassengespräch den KT bewusst zu machen, dass es keinen allein richtigen für alle KT optimalen Lernweg gibt und dass viele Wege zum Ziel führen können.[354]

Erst im vierten Zwischenkapitel wird den KT ein Test (Abb. SI 8) angeboten, mit dessen Hilfe ihr jeweiliger Lerntyp ermittelt werden soll. Auf eine spielerische Art und Weise wird hier das Lese-, Hör-, Seh-, Tast- sowie das kombinierte Gedächtnis getestet. Die KT haben eine Reihe von Übungen zu bewältigen, wobei sie sich immer möglichst viele Wörter, Bilder, Gegenstände merken und anschließend nennen sollen. Die Ergebnisse des Tests werden dann in ein Raster eingetragen und mit Linien verbunden, so dass daraus ein Viereck entsteht. Einerseits wird damit veranschaulicht, wie gut das Gedächtnis der getesteten Person ist (je größer das Viereck, desto besser das Gedächtnis) und andererseits, welche Gedächtnisart bei der gegebenen Person am besten funktioniert. Auf diese Art und Weise lernen die KT, ihren Lerntyp kennen und erfahren, welche Lernwege für sie die effektivsten sind. Dabei wird daran erinnert, dass die Aufnahme von Informationen über verschiedene Eingangskanäle die Fähigkeit fördert, diese Informationen zu behalten (vgl. *„Eine Fremdsprache lernen (I)"*).

Im fünften Zwischenkapitel – ab dem sich langsam die Art und Weise der Gestaltung der Zwischenkapitel ändert, da man zunehmend auf graphische Darstellungen verzichtet und sie durch Aufgaben, kurze Tests bzw. Umfragen und (metasprachliche) Erläuterungen ersetzt – werden die KT mit einen Test konfrontiert, dessen Lösen bei der Ermittlung und anschließender Behebung ihrer Lernprobleme sowie bei der Reflexion über die Lernorganisation helfen soll. Gefragt wird hier danach, ob und welche Probleme (z.B. Zeitmangel, Konzentrationsschwierigkeiten) die KT beim Lernen haben, sowie wann, wo, mit wem, wie lange sie lernen, wie oft sie wiederholen oder Pausen machen. Eine Frage bezieht sich auch auf die Angst davor, Fehler im Unterricht zu machen. Bei jeder Frage hat der KT einige Auswahlantworten zur Verfügung. Es wird ebenfalls zu jeder Frage ein Kommentar geliefert, das Ratschläge bezüglich der Lernprozessplanung beinhaltet, z.B.:

- zur besseren Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit:

> *„Fehlende Zeit und Vergessen sind meistens die größten Probleme. Man kann oft mehr Zeit nutzen, als man glaubt. Man kann z.B. Lernstoff über den Kassettenrecorder wiederholen und dabei andere (Routine-) Arbeiten machen oder sich den Lernstoff auf Karteikarten schreiben und diese beim Warten an der Haltestelle, im Bus, beim Arzt usw. wiederholen."*

- zu den besten Lernzeiten:

> *„Direkt nach dem Essen ist die ungünstigste Zeit zum Lernen („Ein voller Bauch studiert nicht gern."), ebenso gleich nach dem Unterricht, denn das „Neue" muss sich erst „setzen". Neben festen Lernzeiten kann man auch zwischendurch bei anderen Tätigkeiten ohne extra Zeit mit Karteikarten, Lernzetteln oder mit dem Walkman lernen."*

Die Planung des Lernens wird auch an anderen Stellen zur Sprache gebracht, z.B. bei der Erklärung der Prinzipien der Arbeit mit der Wortschatzkartei (vgl. *„Eine Fremdsprache lernen (III)"*). Es wird auf die Notwendigkeit der Planung derartiger Arbeit hingewiesen (*„So kann man mit der Wortschatzkartei lernen"* (*SI*1-LAB, S. 124/ Abb. SI 7)). Erfahrungen bei der Wortschatzarbeit (Wortschatzkartei, Vokabelheft, Haftzettel in der Wohnung) sollen dann auch noch im zehnten Zwischenkapitel (*SI*2-LAB, S. 41) thematisiert werden.

Das Thema der Überprüfung des Lernfortschritts (mit der Fehlerstatistik bereits im zwölften Zwischenkapitel aufgegriffen) wird im letzen Zwischenkapitel erörtert. Es handelt sich hier um Tests und ihren Informationswert für die KT über ihren Lernfortschritt. Die Tests unterscheiden sich von den vorgegebenen Kontrollübungen für zu Hause, die anhand eines Lösungsschlüssels durch die KT selbst korrigiert werden. Vor- und Nachteile dieser Formen sollen auch diskutiert werden. Anschließend schlägt man auch noch einige sowohl mündliche (die KT können z.B. eingetragene Lösungen im Kursbuch verdecken und sie noch einmal mündlich wiederholen, bestimmte Stellen eines Textes verdecken und mündlich rekonstruieren) als auch schriftliche (z.B. Hin- und Herübersetzung eines Textes mit einem zeitlichen Abstand), fertige (aus dem LAB) als auch selbständig angefertigte Übungen zur Selbstkontrolle vor.

Eine Reflexion über die persönlichen Lernerfahrungen und -methoden der KT ist auch das Thema der Lektion 22 (*SI*3-LAB, S.26-240). Nach der Bearbeitung des Dialogs *„Lernen mit der Maus"* (*SI*3-LAB, S. 29), in dem das selbständige Lernen mit einem Computerprogramm sowie die Vor- und Nachteile einer solchen Vorgehensweise thematisiert werden, berichten die KT darüber, wie sie selbst Deutsch bzw. andere Fremdsprachen lernen oder gelernt haben. Interes-

354 Dem LHB nach ist es besonders wichtig, dass *„den KT deutlich wird, dass sich die Behaltbarkeit von Informationen um ein Vielfaches steigern lässt, wenn sie mehrkanalig, d.h. mit verschiedenen Sinnen aufgenommen und verarbeitet werden"* (*SI*1-LHB, S.59). Weitere Anregungen, geschweige denn Didaktisierungsvorschläge, sucht man hier vergeblich.

sant ist auch die Frage danach, wie ein ideales Lehrwerk für sie aussehen sollte. Im nächsten Schritt werden sie auf eine alternative Lernmethode – das *„Superlearning"* – aufmerksam gemacht, die ihnen eigentlich aus dem Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* bereits bekannt sein müsste. Hier wird sie zur Abwechslung explizit thematisiert. Das Hörprogramm wird allerdings als Beispiel hier nicht erwähnt. In einem Hörtext (mit musikalischer Untermalung) erfahren die KT einiges über die von Losanov entwickelte Methode sowie darüber, wie ihr geistiges Potential aktiviert werden kann und ihre Lernkapazität gesteigert werden kann, wenn sie mit Musik und ohne Stress lernen. Die KT werden außerdem – auch wenn nur ganz allgemein – darüber informiert, wie das menschliche Gehirn funktioniert, welche Funktionen beide Gehirnhemisphären erfüllen. Im darauffolgenden Text (*„Wie das Gedächtnis funktioniert"*, *SI*3-LAB, S. 31) und Hörtext (*„Tipps und Tricks für besseres Behalten"*, *SI*3-LAB, S. 32) wird dieses Thema fortgesetzt und vertieft. Man findet hier auch noch einen Gedächtnistest und einige Ratschläge dazu, wie man sich bestimmte Informationen schnell und gut merken kann.

Bei den metakognitiven Strategien in *BP* handelt es sich zunächst um solche, die der Planung des Lernens, hier speziell der Wortschatzwiederholung, dienen. Gezeigt werden zwei Wochenpläne (Abb. BP 2), mit deren Hilfe den KT bewusst gemacht werden soll, dass regelmäßige Wiederholungen wichtig und effektiver als akzidentielle sind. So werden die KT gleichzeitig daran gewöhnt, sich sowohl die Lernzeit (hier: jeden Tag fünf Minuten lang wiederholen) als auch die Ziele (hier: 30 Wörter innerhalb einer Woche lernen) festzulegen. Das Thema *„Lernplan"* wird nach drei LAB-Lektionen erneut aufgegriffen und erweitert (Abb. BP 3). Ein Beispiel (hier: *„Carmens Lernplan"*[355]) wird präsentiert und persönliche Erfahrungen der KT werden hinterfragt. Die KT werden dazu aufgefordert, nach Möglichkeiten zu suchen, selbständig – über die Hausaufgaben hinaus – zu lernen (Aussprache zu üben, Wortschatz zu lernen, Leseverstehen zu trainieren, etc.) und einen eigenen Wochenplan anzufertigen. Allerdings werden an dieser Stelle die bei der Erreichung der im Lernplan festgesetzten persönlichen Lernziele ggf. behilflichen LS/LT nicht genau erörtert und lediglich – wenn überhaupt – stichwortartig genannt (z.B. *„Übungen wiederholen"*, *„Wortschatz-/ Lernkarten schreiben"*). Ergänzend wird im AB-Teil (*BP*1-LAB, S. 155 (17)) darauf hingewiesen, dass auch an ungewöhnlichen Orten gelernt werden kann und dass man seine Zeit effizient nutzen kann, indem man z.B. beim Warten an der Haltestelle oder im Wartezimmer beim Arzt wiederholt. Später (*BP*2-LAB, S. 229) findet man auch den Tipp, dass man schneller lernt, wenn man viel Deutsch hört, liest und sieht, und dass beispielsweise das Fernsehen sowie Filme auf DVDs/Videokassetten hierbei behilflich sein können. Arbeitsvorschläge werden hier ebenfalls gemacht. Bei dieser Gelegenheit werden die KT nicht nur zum Nachdenken über

355 Carmen ist eine der *Personae Dramatis* des Lehrwerks *BP*;

alternative Lernmöglichkeiten, sondern auch über die Beschaffung des Lernmaterials gezwungen. Das Planen des Lernens (Zeitplan, Strategien (darunter auch affektive und soziale)) wird auch in Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung erwähnt (*BP*2-LAB, S.148).

Die Lerntypen der KT werden in *BP* verhältnismäßig spät reflektiert (erst im dritten Band und in der letzten LAB-Lektion). Dafür schenkt man ihnen aber recht viel Aufmerksamkeit. Dargestellt werden fünf Lerntypen (*BP*3-LAB, S. 136): personenorientiert, motorisch, kognitiv, auditiv, visuell (Abb. BP 4). In dem sich an die Präsentation anschließenden Text werden diese Lerntypen genauer unter die Lupe genommen, wobei sowohl auf verschiedene Lernwege/Wahrnehmungskanäle (Aktionen, Bild, Hören, fähige Lehrpersonen, logische Regeln) als auch auf die Tatsache, dass *„Mischtypen"* und nur selten *„pure Lerntypen"* die Wirklichkeit sind (*BP*3-LAB, S. 137), hingewiesen wird. Die KT werden auch zur Reflexion ihrer eigenen Lernpräferenzen aufgefordert. Hinterfragt werden in der gleichen Lektion außerdem auch noch:

- persönliche Lernerfahrungen (nicht nur im Bereich des Fremdsprachelernens) in Form einer *"Lernbiografie"* (*BP*3-LAB, S. 135 (2)) oder eines *„Erfahrungsberichts"* zum Thema *„Mein Deutschkurs"* (*BP*3-LAB, S. 138 (9));
- sog. Alltagstheorien, die hier am Beispiel bekannter Sprichwörter und Zitate (z.B. *„Übung mach den Meister."/ „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr."/ „Ohne Fleiß kein Preis."/ „Sage es mir, und ich vergesse es; zeige es mir, und ich erinnere mich; lass es mich tun, und ich behalte es."*) bewusst gemacht, erklärt und diskutiert werden (*BP*3-LAB, S. 134f.(1));
- Lernmethoden/ -typen (*BP*3-LAB, S. 136 (3)), die mit Hilfe eines Tests, bei dem die KT sich möglichst viele Wörter merken sollen. Drei Wahrnehmungskanäle werden hier getestet. Einige Wörter hören die KT nämlich vom Band, andere lesen oder *„ertasten"* sie wiederum (die KT merken sich die Namen zwölf Gegenstände, die sie nicht sehen sondern nur anfassen können);
- persönliche Lernziele (nicht nur im Bereich des Fremdsprachelernens: *„Was ich unbedingt noch lernen möchte, ist ..."*) sowie Möglichkeiten ihrer Erreichung außerhalb des schulischen Unterrichts (*BP*3-LAB, S. 139 (11, 12)).

Der Überwachung und Auswertung des Lernens widmet man sich in *BP*2 in einem der Zwischenkapitel *„Raststätte"*. Thematisiert werden hier vor allem Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts (*„Deutsch im Alltag"* (*BP*2-LAB, S. 112 (6)) und zwar das Training der sprachlichen Fertigkeiten, soziale Strategien, Lernschwierigkeiten. Der hier angebotene Evaluationsfragebogen dient letztendlich auch dazu, sich kurzfristige Lernziele zu setzen. Für die selbständige Kontrolle des Lernfortschritts schlägt man in *BP* selbständig angefertigte

Übungen vor. Beispiele, wie man aus einem Lehrbuch- (*BP*2-LAB, S. 169 (13)) oder Zeitungstext (*BP*2-LAB, S. 201 (10)) Übungen machen sowie Lösungsschlüssel vorbereiten kann, werden hier gegeben.

Der Vorbereitung, Einrichtung, Planung, Überwachung und Auswertung des Lernens schenkt man in *em* verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit. Das Thema *„Lernorganisation"* taucht zum ersten Mal im *em*A-LB auf (S. 67 (1-3)). Zu den Aspekten, auf die man sich hier konzentriert, gehören:

- Ordner statt Hefte verwenden und einseitig auf losen DIN A4-Blättern schreiben, denn so kann man seine Mitschriften später bei Bedarf neu ordnen;
- Platzmanagement (mit dem Platz sollte man beim Mitschreiben großzügig umgehen, da sich Kleingeschriebenes und vollbeschriebene Zeilen nicht leicht lesen lassen);
- Beispiele sammeln und mit ihrer Hilfe Regeln ergänzen, schließlich ist das Beispiel oft klarer als die Erklärung;
- Texte markieren, Zeichen am Textrand setzen, u.Ä., um die zentralen Stellen später schneller auffinden zu können;
- Notizen überarbeiten (verbessern und korrigieren), denn nur was übersichtlich im Heft steht, kann später zum Wiederholen benutzt werden;
- lange Sätze beim Notieren vermeiden und stattdessen Wichtiges stichwortartig festhalten;
- optische Hilfen (unterschiedliche Farben) verwenden, da sie zur Übersichtlichkeit des Stoffes beitragen;
- graphische Darstellungen (Übersichten, Schaubilder, Schemata) so oft wie möglich anfertigen, da sie nicht nur übersichtlicher als lineare Notizen sind, sondern auch dabei helfen, den neuen Stoff zu verarbeiten.

Ebenfalls behandelt werden in *em* die Themen *„Lernmethoden"* (*em*H-LB, S. 25 (1)), *„Lerntypen"* (*em*H-LB, S. 25 (2-3)) und *„Lernziele"* (*em*H-LB, S. 26 (1-6)). Das erste dieser Themen wird allerdings nur mit einigen Fragen, die im Plenum diskutiert werden sollen, angedeutet: *„Fällt Ihnen das Deutschlernen leicht? Warum? Warum nicht? Welches ist für Sie die beste Methode, Deutsch zu lernen? Was sollte Teil eines guten Deutschkurses sein?"* Mehr erfahren die KT über die verschiedenen Lerntypen (hier: der haptische (Deutsch zum Anfassen)/ audio-visuelle (Deutsch Stereo)/ kommunikative (Deutsch für Gesprächige)/ kognitive KT (Deutsch lernen mit Köpfchen)). Der Lerntyp eines jeden KT soll anschließend mit Hilfe einer kurzen (zehn Fragen umfassenden) Umfrage ermittelt werden. Die Auswertung der Umfrage erfolgt lediglich in Form eines Klassengesprächs. Ein Lösungsschlüssel wird nicht geliefert. Motive für das Deutschlernen (aus Spaß, für den Beruf, fürs Studium usw. lernen) sowie persönliche Ziele dabei (angestrebte Fertigkeiten und Kenntnisse, Prioritäten) werden ebenfalls mit Hilfe kurzer Umfragen und Übungen hinterfragt. Eine

Ergänzung des Angebots im LB stellt die Umfrage im *em*H-AB dar (S. 18f. (28)), in der die KT dazu befragt werden, welche Arten von Hör- und Lesetexten sie verstehen bzw. welche Formen des Mündlichen bzw. schriftlichen Ausdrucks sie beherrschen möchten. Hinweise auf die Planung des Lernweges sowie die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Auswahl passender Lernstrategien/-techniken, die bei der Erreichung der Ziele helfen könnten, werden nicht thematisiert. Lernmotivation, -ziele und -möglichkeiten sind auch das Thema der dritten LB-Lektion (*„Sprache"*) in *em*H (49ff.). Nichts wirklich Neues ist hier aber zu finden, und die meisten Übungen, Aufgaben und Texte sind eher als ein impliziter und nicht expliziter Hinweis auf Lernstrategien/-techniken zu deuten.

Metakognitive LS/LT werden in *U* bereits im Vorwort zum AB (S. 4f.) in Form einer Erläuterung der *„Lernmöglichkeiten mit dem Lehrwerk"* (s. 5.3.3.1.) zur Sprache gebracht. Nicht nur zwei Arbeitswege mit *U* werden hier erläutert. Auch auf die Möglichkeit der Zusammenstellung eines individuellen Lernprogramms, der Festlegung eigener Lernziele und auf die im Lehrwerk enthaltenen Hilfen (z.B. Lernzielübersichten, Lerntipps usw.) wird bereits an dieser Stelle hingewiesen.

Die Reflexion der Lernziele und der zu diesen Zielen führenden Wege ist auch eines der Themen des sog. Null-Kapitels *„Los geht's"* (*U*-AB, S. 16f. (1-3)). Den KT wird bewusst gemacht, dass *„man Lernen mit Gehen vergleichen kann"*, denn *„bei beiden gibt es einen Standpunkt, von dem aus man losgeht, und ein Ziel, das man erreichen möchte. Beim Gehen bleibt man ab und zu stehen, um sich zu orientieren: Wo stehe ich? Wohin will ich? Wie komme ich am besten dahin? So kommt man meistens schnell und sicher ans Ziel. Rennen ohne zu schauen kann dagegen zu Schwierigkeiten, Umwegen und manchmal sogar in eine Sackgasse führen. Dies gilt auch für das Lernen."* Eben aus diesem Grund sollen die KT folgende Fragen beantworten:

1. *„Wo stehen Sie?"* (Wie beurteilen Sie Ihre Deutschkenntnisse? Was können Sie auf Deutsch? usw.);
2. *„Wohin wollen Sie?"* (Was sind Ihre Ziele? Was wollen Sie noch können? usw.);
3. *„Wohin wollen Sie als Gruppe?"* (Inwieweit sind die Motive und Ziele einzelner KT ähnlich oder verschieden? usw.).

Die Ergebnisse dieser Reflexion werden in einer tabellarischen Übersicht (Abb. U 4) zusammengestellt, wobei gleichzeitig nach Stellen im LB und AB gesucht wird, an denen man entsprechende Hilfen zur Erreichung der Ziele findet. Bei der Suche nach diesen Stellen im Lehrwerk hilft auch ein weiterer Abschnitt des Null-Kapitels *„Mit Unterwegs lernen"* (*U*-AB, S. 20), in dem die KT zum Stöbern im AB und LB eingeladen werden. Auch auf außerunterrichtliche Möglichkeiten zum Deutschlernen weisen die Autoren hin (*U*-AB, S. 21).

Im Anschluss an die Reflexion der Ziele wird über die Lerntypen nachgedacht. Die Begründung dafür liefert man in Form eines Lerntipps, in dem es u.a. heißt: *„Es gibt verschiedene Wege, die zum Ziel führen. Welcher Weg der richtige ist, das ist von Person zu Person verschieden. Wichtig ist für Sie zu wissen, auf welchem Weg Sie persönlich am besten weiter kommen"* (*U*-AB, S. 18). Die KT sollen ihren eigenen Weg überprüfen, indem sie über persönliche Lern- und Sprachkurserfahrungen nachdenken. Weiterhin werden mit Hilfe eines 10-Punkte-Fragebogens (sog. *„DaF-Test"*) die Lerntypen/ Lernstile ermittelt (*U*-AB, S. 18f.):

„Für jede der folgenden zehn Situationen sind drei Reaktionsmöglichkeiten genannt. Welche entspricht Ihnen jeweils am meisten? Bitte kreuzen Sie an.

1. *Wie ist für Sie ein guter Deutschlehrer/eine gute Deutschlehrerin?*
   - A. *Er/Sie fordert nicht zu viel. Wenn mir eine Aufgabe zu schwierig ist, lässt er/sie mich in Ruhe.*
   - B. *Er/Sie kann neue Vokabeln und Strukturen gut erklären und korrigiert uns immer, wenn wir sprechen oder schreiben.*
   - C. *Er/Sie versteht es, durch interessante Themen und unterhaltsamen Unterricht für die Sprache zu begeistern.*
2. *Im Deutschunterricht geht es wieder einmal um Grammatik.*
   - A. *Grammatik ist das Wichtigste im Unterricht: Nur wenn ich alle Regeln kenne, werde ich mich sicher und selbständig in der Fremdsprache ausdrücken können.*
   - B. *Grammatik? Die scheint wichtig zu sein, um eine Sprache zu lernen; interessanter finde ich aber, die Sprache zu sprechen.*
   - C. *Ich bin froh und dankbar über jede Erklärung. Aber diese deutsche Grammatik werde ich nie ganz begreifen.*
3. *(...)"*

Die Auswertung der Antworten auf die hier zusammengestellten Fragen, die selbstverständlich keine detaillierte lernpsychologische Analyse ermöglichen, erfolgt durch das Zusammenrechnen der gegebenen Antworten (A, B oder C). Zu jedem Lerntyp (sechs und mehr Antworten A, B, C oder *„Misch-Lerntyp"* bei weniger als sechs Antworten eines Typs) findet man im Lösungsschlüssel (*U*-AB, S. 184) einen kurzen, immer sehr positiv formulierten Kommentar, der den gegebenen Lerntyp einerseits kurz und bündig charakterisiert und andererseits Anregungen für die weitere Arbeit liefert, z.B.:

„Sie sind unermüdlich. Sie lernen mit viel Vernunft und Fleiß. Sie sind vielleicht nicht immer so schnell, wie Sie gerne sein möchten, dafür aber umso sorgfältiger. Ihr Wunsch ist es, Deutsch so korrekt wie möglich zu lernen. Darum legen Sie großen wert auf Grammatik und Wortschatzarbeit und auf möglichst fehlerfreies Sprechen.
Vielleicht sollten Sie manchmal etwas lockerer vorgehen, einfach mal drauflos reden, etwas weniger an den Details arbeiten und statt dessen Lust und Interesse z.B. an einem Thema oder dem fremden Klang der Sprache entwickeln. Deutsch-Lernen darf auch Spaß machen."

„Sie haben nun schon so viel gelernt, aber Sie trauen sich noch zu wenig zu. Warum so ängstlich? Niemand wird Ihnen den Kopf abreißen, weil Sie nicht perfekt sind. Nur Mut! Sie können viel mehr als Sie denken! Vielleicht sollten Sie öfters einfach ausprobieren, was Sie schon alles sagen, schreiben und verstehen können. Ihre Erfolge werden Sie bestärken."

Informationen über Lernmethoden finden die KT vorwiegend im *U*-LB (S. 24ff.). Im dritten LB-Kapitel erfahren sie aus dem Text *„Behalten oder vergessen?"* viel über die Funktionen des menschlichen Gehirns, die Arten des Gedächtnisses usw. Aber nicht nur umfangreiche Texte werden in *U* genutzt, um derartige Informationen zu vermitteln. Auch das Bildmaterial enthält den einen oder anderen wertvollen Hinweis bzw. eine Anregung zum Nachdenken über die eigene Lernweise. Im gleichen Kapitel findet man auch den Text *„Deutsch am Genfersee"* (*U*-LB, S. 27), in dem Elias Canetti seine persönlichen Lernerfahrungen schildert. Der Text wird als Ausgangspunkt für den Vorschlag genutzt, den eigenen Lernweg zu dokumentieren. Das Lerntagebuch wird in einem AB-Lerntipp als die geeignete Form vorgeschlagen: *„Warum schreiben nicht auch Sie ein Tagebuch auf Deutsch? (...) Sie werden später feststellen, wenn Sie im Tagebuch zurückblättern, welche Fortschritte Sie in der deutschen Sprache gemacht haben!"* (*U*-AB, S. 49).

5.3.6.1.2. Affektive Lernstrategien und -techniken

		SI	D	BP	em	U
Gefühle (Un-/Ruhe, Stressniveau, Angst, Motivation) registrieren		+	-	-	-	+
Techniken	eine fertige/selbständig angefertigte Checkliste verwenden	-	-	-	-	-
	über seine Motivation (immer wieder) nachdenken	SI3-LAB 26f.	-	-	-	-
	ein Lerntagebuch führen und seinen Gemütszustand beschreiben	-	-	-	-	U-AB 49 (8)
	eigene Gefühle im Gespräch mit dem Lehrer/ mit anderen Lernern verbalisieren	SI2-LAB 45	-	-	-	-

Tabelle 12(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: affektive LS/LT[356] (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

356 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.3.3.;

		SI	D	BP	em	U
Sich entspannen		+	-	+	-	+
Techniken	Lockerungs-/Yoga-Übungen machen	-	-	BP2-LAB 148 (5)	-	U-LB 26 (U-AK1)
	tief ein- und ausatmen	-	-	-	-	
	Aufwärmübungen machen	SI2-LAB 45	-	-	-	-
	sich beim Lernen bewegen (vor allem bei Ermüdungserscheinungen)	-	-	-	-	-
	beruhigende Musik hören	SI2-LAB 45	-	BP2-LAB 148 (6)	-	-
	lachen	-	-	-	-	-
Selbstvertrauen stärken		+	-	+	-	-
Techniken	sich mit unrealistischen Aufgaben nicht überfordern/ vertretbare Risiken eingehen	-	-	-	-	-
	positiv denken/ sich Mut einreden	SI3-LAB 126	-	-	-	-
	sich belohnen			BP3-LAB 134 (1)	-	-

Tabelle 12(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: affektive LS/LT (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

In *SI* wird in den Zwischenkapiteln *„Eine Fremdsprache lernen"* – wenn überhaupt – eher nur flüchtig auf affektive Lernstrategien eingegangen. So z.B. findet man im fünften Zwischenkapitel im Kontext mit dem Themenkomplex ‚Angst vor Fehlern' lediglich die Anmerkung: *„Angst und Stress blockieren den Lernprozess. Man sollte über diese Angst in der Gruppe sprechen."* (*SI*2-LAB, S. 45). Erwähnt werden ebenfalls:

- die beruhigende Wirkung von Musik: *„Finden Sie heraus, ob Sie (...) mit oder ohne Musik besser lernen und behalten können. Lernpsychologen empfehlen für ein effektiveres Lernen Barockmusik, wie die Musik in „Gespräche mit Lunija"."*
- negative Auswirkungen von Stress: *„Es ist nicht sinnvoll, wenn man zu lange oder unter Stress lernt. Man behält dann manchmal überhaupt nichts und vergisst sogar schon Gelerntes wieder."* Als Vorbeugungsmaßnahme gegen Stress werden hier das Aufteilen des Lernstoffs in kleinere Portionen, das Anfertigen eines Zeitplans, Pausen, leichtere Aufgaben zur Aufwärmung empfohlen.

Auf affektive Lernstrategien – vor allem auf die Motivation – geht man in der Ergänzung der oben besprochenen Zwischenkapitel bildenden Lektion 22 (*SI*3-LAB, S. 26-40), die gänzlich dem Thema *„Lernen"* gewidmet ist, ein. Die

Lektion fängt mit einem Cartoon[357] an, auf dem ein Lehrer zu sehen ist, der Attrappen von Schülern unterrichtet, und Schüler, die aus dem Klassenzimmer fliehen. Die KT sollen überlegen, warum die Schüler aus der Klasse kriechen und welche Funktionen die auf den Tischen stehenden Figuren haben (z.B.: Zeichen der Kreativität der Schüler, Zeugnis des Desinteresse des Lehrers). Weiterhin sollen sie überlegen, was sie in diesem Unterricht verändern würden (z.B.: Sitzordnung, interessantere Materialien, Medieneinsatz, Rollenspiele, Wechsel der Sozialformen, Förderung der Selbständigkeit der KT, Thematisierung des Lernens, etc.), damit der Unterricht für sie interessanter, motivierender wird.

In dem den Abschluss der Lektion 22 bildenden sog. Kommunikationszentrum und in den Aktivitäten werden die KT u.a. vor die Aufgabe gestellt, Pro- und Kontra-Argumente für Noten in der Schule zu sammeln und zur Diskussion über ihre motivierende oder demotivierende Funktion sowie über *„Autonomes Lernen"* sensu largo aufgefordert. Das Ergebnis der Diskussion samt ihrer Reflexionen soll anschließend in einem Bericht über das Schulsystem ihres Heimatlandes (vielleicht auch über die ideale Schule der Zukunft, Lehr- und Lernstile, etc.) dargestellt werden.

Das Thema *„Lernen"* wird noch einmal in der Lektion 28 (*SI*3-LAB, S. 126) aufgegriffen. Hier setzt man sich mit Prüfungsängsten auseinander, stellt ein Zehn-Punkte-Programm gegen Stress vor, gibt stichwortartige Empfehlungen zum Prüfungstag usw. Es werden hier ausschließlich indirekte – meist affektive – Lernstrategien thematisiert, z.B. *„Sport gegen Stress: Bewegung bringt neuen Schwung"*, *„Steigerung der Motivation: Sich selbst belohnen"*, *„Selbstvertrauen stärken: Mit positivem Denken in die Prüfung gehen."* Leider sind die Hinweise hier meist sehr knapp formuliert und so werden zwar Entspannungsübungen als eine Möglichkeit der Stressvorbeugung bzw. -bewältigung genannt, es werden aber keine Beispiele gegeben. Stattdessen sollen die KT selbst Vorschläge unterbreiten und diese im Plenum vergleichen. Die Bedeutung der richtigen Planung (Strategien zur Regulierung des Lernens) sowie des Lernens in der Gruppe (soziale Strategien) wird ebenfalls betont.

Über affektive Lernstrategien erfahren die mit *BP* arbeitenden KT nicht sonderlich viel. Einige wenige Hinweise sind in einem der Zwischenkapitel *„Raststätte"* (*BP*2-LAB, S. 148) vorhanden. Es handelt sich hierbei – ähnlich wie in *SI* – um Tipps für die Prüfungsvorbereitung:

- die Notwendigkeit eines körperlichen Ausgleichs (spazieren gehen, Fahrrad fahren) zum Lernen,
- die Möglichkeit, Musik beim Lernen zu hören, wobei aber auf die Art der Musik und ihre Wirkung nicht weiter eingegangen wird.

357 Gemeint ist ein Bild von J. Hickel: *„Sanfter Schrecken – Blätter aus dem pädagogischen Alltag"*, Quelle und Meyer, Heidelberg/Wiesbaden, 1985.

Zum Abschluss finden die KT den folgenden – zwar richtigen dennoch aber vielleicht von dem einen oder anderen Lerner als zynisch zu empfindenden – Tipp: *„Das beste Mittel gegen Prüfungsangst ist eine gute Vorbereitung"*. Darüber, was diejenigen KT, die trotz guter Vorbereitung nervös oder gestresst sind, tun können, äußern sich die Autoren nicht. Einen ähnlichen – wenig ermunternden – Eindruck macht auch das im Kontext der persönlichen Lernerfahrungen und speziell des Lernens und der Belohnung zitierte Sprichwort: *„Ohne Fleiß kein Preis"* (*BP*3-LAB, S. 134). Auf Möglichkeiten der Stärkung des Selbstvertrauens, der Motivation usw. wird nicht eingegangen.

Affektive LS/LT findet man in *U* ausschließlich im dritten Kapitel *„Lernen leicht gemacht"*. In dem Lesetext *„Öfter mal entspannen"* (*U*-LB, S. 26) wird der Einfluss von Stress auf das Gehirn erörtert. Auch der gleichnamige Hörtext (Fortsetzung des Lesetextes; *U*-AK1, S. A) hat das Thema ‚Entspannungstechniken' zum Gegenstand. Folgende Vorschläge werden geliefert:

- *„achtsam atmen"* (sich Ruhemomente schaffen), da *„der beste und direkteste Weg zur Achtsamkeit über die Atmung führt"*;
- *„achtsam gehen"* (Geh-Meditation), um die eigenen Schritte, sich selbst, seinen Weg und seine Umgebung bewusst wahrzunehmen;
- *„achtsam genießen"*, um seine Konzentrationsfähigkeit zu trainieren.

5.3.6.1.3. Soziale Lernstrategien und -techniken

	SI	D	BP	em	U
Lernpartner (andere Lerner, Lehrer) wählen	SI2-LAB 45	-	BP2-AB 148 (7)	-	-
Empathie entwickeln (Verständnis für Lernprobleme anderer Lerner)	-	-	-	-	-
Austausch von Informationen mit anderen Lernern (z.B. über Hausaufgaben, Lernstoff)	-	-	-	-	-
Austausch von Erfahrungen (z.B. Lernprobleme, Lernorganisation)	SI2-LAB 45	-	-	-	-
sich Inhalte/Aufgaben erklären lassen	-	-	-	-	-
um Ratschläge bitten	-	-	-	-	-
Besprechung gemeinsamer Aufgaben (z.B. bei Gruppen-, Partner- oder Projektarbeit, Tandemlernen)	-	-	-	-	-
Besprechung und Evaluation einer Aufgabe mit anderen Lernern	-	-	-	-	-
Bitte um die Korrektur durch den Lehrer oder Lernpartner	-	-	-	-	-

Tabelle 13: Explizite Vermittlung der LS/LT: soziale LS/LT (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Soziale LS/LT[358] finden in *SI* nicht viel Platz. Zwar werden im Lehrwerk immer wieder verschiedene Sozialformen eingesetzt. Ihr Sinn oder der Nutzen daraus wird aber nur selten den KT bewusst gemacht. Im fünften Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (*SI*2-LAB, S. 45) findet der aufmerksame Leser diesbezüglich einen Hinweis: *„Gemeinsam lernen macht oft mehr Spaß. Finden Sie heraus, ob Sie allein oder zu zweit (...) besser lernen und behalten können."* Viel häufiger zu finden sind dann doch eher implizite Hinweise, wie z.B. *„(...) geben Sie sich gegenseitig Tipps für die Lernorganisation"*, *„Vergleichen Sie, und diskutieren Sie Unterschiede (...)."* oder *„Man sollte über (...) Angst in der Gruppe sprechen."* Tiefer wird darauf aber nicht eingegangen.

„Suchen Sie sich Lernpartner/innen. Gemeinsam lernen hilft" (*BP*2-LAB, S. 148) – ist einer der wenigen expliziten Hinweise auf soziale Lernstrategien, die man in *BP* findet. Immer wieder werden die KT dazu aufgefordert, bestimmte Aufgaben mit Lernpartnern zu besprechen/bearbeiten. Eine Erörterung von Sinn und Zweck dieser Vorgehensweise (vor allem ihrer Vorteile) findet sich nirgends, wäre aber wünschenswert.

In *em* und *U* werden die KT zwar immer wieder dazu aufgefordert, sich über ihre Erfahrungen, (Lern-) Probleme mit anderen KT auszutauschen, Ergebnisse des Lernens zu evaluieren usw., z.B.: *„Tauschen Sie sich in größeren Gruppen über Ihre Ergebnisse aus."* (*U*-AB, S. 20 (1 c)); *„Berichten Sie in der Kleingruppe von eigenen Erfahrungen."* (*U*-AB, S. 44 (1 B a)); *„Berichten Sie in der Klasse. Wie sind Ihre Erfahrungen?"* (*em*H-LB, S. 67 (3 a)).

In *U* werden soziale LS/LT in Verbindung mit z.B. Hörverstehensstrategien eingeführt. So findet man im Kontext des totalen Hörverstehens den folgenden Tipp (*U*-AB, S. 51 (1)): *„Am besten ist es, Sie arbeiten in der Gruppe, halten gemeinsam alles fest, was Sie verstanden haben (denn viele hören mehr als einer) (...)."* Explizite Hinweise darauf, dass es ratsam ist, immer wieder die Hilfe anderer KT in Anspruch zu nehmen, und - auch umgekehrt – immer zu versuchen, die anderen zu unterstützen, fehlen hier. Weder LS/LT noch deren Nutzen werden zur Sprache gebracht.

358 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.3.2.;

5.3.6.2. Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und an der Entwicklung der Fertigkeiten

Abgesehen von den indirekten, der Regulierung des Lernens dienenden, LS/LT werden in den untersuchten Lehrwerken auch noch LS/LT für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und den vier sprachlichen Fertigkeiten, d.h. direkte LS/LT explizit vermittelt.

5.3.6.2.1. Wortschatz

			SI	D	BP	em	U
Wortschatz	Bedeutung erschließen		+	-	+	+	+
	Techniken	Sprachformen analysieren/vergleichen	SI2-LAB 81	-	SI2-LAB 213 (11)	emH-LB 79 (1)/ emA-LB 31 (1-4)	-
		den Kontext (Satz-/ Textzusammenhang) analysieren		-			-
		Bedeutung mit Hilfe von Wortbildungsregeln erschließen		-			-
		Vergleiche mit der Muttersprache/ anderen Fremdsprachen anstellen und Ähnlichkeiten ermitteln	-	-			-
		Ein (ein- oder zweisprachiges) Wörterbuch* benutzen	SI2-LAB 189[359]	-		emB-AB 31 (20)	U-AB 180f.
	Ordnen		+	-	+	+	-
	Techniken	Führen eines Vokabelheftes/ -ringbuchs	SI-3-LAB 41	-	-	emH-LB 44 (4)/ 45 (5)	-
		Führen einer Vokabelkartei	SI1-LAB 124	-	BP1-LAB 39 (8)		-
		Anfertigen von (ein- oder zweisprachigen) Wortschatzlisten	SI-3-LAB 41	-	-		-
		Haftzettel (in der Wohnung, am Arbeitsplatz etc.)	SI1-LAB 91	-	-	-	-

Tabelle 14(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: Wortschatzarbeit[360] (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

359 auf das Problem der Wahl eines Wörterbuchs wird bereits im Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (VI) (*SI*2-LAB, S. 81) engegegangen. An dieser Stelle tut man dies aber nur stichwortartig und ohne weitere Erläuterungen;

360 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.1.1.;

			SI	D	BP	em	U
Wortschatz	Behalten/ Wiederholen		+	-	+	+	+
	Techniken	Vokabelgleichungen wiederholen/auswendig lernen	SI1-LAB 91[361]	-	-	emH-LB 44 (4)	-
		„Abdeck-Zuhalte-Methode" (in Verbindung mit einem Vokabelheft, bereits gelösten Aufgaben) verwenden		-	-		-
		Beispielsätze, Synonyme, Definitionen sammeln usw.	SI2-LAB 189	-	BP1-LAB 155 (16)		-
		semantische Netzwerke aufbauen (Mind-Maps)		-	-	-	-
		Wort-/Themenfelder (z.B. als Aassoziogramm) erarbeiten		-	BP1-LAB 144 (2)	emB-AB 9 (3)	U-AB 100 (2)
		Nach bestimmten Kriterien (Genus, Endung, etc.) ordnen		-		emB-AB 98 (2)	
		Ausdrücke schauspielerisch darstellen	-	-	-	-	-
		interaktive Gedächtnisbilder	SI1-LAB 91	-	BP1-LAB 166 (10)	-	U-LB 24f./ U-AB 115 (6)
		visuelle Gedächtnisstützen (Bilder, Loci-Technik)		-		-	
		akustische Gedächtnisstützen (Merkverse, Akronyme, Klangähnlichkeit mit der Muttersprache/ anderen Fremdsprachen)		-	-	-	
		Zettel mit neuen Wörtern (in der Wohnung, am Arbeitsplatz) aufhängen		-	BP2-LAB 148 (6)	-	-
		(Wortschatz-) Spiele (z.B. Memory-Spiel) mit Partnern	SI3-LAB 41	-	-	-	-
		Wiederholungsübungen einsetzen		-	BP2-LAB 169	emH-LB 45 (5 b)	-
		Wiederholungsübungen entwerfen	-	-		-	-
		Wortschatzlernen/ -wiederholung planen	SI1-LAB 124	-	BP1-LAB 39 (9)	-	-
		Computerprogramme zur Memorierung verwenden	-	-	-	-	-
		Hin- und Herübersetzung	SI3-LAB 41	-	BP1-LAB 39 (8)	-	-
		*Wahl des Wörterbuchs	SI2-LAB 189	-	-	emH-LB 79f.	U-AB 180f.
		*Umgang mit dem Wörterbuch		-	-		

Tabelle 14(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: Wortschatzarbeit (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

361 diese Strategie wird in „Zusatzübungen" zu *SI*1 bereits am Anfang des Bandes (S. 4) vorgeschlagen;

Im zweiten *SI*-Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (*SI*1-LAB, S. 91) werden Lernprobleme bei Artikel und Nomen thematisiert. Auch hier wird von der Reflexion der gängigsten Lernweise ausgegangen (*„Traditionelle Methode: Mechanisches Auswendiglernen"* (meist mit Hilfe eines Vokabelheftes und der *„Abdeck-Zuhalte-Methode"*, die – wenn auch so nicht genannt – bereits in *SI*1-ZÜ (S.4) den KT vorgeschlagen wird (Abb. SI 12))), die hier als eher uneffektiv dargestellt wird (*„Nachteil: Man braucht viel Zeit. Man behält nicht so gut."*). Den KT werden hier drei alternative Methoden (Abb. SI 3) präsentiert:

- Bilder als Lernhilfe,
- Visualisierungen und akustische Assoziationen[362],
- interaktive Gedächtnisbilder[363].

Besonders viel Aufmerksamkeit wird dem letzten Vorschlag gewidmet. Die von den Autoren von *SI* als Beispiel gewählten Bilder sind: *„der Löwe"* für maskuline, *„das Feuer"* für neutrale und *„die Königin"* für feminine Substantive[364]. Diese drei Symbole sollen von den KT mit den neuen zu erlernenden Wörtern visuell in Verbindung gebracht werden, z.B.: das brennende Telefon, der auf einem Briefkasten sitzende Löwe, etc. Dem LHB (*SI*1-LHB, S. 84f.) nach, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die KT alleine entscheiden können/sollen, welche Bilder bzw. Symbole ihnen am besten gefallen. Eine Änderung des vorgeschlagenen Beispiels wäre allerdings nur schwer durchsetzbar, da es im ganzen Lehrwerk konsequent bei der Einführung des neuen Wortschatzes verwendet wird. Den Hinweis, dass nicht zu jedem Wort ein solches Gedächtnisbild aktiviert werden muss, da das einerseits zu viel Zeit in Anspruch nehmen und andererseits nicht immer leicht oder gar möglich sein würde (z.B. bei Abstrakta, etc.), fehlt im LAB. Er ist aber im LHB (*SI*1-LHB, S. 84) zu finden. Eben im LHB wird auch darauf hingewiesen, dass diese Methode relativ ungewöhnlich und wahrscheinlich nicht für alle KT gleich gut geeignet ist. Man hofft aber, dass sie wenigstens von einigen von ihnen als Alternativ- oder Ergänzungsstrategie übernommen werden und andere dadurch angeregt werden, ihre eigenen Lernstrategien zu erfinden. Abschließend versucht man die KT dazu anzuregen, zeitsparend zu lernen (*„Wiederholen ohne extra Zeit"*). Als eine hierfür geeignete Methode wird das Aufhängen von Zetteln oder Postern empfohlen (mit z.B. nach Genus gruppierten Nomen), und dies an Orten, an denen man oft Zeit verbringt (z.B. im Bad, in der Küche).

362 Gemeint werden hier die zwar nicht sehr oft aber doch bisweilen vorkommenden Klangähnlichkeiten zwischen Wörtern verschiedener Sprachen (z.B. Briefkasten – eng. *brief, casting*).

363 Vgl. Sperber (s. 2.4.4.1.2.);

364 In den Kontrollübungen (*SI*1-LHB, S.76, Ü. 3) werden die Symbole für die drei Genera (Löwe, Königin, Feuer) ohne Erklärung eingeführt. Erst viel später (nach Lektion 6) werden sie in einem der Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (*SI*1-LAB, S. 919) erläutert.

Im dritten Zwischenkapitel (*SI*1-LAB, S.124/ Abb. SI 7) wird das Funktionieren (Aufbau, Anordnung der Karten sowie das Aussehen der Vorder- und Rückseite) sowie die Möglichkeiten der Arbeit mit einer Wortschatzkartei (Lernen und Wiederholen des Wortschatzes auch in Verbindung mit einem Wochenplan) erläutert[365]. Sinnvoll wäre hier bestimmt der Hinweis darauf, dass – falls die KT eine gut funktionierende Lernweise bereits entwickelt haben – eine Umstellung auf das Lernen mit der Kartei weder sinnvoll noch notwendig ist. Eine gemeinsame Reflexion über andere Möglichkeiten (z.B. Vokabelheft, Wortschatzlisten) und ein Vergleich ihrer Vor- und Nachteile könnte sich selbstverständlich auch positiv auf das Lernverhalten auswirken. Beides fehlt aber im LAB und muss von der L, die darauf im LHB hingewiesen wird (*SI*1-LHB, S. 15 u. 111), ergänzt werden.

Im neunten Zwischenkapitel (*SI*2-LAB, S. 189) werden wiederholt LS/LT zur Wortschatzarbeit thematisiert. Es wird hier also sowohl über die Wahl des Wörterbuchs, über bestimmte Aspekte (Preis, Größe, Gewicht, Inhalt), die die Wahl des Wörterbuchs beeinflussen können, als auch über die Arbeit mit dem neuen Wortschatz (Übertragen in ein Vokabelheft/ eine Kartei, Schreiben von Beispielsätzen, Synonymen, Antonymen, Suchen von Wortfamilien, Markieren nachgesehener Wörter, Zuordnen von Verb und Nomen) und mögliche Übungen mit dem Wörterbuch reflektiert.

Dieses Thema wird im nächsten Zwischenkapitel (*SI*3-LAB, S. 41) erneut aufgegriffen. Diesmal geht es aber um die Wortschatzfestigung und zwar sowohl individuell als auch gemeinsam mit anderen KT im Unterricht. Die KT werden danach gefragt, wie effektiv die von ihnen verwendeten LS/LT (Lernen mit Vokabelheften, Wortschatzkarteien, Ringbüchern mit nach Sachgruppen geordnetem Wortschatz, Haftzetteln in der Wohnung usw.) sind, welche Vor- und Nachteile sie haben. Besonders hervorgehoben wird dabei die Möglichkeit des Einsatzes einer Wortschatzkartei (vgl. oben). Man fragt die KT u.a. nach ihren Erfahrungen mit dieser Lernhilfe. Für die Wortschatzfestigung im Unterricht werden wiederum sechs Varianten vorgeschlagen: Wiederholungsübungen mit Synonymen am Rand zum Umknicken (*„Abdeck-Zuhalte-Methode"*, die auch für die Selbstkontrolle zu Hause bestens geeignet ist), Wiederholung von kurz zuvor eingeführtem Wortschatz (Schreiben von Beispielsätzen mit neu einge-

365 Auch die L erhält sehr detaillierte Hinweise und Erläuterungen zu der Arbeit mit einer Wortschatzkartei (vgl. *SI*1-LHB, S. 15). Ihr wird nicht nur die technische Seite erklärt (die optimale Größe der Karten bzw. des Karteikastens) sondern sie findet auch noch eine Liste der Vorteile der Arbeit mit der Kartei (z.B.: Möglichkeit der Binnendifferenzierung, Lernportionen bleiben überschaubar, der neue Wortschatz wird mindestens fünfmal wiederholt, der dort gesammelte Wortschatz kann mit der Zeit zu Wortfamilien gruppiert werden, etc.), die die L dann in der Klassendiskussion erwähnen kann. Sie findet außerdem auch noch Ratschläge dazu, wie sie die Arbeit mit der Wortschatzkartei in den Unterricht einbeziehen kann (z.B.: gegenseitiges Abfragen, Memory-Spiele, etc.).

führten Wörtern), Partnerarbeit oder ein Memory-Spiel mit der Wortschatzkartei (Hin- und Herübersetzung bzw. Definitionen), Kontextübungen (Ergänzungsübungen) mit leiser Entspannungsmusik und Wortschatzspiele (hier werden allerdings keine Bespiele genannt).
Auf die Möglichkeit der Memorierung des Wortschatzes mit Hilfe von Multimedia-Programmen bzw. Online-Übungen wird in *SI* nicht explizit eingegangen. Lediglich in einem Hörtext im Kapitel 22 („*Lernen mit der Maus*", *SI*3-LAB, S. 29) ist von einer derartigen Möglichkeit die Rede.
Die Bedeutungserschließung an sich wird in den Zwischenkapiteln, die sich direkt mit der Wortschatzarbeit befassen, nicht thematisiert. Erst bei dem Thema „*Leseverstehen*" erhalten die KT einige Hinweise auf diesbezügliche Möglichkeiten. Ausgehend von der Frage „*Was machen Sie, wenn Sie Wörter nicht verstehen?*" geht man nämlich im sechsten Zwischenkapitel „*Eine Fremdsprache lernen*" (*SI*2-LAB, S.81) auf die verschiedenen Möglichkeiten der Bedeutungserschließung ein: aus dem Kontext, aus Wortteilen, durch Nachschlagen. Man kommt bei dieser Gelegenheit auf das Problem der Wahl eines Wörterbuchs sowie die Verarbeitung der Worterklärungen zurück.

In *BP* finden die KT recht viele Lerntipps in Bezug auf die Wortschatzarbeit (immer mit „*TIPP*" ausgezeichnet), wie z.B. „*Nomen immer mit Artikel lernen*" (*BP*1-LAB, S. 35 (5)), „*Verben immer mit Kasus lernen*"/„*Nomen immer mit Artikel und Pluralform lernen*" (*BP*1-LAB, S. 59 (3)), „*Die unregelmäßigen Verben immer mit Infinitiv und Partizip II lernen*" (*BP*1-LAB, S. 121 (5)), „*Verben immer mit Präpositionen lernen*" (*BP*2-LAB, S. 87 (6)) usw. Auch in den Zwischenkapiteln „*Raststätte*" wird auf LS/LT eingegangen:

- Wortschatzkartei führen (*BP*1-LAB, S. 39 (8), 179 (15)) – hier erläutert man den Aufbau der Karteikarten und weist gleichzeitig darauf hin, dass man bei ihrer Anfertigung immer wieder in der Wortliste im Anhang des LAB z.B. den Artikel, den Wortakzent, die Pluralform nachschlagen und Beispielsätze ergänzen/sammeln sollte. Alternative Formen (Vokabelheft, Wortlisten) werden hierbei nicht erwähnt;
- Wörter in Gruppen lernen (*BP*1-LAB, S. 144 (2), 161 (19), 207 (12 b)) – an einem Beispiel zeigt man den KT hier, wie sie mit größeren Wortschatzmengen (hier: 100 Wörter) umgehen können (in Gruppen/ Wortfelder ordnen, Wortfelder um neue Wörter und fehlende Informationen (Artikel, Pluralform) ergänzen, bestimmte Wörter markieren);
- Wörter in Sätzen lernen (*BP*1-LAB, S. 155 (16)) – in dem hier gegebenen Beispiel wird diese Strategie mit dem Einsatz der Wortschatzkartei kombiniert;
- „*Artikel-Bilder*" beim Lernen von Nomen verwenden (*BP*1-LAB, S. 166 (10), 207 (12 a)) – vorgeschlagen werden hierfür drei Bilder (ein Tisch für maskuline, eine Vase für feminine und ein Bild für neutrale Substantive), in die dann die zu erlernenden Nomen geschrieben werden (Abb. BP 5);

- Lernplakate machen (*BP*2-LAB, S. 148 (6)) – wobei diese Strategie nur stichwortartig genannt wird (keine Beispiele, konkrete Verwendungsmöglichkeiten);
- Hin- und Herübersetzen (*BP*1-LAB, S. 39 (8)) – diese Strategie wird im Kontext der Wortschatzkartei (s. oben) vorgeschlagen;
- selbständig entworfene Übungen einsetzen (*BP*2-LAB, S. 169 (13), 201 (10)) – wobei diese Strategie nicht explizit im Kontext der Wortschatzarbeit, sonder eher einer allgemeinen Lernerfolgskontrolle eingeführt wird (vgl. Metakognitive Lernstrategien), aber auf die Wortschatzarbeit durchaus übertragen werden kann;
- das Wortschatzwiederholen planen (*BP*1-LAB, S. 39 (9)) – die Anfertigung eines Wochenplans wird hier vorgeschlagen (vgl. 5.3.6.1.1.).

Das Erschließen der Wortbedeutung kommt bei einer anderen Gelegenheit zur Sprache, nämlich bei der Thematisierung der Lesestrategien (*BP*2-LAB, S. 213 (11)). Folgende LS/LT werden hier vorgeschlagen:

- die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext erschließen („*Was könnten diese Wörter in diesem Text bedeuten?*");
- die Wortart bestimmen („*Sind es Nomen, Verben, Konjunktionen, Adjektive?*");
- den neuen Wortschatz mit Wörtern (auch in anderen Sprachen) vergleichen („*Kenne ich Wortteile oder ähnliche Wörter auf Deutsch/ in meiner Sprache/ in einer anderen Sprache?*");
- die Bedeutung des Wortes in einem Wörterbuch nachschlagen (als letzte Möglichkeit).

Den LS/LT im Kontext der Wortschatzarbeit schenkt man in *em* sehr viel Aufmerksamkeit. Den ersten expliziten Lerntipp finden die KT in der ersten Lektion von *em*B (AB, S. 9 (3)):

„Wortfelder erarbeiten. Oft gibt es in einem Text viele Wörter zu einem bestimmten Thema. Nutzen Sie diese Chance! Sie können Wortfelder zu einem Thema erarbeiten und damit Ihren Wortschatz erweitern. Markieren Sie alle Wörter aus einem Text, die zu einem Thema gehören."

Auf das Erschließen der Wortbedeutung geht man in der zweiten *em*B-Lektion (*em*B-AB, S. 31 (20 b)) ein:

„Einsprachiges Wörterbuch. Schlagen Sie Wörter, die Sie nicht verstehen, nicht sofort in einem zweisprachigen Wörterbuch nach. Benutzen Sie immer zuerst ein deutsch-deutsches Wörterbuch. Die Erklärungen sind meist leicht verständlich."

Beispiele werden hier ebenfalls geliefert.
Der dritte Lerntipp (*em*B-AB, S. 98 (2 b)) bezieht sich auf das Behalten des neuen Wortschatzes:

„Mnemotechnik. Das Lernen und Behalten von Wörtern ist für viele ein großes Problem. Vokabeln lernt man am besten, indem man sie systematisch und nicht „durcheinander" lernt. Ordnen Sie die Wörter möglichst immer nach Wortgruppen."

Die in *em*B eingeführten LS/LT werden in *em*H erneut aufgegriffen und vertieft bzw. ergänzt. Dazu gehören:

- eine *„Erinnerungstechnik"* (*em*H-LB, S. 44 (1-3)) – hierbei wird keine Technik eingeführt. Es ist vielmehr eine Reflexion der üblichen Vorgehensweisen (z.B. Wörter gruppieren) bzw. typischen Verhalten (z.B. sich daran erinnern, was zuerst oder zuletzt aufgenommen wird oder was vielleicht ungewöhnlich aussieht);
- neue Vokabeln notieren (*em*H-LB, S. 44 (4 a)) – erwähnt werden hier ein Heft/ ein Ringbuch/ ein Vokabelheft/ Karteikarten in einer Vokabelkartei, in denen man den neuen Wortschatz ohne bestimmtes System/ nach Sachgebieten notiert;
- neue Vokabeln lernen (*em*H-LB, S. 44 (4 b)) – folgende Lernwege werden dabei genannt: neue Vokabeln (mehrmals) durchlesen, den neuen Wortschatz in kleinere Einheiten teilen und diese regelmäßig lernen, neue Wörter halblaut vor sich hin sprechen, Wörter im Kontext lernen, kleine Texte mit neuen Wörtern konstruieren und auswendig lernen, bei jeder Gelegenheit mit der Vokabelkartei wiederholen;
- eine Vokabelkartei führen (*em*H-LB, S. 45 (5-6)) – der Aufbau und das Funktionieren der Kartei werden erläutert, auf die Gestaltung der Karteikarten wird eingegangen, auf Arbeitsmöglichkeiten mit der Kartei hingewiesen (erstes/ zweites Wiederholen, etc.);
- Wortfelder erarbeiten (*em*H-LB, S. 45 (7)) – das Suchen von zu einem Oberbegriff passenden Wörtern und Begriffen sowie das Ordnen der Wörter innerhalb eines Wortfeldes (hier: nach Genus) wird an einem Beispiel dargestellt;
- ein (einsprachiges) Wörterbuch benutzen (*em*H-LB, S. 79f. (1-4)) – hier wird einerseits darauf hingewiesen, dass – bevor zu einem Wörterbuch gegriffen wird – alternative Techniken der Bedeutungserschließung ausgeschöpft werden sollten. Andererseits führt man die KT in den Umgang mit einem Wörterbuch ein (Auffinden bestimmter Informationen, wie z.B. Genus, Pluralendung, Bedeutung der Komposita) und übt sie im Herausfinden der passenden Bedeutung eines Wortes bei ggf. mehreren Erklärungen. Vorteile eines einsprachigen Wörterbuchs sowie der Umgang mit ihm werden ebenfalls thematisiert.

Das Erschließen der Bedeutung der Wörter ohne die sofortige Zuhilfenahme des Wörterbuchs wird erst in *em*A (*em*A-LB, S. 31 (1-4)) zur Sprache gebracht. Gewohnheiten beim Umgang mit dem neuen Wortschatz (z.B. sofort zum Wörterbuch greifen, das Wort aus der Muttersprache/ einer anderen Fremdsprache abzuleiten versuchen, etc.) werden hier auf ihre Effektivität hin überprüft.

Anschließend weisen die Autoren darauf hin, dass man unbekannte Wörter auch ohne Wörterbuch verstehen kann. Möglich ist dies:

- bei international verwendeten Wörtern,
- bei Wörtern, deren Bedeutung sich aus der Muttersprache des KT/ aus dem Englischen Französischen, Lateinischen oder einer anderen Fremdsprache ableiten lässt,
- bei Komposita (diese zu zerlegen und sie mit der Muttersprache zu vergleichen, wird hier als eine Technik vorgeschlagen),
- aus dem Kontext heraus; hier schlägt man eine spezielle Technik (*„die gedachte Lücke"*) vor:

„Stoppen Sie beim Lesen nicht beim ersten unbekannten Wort. Lesen Sie vielmehr zuerst den Satz zu Ende und lassen Sie einfach die „gedachte Lücke". (...) Erschließen sie den Ausdruck (...) , indem Sie den Satz- bzw. Textzusammenhang zu Hilfe nehmen. (...) Welche Wortart passt strukturell in die „gedachte Lücke"? Nomen, Verb, Präposition, (...)."

Auf die Problematik des Behaltens des neuen Wortschatzes geht man in *U* erstmals im dritten LB-Kapitel (*„Lernen leicht gemacht"*) ein. In dem Text *„Behalten oder Vergessen"* (*U*-LB, S. 24f.) werden u.a. Tipps dazu gegeben, wie man die neuen Wörter wirksam im Gedächtnis speichern kann:

„Erfolgreich ist die Speicherung dann, wenn die neue Information in eine vorhandene „Schublade" passt, d.h., wenn sie mit etwas Bekanntem, schon Gespeichertem in Verbindung gebracht werden kann. Im Falle eines neuen Wortes können diese Verbindungen etwa folgendermaßen beschaffen sein:

- *Das neue Wort passt zu einem Wort mit ähnlicher Bedeutung oder Struktur (einkaufen passt zu verkaufen);*
- *das neue Wort erzeugt eine mir bekante bildliche Vorstellung (beim Wort Friede sehe ich einen See meiner Kindheit vor mir);*
- *es erinnert mich an einen Geruch (bei dem Wort Duft kommt mir der Geruch frisch gemahlenen Kaffees in die Nase);*
- *es lässt sich mit einem Klang assoziieren (bei dem Wort Glocke kommt mir ihr Klang in den Sinn);*
- *ich verbinde es mit etwas, das ich fühlen kann (bei Nuss denke ich an etwas Hartes).*

Am sichersten ist eine neue Information allerdings gegen das Vergessen geschützt, wenn möglichst viele dieser Beziehungen gleichzeitig hergestellt werden können (...). Erst eine intensive Auseinandersetzung oder häufiges Wiederholen und Anwenden in unterschiedlichen Situationen und Kontexten schafft die nötigen Gedankenverbindungen. Nur so geben wir dem vergessen keine Chance mehr."

Weitere Tipps findet man im *U*-AB:

- Wörter inhaltlich nach Gruppen ordnen und lernen (S. 100 (2)). Als Ordnungsprinzipien werden hier Assoziationen, logische Verbindungen und vor allem aber eigene Prinzipien der KT genannt;
- Singen (S. 115 (6)), denn *„durch die Verknüpfung von Text und Musik und durch die wiederholte Reproduktion prägen sich (...) beim Singen die sprachlichen Muster – Intonation, Syntax, Idiomatik usw. – besonders gut ein. Wer ein Lied oft und gern singt, wird einige Phrasen und Strukturen daraus vielleicht nie vergessen."*

Im *„Ratgeber Lernen"* (*U*-AB, S. 180f) findet man außerdem auch noch eine umfangreiche Anleitung zur Arbeit mit dem Wörterbuch. Gefragt wird dabei danach:

- welche Wörterbücher (und wozu) die KT benutzen,
- welche Informationen, von Worterklärungen einmal abgesehen, man im Wörterbuch finden kann (z.B. Grammatikübersicht),
- wie man Wörterbucheinträge richtig dechiffriert (Abkürzungen, Beispiele usw.),
- welche Wörterbücher es gibt und welche Aufgaben man mit ihrer Hilfe erarbeiten kann.

5.3.6.2.2. Grammatik

			SI	D	BP	em	U
Grammatik	Herausfinden grammatischer Regeln	In einer Grammatik nachschlagen	-	-	-	+	-
		Technik: Arten der Nachschlagewerke kennen lernen (Übersichten, Register im LB, lehrwerkunabhängige Grammatik usw.)	-	-	-	emB-AB 29 (18)/ emH-LB 62f.	U-AB 182 (1-6)
		Technik: Aufbau der Nachschlagewerke kennen lernen (Verzeichnisse, Teile, Beispiele, Regeln, Symbole, Darstellungstechniken, Terminologie, etc.)	-	-	-		
		Technik: Umgang mit Nachschlagewerken üben	-	-	-		
	Regeln selbständig herausfinden		-	-	-	+	-
		Technik: Beispiele sammeln, vergleichen, ordnen	-	-	-	emH-LB 63 (3)	-
		Technik: Regelmäßigkeiten herausfinden, markieren	-	-	-		-
		Technik: Regel bzw. Ausnahmeregel formulieren, überprüfen und ggf. revidieren	-	-	-	emB-AB 53 (10)	-

Tabelle 15(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: Grammatik[366] (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

366 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.1.2.;

			SI	D	BP	em	U
Grammatik	Behalten/Üben		+	-	+	+	+
	Technik	Regeln laut lesen	-	-	-	emH-LB 63 (a)	-
		Nach weiteren Beispielen suchen	SI2-LAB 153	-	-		U-AB 36 (6)
		Regeln/ Paradigmen/ Beispiele auswendig lernen		-	-		
		Eselsbrücken/Merkverse suchen/erfinden		-	-	emH-LB 63 (3 c)	
		Grammatikübungen lösen		-	-	-	-
		Lösungsschlüssel zu Grammatikübungen verwenden		-	-	-	-
		Mit der Muttersprache/anderen Fremdsprachen vergleichen		-	-	emH-LB 63 (a)	-
		Mind-Maps oder andere graphische Hilfen anfertigen		-	-	emB-AB 52 (9)	-
		Grammatikspiele spielen		-	-	-	-
		Grammatikheft/ Merkheft führen	-	-	-	emH-LB 63 (3)	-
		Grammatiklernkarten anfertigen und damit üben	-	-	BP1-LAB 110 (8)	-	-
		„Grammatikspickzettel" anlegen	SI2-LAB 153	-	-	-	-
		kontextgebunden lernen (z.B. Geschichten erfinden)		-	-	-	-
		mnemotechnische Lernhilfen (interaktive Gedächtnisbilder) suchen/ verwenden		-	-	-	-
		sich gegenseitig abfragen		-	-	-	-
		eigene Übungen entwerfen	-	-	-	-	-

Tabelle 15(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: Grammatik (Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben); + = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Im achten *SI*-Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (*SI*2-LAB, S. 153) befasst man sich mit Lernproblemen im Bereich Grammatik, vor allem ihrer Festigung und Wiederholung. Nach einer kurzen einleitenden Bemerkung darüber, dass grammatische Strukturen und Formen nicht kontextlos und mechanisch gelernt werden sollten, und dass je nach Lerntyp verschiedene das Behalten fördernde LS/LT eingesetzt werden können, wird darauf hingewiesen, dass die KT ihre Kreativität entwickeln und sich sowohl visuelle Lernhilfen als auch lautliche Assoziationen oder interaktive Gedächtnisbilder einfallen lassen sollen. Die möglichen Wege (sowohl für das Lernen der grammatischen Formen als auch für ihre Festigung) werden am Beispiel der Verben mit präpositionalen Ergänzungen veranschaulicht. Den KT wird bewusst gemacht, dass das alphabetische Lernen solcher Formen wenig Sinn hat und, dass es besser ist, diese Formen nach bestimmten Gesichtspunkten (z.B.: Verben mit der gleichen

Präposition) zu ordnen, Kontexte zu erfinden (in denen z.B. Verben mit der gleichen Präposition vorkommen) usw. Diskutiert werden auch die Möglichkeiten der Festigung bzw. Wiederholung des Grammatikstoffes (gegenseitiges Abfragen, Entwerfen eigener Übungen, Spiele (Memory)).
In der Lektion 22 wird auf das Problem des mechanischen Auswendiglernens grammatischer Strukturen ein zweites Mal eingegangen. Im Anschluss an den Lesetext *„mensa – o Tisch"*[367] (*SI*3-LAB, S. 27f.), dessen Thema eben das Auswendiglernen von Grammatik ist, ohne sie zu verstehen, steht die Reflexion darüber auf dem Programm, ob den KT eine solche Methode bekannt ist, worin sie besteht, ob sie anders als die heutigen Methoden ist. Die persönlichen Lernerfahrungen sollen im Klassengespräch präsentiert und diskutiert werden.

In *BP* findet man nur einen expliziten Hinweis auf Grammatiklernstrategien in den Zwischenkapiteln *„Raststätte"*: *„Mit Lernkarten können Sie Grammatik üben"* (*BP*1-LAB, S. 110 (8)). Mit Hilfe von drei Beispielen werden der Aufbau (Vorder-/Rückseite der Karten) und Übungsmöglichkeiten (Lernkarten im Kurs tauschen, gemeinsam üben) erläutert. Auf Lernkarten wird auch noch an einer anderen Stelle im Lehrwerk hingewiesen (*BP*3-LAB, S. 51 (2)). Weitere Anregungen erhalten die KT – ähnlich wie bei Wortschatzarbeit (vgl. oben) – in Form von Lerntipps, wie z.B. *„Einsilbige Adjektive haben oft einen Umlaut: a → ä, u→ ü"* (*BP*1-LAB; S. 141 (4)), *„Die Adjektivendungen lernt man mit der Zeit! Im Zweifel immer -en verwenden"* (*BP*2-LAB, S. 61 (6)), die auch in Form eines Merkspruchs (z.B. *„-chen und -lein machen alles klein!"* (*BP*3-LAB, S. 61 (8)) vorkommen. Ihre Form ist aber meistens so, dass sie eher als implizite LS/LT-Verwendung und nicht explizite Hinweise auf LS/LT gedeutet werden müssen. Was fehlt, ist der Hinweis auf die Möglichkeit, sich selbst ähnliche (Merk-)Sprüche zu suchen, die ggf. durch L zu überprüfen wären.

Der erste Grammatik-Lerntipp in *em* (*em*B-AB, S. 29 (18)) bezieht sich auf die Grammatik-Terminologie und lautet: *„Grammatische Strukturen oder Regeln werden normalerweise mit grammatischen Begriffen formuliert. Deshalb ist es wichtig, die Bedeutung dieser Begriffe zu kennen."* Den KT wird im *em*B-AB (S. 52f. (9, 10)) ebenfalls dazu geraten:

- die Grammatik in Tabellen darzustellen (eine Tabellarische Übersicht der zu einem Grammatikgebiet gehörenden Wörter in einer Tabelle sammeln, z.B. Verben nach ihren Präteritum sowie Formen des Partizip Perfekt in regelmäßige, unregelmäßige und Mischformen unterteilen);
- *„ihre eigenen Grammatikregeln"* zu formulieren, d.h. Regeln aus dem LB/AB in eigenen Worten (z.B. in ein Merkheft) zu schreiben, da man sich so formulierte Regeln besser merken kann.

Das Thema *„Grammatik lernen"* wird wiederholt in *em*H-LB (S. 62f. (1-4)) aufgegriffen. Ausgegangen wird dabei von einer allgemeinen Reflexion darüber,

367 Der Text *„mensa – o Tisch"* ist ein Auszug aus dem Buch von Winston S. Churchill *„Meine frühen Jahre"* (Paul List Verlag GmbH & Co KG, München).

was Grammatik eigentlich ist (Sammlung von zu erlernenden Fakten über Regelmäßigkeiten und Ausnahmen sowie Variationsmöglichkeiten). Weiterhin beschäftigt man sich mit *„Begriffen der Grammatik"* und letztendlich mit Techniken, die das Erlernen von Grammatik erleichtern:

- (tabellarische) Übersichten für grammatische Fakten anlegen,
- Besonderheiten (Buchstaben, Worte)/ das Regelhafte markieren,
- Sammlungen von Wörtern und Beispielsätzen anlegen,
- Beispielsätze (wiederholt) laut lesen,
- Sätze/ Regeln auswendig lernen,
- Sätze/Wörter (wenn nötig) in die Muttersprache übersetzen/ mit der Muttersprache vergleichen,
- (möglichst viele) *„eigene Regeln"* (s. oben)/ Merkhilfen (Reime/ Phantasiewörter/ Eselsbrücken) formulieren.

Zahlreiche Beispiele werden hier geliefert, z.B. eine Merkhilfe für die Reihenfolge der freien Angaben im Hauptsatz: ***„tekamolo** = **temporal, kausal, modal, lokal oder Tanzen kann** man **lernen.**"* Erwähnenswert ist auch der Hinweis auf die Möglichkeiten, im Lehrwerk Grammatik nachzuschlagen. Gemeint sind hier die Einzelübersichten mit Beispielen aus den Lesetexten (im Anschluss an die Lesetexte), Übungsaufgaben (im AB) und die Zusammenstellungen grammatischer Regeln zu einem bestimmten Gebiet (am Ende jeder LB-Lektion).

In *U* setzt man sich im Kontext der LS/LT im Bereich Grammatiklernen besonders intensiv mit der Arbeit mit Grammatiken im Sinne von Regelbüchern und Übersichten (wie z.B. im Anhang des *U*-LB) auseinander. Ganze zwei Seiten des *„Ratgebers Lernen"* (*U*-AB, S. 182) wurden diesem Thema gewidmet. Eingegangen wird dabei darauf,:

- wo man die gesuchten Informationen im Lehrwerk am schnellsten findet,
- was man bei der Wahl (und ggf. dem Kauf) einer ausführlichen Grammatik (hier: *„Zusatzgrammatik"*) beachten sollte (an wen ist sie gerichtet, enthält sie auch wirklich die für die KT relevanten Informationen, wie werden sie dargestellt usw.),
- wie man sich in einer Grammatik schnell zurechtfindet (wo befinden sich die Beispiele, Regeln, Besonderheiten, Ausnahmen; was bedeuten die Abkürzungen?).

Einen weiteren Lerntipp findet man in der zweiten AB-Lektion (*U*-AB, S. 36 (6)):

„Lernen Sie Beispielsätze auswendig! Denn grammatische Strukturen und Formen behält man besser, wenn man nicht nur die Regel kennt, sondern für diese Regel auch ein Beispiel im Kopf hat! Sei es eine Liedzeile, ein Zitat, ein Spruch, ein Sprichwort oder einfach ein Satz, der Ihnen gefallen hat!"

Beispiele von Merkversen u.Ä. findet man hier aber nicht.

5.3.6.2.3. Aussprache

			SI	D	BP	em	U
Aussprache	herausfinden			-	+	-	-
	Techniken	gezielt Hören (auditives oder audiovisuelles Originalmaterial beobachten, um Klänge und Laute zu erkennen und einzuordnen)	-	-	-	-	-
		Hören und dabei die Bewegung der Lippen registrieren (besonders bei Videoaufzeichnungen)	-	-	BP1-LAB 59 (4)	-	-
		Hören und fühlen, d.h. das Verhalten der Artikulationsorgane beobachten (Vibrieren im Kehlkopf usw.)	-	-	-	-	-
		(Aussprache-) Wörterbuch benutzen (Voraussetzung: Kenntnis der phonetischen Umschrift)	-	-	BP2-LAB 40 (4)	-	-
	üben		+	-	+	+	-
	Techniken	Hören und nach-/mitsprechen	-	-	-	emH-LB 141 (6)	-
		laut (zuerst langsam) lesen	-	-	BP2-LAB 40 (4)		-
		Nachsprechübungen aufnehmen	-	-	-	emB-AB 103 (15)	-
		eigene Aufnahmen mit dem Original vergleichen	-	-	-		-
		visuelle Hilfen (z.B. Striche, Markierungen) verwenden	-	-	-	-	-
		Lieder singen	-	-	-	-	U-AB 115 (6)
		klopfen/klatschen (z.B. zur Verdeutlichung der Intonation)	SI2-LAB 53	-	-	-	-
		Bewegung der Artikulationsorgane beobachten	SI2-LAB 36	-	BP2-LAB 40 (4)	-	-

Tabelle 16: Explizite Vermittlung der LS/LT: Aussprache[368] (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

Das Aussprachetraining wird in den *SI*-Zwischenkapiteln *„Eine Fremdsprache lernen"* gar nicht thematisiert. Hinweise auf LS/LT findet man aber hin und wieder innerhalb der Lektionsabschnitte *„Phonetik"* (wobei es sich allerdings eher um implizite Formen ihrer Vermittlung handelt (vgl. unten)), z.B.:

- Bewusstmachung des Artikulationsortes (Vokalviereck) und Beobachtung der Lippenstellung (*SI*2-LAB, S. 36/ Abb. SI 10; *SI*3-LAB, S. 16). Die KT lernen also nicht nur durch die zahlreichen Beispiele, sondern erhalten auch noch einen Einblick in die Funktionen der Sprechorgane (die Rolle des Mund-, Nasen- und Rachenraumes, der Zunge, der Zähne und der Lippen). Den KT wird ebenfalls eine LS vorgeschlagen, die ihnen eine Verbesserung der Aussprache ermöglichen kann: Selbstbeobachtung der eigenen Lippenbewegungen mit Hilfe eines Spiegels und der Vergleich mit den Abbildungen im Vokalviereck.
- Lerntipp: *„Klopfen Sie beim Sprechen von Silben"* (*SI*2-LAB, S. 53). Diese LT wird zur Verdeutlichung der Konsonantenhäufungen vorgeschlagen, bei denen es häufig zur falschen Realisierung kommt.

Das Lehrwerk *BP* beinhaltet neben den Lerntipps/ -hilfen – wie z.B. *„ü und ö sind Laute mit Kuss"* (*BP*1-LAB, S. 59 (4)/ Abb. BP 6), *„Sprechen Sie Wörter mit vielen Konsonanten zuerst langsam und sehr deutlich. Sie müssen jeden Laut sprechen."* (*BP*2-LAB, S. 97 (6) – auch noch einige Tipps im Zwischenkapitel *„Raststätte"*, mit deren Hilfe die KT ihre Aussprache selbständig verbessern können. So sollen sie nach dem folgenden Plan vorgehen (*BP*2-LAB, S. 40 (4 a)):

„1. Überlegen Sie immer: Welche Wörter sind für mich schwierig?
2. Sprechen Sie diese Wörter zunächst einzeln.
3. Überlegen Sie immer: Wo liegt der Wortakzent? Wenn Sie Wörter im Wörterbuch nachschlagen, dann achten Sie immer auf den Wortakzent.
4. Experimentieren Sie mit Texten. Wählen Sie sich einen kurzen Text aus.
   - *Überlegen Sie: Wo liegen die Satzakzente?*
   - *Sprechen Sie im Stehen, vor einem Spiegel, vor Publikum.*
   - *Sprechen Sie mit verschiedenen Emotionen.*
   - *Variieren Sie Gestik und Mimik.*
5. Achten Sie beim Sprechen auf Blickkontakt.
6. Bitten Sie um Korrektur durch Muttersprachler/innen."

Darauf, dass und auf welche Weise man die Wort- bzw. Satzakzente markieren könnte oder wozu das Sprechen vor dem Spiegel oder der Blickkontakt mit dem Gesprächspartner gut sein sollen, wird hier nicht hingewiesen.

Die einzigen Hinweise auf LS/LT für die Arbeit an der Aussprache findet man im *em*B-AB (S. 103 (15 b)) und *em*H-LB (S. 141 (6)). Beide werden aber im Kontext des freien Sprechens eingeführt, und nur der zweite wird explizit als eine LT für die Ausspracheübung präsentiert. Die KT erhalten also zunächst den *„Lerntipp"* (eigentlich für die Selbstkontrolle des Sprechens), dass sie – zwecks Selbstkontrolle – ab und zu ihre Stimme auf Kassettenrekorder bzw. auf Video aufnehmen sollten, damit sie sich selbst einmal Deutsch sprechen hören, ihre Fehler analysieren können sowie ihre Intonation verbessern können. Später wird ihnen dazu geraten, sich bestimmte Aufnahmen anzuhören und nach-/ mitzusprechen und dabei den Rhythmus, die Satzmelodie, den Klang der Laute, die Betonung der Silben/ Wörter nachzuahmen. Weiterhin wird ihnen vorgeschlagen, (besonders schwierige) Sätze – wie hier Zungenbrecher – zunächst langsam und erst später schnell zu lesen sowie mehrmals zu wiederholen.

368 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.1.3.;

Der einzige Lerntipp für das Üben der Aussprache in *U* bezieht sich gleichzeitig auf das Wortschatzlernen (vgl. oben). Es wird empfohlen zu singen (*U*-AB, S. 115 (6)), weil sich so nicht nur Idiomatik und Syntax, sondern auch die Intonation besonders gut einprägen.

5.3.6.2.4. Hörverstehen

			SI	D	BP	em	U
Vor dem Hören	sich auf das Hören vorbereiten		-	-	+	+	+
	Techniken	sich für einen bestimmten Hörtext entscheiden	-	-	-	-	-
		Arten des Hörens und ihre Funktionen kennen lernen	-	-	-	emH-LB 118 (1)	U-AB 176
		Vorwissen zum Thema des Hörtextes aktivieren	-	-	BP2-LAB 185 (14)/ 273	emH-LB 119(3a) emA-LB 79 (1)	U-AB 39 (3)
		eine Hörabsicht formulieren/ sich ein Hörziel setzen	-	-			-
		Erwartungen gegenüber dem zu hörenden Text entwickeln (dazu Titel, Illustrationen, Art des Textes, u.Ä. beachten)	-	-			-
Während des Hörens	*„synthetisch"* hören		+	-	+	+	+
	Techniken	sich einen Gesamteindruck über den Hörtext verschaffen (vgl. Grobverständnis)	SI2-LAB 117	-	BP2-LAB 185 (14)	emB-AB 22 (1)/ emH-LB 118f.	U-AB 39 (3)/ 44 (2)/ 103 (1)
		Hauptinformationen erfassen (vgl. Globalverständnis)		-	BP3-LAB 173		
		feststellen, ob der Hörtext bestimmte Informationen beinhaltet (vgl. Selektivverständnis)		-			
		die Richtigkeit der eigenen Vermutungen überprüfen	-	-	-		-
		auf Sprechersignale achten (z.B. Betonung, Strukturwörter)	SI2-LAB 117	-	BP2-LAB 273		U-AB 103 (1)
		auf Geräusche/ Hintergrundmusik achten		-	-		
	„analytisch" hören (vgl. Detailverständnis)		+	-	+	+	+
	Techniken	sinnerschließend Hören – Bedeutung der Wörter aus dem Kontext erschließen)	SI2-LAB 117	-	-	emH-LB 119 (3d)	U-AB 51 (1)/ 103 (1)
		den Inhalt des gesamten Hörtextes erfassen		-	BP3-LAB 194	emH-LB 118 (2)	
		fehlende Informationen nachschlagen/ erfragen		-	-	-	
	Notizen machen (Stichwörter usw.)			-	-	emA-AB 79	

Tabelle 17(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: Hörverstehen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

			SI	D	BP	em	U
Nach dem Hören	den Inhalt des Hörtextes verarbeiten		+	-	-	+	+
	Techniken	sich an das Gehörte erinnern/ Notizen ergänzen	SI1-LAB 13	-	-	emA-AB 79 (1)	U-AB 103 (1)
		den Inhalt mündlich zusammenfassen/ rekonstruieren		-	-	-	-
		Notizen machen (z.B. ein Fluss-Diagramm)	SI2-LAB 117	-	-	-	-
		eine schriftliche Zusammenfassung/ Wiedergabe anfertigen		-	-	-	-
	darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden		-	-	-	emA-AB 72 (14)	-
	Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen (s.u.)		SI2-LAB 117	-	BP2-LAB 185 (14)	-	U-AB 153

Tabelle 17(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: Hörverstehen[369] (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

Auf die Entwicklung der Hörverstehensfertigkeit wird in *SI* viel Wert gelegt. Im siebten Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* geht man auf dieses Thema genau ein und ist dabei besonders darum bemüht, die KT darauf aufmerksam zu machen, dass sie diese Fertigkeit auch außerhalb des Unterrichts trainieren können, indem sie sich Radiosendungen oder auch Kassetten mit Hörspielen oder Liedern anhören und Fernsehprogramme anschauen. Es wird hier – ähnlich wie in dem Zwischenkapitel zum Thema Leseverstehen – auf verschiede Hörstrategien beim ersten Hören (Anfertigen kurzer Notizen, globales vs. totales Hörverstehen, Einschalten des Vorwissens, mehrfaches Anhören schwieriger Textpassagen), zweiten Hören (Notieren der Hauptinformationen (selektives Hören), Ergänzen von Notizen), und nach dem zweiten Hören (Schreiben einer Zusammenfassung, Vergleichen der Notizen mit der Transkription des Hörtextes) hingewiesen. Wie auch in vorangehenden Kapiteln wird hier auf keine der LS/LT als die einzig richtige verwiesen. Stattdessen wird zu einer Diskussion über die verschiedenen LS/LT angeregt, zum Sammeln und Austausch von Ideen, zur Reflexion über den Sinn und Zweck bestimmter Vorgehensweisen. LS/LT, die vor dem Hören eingesetzt werden können, werden allerdings gar nicht thematisiert.

Besonders erwähnenswert ist eine der Wiederholung und Selbstkontrolle dienende LS, die bereits in der ersten Lehrbuchlektion eingeführt und bewusst gemacht wird (*SI*1-LAB, S.13). Gebraucht wird sie bei der Arbeit mit den sog. neben den Musterdialogen (in den Lektionen 1 bis 7) angebotenen *„Varianten zu den Dialogen"*. So kann man die Dialoge, die man sich im Unterricht angehört,

369 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.2.1.;

nachgesprochen, mit Rollenverteilung gelesen und wiederholt hat, noch einmal in einer leicht veränderten Form erleben. Die Varianten unterscheiden sich von den Musterdialogen dadurch, dass ihre Teile bzw. einzelne Wörter oder Ausdrücke durch ihre Entsprechungen (z.B. durch Synonyme) ersetzt wurden. Es werden immer zwei Varianten abgeboten. Die KT werden vor die Aufgabe gestellt, beim Hören von der Kassette das Gehörte zu identifizieren und anzukreuzen. Sie können ebenfalls das Sprechen trainieren, da parallel zu den Varianten auch noch Bilder angeboten werden, die die Rekonstruktion der Dialoge wesentlich erleichtern. Die Varianten erfüllen aber auch eine sehr wichtige Rolle in der Phase der Wiederholung und der Selbstkontrolle. Die KT haben durch sie die Möglichkeit, selbst zu testen, ob sie imstande sind, die Dialoge sowohl mündlich als auch schriftlich zu rekonstruieren. Zu diesem Zweck wird ihnen die folgende Technik vorgeschlagen (*SI*1-LAB, S. 13; Abb. SI 11):

„1. A verdecken, Varianten rekonstruieren und	***sprechen***	→	*Varianten kontrollieren.*
Dann A wieder verdecken und Varianten	***schreiben***	→	*Varianten kontrollieren.*
2. Varianten aus B rekonstruieren und	***sprechen***	→	*weiter wie 1.*
3. Alle Varianten verdecken und Dialog	***sprechen***	→	*weiter wie 1."*

Selbstverständlich kommen nur die wenigsten KT aus eigenem Antrieb auf die Idee, auf die oben beschriebene Art und Weise mit den Dialogen zu arbeiten – wenn auch die Vorgehensweise beim ersten Dialog (*SI* 1, S. 13, Ü. 3) recht gut erklärt wird. Es ist zunächst die Aufgabe der L, ihnen den oben beschriebenen Umgang mit dem Dialogmaterial bewusst zu machen und sie dazu anzuregen, immer wieder so wie im vorgegebenen Beispiel vorzugehen. Im Lehrwerk selbst wird das auch gemacht, indem man auf die dazugehörigen Erklärungen in der ersten Lektion immer wieder hinweist (z.B.: *SI*1-LAB, S. 21; *SI*1-LAB, S. 32) und die KT dazu auffordert, auf die präsentierte Art und Weise mit dem Material zu arbeiten.

In *BP*2-AB-Teil in der Rubrik *„Effektiv lernen"* findet der KT einige Hinweise zum Thema *„strategisch Hören"* (*BP*2-LAB, S. 185 (14), 273). Erörtert werden folgende LS/LT:

- das Hören vorbereiten, indem man sich fragt, was man über die Situation/ das Thema weiß, ob man auch den Wortschatz zum gegebenen Thema kennt, und was man aus dem Hörtext über das Thema erfahren könnte;
- beim Hören zunächst darauf achten, was man versteht, sowie – im Falle eines persönlichen Gesprächs – z.B. auf Körpersprache des Gesprächspartners und seinen Sprachton achten usw.;
- das Hören (auch außerhalb des Unterrichts) trainieren, indem man möglichst oft Radio hört, sich Nachrichtensendungen mehrmals an einem Tag anhört, Radiosendungen (zu Themen, die man kennt) aufnimmt und sich Ausschnitte davon mehrmals anhört.

Das globale, detaillierte und selektive Hörverstehen werden ebenfalls thematisiert. Sie werden im AB-Teil nicht nur eingeführt sondern gleichzeitig mit Hilfe von Übungen eingeübt (z.B. *BP*3-LAB, S. 173, 194).

Dem Thema *„Hörstrategien"* schenkt man in *em* viel Aufmerksamkeit. Bereits in der zweiten Lektion des *em*B befindet sich der folgende Hinweis (*em*B-AB, S. 22 (1)):

„Konzentrieren Sie sich beim Hören nicht auf das, was Sie nicht verstehen, sondern auf das, was Sie verstehen. Lassen Sie sich nicht irritieren, wenn Sie nicht jedes Wort verstehen. (...) Wenn sie den Text ein zweites Mal hören, können Sie versuchen, Einzelheiten zu verstehen"

Das globale Hören wird den KT auf diese Art und Weise bewusst gemacht. Auch auf die Entwicklung einer Hörabsicht (hier: Fragen beantworten: Welche Personen sprechen? Wo und wann findet das Gespräch statt? Worüber wird gesprochen?) wird dabei hingewiesen. Die verschiedenen Arten des Hörens (je nach Situation (der KT als *„aktiver Begleiter"* in einem Gespräch oder *„passiver Zuhörer"*, z.B. bei einer Vorlesung) oder der Hörabsicht (global, selektiv, detailliert)) werden in *em*H (LB, S. 118 (1, 2)) erörtert. Auch auf die verschiedenen Textsorten (z.B. Verkehrsmeldung im Radio, Rezept für einen Cocktail usw.) und die am besten für sie geeigneten Arten des Hörens wird eingegangen. Anschließend bespricht man vier *„Strategien zum Hören in der Fremdsprache"* (*em*H-LB, S. 119 (3)):

- die Textsorte erkennen und das Wissen darüber aktivieren (mögliche Themen/ Inhalte z.B.: bei einem Sciencefiction-Hörspiel – zukünftige Lebensbedingungen auf der Erde (Verschmutzung, Unfruchtbarkeit, Roboter usw.));
- Geräusche deuten, da diese dabei helfen, eine Sprechsituation näher zu bestimmen;
- Schlüsselwörter finden, die daran zu erkennen sind, das sie eher am Anfang eines Textes stehen, meist betont sind, mehrmals im Text genannt werden und häufig durch Synonyme oder Pronomen ersetzt werden;
- Textlücken erschließen durch Kombinieren, indem man den Kontext erkennt, d.h. sich den Inhalt der vorangehenden bzw. nachfolgenden Information klar macht.

In *em*A (LB, S. 79) wird abschließend auch noch eine Technik vorgeführt, die den KT das Notieren von Informationen aus Gesprächen erleichtern soll. Ein Drei-Schritte-Programm wird hier vorgeschlagen:

1. vor dem Hören: sich auf die Aufgaben konzentrieren (Aufgabenstellung analysieren, überlegen, welche Informationen man von einem Text erwartet);
2. während des Hörens: die Situation erkennen und einordnen (wer spricht/ wo und worüber?);

3. nach dem Hören: die Lösungen sichern (Notizen ergänzen, Notizen in der Muttersprache übersetzen, verpasste Informationen ergänzen).

Eine Reflexion darüber, was beim Verstehen eines Hörtextes helfen kann (Bilder im LB, Stimmen der Sprecher, die einleitende Szene usw.) sowie wo in einem Text besonders viele Informationen gegeben werden (gleich am Anfang, erst ganz am Ende, im Mittelteil), findet im *em*A-AB (S. 72 (14)) ebenfalls statt.

Sehr umfangreiche Informationen und zahlreiche Tipps bezüglich des Hörverstehens erhalten die mit *U* arbeitenden KT. Beginnen sie ihre Arbeit mit dem Lehrwerk mit der Lektüre des *„Ratgebers Lernen"* (*U*-AB, S. 176), so erfahren sie nicht nur, welche Hörtextsorten es gibt, sondern sie lernen auch alle Arten des Hörens (je nach Textsorte/ Hörinteresse) kennen:

Textsorte	*Hörinteresse*	*Hörart*	*Lerntipp*
z.B. Vorträge usw.	*Worum geht's?*	*orientierendes Hören*	*Kap. 9.2, S. 103*
z.B. Radioberichte	*Was ist das Wesentliche?*	*kursorisches Hören*	*Kap. 2.3, S. 39*
z.B. Ansagen usw.	*Wann kommt, was ich wissen will?*	*selektives Hören*	*Kap. 3.2, S. 44*
z.B. Heiratsantrag	*Ganz genau zuhören!*	*totales Hören*	*Kap. 4.1, S. 51*

Wie man der oben angeführten Übersicht entnehmen kann, wird der Themenbereich *„Hörstrategien"* mehrfach im Lehrwerk *U* behandelt. Viele Lerntipps hat man nämlich direkt bei den entsprechenden Hörverstehensaufgaben platziert. Auf diese Weise wird den KT bewusst gemacht,:

- dass *„das Verstehen eines Hörtextes zu Beginn immer ein Sich-orientieren ist"* (*U*-AB, S. 103 (1)), wobei auch Nichtsprachliches (Geräusche, Anzahl der Personen, Lautstärke der Stimmen, Gestik und Mimik usw.) diese Orientierung erleichtern kann. Sie ist auch deswegen wichtig, da es das Verständnis erleichtert, wenn man Details in den Gesamtkontext einordnen kann;
- dass es zum Verstehen eines gehörten Textes wichtig ist, das eigene Vorwissen über ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Situation zu nutzen, um das Gehörte richtig einzuordnen (*U*-AB, S. 39 (3)).
- dass man nicht immer einen Hörtext Wort für Wort verstehen muss, sondern sich stattdessen nur auf die wichtigsten Informationen/ Aspekte des Textes konzentrieren kann, die dann in Verbindung mit dem Vorwissen ein für das Verstehen ausreichendes Gesamtbild zusammensetzen (*U*-AB, S. 39 (3));
- dass man häufig selektiv nur die Informationen aufnimmt, die einen interessieren oder die man gerade braucht (*U*-AB, S. 44 (2));
- dass wenn man einen Hörtext genau verstehen will und über dessen Tonaufnahme verfügt, man sich den Text immer wieder anhören und bei jedem Hören Informationen ergänzen kann. Ratsam ist es auch eine soziale Strategie einzusetzen und in der Gruppe gemeinsam alles festzuhalten, was man verstanden hat (*„viele hören mehr als einer"*), und anschließend Informationen auszutauschen (*U*-AB, S. 51 (1)),
- dass es sich lohnt, sich sog. *„Verstehensinseln"* zu schaffen, indem man das, was man beim Hören verstanden hat, notiert (zunächst vielleicht nur Sprachfetzen) und beim zweiten oder dritten Hören die Verstehenslücken (fehlende Puzzlestücke) füllt (*U*-AB, S. 51 (1), 103 (4));
- dass man viele Möglichkeiten hat, das Hörverstehen auch außerhalb des Unterrichts zu trainieren, indem man sich z.B. deutschsprachige Radiosendungen anhört usw. (*U*-AB, S. 153).

5.3.6.2.5. Leseverstehen

			SI	D	BP	em	U
Vor dem Lesen		sich auf das Lesen vorbereiten	+	-	+	+	+
	Techniken	Lesearten und ihre Funktionen kennen lernen	-	-	BP1-LAB 222 (13)	-	U-AB 175f.
		sich für bestimmte Texte entscheiden	SI2-LAB 81	-	BP2-LAB 213 (11)	-	-
		eine Leseabsicht formulieren (Bewusstmachung der Ziele)		-		emH-LB 100 (1)	U-AB 176
		Vorwissen zum Thema des Textes aktivieren		-		-	
		Erwartungen (Leseerwartung) gegenüber dem zu lesenden Text aufstellen (dazu Illustrationen, Überschrift, u. Ä. beachten)		-		-	
Während des Lesens		*„synthetisch"* lesen	+	-	+	+	+
	Techniken	erste Leseeindrücke sammeln (vgl. orientierendes Lesen), z.B. Art des Textes, Überschriften, graphische Signale	SI2-LAB 81	-	BP1-LAB 222 (13)/ 273	emH-LB 100 (1a)	U-AB 54 (1)
		den Text durchsuchen, um bestimmte Informationen zu finden/ zu erfassen (dazu bekannte Wörter, Zahlen, etc. erkennen, Schlüsselwörter, Textkonnektoren unterstreichen usw.) (vgl. kursorisches/ selektives Lesen)		-		emB-AB 37 (4), 52 (8), 62 (1)	U-AB 55 (3)/ 64 (2)/ 154 (3)
		„analytisch" lesen (vgl. totales Lesen)	+	-	+	+	+
	Techniken	SQ3R-Methode	-	-	-	-	-
		MURDER-Methode	-	-	-	-	-
		Wort für Wort lesen (den Text dabei analysieren)	-	-	BP2-LAB 213 (11)/ 273	-	U-AB 65 (2) 86 (4)
		unbekannten Wortschatz – wenn möglich – (aus dem Kontext) erschließen	SI2-LAB 81	-		emB-AB 65 (7)	U-AB 156 (6)
		fehlende Informationen nachschlagen		-		emH-LB 100 (1c)	
		visualisieren (z.B. markieren) und strukturieren (z.B. Überschriften anbringen)		-	-		-

Tabelle 18(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: Leseverstehen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

			SI	D	BP	em	U
Nach dem Lesen		den Inhalt des Textes verarbeiten	+	-	-	-	-
	Technik	sich an das Gelesene erinnern	SI2-LAB 81	-	-	-	-
		Notizen machen (z.B. ein Fluss-Diagramm)		-	-	-	-
		eine schriftliche Zusammenfassung anfertigen					
		den Inhalt mündlich zusammenfassen	-	-	-	-	-
	darüber nachdenken, was man beachten soll, um bessere Hypothesen in Bezug auf künftig zu lesende Texte zu bilden		SI2-LAB 81	-	-	-	-
	Trainingsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchen		-	-	-	-	-

Tabelle 18(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: Leseverstehen[370] (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

Das Lesen deutschsprachiger Texte ist in *SI* das Thema des sechsten Zwischenkapitels *„Eine Fremdsprache lernen"*. Es werden zunächst einige Fragen (z.B.: *Warum lesen Sie hauptsächlich? Was machen Sie wenn Sie Wörter nicht verstehen?* etc.) gestellt, die spontan beantwortet und im Plenum diskutiert werden sollen. Anschließend bearbeiten die KT eine Umfrage mit Auswahlantworten, die sie zum Nachdenken darüber veranlassen soll, warum sie bestimmte Antworten nicht gewählt haben. Auf diese Art und Weise soll den KT bewusst gemacht werden, dass man durchaus unterschiedliche Motive für das Lesen in einer Fremdsprache haben kann, und zwar nicht nur, um Deutsch zu lernen, sondern auch um sich über bestimmte Themen zu informieren oder einfach spaßeshalber zur Unterhaltung (verschiedene Lesemotivationen). Die KT erfahren auch, wie sie mit Unbekanntem im Wortschatz des zu lesenden Textes umgehen können (durch ständiges Nachschlagen verursachte Lesefrustration vermeiden). Der Hinweis, dass es nicht immer notwendig ist, zu einem Wörterbuch zu greifen, um die Bedeutung eines unbekannten Wortes zu erfassen, ist auch vorhanden (Möglichkeiten der Bedeutungserschließung aus dem Kontext). Es werden ebenfalls verschiedene Wege aufgezeigt, wie man erkennen kann, ob der Text überhaupt interessant ist und wie man sich einen Überblick über den Inhalt des Textes verschaffen kann (die drei Lesearten (selektives, globales/kursorisches, totales Lesen) werden dabei nicht explizit genannt; die verschiedenen Lesewege werden bei der Beantwortung der Fragen *„Wie entscheiden Sie, ob Sie ein Text interessiert?"* und *„Was machen Sie, wenn Sie der Text interessiert?"* erwähnt). Man findet hier einen Hinweis auf Möglichkeiten der Verarbeitung des Textinhalts (Markierungen, Unterstreichungen, Notizen, Zusammenfassungen usw.) und der Arbeit an dem darin enthaltenen neuen Wortschatz (Wortschatzkartei, Vokabelheft usw.).

370 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.2.2.;

Drei Lesestrategien werden den KT in *BP*1-AB-Teil (*BP*1-LAB, S. 222 (13)) vorgestellt und anschließend trainiert:

„Globales Lesen — *Sie lesen schnell. Sie wollen nur „global" wissen, was in einem Text steht.*
- *Was ist das Thema?*
- *Ist der Text für mich interessant?*

Detailliertes Lesen — *Sie wollen die Informationen von einem Text genau verstehen.*
- *Sie stellen W-Fragen: wer, wo, wann, was, wie ...*
- *Was verstehen Sie sofort?*
- *Welche Wörter müssen Sie im Wörterbuch nachschlagen?*

Selektives Lesen — *Sie suchen eine ganz bestimmte Information, z.B. „Wann beginnt der Film?". Sie suchen nach bestimmten Stichworten (Filmtitel, Wochentag, Uhrzeit)."*

Das Thema Lesestrategien wird in *BP*2- sowie *BP*3-AB-Teil erneut aufgegriffen. Neben dem Tipp, dass Lesen nicht übersetzen heißt, und dass man nicht jedes Wort verstehen muss, um einen Text zu verstehen, wird den KT die folgende Vorgehensweise bei der Arbeit mit Lesetexten vorgeschlagen (*BP*2-LAB, S. 213 (11), 273):

1. sich mit Hilfe der Überschrift, der Bilder und Grafiken orientieren, was das Thema des Textes ist;
2. sein Vorwissen über das Thema des Textes aktivieren (Was weiß ich über das Thema? Will ich mehr wissen?);
3. ein Leseziel formulieren;
4. den Text lesen (Global-/ Selektivverstehen);
5. entscheiden, ob der Text interessant ist und ggf. noch einmal lesen (Detailverstehen);
6. den neuen Wortschatz erschließen;
7. falls nötig, das Wörterbuch zur Klärung der letzten Zweifel verwenden.

Außerdem findet man in *BP*3-AB-Teil auch noch folgende Tipps:

- für das Globalverstehen (*BP*3-LAB, S. 170): *„Lesen Sie die Texte global,* ***nicht*** *Wort für Wort."* und *„Markieren Sie Schlüsselwörter."*;
- für das Detailverstehen (*BP*3-LAB, S. 192f):

„Lesen Sie vor dem (...) Lesen erst alle Aufgaben. So finden Sie die passenden Textstellen beim Lesen des Textes schneller. (...)".

Die Vermittlung von LS/LT in *em* fängt mit einigen Techniken zum synthetischen Lesen im *em*B-AB an:

- Hauptinformationen im Text finden (*em*B-AB, S. 37 (4)):

„Um beim ersten Lesen die Hauptinformationen aus einem Text herauszufinden, versuchen Sie zuerst nur die W-Fragen Wer? Wo? Was? Wann? Warum? zu beantworten.";

- Schlüsselwörter im Text erkennen (*em*B-AB, S. 52 (8)):

„Schlüsselwörter sind Wörter, die die wesentlichen Aussagen enthalten. Um den Sinn eines Textes zu erfassen, muss man nicht jedes Wort verstehen. Man kann mit Hilfe von Schlüsselwörtern den Text global verstehen.“;

- Selektiv lesen (*em*B-AB, S. 62 (1)):

„Bei manchen Textsorten wie z.B. Anzeigen oder dem Fernsehprogramm möchte man möglichst schnell nur ganz bestimmte Informationen herausfinden. Dafür muss man nicht den ganzen Text Wort für Wort lesen, sondern ihn nur nach den wichtigen Signalen absuchen.“

Das globale, selektive sowie auch das detaillierte Lesen werden dann im *em*H-LB (S. 100 (1)) Gegenstand der Reflexion. Die drei Lesestile und die mit ihnen verbundenen verschiedenen Leseziele werden hier kurz präsentiert:

a) Globales oder überfliegendes Lesen:

„Will man wissen, worum es in einem Text geht, sich einen ersten Überblick verschaffen, dann überfliegt man ihn zuerst einmal. Diese Technik verwendet man zum Beispiel bei der ersten Seite einer Zeitung, die die Nachrichten enthält (...). Man versucht, rasch die wichtigsten Informationen zu entnehmen, hält sich aber nicht bei den Einzelheiten auf.“;

b) Selektives oder suchendes Lesen:

„Sucht man dagegen zum Beispiel in den Stellenanzeigen der Zeitung ein geeignetes Angebot, dann interessiert man sich nur für bestimmte Informationen aus einem Text, etwa für die Art der Tätigkeit , die Arbeitszeit usw. Man sucht die Anzeigen nach diesen Vorgaben oder Schlüsselbegriffen ab. Wenn man etwas Geeignetes gefunden hat, liest man die Anzeige dann genauer. Auch dieser Lesevorgang geht relativ rasch.“;

c) Detailliertes oder genaues Lesen:

„Bei einem Gedicht oder einer Glosse will man meistens alles genau verstehen. Alle Einzelheiten und Nuancen sind bei diesem Text wichtig. Man liest sie Wort für Wort. dazu braucht man hohe Konzentration, Zeit und eventuell Hilfsmittel wie das Wörterbuch. Liest man einen Text in der Fremdsprache, verwendet man vielleicht außerdem noch Stifte zum Markieren bzw. Unterstreichen und macht sich Notizen.“

Im Anschluss an diese Präsentation wird nach den am besten geeigneten Lesestilen für verschiedene Textsorten (Übung im LB, Katalog, Gebrauchsanweisung usw.) gesucht (*em*H-LB, S. 100 (2)). Acht weitere LS/LT, die dabei helfen können, einen fremdsprachigen Text zu *„knacken“*, werden vorgestellt (*em*H-LB, S. 101 (3)):

1. optische und graphische Besonderheiten (z.B. Überschriften, Untertitel, Bilder usw.) in Betracht ziehen,
2. feststellen, um was für eine Art von Text es sich bei dem gegebenen Text handelt, und Erwartungen gegenüber dem Textinhalt aufbauen,
3. Schlüsselwörter (Hauptinformationen) suchen,
4. Zahlen/ Zahlenwörter suchen, da man dadurch häufig wichtige sachliche Informationen zum Textinhalt erhält,
5. nach Internationalismen (auf sie hat man bereits in *em*B-AB (S. 65 (7) hingewiesen) und Eigennamen suchen, da sie häufig wichtige Informationsträger sind,
6. den Kontext nutzen, um unbekannten Wortschatz zu erschließen,
7. Textkonnektoren und Präpositionen suchen, da sie ebenfalls einen hohen Informationswert haben (z.B. drücken sie Bedingungen aus (*wenn, falls, sonst* usw.) oder geben Ziel oder Zweck an (*damit, um... zu* usw.),
8. nach weiteren Elementen suchen, die Sätze miteinander verknüpfen können (z.B. Personalpronomen, Demonstrativpronomen usw.).

In *em*A-LB (S. 103 (2 d)) werden die in *em*H bereits bewusst gemachten Lesestrategien wiederholt. Neu eingeführt wird das *„interpretierende Lesen“*, das wie folgt erklärt wird: *„verstehen, was „zwischen den Zeilen“ ausgedrückt ist.“*

Ähnlich viel wie über LS/LT für das Hörverstehen erfahren die KT, die mit *U* lernen, über das Leseverstehen und die passenden LS/LT. Auch das Leseverstehen wird nämlich im *„Ratgeber Lernen“* (*U*-AB, S. 175) thematisiert. Hingewiesen wird dabei darauf, dass alle Texte – abhängig von der Textsorte oder dem Leseinteresse – auf unterschiedliche Weisen gelesen werden können:

Textsorte	***Leseinteresse***	***Leseart***	***Lerntipp***
z.B. Fachliteratur, Inhaltsverzeichnisse, Kataloge, Inserate usw.	***Worum geht's?*** *Vor dem eigentlichen Lesen Brauchbarkeit des Textes für das eigene Leseinteresse prüfen*	***orientierendes/globales Lesen*** *Überfliegen von Texten, Entscheidung über weiteres Lesen*	*Kap. 4.2, S. 54*
z.B. Zeitungsberichte, Vereinsmitteilungen usw.	***Was ist das Wesentliche?*** *Wichtigste Informationen entnehmen, z.B. Überblick über Tagesgeschehen*	***kursorisches Lesen*** *Grobes Erfassen der Hauptinhalte und Gesamtstruktur von Texten*	*Kap. 5.3, S. 64*
z.B. Versandhauskataloge, Fahrpläne usw.	***Wann kommt, was ich wissen will?*** *gezielte Auswahl und Entnahme von (z.B. fachlichen) Informationen*	***selektives Lesen*** *Auswahl und Konzentration auf bestimmte Textteile*	*Kap. 4.2, S. 55*
z.B. Gedicht, Liebesbrief, Gebrauchsanweisung usw.	***Ganz genau zuhören!*** *vollständiges Erfassen und Genießen eines Textes, z.B. zur Unterhaltung oder zur detaillierten Information*	***totales Lesen*** *Lesen des gesamten Textes, erfassen aller Informationen*	*Kap. 5.2, S. 65*

Die in der Übersicht oben erwähnten Lesewege werden an verschiedenen Stellen des *U*-AB in Form von Lerntipps genauer erläutert. Man rät den KT z.B. :

- für das orientierende Lesen: Überschriften, Gliederungsmerkmale, Fettgedrucktes und Bilder in Texten als Orientierungshilfe zu nutzen, um sich einen globalen Überblick zu verschaffen (*U*-AB, S. 54 (1));
- für das selektive Lesen: Texte nur nach bestimmten Informationen abzusuchen, sich aber vorher zu fragen, welche Informationen einen in dem gegebenen Text interessieren könnten (*U*-AB, S. 55 (3));
- für das kursorische Lesen: mit Texten auch auf *„respektlose"*, großzügige Weise umzugehen und sich ständig zu fragen, ob das, was sie lesen, für sie neu ist, wesentlich für die Hauptinformation und für den großen Zusammenhang (*U*-AB, S. 64 (2)).

Für das Lesen schwieriger Textstellen erhalten die KT in *U* zwei Lerntipps. Es wird darauf hingewiesen, dass die gedankliche Struktur eines Textes in den Konnektoren verdeutlicht wird (*U*-AB, S. 86 (4)). Versteht man also ihre Bedeutung, so kann man auch fehlende Informationen ergänzen. Im zweiten Lerntipp (*U*-AB, S. 154f. (3, 6)) beschäftig man sich mit der Bedeutungserschließung der Wörter. Es wird hier eine Methode vorgeschlagen, bei der der KT immer wieder entscheiden muss,:

1. ob das gegebene Wort für das verstehen des Textes wirklich wichtig ist (z.B. weil es häufig vorkommt?),
2. ob sich das Wort aus dem Kontext erklären lässt;
3. ob sich die Bedeutung (falls das Wort aus mehreren Teilen besteht) aus den Bestandteilen des Wortes erschließen lässt;
4. ob ggf. im Wörterbuch nachzuschlagen ist, falls die Vorschläge in 2. und 3. nicht zur Lösung des Verstehensproblems führen;
5. ob die evt. im Wörterbuch gefundene Erklärung in den Kontext des Textes passt.

5.3.6.2.6. Sprechen

			SI	D	BP	em	U
Vor dem Sprechen		Das Sprechen vorbereiten/ planen/ üben	-	-	BP1-LAB 195 (11)	emB-AB 103 (15a)	U-AB 177f.
		Redemittel/ Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)	-	-	BP2-LAB 157 (13)	emB-AB 90 (11)/ emA-LB 55 (P1/2)	U-AB 165 (6)
		über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)	-	-	-		-
		fehlende Informationen suchen und ergänzen	-	-	-	-	-
		Redebereitschaft melden	-	-	-	-	U-AB 97 (4)
Während des Sprechens		einen (Lese-/Hör-) Text reproduzieren	+	-	-	-	-
	Techniken	*„Read and look up"*-Methode (bei Lesetexten)	-	-	-	-	-
		"Backward build up technique" (bei Lesetexten)	-	-	-	-	-
		lautes Vor-Sich-Hin-Sprechen (bei Lesetexten)	-	-	-	-	-
		Wiederholen (bei Lesetexten)	-	-	-	-	-
		Nachsprechen (bei Hörtexten)	SI1-LAB 13	-	-	-	-
		Lokalisierungsmethode (vgl. Loci-Technik) (bei Hör- oder Lesetexten)	-	-	-	-	-
		einen Text rekonstruieren	+	-	-	-	-
	Techniken	Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierungen im Text)	SI1-LAB 13	-	-	-	-
		antizipierend lesen, d.h. den Inhalt des nächsten Satzes/Abschnitts voraussagen	-	-	-	-	-
Während des Sprechens		einen Text produzieren (freies Sprechen)	-	-	+	+	+
	Techniken	Notizen als Gedächtnisstütze benutzen	-	-	-	emB-AB 90 (11)	-
		falls nötig, zur Muttersprache wechseln	-	-	-	emH-LB 140 (2/3)	-
		Umschreibungen/Synonyme einsetzen	-	-	-		U-AB 95 (8)
		falls nötig, Wörter erfinden/ *„leere"* Wörter benutzen	-	-	BP1-LAB 195 (11)		
		falls nötig, um Hilfe bitten	-	-			U-AB 178
		Intonation beachten	-	-	-		
		Gestik und Mimik beachten	-	-	-	-	U-AB 95 (8)
		die eigene Aussage aufnehmen	-	-	-	emH-LB 140 (1)	U-AB 178

Tabelle 19(a): Explizite Vermittlung der LS/LT: Sprechen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

			SI	D	BP	em	U
Nach dem Sprechen	die eigene Aussage evaluieren		-	-	-	+	+
	Techniken	sich die aufgenommene Aussage anhören	-	-	-	emB-AB 103 (15b)	U-AB 178
		Fehler suchen	-	-	-		
		das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen / mit dem Lehrer besprechen	-	-	-	-	-
		sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagewerken)	-	-	-	-	-
		Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen	-	-	-	-	-
	darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um seine Sprechfertigkeit zu verbessern		-	-	-	emH-LB 140 (1c/d)	U-AB 177f.

Tabelle 19(b): Explizite Vermittlung der LS/LT: Sprechen[371] (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

Die einzige Strategie, die im Kontext der Entwicklung der Sprechfertigkeit in *SI* explizit behandelt wird, ist die – ausschließlich der Reproduktion bzw. Rekonstruktion von Hörtexten dienende – bereits bei Hörverstehensübungen eingeführte Wiederholung und Rekonstruktion der Dialogvarianten mit Hilfe der *„Abdeck-Zuhalte-Methode"* und der graphischen Hilfen (*SI*1-LAB, S. 13).

Auch in *BP* findet man nicht viele LS/LT für das Sprechen. Im ersten Band des Lehrwerks sind das lediglich drei Tipps (*SI*1-LAB, S. 195 (11)):

- *„Sprechen Sie Wörter, Sätze und Dialoge laut."* (d.h. das Sprechen vorbereiten/ üben);
- *„Üben Sie zu zweit."* (d.h. mit einem Lernpartner trainieren);
- *„Sprechen Sie viel im Alltag. Fehler sind kein Problem."* (d.h. um Hilfe bitten, *„leere"* Wörter benutzen);

Ergänzend zu den Tipps gibt es in *BP* Bilder, mit deren Hilfe angedeutet wird, dass man das Sprechen z.B. vor dem Spiegel trainieren kann, dass Gestik und Mimik dabei auch eine gewisse Rolle spielen können (Abb. BP 7).

Im zweiten Band von *BP* findet man den Hinweis, dass Redemittel gesammelt und wiederholt werden können /*BP*2-LAB, S. 157 (13)). Behilflich sind dabei die den KT bereits vom Wortschatz- oder Grammatiklernen bekannten Lernkarten. Es wird an dieser Stelle ebenfalls wiederholt darauf hingewiesen, dass planmäßiges Wiederholen (hier: *„Machen Sie einmal pro Woche einen Wiederholungstag für Redemittel."*) sowie gemeinsames Lernen mit anderen KT zweckmäßig sind (hier: *„Sie können auch Karten im Kurs mit anderen tauschen."*).

371 zu einer detaillierten Erläuterung der in der obigen Übersicht genannten LS/LT s. 2.4.4.2.3.;

Im Gegensatz zu *SI* und *BP* sind im Lehrwerk *em* die LS/LT für das Sprechen in recht großem Umfang präsent. In *em*B-AB sind drei Lerntipps zu finden:

- für freies Sprechen (S. 90 (11)):

  „Keine Panik, wenn Sie beim Sprechen nicht mehr weiterwissen oder das Gefühl haben, viele Fehler zu machen. Machen Sie sich vorher ein paar Notizen, damit Sie sich nicht so sehr auf das, was Sie sagen, sondern mehr auf das „wie" konzentrieren können."

- für die Vorbereitung/ das Training des freien Sprechens (S: 103 (15)):

  „Das Auswendiglernen von kleineren Textpassagen hilft Ihnen, ganze Sätze zu behalten. lernen Sie ruhig ab und zu ganze Sätze auswendig (...)."

- für die Selbstkontrolle des Sprechens (S. 103 (15 a)):

  „Nehmen Sie ab und zu Ihre Stimme auf Kassettenrekorder auf, damit Sie sich selbst einmal Deutsch sprechen hören. Sie können dann Ihre Fehler analysieren und Ihre Intonation verbessern. Wenn Sie die Möglichkeit haben, ist es noch besser, auf Video aufzunehmen."

Von dem Rückgriff auf diese letzte Technik geht man dann im *em*H-LB (S. 140 (2)) aus. Den KT wird – im Anschluss an eine eher allgemeine Reflexion über ihre persönlichen Ziele beim Deutschsprechen – vorgeschlagen, ihre Sprachproduktion (mindestens zwei Minuten lang) aufzunehmen und die Aufnahme anschließend zu evaluieren, wobei nicht nur auf die Aussprache, sondern auch (vor allem) auf den Ausdruck, die sprachliche Korrektheit sowie das flüssige Sprechen geachtet werden soll. Im letzten Schritt wird die Eigenaufnahme mit der Aufnahme eines Muttersprachlers verglichen. Vorschläge für die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit (S. 140 (3)) werden ebenfalls gemacht:

„Ausdrucksfähigkeit ist eine Frage des Wortschatzes. Wer viele Wörter beherrscht, kann sich in verschiedenen Situationen angemessen ausdrücken. Wenn einem das passende Wort in einem Gespräch fehlt und man nicht verstummen will, kann man das Wort auch umschreiben, z.B.:

- *durch einen Satz, der beschreibt, was gemeint ist, eine sog. Paraphrase.*
- *durch ein Wort mit ähnlichem Sinn, ein sog. Synonym.*
- *durch ein Wort in der eigenen Muttersprache, dessen Bedeutung man erklärt."*

Auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gehen die Autoren ebenfalls ein (S. 141 (4)). Es wird bewusst gemacht, dass *„man in der gesprochenen Sprache manchmal eine Denkpause braucht. Damit der Faden nicht abreißt, benutzen Muttersprachler in solchen Situationen kurze Füllwörter. Manche von ihnen haben keine Bedeutung, z.B. äh, hm (...)."*

Die Vorbereitung auf das Sprechen ist das Thema in *em*A-LB (S. 55 (P1/2), 91 (1-4)). Als geeignet werden hier folgende LS/LT vorgestellt:

- sich mit der Aufgabenstellung vertraut machen,
- den ersten Satz ausformulieren,
- Ideen, Stichworte und spontane Einfälle auf einem Papier sammeln,
- Ausdrücke, die man verwenden will, notieren,
- sich den ersten Vorschlag, den man machen will, überlegen.

In *U* werden LS/LT für das Sprechen im *„Ratgeber Lernen"* (*U*-AB, S. 177f) thematisiert. Den KT wird bewusst gemacht, dass gute Wortschatz- und Grammatikkenntnisse alleine nicht ausreichen, um sich in einer Fremdsprache verständigen zu können. Wichtig sei es auch, sich über bestimmte Grundprinzipien der Kommunikation (z.B. Höflichkeitsformen, Strategien für Sprecherwechsel (vgl. auch *U*-AB, S. 97 (4)) usw.) im Klaren zu sein. Neben dieser recht allgemeinen Information erhalten die KT auch zahlreiche Tipps, wie sie ihr Sprechen verbessern können:

- beobachten, welche Wörter und Konstruktionen deutsche Muttersprachler verwenden und was sie tun, wenn sie in *„Schwierigkeiten"* sind; anschließend die eigenen Beobachtungen in einer Kartei/ einem Notizbuch festhalten;
- nachfragen, wenn man nicht sicher ist, ob man etwas richtig verstanden hat;
- Gesprächspartner um Erklärungen bitten;
- Wörter, die fehlen, umschreiben, Ersatzwörter, Internationalismen oder einfachere Konstruktionen benutzen, oder Beispiele geben;
- um Hilfe bitten, nach dem richtigen Wort fragen;
- jede Gelegenheit zu Gesprächen wahrnehmen und keine Angst vor Fehlern haben;
- das Sprechen auf Kassette aufnehmen und zur Kontrolle die Aufnahme abhören;
- das Sprechen vorbereiten (Wortschatz zu einem Thema sammeln, Standardsätze auswendig lernen (vgl. auch *U*-AB, S. 165 (6))).

Im achten Kapitel von *U* werden zusätzlich LS bei Wortfindungsproblemen erörtert. Man gibt zahlreiche Beispiele in Form eines *„Lerntipps"* (*U*-AB, S. 95 (8)), z.B.:

„(...) die Hände benutzen, etwas vormachen, versuchen, zu beschreiben, wie es aussieht, oder erklären, wie es funktioniert (Also, es hat so einen Griff aus Holz und der steckt in einem Metallstück. – Sie wissen schon, so was zum Nägel-Einschlagen); (...) ein neues Wort aus anderen Wörtern zusammensetzten (na, dieses, äh, Schlag-Werkzeug, äh, dieser Nagel-Klopfer); als Platzhalter (...) auf das beliebte Dings zurückgreifen (...)."

5.3.6.2.7. Schreiben

			SI	D	BP	em	U
Vor dem Schreiben	Das Schreiben vorbereiten/ planen			-	+	+	+
	Techniken	das Schreibgerät/ -papier vorbereiten		-	-	emH-LB 164f. (1-3)	-
		Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)		-	BP2-LAB 76 (5)/ 273		-
		über die Aufteilung des Textes auf dem Blatt und das, was ist beim Schreiben besonders zu beachten ist usw., nachdenken	SI3-LAB 105	-			U-AB 179
		über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)		-			
		fehlende Informationen suchen und ergänzen		-			-
	Notizen anfertigen		+	-	-	+	-
	Techniken	Notizentechniken kennen lernen (z.B. Notieren mit dem Ziel späterer Textrekonstruktion)	SI1-LAB 132/ SI3-LAB 73	-	-	-	-
		den Inhalt eines gelesenen / gehörten Textes zusammenfassen (s. Lese-/ Hörverstehen)		-	-	-	-
		sich Abkürzungen aneignen und verwenden		-	-	-	-
		Notizen ordnen (nummerieren, zu-/ unter-/ überordnen, etc.)	-	-	-	emA-LB 127 (2)	-
		eigene Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema aufschreiben	-	-	-		-
Während des Schreibens	Kenntnisse über die Prinzipien zur Organisation des Textes einsetzen (Schrift, Textgliederung usw.)		SI3-LAB 105	-	BP2-LAB 76 (5)	emB-AB 109 (2)	U-AB 133 (3)
	Nachschlagewerke zwecks sprachlicher Korrektheit benutzen		-	-	-	-	-
	Nachschlagewerke zwecks sachlicher Korrektheit benutzen		-	-	-	-	-
	den ersten Textentwurf revidieren und zum fertigen Text umarbeiten		-	-	-	emA-LB 127 (P2)	U-AB 30 (7)
	die Textentwürfe zum fertigen Text umarbeiten		-	-	-		
	den Text – falls nötig – ins Reine schreiben		-	-	-	-	-
Nach dem Schreiben	Korrekturtechniken (Symbole für verschiedene Fehlerarten, Markierungen usw.) kennen lernen und einsetzen		SI3-LAB 105	-	-	-	-
	den eigenen Texte korrekturlesen			-	BP2-LAB 76 (5)/ 273	emA-LB 127 (P2)	U-AB 77 (8)
	Fehler suchen			-			
	Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen			-	-	-	-
	sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagewerken/ mit anderen Lernern)		-	-	-	emB-AB 81 (16)	-
	den korrigierten Texte neu schreieben		-	-	-		-

Tabelle 20: Explizite Vermittlung der LS/LT: Schreiben[372] (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden, Belegstellen in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern wird ggf. die entsprechende Aufgabennummer angegeben))

372 zu einer detaillierten Erläuterung der an dieser Stelle genannten LS/LT s. 2.4.4.2.4.;

In der neunten Lektion von *SI* (*SI*1-LAB, S. 132, Ü. 13 b) wird mit Hilfe eines Beispiels eine spezielle Notizentechnik eingeführt (Abb. SI 9). Das Ziel der Aufgabe, an die sich der Hinweis auf diese Technik anschließt, ist die Wiedergabe eines kurzen Hörtextes (*„Mit Nepomuk per Sie"*). Dieses Ziel ist den KT zunächst nicht bekannt. Sie sollen lediglich den Text dreimal hören und beim zweiten und dritten Mal Notizen machen. Diese sollen sie anschließend mit einem Beispiel, das sich – vermutlich nicht ganz ohne Absicht der Autoren – auf der folgenden Seite befindet, vergleichen. Zum Schluss wird in einem Kasten die Technik erläutert, wobei sich die Erklärung auf die drei folgenden Hinweise beschränkt: *„Notizentechnik (I): 1. Zwei Spalten, 2. Keine kompletten Sätze, 3. Abkürzungen"*.
Dieselbe Notizentechnik und die Textrekonstruktion sind das Thema des elften Zwischenkapitels *„Eine Fremdsprache lernen"* (*SI*3-LAB, S. 73), das mit einigen allgemeinen Vorschlägen zur Notizentechnik anfängt, z.B.: Aufteilung des Blattes für die Notizen in zwei Spalten, in die man anschließend beim ersten und zweiten Hören eines Textes Informationen einträgt, Konzentration der Aufmerksamkeit auf Hauptinformationen (Substantive, Verben, Namen, Zahlen usw. sowie satz- und textverbindende Elemente), Benutzen von Abkürzungen (auch einem individuellen Abkürzungssystem). Weiterhin werden verschiedene Übungsmöglichkeiten zur Notizentechnik anhand eines Lesetextes (Suche nach den wichtigsten Wörtern, Abkürzen, Rekonstruktion anhand der Notizen), eines Hörtextes (Notieren in zwei Spalten, Diskussion in der Gruppe über die Notizen) oder eines Videofilms präsentiert.
Im vorletzten Zwischenkapitel (*SI*3-LAB, S. 105) setzt man sich mit dem Problem der Selbstkorrekturen bei schriftlichen Textwiedergaben auseinander. Die KT erhalten zunächst einige allgemeine Hinweise dazu, was sie beim Schreiben beachten sollten, z.B.: Aufteilung des Blattes (Korrekturrand) sowie das richtige Tempus (keine Mischung der Tempusformen), die richtigen Positionen der Satzteile, Verwendung komplexer Sätze, Variationen im Vorfeld, Vermeidung von Wortwiederholungen. Diese Hinweise werden in einem Merkspruch zusammengefasst: *„Tempo, kom(m) vor, An(n)a!"*, wobei *„tem"* für das richtige Tempus, *„po"* für die richtigen Positionen im Satz, *„kom"* für Verwendung komplexer Sätze, *„vor"* für Variationen im Vorfeld und *„ana"* für Anaphorik[373] stehen. Der zweite Teil des Zwischenkapitels enthält Hinweise zur Korrektur von Fremd- und Eigentexten. Besonders interessant ist hier der Vorschlag eines Rasters, in dem verschiedene Fehlersorten zusammengestellt werden können. Dieser Raster erfüllt mehrere Funktionen. Er zeigt den KT, welche Arten von

373 Die z.T. für die KT höchstwahrscheinlich schwer verständlichen Begriffe werden hier erklärt, z.B. *„Variationen im Vorfeld (Nicht immer mit dem Subjekt beginnen!), Anaphorik (Möglichst keine wörtlichen Widerholungen in aufeinander folgenden Sätzen; Stattdessen Pronominalisierung oder alternative Formulierungen!)"* (*SI*3-LAB, S. 105, 1 c);

Fehlern sie machen können (Inhalt, Wortschatz, Satzbau, Verb, Tempus, Präposition, Adjektiv, Artikel, Anaphorik, Orthographie, Grammatik, etc.), er ist zugleich aber auch eine Fehlerstatistik, dank derer die KT erfahren, was ihnen die meisten Schwierigkeiten bereitet und ggf. wiederholt oder gelernt werden muss, und gibt den KT eine Möglichkeit zur Selbsteinschätzung und gleichzeitig zu einem Vergleich mit der Einschätzung der L. Letztendlich werden auch noch zwei Diskussionsthemen vorgeschlagen: Vor- und Nachteile von Selbstkorrekturen, Bedeutung des Neuschreibens eines korrigierten Textes.

Die einzigen LS/LT für das Schreiben findet man in *BP*2 dort, wo den KT ein Drei-Schritte-Programm für das Schreiben von Briefen den KT vorgeschlagen wird (*BP*2-LAB, S. 76 (5), 273). Diesem Plan zufolge sollen sie:

1. Vor dem Schreiben:
   a) das Schreiben vorbereiten (hier: *„Nehmen Sie sich Zeit. Fragen Sie sich: was will ich schreiben (Einladung/ Gratulation/ Entschuldigung/ Brief beantworten...). Sammeln Sie Wörter/ Sätze auf Deutsch. Überlegen Sie: Gibt es irgendwo ein Beispiel/Modell für meinen Text? Ordnen Sie Ihre Stichwörter (Anfang – Mitte – Ende)."*);
   b) Nachschlagewerke benutzen (hier: *„Das Wörterbuch kann helfen."*);
2. Beim Schreiben: über die Textorganisation nachdenken (hier: *„Schreiben Sie kurze und einfache Sätze. Machen Sie Abschnitte. Brief? Vergessen Sie nicht das Datum, die Anrede und den Gruß am Ende."*);
3. Nach dem Schreiben: den Text dreimal durchlesen und den Inhalt (hier: *„Habe ich alles gesagt?"*) sowie die sprachliche Korrektheit (hier: *„Stehen die Verben richtig? Stimmen die Zeiten? groß/klein/Endungen?"*) kontrollieren.

Der erste Lerntipp für das Schreiben in *em*B bezieht sich auf Selbstkorrekturen der eigenen schriftlichen Produktionen wie Hausaufgaben, Briefe oder Aufsätze. Vorgeschlagen wird die folgende Vorgehensweise (*em*B-AB, S. 81 (16)):

„(...) tauschen Sie Ihre Texte mit einer anderen Kursteilnehmerin/ einem anderen Kursteilnehmer aus und korrigieren Sie sich gegenseitig. Sprechen Sie anschließend über die Fehler. Schreiben Sie den ganzen Text noch einmal fehlerfrei in Ihr Heft."

Der zweite Lerntipp im *em*B-AB (S. 109 (2)) bezieht sich auf den Einsatz von Kenntnissen über die Prinzipien zur Organisation und Gestaltung von Texten, vor allem auf Variationsmöglichkeiten innerhalb eines Textes (z.B. Satzanfänge variieren, Sätze mit Konnektoren verbinden).
Viel umfangreicher und vielschichtiger ist die Reflexion bezüglich der LS/LT beim Schreiben im *em*H-LB (S. 164f.). Man geht hier sehr genau auf die Vorbereitung des Schreibaktes ein und überlegt,:

- aus welchen Anlässen man schreibt (z.B. Übung, Informationszwecke);

- worauf man beim Schreiben achten sollte (Dabei wird sowohl auf die technische Seite (gut lesbares Schreibgerät, Lineal und Radiergummi zur Hilfe, Schmierblatt) als auch auf die Gliederung des Textes (den Text übersichtlich gliedern) sowie seine Korrektur (im Lehrbuch/ in einer Grammatik oder einem Wörterbuch nachschlagen, ein- bis zweimal korrekturlesen, nach Fehlern suchen und sie korrigieren) eingegangen);
- welche Merkmale verschiedene Textsorten haben (z.B. informeller/ formeller Brief: Anrede, Formen der Höflichkeit usw./ Aufsatz: Einleitung, Schluss usw.);
- wie man beim Schreiben einer Stellungnahme, eines Aufsatzes oder eines Referats vorgehen kann (Schritt 1: Assoziationen zum gegebenen Thema sammeln und ordnen/ Schritt 2: Ideen ordnen in der Reihenfolge, in der sie im Text auftreten sollen, sich eine Einleitung und einen Schluss überlegen);
- wie die sprachliche Struktur von Texten ist („*Ein Text ist mehr als eine Aneinanderreihung einzelner Sätze. Mit Hilfe bestimmter „Strukturwörter", wie Konnektoren, Adverbien oder Pronomen bzw. Pronominaladverbien wird er zu einem einheitlichen Ganzen.*").

Das Thema „*formeller Brief*" wird erneut im *em*A-LB (S. 43 (1-3)) aufgegriffen. Man widmet sich hier zusätzlich den verschiedenen Stilen beim Schreiben. Weitere Tipps (ein Fünf-Schritte-Plan) für das freie Schreiben sind auch vorhanden (*em*A-LB, S. 127 (P2)):

- Stichpunkte, spontan einfallende Assoziationen vor dem Ausformulieren auf einem Blatt schreiben (ruhig auch in der Muttersprache),
- die gesammelten Stichworte und Assoziationen in sinnvolle Gruppen oder nach vorgegebenen Leitpunkten ordnen,
- den Text auf Konzeptpapier schreiben und vor der Übertragung in die Reinschrift kontrollieren,
- Stichpunkte ausformulieren,
- den Text überarbeiten (dabei ggf. Sätze umstellen).

Kriterien für die selbständige Korrektur werden ebenfalls genannt (*em*A-LB, S. 127 (P3)):

- Inhalt („*Habe ich alle Punkte der Aufgabenstellung behandelt?*"),
- Textaufbau („*Habe ich den Text klar und übersichtlich gegliedert?*"),
- Stil („*Habe ich mich elegant ausgedrückt?*"),
- Ausdruck („*Habe ich mich präzise ausgedrückt?*"),
- Korrektheit („*Habe ich richtig geschrieben?*").

Nach Hinweisen auf Korrekturtechniken, Fehlerarten, eine Fehlerstatistik usw. sucht man aber in *em* vergeblich.

Im Kontext des Schreibens wird in *U* den KT vor allem die Tatsache bewusst gemacht, dass das Schreiben ein Prozess (d.h. ein ständiges Neuentwerfen, Überarbeiten und Umformulieren) ist, und dass nur selten der erste Entwurf

eines Schreibens gelungen ist (*U*-AB, S. 179, 30 (7)). Viele Aspekte sind – neben der sprachlichen Korrektheit, die auf vielerlei Art und Weise trainiert werden kann (z.B. viel lesen, schreiben, abschreiben, Texte korrigieren oder korrigieren lassen usw. (*U*-AB, S. 77 (8))) – beim Schreiben zu beachten: Empfänger, Absichten, formale Kriterien, Logik der Argumentation, der innere Zusammenhang (*U*-AB, S. 179, 133f. (3)). Folgendes Rezept wird abschließend für das Schreiben geliefert: „*planen, entwerfen, innehalten, überarbeiten, nachmals lesen und erneut überarbeiten*" (*U*-AB, S. 179). Es wird letztendlich auch noch ein weiterer Vorteil der schriftlichen Arbeiten erwähnt: Sie können bei der Evaluation des Lernprozesses behilflich sein und der Dokumentation des Lernfortschritts dienen.

5.3.6.3. Zusammenfassung zu 5.3.6.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bemühung um die Bewusstmachung des Lernprozesses in den untersuchten Lehrwerken – mit Ausnahme von *D* – deutlich zu sehen ist. Ob in Form von kurzen Lerntipps oder umfangreicheren Zwischenkapiteln zum Thema „*Lernen*", die KT werden immer wieder dazu angeleitet, über ihr Lernen, ihre Gewohnheiten und Lernwege nachzudenken, sie zu überdenken und zu optimieren. Optimal sind diese Angebote aber längst nicht. Einigen LS/LT widmet man sehr viel Aufmerksamkeit (z.B. den LS/LT für die Wortschatzarbeit), andere dagegen werden nur teilweise thematisiert (z.B. LS/LT für die Selbstevaluation) oder bleiben fast gänzlich unbeachtet (z.B. affektive LS/LT).

Entsprechend der großen Bedeutung der Schaffung eines „*Lernerbewusstseins*" haben auch die Zwischenkapitel „*Eine Fremdsprache lernen*" in *SI* einen ziemlich hohen Wert und erfüllen vielfältige Funktionen in Bezug auf die Entwicklung der Lernerautonomie. Den KT wird hier nämlich einerseits ihre eigene Lernweise immer wieder bewusst gemacht (sei es durch bestimmte Fragen, Themenvorschläge zur Diskussion im Plenum), und andererseits werden ihnen alternative Vorgehensweisen präsentiert. Dies geschieht aber nie so, dass man den Eindruck haben könnte, dass man belehrt wird oder dass man etwas falsch macht, sondern so, dass man selbst über Vor- und Nachteile bestimmter Vorgehensweisen entscheiden und den für sich optimalen Weg finden muss. Mängel sind aber auch hier sichtbar, z.B. das Fehlen des Themas „*Selbstevaluation*" im Sinne einer kontinuierlichen und den Lernprozess begleitenden Reflexion über die Lernziele und den Lernfortschritt; nach Stichworten wie „*Lerntagebuch*" oder „*individueller Lernplan*" sucht man hier also vergeblich. Abgesehen davon ist die Bearbeitung dieser Kapitel ohne die Hilfe der L entweder un- oder kaum möglich. Dies ist besonders in den Anfangskapiteln deutlich zu sehen. Viel ausgewogener ist in dieser Hinsicht das Angebot in *BP*. Die Bandbreite der hier explizit behandelten metakognitiven LS/LT ist größer als in *SI* (s. 5.3.6.1.1.). Man

beschäftigt sich hier nicht nur mit der Bestimmung der Lerntypen, Ermittlung der Lerngewohnheiten oder Planung des Lernens. Deutlich mehr Aufmerksamkeit schenkt man nämlich der Überwachung und Auswertung des Lernprozesses mit Hilfe von Erfahrungsberichten oder Checklisten. Auch affektive und soziale LS/LT sind hier zu finden. Die Art und Anzahl der LS/LT für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und Fertigkeiten ist dafür aber ähnlich wie in *SI*, d.h. im Bereich der Wortschatzarbeit werden vergleichsweise viele und im Bereich Grammatik wenige LS/LT vermittelt. Einen deutlichen Vorsprung hat *BP* dem Lehrwerk *SI* gegenüber im Bereich der LS/LT für die Arbeit an der Aussprache.

In der Sparte der Mittelstufenlehrwerke lassen sich ebenfalls deutliche Unterschiede feststellen. Sie sind aber vor allem quantitativer Art und resultieren daraus, dass in *em* das Thema *„Lernen"* (in Form der Rubrik *„Lerntechnik"*) in jedem Kapitel des zweiten und dritten Lehrwerkbandes präsent ist und in *U* – abgesehen von dem in den AB-Anhang verlegten Abschnitt *„Ratgeber Lernen"* – lediglich Lerntipps von nicht allzu großem Umfang zu finden sind. Qualitative Unterschiede sind hier aber eher nicht festzustellen. Zwar unterscheiden sich die beiden Lehrwerke in der Art der Vermittlung des lernstrategischen Wissens (z.B. mehr metasprachliche Erklärungen in *U*, mehr Möglichkeiten zum direkten Ausprobieren der LS/LT in Aufgaben in *em*); als ein Nachteil muss das aber keineswegs empfunden werden. Heine (1999:231) bemerkt in Bezug auf *em*, dass die Lerntechniken, die an vielen Stellen des Lehrwerks transparent gemacht und eingeübt werden, für wenig geschulte KT sicherlich wichtig sind, für erfahrene KT jedoch, die – ihrer Erfahrung nach – schon mit einigen Strategien vertraut sind, erscheint so manche Aufgabe obsolet. Diese Beobachtung bezüglich der Vor- und Nachteile einer angestrebten Transparenz bezüglich der LS/LT gilt auch für *U*. Allerdings muss die Erinnerungs- bzw. Ergänzungsfunktion dieser Angebote in Betracht gezogen werden. Ihr Ziel ist nämlich nicht primär die Vermittlung neuer LS/LT, sondern vielmehr die Bewusstmachung und Optimierung des von den KT bereits entwickelten LS/LT-Repertoires.

5.3.7. Implizite Vermittlung von Lernstrategien und -techniken

Viel intensiver und vor allem aber regelmäßiger auftretend als die explizite ist die implizite Vermittlung der LS/LT. Offensichtlich fällt es den Lehrwerkautoren leichter, das Wissen über das Lernen, LS/LT nebenbei, in den zahlreichen Aufgaben und Übungen an die KT zu bringen, als über sie explizit zu sprechen. Das hat auch seine Vorteile, da man in diesem Fall nicht Gefahr läuft, dass das lernstrategische/ -technische Wissen von den KT quasi als ein Fremdkörper im Prozesses des Lernens einer Fremdsprache empfunden wird. Außerdem werden die LS/LT gleich ausprobiert und nicht nur theoretisch dargestellt.

5.3.7.1. Regulierung des Lernens

In allen fünf untersuchten Lehrwerke lasen sich Stellen finden, an denen LS/LT zur Regulierung des Lernens implizit vermittelt werden. Allerdings ist bereits an dieser Stelle anzumerken, dass ihre Quantität in *D* am niedrigsten ist, da hier entsprechende Inhalte praktisch nur in einer der zwanzig LB-Lektionen festzustellen sind. In allen anderen Lehrwerken ist nicht nur ihre Anzahl, sondern auch ihre Qualität deutlich höher.

5.3.7.1.1. Metakognitive Lernstrategien und -techniken

	SI	D	BP	em	U
sich auf das Lernen konzentrieren/ das Lernen vorbereiten	+	+	+	+	+
das Lernen einrichten und planen	+	+	+	+	+
das Lernen überwachen/ auswerten	+	+	+	+	+

Tabelle 21: Implizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive LS/LT (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Ihren Lernfortschritt können die mit *SI* arbeitenden KT sowohl mit Hilfe der Übungen und Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik, Aussprache und den vier Fertigkeiten (mit Ausnahme des Sprechens) im LAB als auch der zahlreichen Zusatzübungen (in *SI*-Zusatzübungen (ZÜ) und *SI*-Vokabelheften (VH) zu allen drei Teilen des Lehrwerks sowie Online-Übungen (OÜ)) und der Kontrollübungen im LHB (die ggf. vom Lehrer ausgehändigt werden müssen) überprüfen. Mit ihrer Hilfe und beim gleichzeitigen Einsatz des immer vorhandenen Lösungsschlüssels (auch zu Phonetik-Übungen), können die KT selbständig:

- ihren Lernforschritt messen,
- untersuchen, ob die Lernziele erreicht wurden,
- Defizite feststellen.

Die Übungen können als Mittel der Selbstevaluation genutzt werden und von den KT auch außerhalb des Unterrichts (ohne Druck und im eigenen Arbeitstempo) bearbeitet werden. Bei der Bewertung sind – zunächst nur bei den Kontrollübungen aus dem LHB, ab der fünften Lektion auch in den Heften mit ZÜ – die am Rande der Übungen angegebenen Punktezahlen sowie eine Kontrollstatistik in Form einer Tabelle behilflich, in die die individuellen Ergebnisse eingetragen und mit dem maximal möglichen Ergebnis konfrontiert werden. Der Einsatz der sog. *„Abdeck-Zuhalte-Methode"* (Abb. SI 12) ermöglicht einen wiederholten Einsatz der meisten Übungen nicht nur zur Wiederholung, sondern auch zwecks der Evaluierung des eigenen Lernprozesses.

KT, die mit dem Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* arbeiten, entdecken vielleicht auch noch eine weitere Möglichkeit der Kontrolle ihres Lernfortschritts. Wenn sie es hören, erkennen sie nämlich sofort, ob sie den Lernstoff

beherrscht haben, oder ob ihr Wissen vielleicht lückenhaft ist und ob sie dies auch in einer neuen Situation erkennen können; ob sie auch fähig sind, anderen KT das, was sie gelernt haben, zu erklären. Daher hat man es hier auch mit einer Kontrollfunktion zu tun. Hervorzuheben ist an dieser Stelle besonders, dass eine derartige Kontrolle für sie relativ stressfrei ist, da eventuelle Defizite für andere KT unerkannt bleiben.

Kurszeitung und -kassette (zwei die Arbeit mit *SI* begleitende Langzeitprojekte), in denen von den KT erstellte Materialien (Projektergebnisse, Texte, Städte-/ Länderporträts usw.) sowie ihre mündlichen Produktionen (Ausschnitte) zusammengestellt werden, können und sollen ebenfalls der Evaluation des eigenen Lernprozesses dienen. Würde man konsequent und systematisch diese beiden Mittel im Unterricht einsetzen, so wäre das die beste Variante der Selbstevaluation, die das Lernen ständig begleitet und nicht nur akzidentiell eingesetzt wird. Leider sind entsprechende Anregungen oder Vorschläge im *LAB* nicht zu finden. Somit wird die L, die ja auch im LHB entsprechende Hinweise erhält (*SI*1-LHB, S. 21), beides initiieren und unterstützend begleiten müssen. Die Vorbereitung des Lernens, die Einrichtung des Arbeitsplatzes, die Beschaffung der Lernmaterialien u.a.m. werden in *SI* eher nur flüchtig behandelt. Informationen darüber enthalten nämlich lediglich Texte und Aufgaben der Lektion 22 (*SI*3-LAB, S. 26-40). Hier spricht man u.a. über Computerprogramme, ihre Wahl, ihre Vor- und Nachteile usw.

Metakognitive LS/LT findet man in *D* grundsätzlich nur in der Lektion 20 (*„Sprachen und Begegnungen"*). Vor allem in den Hörtexten der genannten Lektion (*D*-LB, S. 202f. (5. *„Sprechen Sie eine Fremdsprache"*/ 6. *„So habe ich Deutsch gelernt"*/ 7. *„Erlebnisse mit der deutschen Sprache"*) werden nämlich persönliche Lernerfahrungen im Bereich DaF thematisiert. Einrichtung, Planung (Wahl der LS/LT) und Evaluation (Lernprobleme) des Lernens werden hier – wenn auch nur sehr allgemein – zur Sprache gebracht, z.B. wie folgt:

- *„Am meisten lerne ich, wenn ich im Ausland bin und mit den Menschen rede."*
- *„Ich bin nicht der Typ, der Fremdsprachen schnell und ohne Mühe lernt."*
- *„Er hat viel ferngesehen, um seine Deutschkenntnisse zu verbessern."*
- *„Er hat mit Hilfe eines Tonbandgeräts deutsche Sätze geübt."*
- *„manchmal verwechselt er noch die Artikel, z.B. bei den Wörtern „Mond" und „Sonne"."*

Diese nicht nur vereinzelten, sondern auch noch eher versteckten Hinweise auf LS/LT sollen als Ausgangspunkt eines anschließenden Klassengesprächs über eigene Deutschkenntnisse, Kenntnisse anderer Sprachen, Lerntypen und Sprachlernbiographien dienen.

Die Selbstevaluation des Lernens ist in *D* zwar möglich, sie beschränkt sich aber lediglich auf die Kontrolle der Korrektheit der Lösungen von Aufgaben aus dem

LB/AB. Diese Kontrolle ermöglicht der Lösungsschlüssel, der allerdings in einem separaten Band erschienen ist. Als eine zusätzliche Möglichkeit der Selbstevaluation können auch die in der Rubrik *„Lehren"* auf der WWW-Seite zum Lehrwerk angebotenen *„Tests zu den Lektionen"*[374] gelten, die auch von den KT selbständig ausgewertet werden können (auch wenn das Fehlen des Lösungsschlüssels dies erschweren könnte) – ebenso die zahlreichen Übungen in der Rubrik *„Lernen"*.

In *BP* werden metakognitive LS/LT implizit vor allem im Bereich der Selbstevaluation entwickelt. Einige wenige Stellen, an denen die Vorbereitung und Planung des Lernens trainiert/thematisiert wird, sind aber auch zu finden. Diverse Instrumente der Evaluation findet der KT sowohl im LAB als auch in den Zusatzmaterialien. Dies sind z.B.:

- zahlreiche Übungen/ Aufgaben im LAB (mit einem Lösungsschlüssel im Anhang);
- die Rubrik *„Was kann ich schon?"* (Zwischenkapitel *„Raststätte"*; z.B. *BP*1-LAB, S. 39 (10)), die im Plenum evaluiert wird (keine vorgegebenen Lösungen);
- ein bis zu vier Seiten umfassendes *„Testtraining"* (nach jeder dritten Lektion im AB-Teil des LAB; z.B. *BP*1-LAB, S. 167), mit Aufgaben, die die KT auf Zertifikatsprüfungen (z.B. *„Zertifikat Deutsch"*) vorbereiten sollen;
- Zusatzübungen im *„Intensivtrainer"* (jeweils sechs Seiten pro LAB-Kapitel) mit Lösungsschlüssel;
- interaktive Zusatzübungen auf der CD-ROM und auf der Internetseite zum Lehrwerk.

Der Regulierung des Lernprozesses widmet man sich gleich zu Anfang der Arbeit mit *em*. In den ersten beiden Aufgeben des *em*B-AB (S. 8f.) wird den KT das Führen eines *„Kurstagebuches"* vorgeschlagen, in dem jeden Tag ein anderer KT darüber berichten soll, was im Kurs gemacht wurde, was die lustigste Situation/ der lustigste Fehler war, was ihm/ihr Spaß gemacht hat, was für ihn/sie schwierig war, was ihn/sie geärgert hat. Weiterhin werden die KT zur Reflexion der eigenen Prioritäten im Kurs angeleitet. Folgende Fragen sollen dabei – teilweise mit Hilfe vorgegebener Auswahlantworten zum Ankreuzen – beantwortet werden:

a) *„Wozu lernen Sie Deutsch? (Ich lerne Deutsch, weil ich es für meinen Beruf als ... brauche./ es mir Spaß macht. (...)/ ich es für die Schule/ die Universität brauche./ ich deutsche Freunde habe.)"*;
b) *„Wofür benötigen Sie Ihre Deutschkenntnisse? (...) Welche Kenntnisse oder Fertigkeiten sind für Sie besonders wichtig?"*

374 Gegenwärtig werden auf der Seite www.hueber.de/delfin Tests zu den Lektionen 1-20 angeboten (Stand vom 31.08.2006). Zum Öffnen entsprechender Lösungsschlüssel, die als PDF-Dateien zum Download bereit stehen, ist eine Anmeldung erforderlich;

Diese Reflexion der Prioritäten einzelner KT ermöglicht weiterhin eine bedürfnisorientierte Kursplanung. Sie trägt dazu bei, dass einerseits Bedürfnisse, Interessen und Wünsche und andererseits sprachliche Defizite und Lernprobleme aufgedeckt werden. Ein weiterer Schritt, der die KT auf das ggf. selbständige Arbeiten mit *em* vorbereitet, ist das *„Lehrwerk-Quiz"* (*em*B-AB, S. 18 (22)) mit Fragen zum Aufbau des LB/AB, der Lektionen, der Lektionsinhalte, das den KT hilft, das LB und AB kennen zu lernen. Instrumente der Selbstevaluation werden in *em* ebenfalls geliefert. Gemeint ist hiermit vor allem die Rubrik *„Lernkontrolle"* (Abb. em 1/ immer letzte Seite einer AB-Lektion), wo die Ziele der jeweiligen Lektion zusammengefasst werden. Das Ziel der Bearbeitung dieser Listen ist einerseits die selbständige Lernerfolgskontrolle und andererseits die Anregung zur Suche nach Möglichkeiten der Behebung festgestellter Defizite. Eine Evaluation des Lernfortschritts ermöglichen auch die zahlreichen Übungen/Aufgaben im *em*-LB/AB. Ihre Auswertung wird aber insofern erschwert, als sich der Lösungsschlüssel nur im Anhang des *em*-LHB befindet, auf das die KT in der Regel keinen Zugriff haben und das auch nicht für sie bestimmt ist.

Das Planen und Einrichten des Lernens ist die Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit *U*, da die KT hier immer wieder die Entscheidung über die Wahl der einen oder anderen Aufgabe/ Übung treffen müssen und ihre Lösung vorzubereiten und ggf. selbständig durchzuführen und zu evaluieren haben (auch mit Hilfe des Lösungsschlüssels im Anhang des *U*-AB). Das ganze Problemfeld (Zielsetzung, LS/LT, Planung usw.) wird daher auch entsprechend ausführlich explizit im Null-Kapitel des *U*-AB behandelt (s. 5.3.6.1.1.).

5.3.7.1.2. Affektive Lernstrategien und -techniken

	SI	D	BP	em	U
Gefühle (Un-/Ruhe, Stressniveau, Angst, Motivation usw.) registrieren	+	+	+	+	+
Sich entspannen	+	+	+	-	-
Selbstvertrauen stärken	+	+	+	-	-

Tabelle 22: Implizite Vermittlung der LS/LT: affektive LS/LT (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Affektive Strategien werden in *SI* vor allem in dem zu den Zusatzmaterialien gehörenden Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* vermittelt, welches als ein Experiment und eine Ergänzung[375] zu dem zum Lehrwerk angebotenen, ohnehin umfangreichen Hörprogramm gedacht ist und sich auf die Ansätze der Suggestopädie stützt. Es sind mit musikalischer Untermalung präsentierte Gespräche zwischen einem jungen Chilenen namens José und einem alters- und geschlechtslosen außerirdischen Wesen namens Lunija. Die in diesen Unterhaltungen behandelten Themen sind den Themen, die in den vorangehenden Lehrwerklektionen behandelt werden, entweder gleich oder zumindest ähnlich. Die KT erleben aber das, was sie bereits gelernt haben, aus einer neuen Perspektive. Für José, ähnlich wie für Lunija, ist zwar Deutsch keine Muttersprache, dafür aber ist er – genauso wie die KT – mit der deutschsprachigen Wirklichkeit einigermaßen vertraut und kann so die Fragen, die von Lunija gestellt werden, beantworten. Die KT haben also eine Möglichkeit zur Identifikation mit ihm. Besonders wichtig ist hier, dass sie auf diese Art und Weise *„sich – anders als in der Wirklichkeit – in einer Situation wiederfinden, in der sie die Überlegenen sind. Sie wissen und verstehen mit ihren gerade erworbenen Sprachkenntnissen mehr als ihr Gegenüber, das immer wieder eingestehen muss: „Das verstehe ich nicht." Es ist beruhigend für die Lernenden zu hören, dass auch andere Probleme bei der Begegnung mit einer fremden Sprache und Kultur haben"* (*SI*1-LHB, S.20). Diese Erfahrung hilft den KT einerseits Empathie sowie Verständnis für Lernprobleme anderer KT zu entwickeln, andererseits gibt es ihnen ein Erfolgserlebnis und bewirkt, dass ihr Interesse am Lerngegenstand wach gehalten wird. Einen positiven Einfluss auf die KT kann hierbei auch die eingesetzte Musik[376] haben, die zur Entspannung und dadurch auch zur Verbesserung der Leistung beitragen soll[377]. Es ist ebenfalls ein versteckter Hinweis darauf,

375 Die *„Gespräche mit Lunija"* umfassen insgesamt 16 Hörszenen (über 120 Minuten Laufzeit), die es nach jeder zweiten Lektion des ersten, nach jeder Lektion des zweiten Lehrwerkbandes sowie nach der ersten Lektion des dritten Bandes abzuhören gibt, wobei den Lernern selbst die Entscheidung darüber überlassen wird, ob ihnen eine solche alternative Lernweise liegt.

376 Gemäß der Erkenntnisse von Georgi Lozanow (Begründer der Suggestopädie, vgl. unten) wird hier klassische harmonische, melodische und leicht rhythmische Instrumentalmusik verwendet, z.B. von A. Vivaldi, J. S. Bach, G. P. Telemann, usw. Lozanow behauptet nämlich, dass *„nur wenn die antisuggestiven psychischen Barrieren abgebaut werden,* [...] *durch eine Verbindung von bewussten und unbewussten Wahrnehmungen die psychischen Reserven voll aktiviert werden* [können]. *Dies geschieht im Zustand der psychophysischen Entspannung und Entkrampfung, der ursprünglich* [...] *lediglich durch die Anweisung herbeigeführt wurde, sich in den Sesseln* [...] *zu entspannen, sich der klassischen Musik hinzugeben, die abgespielt wird* [...]" (Baur 1991:299f.). Baur (1991:301) stellt allerdings in Frage, inwieweit die von Lozanow gewählte Musik entspannungsfördernd wirkt, da das schließlich von den Hörgewohnheiten der Adressaten abhängig ist, die wiederum je nach Generation oder Kulturkreis variieren können.

377 Man stützte sich bei der Konstruktion dieses Hörprogramms auf die Erkenntnisse der Lernpsychologie und der Gehirnforschung und versuchte die Forderung zu erfüllen, den Lernstoff auf vielfältige Art und Weise (über möglichst viele Lernkanäle) anzubieten. Besonders deutlich ist hier der Einfluss der alternativen Unterrichtsmethoden, besonders der Suggestopädie (vgl. Huneke/Steinig 2002:105ff., Komorowska 2002:26, Jung 2001:141, Baur 1991:291ff.), bei der der Lerneffekt durch eine ent-

dass Musik – als ein stresslinderndes und entspannend wirkendes Medium – durchaus förderlich für den Lernerfolg sein kann. In den *„Gesprächen mit Lunija"* werden außerdem auch noch folgende affektive Lernstrategien implizit vermittelt:

a) Die KT lernen, wie man seine Emotionen beim Lernen transparent machen kann, wie man anderen KT eigene Schwierigkeiten signalisieren kann, usw., z.B.:

Lunija: *Ich kloinje*
José: *Das versteh' ich nicht. Was heißt „kloinjen" auf Deutsch?*
Lunija: *Hmm – das ist schwierig.*
(...)
José: *Hm, ich glaube, ich bin im Stress.*
Lunija: *Was ist Stress?*
José: *Ich muss viel und schnell lernen, verstehen, hören, fragen und antworten, und mein Kopf ist dann blockiert. Das ist mein Problem.*
Lunija: *Dein Problem?*
José: *Ja, das heißt, das ist schwer für mich. Ich weiß nicht, wie ich das alles behalten kann. Ich vergesse so viel.*

(Kassette 1, 2. Sprachen lernen und behalten (nach Lektion 4))

José: *Ja – langsam habe ich gelernt, wie man hier Kontakte knüpfen kann. (...) Ich bin viel aktiver geworden. Ich kann jetzt auch mal den ersten Schritt machen und auf Leute zugehen.*
Lunija: *Warum hast du das denn nicht schon früher gemacht?*
José: *Vielleicht weil mein Deutsch am Anfang noch so schlecht war. Und ich war auch unheimlich unsicher und schüchtern.*

(Kassette 2, 16. Kontakte und Freundschaften (nach Lektion 20))

b) Weiterhin lernen die KT, wie man Konzentrationsschwierigkeiten entgegenwirken und wie man Stress abbauen kann, um so effektiver zu lernen, etwa indem man Musik einsetzt, z.B.:

spannte Atmosphäre, den Einsatz beruhigender Musik, usw. gesteigert werden soll. Lozanow (bei Baur 1991:294) behauptet nämlich, dass lediglich 4% unseres Gehirns beim Lernen ausgenutzt werden, und dass man überlegen soll, wie man die restlichen 96% (eine ungenützte psychische Reserve), ausnutzen kann. Gleichzeitig bezweifelt er, dass eine bewusste Aufmerksamkeit und Konzentration tatsächlich einer inneren Konzentration entsprechen. Er konzentriert seine Aufmerksamkeit stattdessen auf die völlige Entspannung und Passivität (Pseudopassivität) und behauptet, dass man in diesem Zustand durchaus lernen kann, und dass so die Speicherkapazität des menschlichen Gehirns sogar erweitert werden kann.

Lunija: *Hast du ein Problem?*
José: *Ja. – Weißt du, ich lerne immer so viel, und heute war ein Test, und mein Test war schlecht.*
Lunija: *Ist Lernen denn so schwer für dich?*
José: *Nicht immer, aber oft.*
Lunija: *Das versteh' ich nicht. Ich lerne immer, aber ich glaube, ich bin nicht im Stress oder blockiert.*
José: *Jaa du! Aber wie kann ich so lernen?*
Lunija: *Das weiß ich nicht. In Lunaria machen wir es mit Musik. Möchtest du ein Experiment machen?*
José: *Ein Experiment? Ja, warum nicht?*
Lunija: *Dann hör die Musik, öffne deinen Kopf und vergiss deine Probleme. Hör nur die Musik.*
(...)
Lunija: *Und? Bist du noch blockiert?*
José: *Nein, ich glaube nicht. Mein Kopf ist jetzt frei.*
Lunija: *Das kannst du immer wiederholen und ein bisschen üben. Vielleicht behältst du dann alles besser.*

(Kassette 1, 3. Frustration beim Sprachenlernen, alternative Lernmethoden, Kommunikation per Telefon (nach Lektion 6))

Wertvoll ist hier besonders der Hinweis darauf, dass es von Nutzen sein kann, wenn man eine Strategie regelmäßig einsetzt und übt.

c) Die KT erhalten außerdem den Hinweis, dass man überlegen sollte, wozu man sich einen bestimmten Stoff aneignet – kurzum, dass man sich die eigene Motivation bewusst macht, z.B.:

José: *(...) die Landschaft, das Leben, die Sprache, und die Kultur ganz allgemein sind überall mehr oder weniger unterschiedlich.*
Lunija: *Ja, und warum willst du das alles kennen lernen?*
José: *Weil... (zögert) Ich hab' da mal einen schönen Satz gelesen: „Der kürzeste Weg zu uns selbst führt um die ganze Welt herum."*
Lunija: *Kannst du das denn nicht aus deinen Büchern lernen?*
José: *Etwas natürlich schon, aber jeder Mensch sieht ein Land mit seinen Augen und versteht nicht immer alles richtig oder sieht nur, was er sehen will, und so entstehen dann oft einseitige Bilder und Vorurteile.*

(Kassette 2, 13. Freizeit und Arbeit (nach Lektion 17))

Emotionale Aspekte des Lernens werden in *D* nur an einer Stelle thematisiert. In den Hör- und Lesetexten der letzten Lehrwerklektion (vgl. 4.4.7.1.1.) werden die das Lernen von Fremdsprachen begleitenden, meist negativen, Gefühle angesprochen (wie kein Spaß beim Lernen, verhasste Grammatikübungen, schlechte Noten, Lernen nur mit Mühe (*D*-LB, S. 202 (5)), Angst vor den

Schwierigkeiten (*D*-LB, S. 202 (6)) usw.) und die Motivation zum Lernen erwähnt, z.B.:

„Interviewer: *Guten Tag. Wir machen hier eine Umfrage zum Thema „Fremdsprachenkenntnisse". Darf ich Sie fragen, welche Fremdsprachen Sie sprechen?*
Christian: *Oje, da sind Sie bei mir an der falschen Adresse. Ein kleines bisschen Englisch kann ich, aber das ist alles. Ich hatte Englisch natürlich in der Schule, aber es hat mir keinen Spaß gemacht. Deshalb habe ich auch nichts gelernt. Am schlimmsten waren die Grammatikübungen, die habe ich am meisten gehasst. (...)*
Interviewer: *(...) Und Sie? Sprechen Sie eine oder mehrere Fremdsprachen?*
Diana: *Ja schon, aber leider nicht perfekt. Englisch und Französisch habe ich in der Schule gelernt, aber damals haben mich Fremdsprachen noch nicht so sehr interessiert. Deshalb waren meine Noten auch immer schlecht. Ich habe erst später gemerkt, dass es Spaß macht, wenn man sich mit anderen Leuten in ihrer Sprache unterhalten kann. Auf Reisen, also im Urlaub, habe ich das gemerkt. (...)*
Interviewer: *(...) Darf ich Sie auch fragen? Sprechen Sie Fremdsprachen?*
Rudi: *Ja, aber ziemlich schlecht. (...) ich bin nicht der Typ dafür. Ich kenne Leute, die Fremdsprachen schnell und ohne Mühe lernen. Das ist bei mir leider nicht der Fall."*

Hörtext zu Lektion 20, Ü. 5 (*D*-CD 8 (Track 11))

Auf affektive Aspekte des Lernens wird in *BP* zwar nicht sehr häufig, immerhin aber ab und zu eingegangen. Ein Beispiel hierfür ist das Lied (*„Der Raststätten-Rap"*) in dem zweiten Zwischenkapitel *„Raststätte"* (*BP*1-LAB, S. 74 (6)):

„Jeden Morgen steh ich auf
und frage mich: Was mach ich hier?
Hat das alles einen Sinn?
Wann krieg ich endlich diese Wörter drauf?
(...)
Ich lerne Deutsch, Deutsch.
Und es ist manchmal schwer.
(...)
Aber täglich kann ich mehr.
(...)
Ich schaff das schon.
So schnell geb' ich nicht auf."

Die Motivation zum Lernen und die – das Lernen begleitenden (meist positiven) – Gefühle stehen hier im Mittelpunkt.

Der Bewusstmachung der das Lernen begleitenden Gefühle sowie der Motivation widmet man in *em* und *U* nicht besonders viel Aufmerksamkeit. Lediglich in der Anfangsphase der Arbeit mit *em* wird danach gefragt, was den KT Spaß macht bzw. für Ärger sorgt, sowie welche Motive die KT zum Deutschlernen haben. Dies geschieht allerdings eher nebenbei, da das Ziel des genannten Abschnitts im *em*B-AB (S. 8f.) grundsätzlich der Ermittlung der Lernprioritäten der KT dienen soll (vgl. 4.4.7.1.2.). Erwähnenswert sind auch die Aufgaben des dritten Kapitels von *U* (*„Lernen leicht gemacht"*). Man hebt dabei vor allem Stress und seine Wirkung auf die Lernleistung hervor (*U*-AB, S. 44 (1)) und behandelt auch die Atmosphäre im Kurs sowie den Einfluss, den die L auf sie hat (*U*-AB, S.47 (1)).

5.3.7.1.3. Soziale Lernstrategien und -techniken

	SI	D	BP	em	U
Lernpartner (andere Lerner, Lehrer) wählen	+	-	+	+	+
Empathie entwickeln (Verständnis für Lernprobleme anderer Lerner)	+	-	-	-	-
Austausch von Informationen mit anderen Lernern (z.B. über Hausaufgaben, Lernstoff, Lernorganisation)	+	-	+	+	+

Tabelle 23: Implizite Vermittlung der LS/LT: soziale LS/LT (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden

In *SI* werden die Arbeits- und Sozialformen immer wieder (auch während der Bearbeitung einzelner Aufgaben) gewechselt. Betont wird dabei besonders das Lernen in Partner- oder Gruppenarbeit. Die *„Gespräche mit Lunija"* (s. 5.3.7.1.2.) sind ebenfalls ein gutes Beispiel dafür, das dass gemeinsame Lernen sinnvoll und nützlich sein kann. Die Situation – hier die Unterhaltung zwischen Lunija und Jose – kann die KT durchaus dazu anregen, sich mit anderen KT über ihre Erfahrungen, Emotionen, LS/LT, etc. auszutauschen. Sie hilft aber auf jeden Fall dabei, Empathie zu entwickeln, das Interesse für (Lern-) Probleme anderer KT zu wecken. Obendrein findet man in dem Hörprogramm auch noch (eher vereinzelte) deutlichere Hinweise auf soziale Lernstrategien, z.B. Lernen mit einem Lernpartner:

José: *Ich möchte nämlich noch ein bisschen mehr von Europa kennen lernen.*
Lunija: *(Begeistert) Huihjuijuih, das ist ja toll! Dann kannst du mich ja in deinem Koffer mitnehmen, und wir lernen zusammen alles Neue kennen!*
José: *(Zögernd) Hmmmm – ich weiß nicht...*
Lunija: *(Enttäuscht) Ooch - warum denn nicht? Mit dir zusammen verstehe ich alles so viel besser.*

(AK2, 13. Freizeit und Arbeit (nach Lektion 17))

Die Aufgaben in *SI* werden meistens so formuliert, dass die KT entweder wählen können, ob sie eine Aufgabe bzw. ihren Teil allein, zu zweit, in einer Kleingruppe oder im Plenum bearbeiten. Anregungen zur Partner- oder Gruppenarbeit findet man hier genug. So wird z.B. vorgeschlagen:

- sich einen Briefpartner zu suchen (*SI*1-LAB, S. 59, Projekte 1),
- die Bearbeitung der Aufgaben mit andern KT zu besprechen und zu planen (besonders häufig bei Projektaufgaben immer am Ende der LAB-Lektionen erforderlich),
- Szenen zu spielen (z.B. *SI*1-LAB, S. 63),
- Ergebnisse der eigenen Arbeit mit anderen KT zu vergleichen (z.B. *SI*-LAB, S. 14),
- sich über Erfahrungen auszutauschen (z.B. *SI*1-LAB, S. 124).

Hinweise auf Sozialformen und somit auf soziale LS/LT sind in *D*-LB/AB nicht festzustellen. Man hat hier nicht einmal Angaben zu den Sozialformen bei der Aufgabenbearbeitung (z.B. in Form von Symbolen) platziert. Entsprechende Informationen findet man nur im LHB.

In *BP* findet man recht viele Stellen, an denen die KT dazu aufgefordert werden, mit einem Partner oder mit der gesamten Gruppe etwas zu besprechen, eine Aufgabe (darunter Projektaufgaben) oder ihren Teil zu lösen. Entsprechende Formulierungen (wie z.B.: *„Fragen Sie im Kurs."* *„Buchstabieren Sie, die anderen raten."* *„Kontrollieren Sie im Kurs."*) sind in jeder Lektion zu finden.

Die Bearbeitung der Aufgaben im jeweiligen LB/AB erfordert geradezu den Einsatz sozialer LS/LT, da in *em* und *U* der ständige Wechsel der Sozialformen und die Notwendigkeit der Partner- und Gruppenarbeit an der Tagesordnung sind.

5.3.7.2. Implizite Vermittlung direkter Lernstrategien und -techniken

In allen untersuchten Lehrwerken werden in den zahlreichen Texten, Aufgaben und Übungen implizit LS/LT zur Arbeit an Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie den vier sprachlichen Fertigkeiten vermittelt. In dieser Hinsicht ähneln die fünf Lehrwerke einander sehr. Mängel lassen sich kaum feststellen.

5.3.7.2.1. Wortschatz

Folgende Lernhilfen für die Wortschatzarbeit findet man in den untersuchten Lehrwerken:

	SI	D	BP	em	U
Rubrik *„Wortschatz"* als fester Bestandteil jeder LB/LAB/AB-Lektion	-	-	-	+	+
Wortschatzliste im Anhang des LB/AB/LAB	-	+	+	-	-
Wortschatzliste nach/vor jeder Lektion im LB/AB/LAB	-	+	-	+	-
Vokabelheft	+	-	-	-	-
Vokabelkartei	-	-	-	-	-
Unterscheidung zwischen dem passiv und aktiv zu beherrschenden Wortschatz	+	+	+	+	-

Tabelle 24: Lernhilfen für die Wortschatzarbeit (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten von Aufgaben/Übungen, die als implizite Hinweise auf LS/LT für die Wortschatzarbeit interpretiert werden können, lassen sich feststellen:

	SI	D	BP	em	U
Bedeutung (aus dem Kontext) erschließen	+	+	+	+	+
Beispielsätze bilden	+	+	+	+	+
Bildunterschriften ergänzen/ zuordnen	+	+	+	+	+
Verwendungsbeispiele suchen	+	+	+	+	+
Wortschatz ordnen	+	+	+	+	+
Wortschatz zum Wortfeld sammeln	+	-	+	+	+
Wortschatz/ Verwendungsbeispiele in einer Übersicht ergänzen	+	+	+	+	+
Wortschatz wiederholen	+	+	+	+	+

Tabelle 25: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Wortschatzarbeit (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

In *SI* legt man viel Wert auf die Wortschatzarbeit. Neuer Wortschatz wird in Lese- und Hörtexten eingeführt und durch Kontext/Situationen, Synonyme, Antonyme, Visualisierungen, Skizzen, Internationalismen u.a. erklärt. Geliefert werden hier auch diverse Hilfen (teilweise explizit thematisiert (vgl. oben)) zum besseren Behalten und Festigen bzw. Wiederholen, wie z.B.:

- ab Lektion 8 (*SI*1-LAB, S. 108) im LAB konsequent verwendete interaktive Gedächtnisbilder: *„Löwe – Feuer – Königin"* (im Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen (II)"* (nach Lektion 6, S. 91) erläutert)[378],
- Collageseiten am Anfang jeder LAB-Lektion, die nicht nur auf das Thema der Lektion einstimmen sollen, sondern auch z.B. für individuelle Wort-

378 Eine kleine Inkonsequenz erlauben sich die Autoren von *SI*, da die genannten Gedächtnisbilder (Symbole für die drei Genera (maskulin, feminin, sächlich): der Löwe, die Königin, das Feuer) in den Zusatzübungen zu *SI* deutlich früher als im LAB erscheinen (Lektion 3, S. 17 (zu STR 15. b)) und dort auch nicht erklärt werden, was ihren Nutzen für die KT zumindest vorerst wesentlich schmälert;

schatzwiederholung genutzt werden können (Abdeckübungen (vgl. unten)),

- Übungen (darunter auch Dialoge mit Dialogvarianten) zum Abdecken. Die sog. *„Abdeck-Zuhalte-Methode"* (vgl. unten) kann in *SI* problemlos immer wieder eingesetzt werden, da sämtliche Übungen so konzipiert wurden, dass die Lösung nicht direkt in den Übungstext eingegeben wird, sondern in die speziell zu diesem Zweck vorgesehenen Linien am Rande der Übung. Dank dieser Vorgehensweise, kann die Übung beliebig oft wiederholt werden.
- diverse Übungen, z.B. Gruppieren (Wortfamilien suchen, Substantive nach Genus ordnen), Assoziationsigel (Erarbeiten eines Wort-/ Themenfeldes).

Eine alphabetische Wortschatzliste findet man in *SI* zwar nicht, da – wie die Autoren erklären – sie überflüssig sei, wenn die KT ihre eigenen Wortschatzkarteien angelegt haben (*SI*1-LAB, S.14ff.). Ein wenig merkwürdig (gar enttäuschend) mutet in diesem Zusammenhang die Tatsache an, dass die Führung der Lernenden nicht immer konsequent ist: Trotz regelmäßiger Versuche, die Idee der Arbeit mit der Kartei durchzusetzen (Vorschläge von Spielen mit der Kartei im LHB, Erläuterung im Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"*), trotz der Forderung nach Einsprachigkeit der Wortschatzerklärungen und entgegen den Hinweisen darauf, dass die Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern vermieden werden soll[379],:

- erinnert man die KT im LAB nicht systematisch daran, dass sie den Wortschatz einer Lektion in ihre Kartei aufnehmen und den sich dort befindenden Wortschatz wiederholen sollten,
- hat man Vorschläge von möglichen Spielen mit der Kartei ins LAB nicht aufgenommen, so dass der L die Aufgabe zukommt, diese vorzuschlagen,
- bietet man zu jedem der drei Teile des Lehrwerks auch noch Wörterhefte an, in denen der gesamte Wortschatz (mit Ausnahme der Arbeitsanleitungen, Artikelwörter, Pronomina, Zahlwörter, grammatischen und phonetischen Fachtermini, Anmerkungen und Eigennamen) in der Reihenfolge des Erstauftretens im LAB zusammengestellt ist.

Die genannten Wörterhefte sind so konzipiert, dass sich der gesamte Wortschatz[380] in der linken Spalte befindet, die mittlere Spalte mit Beispielsätzen gefüllt ist und die rechte Spalte aus Leerzeilen besteht, die vom KT selbst mit muttersprachlichen Entsprechungen auszufüllen sind. Im Großen und Ganzen entspricht das dem klassischen Vokabelheft, das an einigen anderen Stellen des

379 Vgl. SI1-LHB, S. 15: *„Zweisprachige Wörterbücher sollen im Unterricht möglichst nicht verwendet werden, bei der Arbeit zu Hause erst als letzte Möglichkeit."*

380 Besonders gekennzeichnet (durch Fettdruck) werden hier z.B. die Wörter, die man für das *„Zertifikat Deutsch als Fremdsprache"* unbedingt erlernen muss, der jeweilige Wortakzent (u.a. kurze und lange Vokale) usw.

Lehrwerks (vgl. z.B. Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* 3 und 10 oder *SI*1-LHB, S.15) eher weniger empfohlen – wenn nicht sogar kritisiert – wird. Zwar könnte man meinen, dass derartige vorgefertigten Vokabelhefte insofern gut sind, dass die KT einen Überblick über den gesamten Wortschatz der einzelnen Lektionen bekommen und so vielleicht auch Zeit sparen, da die Anfertigung einer Vokabelkartei ja schließlich relativ zeitaufwendig ist und die meisten KT sowieso nur zögerlich eine solche anlegen werden, worüber sich die Autoren von *SI* durchaus im Klaren sind (vgl. *SI*1-LHB, S. 111). Man könnte aber auch meinen, dass die KT dadurch unterfordert und der Chance beraubt werden, sich mit dem Wortschatz selbständig auseinander zusetzten, weil hier alle Wörter und Wendungen aufgelistet werden, also auch die, die sie bereits gelernt haben. Sämtliche Anwendungsbeispiele wurden aus dem LAB übernommen, somit werden die KT weder dazu gezwungen noch dazu angeregt, selbständig nach Beispielen zu suchen. Dabei ist es doch so, dass man bereits durch das selbständige Anfertigen der Liste bzw. Kartei lernt. Das ist hier leider nicht der Fall: Die KT sollen lediglich die Übersetzung ergänzen, und dabei werden sie wohl in den meisten Fällen zu einem zweisprachigen Wörterbuch greifen, von dessen Gebrauch wiederum abgeraten wird (vgl. z.B.: Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen (VI)"* (*SI*2, S. 81); *SI*1-LHB, S. 15).
Die oben erwähnten Vorgehensweisen bei der Wortschatzarbeit, etc. werden auch in dem Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"* thematisiert, z.B.: wie man jemandem wirkungsvoll verbal (Umschreibung, Definition, Beispiele, etc.) oder durch Demonstration die Bedeutung von Wörtern erklären sowie wie man diese Bedeutung erfragen kann, z.B.:

Lunija: *Telefon?*
José: *Ja, das sind so kleine Apparate. Wir wählen eine Nummer und sprechen dann über viele Kilometer mit anderen Personen.*
Lunija: *Haben hier alle ein Telefon? (...) Bitte telefonier doch mal!"*

(AK 1, 3. Frustration beim Sprachenlernen, alternative Lernmethoden, Kommunikation per Telefon (nach Lektion 6))

Lunija: *Was ist denn Zeit? (...) Kann man die Zeit sehen?*
José: *Nein, aber die Menschen sehen zum Beispiel die Sonne und wissen jetzt ist Morgen, Mittag oder Abend. (...)*
Lunija: *Kann ich die Zeit auch hören?*
José: *Ja, sei mal ganz leise! (Lautes Tick-Tack). Die alte Uhr da kannst du noch hören, aber die modernen nicht mehr. (...)*

(AK 1, 4. Zeit, Ankunfts- und Abfahrtszeiten bei Verkehrsmitteln (nach Lektion 8))

Der Wortschatzarbeit wird in *D* relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt. Zwischen dem aktiv zu beherrschenden und dem rezeptiven Wortschatz wird hier insofern unterschieden, dass der Teil des Wortschatzes, der aktiv beherrscht werden soll, soweit möglich, in den Vordergrund des Übungsgeschehens im LB gestellt wird. Das AB enthält hierfür zusätzliche Hilfen in Form von drei Rubriken:

- *„Wörter im Satz"* (am Ende des Übungsteils einer jeden Lektion), in der die KT Anregungen für ihre persönliche Wortschatzarbeit finden sollen (z.B. muttersprachliche Entsprechung und Satzbeispiele ergänzen, die Listen um weitere Wörter erweitern);
- *„Zusätzlicher Wortschatz"*, in der Wortschatz vorgestellt wird, der im LB zwar nicht vorkommt, im aktuellen Lernzusammenhang aber sinnvoll ist;
- *„Wortschatz"* (am Ende jeder AB-Lektion), in der die neuen Wörter der jeweiligen Lektion (nach Wortarten sortiert) aufgelistet werden, wobei die wichtigsten Wörter fett gedruckt und regionale Varianten ausgesondert sind.

Auch im LB-Anhang (S. 232-254) befindet sich eine alphabetische Wortliste, die alle Wörter (Nomen mit Pluralform und Artikel) des LB mit Seitenangaben enthält. Mit Fettdruck ist derjenige Teil des Wortschatzes gekennzeichnet, der Bestandteil des *„Zertifikats Deutsch"* ist.

Die Bedeutungserschließung erfolgt in *D* immer mit Hilfe von Bildern (seltener Fotos) und des Kontextes. Die KT werden immer wieder dazu angehalten, den neuen Wortschatz nach bestimmten Kriterien (Genus, Ober-/Unterbegriffe, Wortfamilien) zu ordnen. An die Möglichkeit des Wörterbucheinsatzes werden die KT im AB immer wieder mit Hilfe eines Wörterbuchsymbols erinnert. Übungen/Aufgaben, die sie auf die Arbeit mit diesem Hilfsmittel vorbereiten würden, fehlen aber. Bei der Festigung bzw. Wiederholung des Wortschatzes sind vor allem die oben erwähnten Listen sowie Wortschatzspiele behilflich.

In *BP* wird der neue Wortschatz hauptsächlich zum Anfang eines jeden LAB-Kapitels eingeführt. Sein größter Teil wird immer auf der ersten Doppelseite mit Hilfe von Fotos, Zeichnungen und anderen graphischen Elementen präsentiert. Auf den weiteren Seiten wird er anschließend gefestigt und geübt. Hilfen für die Wortschatzarbeit findet man in *BP* ebenfalls:

- die Rubrik *„Auf einen Blick"* (fünfte Doppelseite jedes Kapitels) im LAB, in der der wichtigste Wortschatz und die Redemittel einer Lektion zusammengestellt werden;
- Lernglossare (Zusatzmaterial als Download auf der Internetseite zu *BP* erhältlich) und alphabetische Wortlisten (im Anhang des LAB), in denen der Wortschatz zum *„Zertifikat Deutsch"* durch Fettdruck gekennzeichnet ist und Seiten des Erstauftretens im LAB angegeben werden;

- die Rubrik *„Wortschatz-Hitparade"* innerhalb des in jedem Kapitel vorkommenden *„Intensivtrainers"*, wo der wichtigste Wortschatz der Lektion zusammengestellt wird;
- Wortschatzspiele in den LAB-Zwischenkapiteln *„Raststätte"*.

Zwar wird in *BP* zwischen der produktiv und rezeptiv zu beherrschenden Wortschatz nicht unterschieden, dennoch aber findet man hier die Rubrik *„Strukturen verstehen"* (vierte Doppelseite eines jeden Kapitels), wo die KT auf Strukturen hingewiesen werden, die sie auf ihrer Stufe aktiv nicht beherrschen, deren Verständnis aber beim Hör- und Leseverstehen nützlich sein kann und auf spätere Aneignung als aktive sprachliche Mittel vorbereitet. So werden z.B. bereits im dritten LAB-Kapitel (S. 33 (18)) die KT auf Wortbildungsregularitäten (Komposita, Grundwort usw.) aufmerksam gemacht. Das Ziel ist hier lediglich das Erkennen dieser Formen.

Jeder Lektion in *em*-AB ist der *„Lernwortschatz"* vorangestellt. Die Liste umfasst immer den wichtigsten Wortschatz der folgenden Lektion (nach Verben, Nomen, Adjektiven/Adverbien, und idiomatischen Ausdrücken sortiert), der möglichst aktiv beherrscht werden sollte. Das macht das Lernpensum transparent. Der Wortschatz wird anschließend in den Texten und Übungen/Aufgaben der Lektion eingeführt/verwendet. Der Kontrolle der Wortschatzbeherrschung dienen einerseits die bereits erwähnten Lernwortschatz-Listen, und andererseits die Lernkontrollseiten am Ende jeder Lektion im AB. Verschiedene LS/LT der Wortschatzarbeit werden in *em* verwendet. So findet man hier Assoziogramme/thematische Wortigel (z.B. *em*B-LB, S. 47, 73, 107; *em*H-AB, S. 148), Klassifizierung (Suchen von Ober-/Unterbegriffen; z.B. *em*B-LB, S. 18, 84; *em*H-AB, S. 148), Definitionen (z.B. *em*B-LB, S. 73, 84), Wortfelder (z.B. *em*B-LB, S. 95; *em*H-AB, S. 124). Außerdem gehört die Beschäftigung mit der Wortbildung (Wortbildungsprinzipien) zur Wortschatzarbeit in *em* (z.B. *em*B-LB, S. 60, 84, 107; *em*H-AB, S. 73). Zum spielerischen Umgang mit dem neuen Wortschatz werden die KT im Rahmen von Projekten (z.B. *em*B-LB, S. 120) und Spielen (z.B. *em*H-LB, S. 53).

Der Wortschatzarbeit wird in *U* kein separater Lektionsabschnitt gewidmet wie z.B. in *em*. Lediglich einige Aufgaben hat man hier mit der Überschrift *„Wortschatz"* versehen. Nichtsdestotrotz widmet man ihr aber sehr viel Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung der Hör- und Lesetexte. Erarbeiten eines Wortfeldes, Sammeln von Wortassoziationen (z.B. *U*-AB, 154 (1)), Zeichnen/ Ausfüllen eines Wortigels/ Wortsterns (z.B. *U*-AB, S. 110 (2)), Ordnen/ Sammeln von Wörtern zu einem bestimmten Thema/Bild (z.B. *U*-AB, S. 26 (1)), Sammeln von synonymen Ausdrücken (z.B. *U*-AB, S. 23 (6, 7)), Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext (z.B. *U*-AB, S. 92 (9)) oder mit Hilfe der Wortbildungsregularitäten (*U*-AB, S. 156 (9)), Arbeit mit einem Wörterbuch (z.B. *U*-AB, S. 100 (2)) gehören hier zum Standardrepertoire. Der Einübung und Festigung des Wortschatzes dienen nicht nur zahlreiche Übungen, sondern auch

Wortschatzspiele (z.B. *U*-AB, S. 157 (11)). Eine Wortschatzliste findet man in *U* nicht.

5.3.7.2.2. Grammatik

Folgende Lernhilfen für die Grammatikarbeit findet man in den untersuchten Lehrwerken:

	SI	D	BP	em	U
Rubrik *„Grammatik"* innerhalb der LB/LAB/AB-Lektionen	+	+	+	+	+
Grammatikübersicht im Anhang des LB/AB/LAB	+	+	+	+	+
Grammatikübersicht nach/vor jeder Lektion im LB/AB/LAB	-	+	-	+	-
Grammatikheft/Grammatik zum Nachschlagen	+	-	-	+	-
Unterscheidung zwischen den passiv und aktiv zu beherrschenden Strukturen	-	-	+	-	-

Tabelle 26: Lernhilfen für die Grammatikarbeit (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten von Aufgaben/Übungen, die als implizite Hinweise auf LS/LT für die Grammatikarbeit interpretiert werden können, lassen sich feststellen:

	SI	D	BP	em	U
Regularitäten (z.B. in Beispielsätzen) suchen und markieren	+	-	+	+	+
Regularitäten analysieren	+	-	+	+	+
Regel ausformulieren	+	-	+	+	+
Formen in einer Tabelle/ Übersicht zusammenstellen	+	-	+	+	+
Beispielsätze bilden	+	-		+	+
Grammatikaufgaben lösen	+	-	+	+	+
Die Lösung der Übungen mit Hilfe des Lösungsschlüssels kontrollieren	+	-	-	+	+
Die Lösung der Übungen mit anderen KT vergleichen	+	-	+	+	+
Lernhilfen erfinden	+	-	-	-	+
Ein Lernprogramm für eingrammatischen Phänomen aufstellen	+	-	-	-	+

Tabelle 27: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Grammatik (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Der Grammatikstoff ist in *SI* recht gut in das ganze Programm und die einzelnen Lektionen eingebaut. Das bedeutet, dass er einerseits mit den behandelten Texten verbunden ist, in den Texten eingeführt wird (grammatische Probleme werden also nicht nur im Abschnitt *„Grammatik"*, sondern vor allem auch im Abschnitt *„Situationen/Texte/Redemittel"* eingeführt bzw. behandelt und anschließend in Übungen, auf die mit gelben Pfeilen und Angaben der entsprechenden Übung im Grammatikteil verwiesen wird) und andererseits, dass er konzentrisch vermittelt (immer wieder aufgegriffen, erweitert, gefestigt) und induktiv erarbeitet wird (es wird immer vom Beispiel ausgegangen und die KT werden dazu angehalten, die Regularitäten selbständig zu entdecken). Ein gutes Beispiel findet man bereits in der zweiten LAB-Lektion (*SI*1-LAB, S. 25ff.):

- in den Dialogen und Kurztexten der Lektion 1 und 2 werden einfache Entscheidungs- und Differenzierungsfragen sowie Aussage- und Imperativsätze eingeführt,
- Im Grammatikteil der Lektion 2 wird die Frage gestellt: *„Wo steht das Verb?"*,
- zur Beantwortung der Frage sollen die KT Sätze aus dem gegebenen Wortmaterial, welches in einer Sonnen-Grafik (Abb. SI 18/ Sonne: Verben, Sonnenstrahlen/Wolken: Substantive, Fragewörter) zusammengestellt wurde, bilden und diese in eine Tabelle eintragen, in der die Stelle, an der das Verb steht, bereits farblich hervorgehoben wurde (hierfür hat man die Farbe Gelb gewählt, was höchstwahrscheinlich als Anspielung auf die in der Grafik oben verwendete Sonnen-Symbolik gedacht ist),
- letztendlich werden einige der gesammelten Beispielsätze in einer Übersicht zusammengestellt. Erst hier tauchen die Termini *„Verb"*, *„W-Frage"*, *„Aussagesatz"*, *„Imperativ"*, *„Ja/ Nein-Frage"* auf;
- die auf diese Art und Weise ausformulierte Regel wird anschließend in einer Übung überprüft und eingeübt.

Die Kennzeichnung der Erweiterungen der grammatischen Probleme durch römische Zahlen (z.B.: *SI*1-LAB, S. 70, *„Präteritum (I): sein und haben"* / *SI*1-LAB, S. 152, *„Präteritum (II): sein, haben, dürfen, können, müssen, wollen"*) ermöglicht den KT eine Orientierung innerhalb des gesamten Grammatikstoffs und ggf. die Planung des Lernens. Das Auffinden bestimmter grammatischer Inhalte erleichtert auch das sich im Anhang des LAB befindende einseitige *„Grammatikregister"* (*SI*1-LAB, S. 179; *SI*2-LAB, S. 206; *SI*3-LAB, S. 190) mit Seiten- und Lektionsangaben.

Bei der Terminologie und den metasprachlichen Erklärungen haben die Autoren von *SI* auf die Dependenz-Verb-Grammatik zurückgegriffen. Sie bedienen sich allerdings auch der allgemein bekannten Termini aus der traditionellen strukturalistischen Grammatik und sog. *„sprechender"* Begriffe (wie z.B. *„Brückenwort"*, *„Rahmenwort"* usw.). Bei der Einführung des grammatischen Stoffes wird meistens auf metasprachliche Erklärungen verzichtet. Es wird vielmehr versucht, durch Bilder (Abb. SI 14), Schemata, Tabellen oder Diagramme (Abb. SI 15) die Grammatik darzustellen. Außerdem findet man in *SI* recht oft Vorschläge für visuelle oder akustische Gedächtnisstützen, Merksprüche oder sogar Lieder, z.B.:

„Te(e) ka m(e) l"

(*SI*2-LAB, S. 18, Lernhilfe für die Grundposition der Angaben im Satz (Abb. SI 5))

*„Ist **ein** Satzteil negiert,*
*ist **nicht** davor platziert."*
*„Bei „Nullartikel" und **ein-**,*
*heißt die Satznegation **kein**."*

(*SI*1-LAB, S. 139, Lernhilfe für Satz- und Teilnegationen)

„Tempomonster"

(*SI*1-LAB, S. 101, Lernhilfe für die Zeitangaben (Abb. SI 4))

„Scherengrafik"

(*SI*1-LAB, S. 103, *SI*3-LAB, S. 99, Lernhilfe zur Veranschaulichung der Stellung der Teile der trennbar zusammengesetzten Verben (Abb. SI 16))

„Nominativ links vom Verb:
Identisches kann „gehen",
Nominativ rechts vom Verb:
Identisches kann „bleibt stehen",

(*SI*1-LAB, S. 58, 6. Brückenwort *und*)

„Wir NEUTRALEN auf -chen und -lein
sind normalerweise klein,
Pluralendung? – Danke nein!"

(*SI*1-LAB, S. 72, 7. Genus und Plural)

„Akkusativ: n, s, e, e,
Akkusativ: n, s, e, e,
Das ist genau,
was ich hier seh':
Akkusativ: n, s, e, e"

(*SI*1-LAB, S. 137, 7 b. Artikelwörter in Akkusativ und Dativ, Akkusativlied zur Melodie von *„Oh when the Saints Go Marching in..."* (inkl. Audioaufnahme (*SI*1-AK2))

„Dativ: m, m, r, n,
Dativ: m, m, r, n,
Dativ: m, m, r, n.
Ja das ist kein Problem!"

Dativlied zur Melodie von *„Happy Birthday to You..."* (inkl. Audioaufnahme (*SI*1-AK2))

„Akkusativ: n, s, e, e,
Akkusativ: n, s, e, e.
Frage: wohin?
und (für) wie lange?
Akkusativ: n, s, e, e."

(*SI*2-LAB, S. 20, 4. Fragewörter) vgl. Akkusativlied in Lektion 9

„N D A
so stehen sie meistens da.
Ist aber A kein Nomen mehr,
dann läuft es vor dem Dativ her."

(Abb. SI 17, *SI*2-LAB, S. 39, 4. Positionen der Angaben im Satz)[381]

All das kann den KT als eine Lernhilfe dienen. Auf jeden Fall können sie aus dem reichen Angebot die ihnen passenden Gedächtnisstützen wählen. Sie werden aber sicherlich auch dazu inspiriert, eigene Ideen zu entwickeln, was zur Steigerung ihrer Leistung beitragen kann.
Wenn es um die Einübung, Festigung und Wiederholung des grammatischen Stoffes geht, so muss man hier noch hinzufügen, dass das Übungsangebot im Lehrbuch zwar interessant (verschiedene Übungs- und Sozialformen) und abwechslungsreich, aber leider nicht sehr umfangreich ist. Daher ist es positiv zu bewerten, dass es ergänzt wurde und zu *SI* jetzt auch noch zu jedem Band des Lehrwerks ZÜ[382] erhältlich sind. Sämtliche Übungen (sowohl im LAB als auch in ZÜ) sind mit einem Lösungsschlüssel im Anhang eines jeden Bandes verse-

381 N = Nominativ, D = Dativ, A = Akkusativ;

382 Die Hefte mit Zusatzübungen zu *SI* sind erst nach einigen Jahren nach der Veröffentlichung von *SI* erschienen. Das lässt vermuten, dass sich das Übungsangebot im Lehrbuch doch als nicht ausreichend erwiesen hat. Dies bestätigt auch die praktische Erfahrung im Umgang mit dem Lehrwerk (in den von dem Autor dieser Arbeit in den Jahren 1997-2003 unterrichteten Deutschkursen hat sich mehrmals herausgestellt, dass selbst nach mehrfacher Bearbeitung (vgl. Handbuch für den Unterricht 1, S. 17f.) der Übungen im Lehrbuch es immer noch das Bedürfnis nach mehr gab, so dass andere Lehrwerke bzw. Übungsbücher zur Hilfe herangezogen werden mussten); Mentchen (2000:102) weist allerdings darauf hin, dass die Übungen hier lediglich Varianten der Übungen aus dem Lehr- und Arbeitsbuch (also keine zusätzlichen Übungstypen) sind.

hen. Dies ermöglicht den KT eine selbständige Kontrolle ihres Lernfortschritts. Die Übungen sind außerdem so konstruiert, dass Lösungen nicht direkt in den Übungstext eingetragen werden, sondern in die dafür vorgesehenen leeren Stellen rechts neben dem Text. Das hat den Vorteil, dass man nachher die Übung beliebig häufig wiederholen kann, indem man sich der einfachen Abdecktechnik der Lösungen bedient. Diese Technik (sog. *„Abdeck-Zuhalte-Methode"*) wird auch sehr anschaulich auf den ersten Seiten der Hefte mit Zusatzübungen (*SI*1-ZÜ, S. 4, Abb. SI 12) erklärt[383]. In dem *SI*1-LHB (S. 18) wird außerdem auch noch vorgeschlagen, einen Ordner mit einem Register der behandelten grammatischen Themen und passenden Übungen mit Lösungen anzulegen. Diese zu dem Angebot im Lehrbuch alternativen Übungen – egal ob von der L oder von den KT vorbereitet – können dann von den KT ausgeliehen und selbständig bearbeitet werden. Leider fehlen sowohl in den LAB als auch in den ZÜ jegliche Differenzierungsvorschläge. Das bedeutet, dass immer nur eine Aufgabe bzw. Aufgabenart zu einem Text oder einem grammatischen Phänomen den KT zur Verfügung gestellt wird. Es bleibt – wie bereits oben erwähnt – den KT überlassen, nach alternativen Übungen zu suchen (auch in den *SI*-OÜ) und diese ggf. in einem extra zu diesem Zweck bestimmten Ordner zusammenzustellen.

Als zusätzliche Hilfe beim Grammatiklernen können auch noch die sich am Ende aller drei Bände von *SI* befindenden Listen und Übersichten (*SI*1-LAB, S. 169ff., Unregelmäßige Verben; *SI*2-LAB, S. 195ff., Verben mit präpositionalen Ergänzung/ Infinitiv mit zu; *SI*3-LAB, S. 173ff., Verben mit präpositionalen Ergänzung nach Präpositionen geordnet/ Valenz von Adjektiv und Nomen) sowie der sich am Ende des ersten Bandes der ZÜ (S. 107-113) befindende Teil *„Grammatik im Überblick"* und *„Das Grammatikheft"* betrachtet werden. Man könnte zwar kritisch feststellen, dass *„Grammatik im Überblick"* und *„Das Grammatikheft"* lediglich Zusammenstellungen der bereits aus dem Lehrbuch bekannten Tabellen, Übersichten, Merksprüche, etc. sind, dennoch sollte man solch einen Überblick über den gesamten grammatischen Stoff des Lehrwerks nicht ganz verwerfen, weil es ja schließlich für selbständige Wiederholungen durchaus nützlich sein kann. Schade nur, dass auf die erwähnten Hilfen an entsprechenden Stellen im LAB nicht verwiesen wird. So z.B. sucht man im *SI*1-LAB beim Thema *„Perfekt"* (S. 87 (Perfekt (I)), S. 120 (Perfekt (II)) nach einem Hinweis auf die Übersicht der Grundformen der unregelmäßigen Verben im Anhang des LAB vergeblich. Somit muss der KT selbst ihre Bestimmung herausfinden. Das Prinzip, nach dem diese Übersicht angelegt wurde (keine alphabetische Liste, Verben nach Ablautreihen geordnet), wird ebenfalls nicht erklärt.

In *D* wird – sofern möglich – auf metasprachliche Regelformulierungen verzichtet. Stattdessen werden die KT zum selbständigen Entdecken der grammatischen Regelmäßigkeiten – allerdings mit Hilfe der L – herangeführt. Der Grammatikstoff wird im LB auf sog. *„Grammatikzetteln"* (immer dort, wo ein neues grammatisches Phänomen eingeführt wird, findet man einen grün unterlegten Kasten mit Beispielen), in der Grammatik-Übersicht (im LB-Anhang, S. 208-231) sowie im AB am Ende jeder Lektion in der Rubrik *„Grammatik"* zusammengefasst. Dabei wird der Zusammenhang zwischen den Regelübersichten im AB und der Grammatik-Übersicht im LB-Anhang durch Verweise (§) verdeutlicht. In *D* werden grammatische Regeln konsequent auf dem induktiven Weg gefunden. Dabei bedient man sich der sog. *„SOS-Methode"* (Sammeln – Ordnen – Systematisieren). Das bedeutet, dass nach dem Lösen einer Aufgabe Beispiele mit Ähnlichkeiten ausgesucht/gesammelt, anschließend markiert/in einer Übersicht zusammengestellt/ geordnet und letztendlich Gesetzmäßigkeiten ausformuliert und mit Grammatikübersichten im LB/AB konfrontiert werden. Mnemotechnische u.a. Techniken für das Behalten des Grammatikstoffes findet man in *D* nicht. Lediglich tabellarische Übersichten und die Verwendung des Fettdrucks zur Markierung des Regelhaften können hier als Lernhilfe dienen.

In *BP* widmet man der Grammatikarbeit viel Aufmerksamkeit. Der neue Grammatikstoff wird in den Lektionstexten eingeführt und anschließend durch passende Übungen trainiert. Es werden diverse Lernhilfen geliefert, z.B.:

- die Rubrik *„Grammatik"* (grün unterlegter Teil der fünften Doppelseite jeder Lektion), wo die Grammatik des Kapitels in Tabellen und Übersichten zusammengefasst wird;
- der ausklappbare Umschlag des LAB, in dem sich die wichtigsten Grammatikübersichten befinden;
- visuelle Stützen – wenn auch nicht sehr viele – werden ebenfalls verwendet, z.B. farbliche Unterlegung für Nominativ, Akkusativ und Genitiv und die entsprechenden Endungen das Adjektivs, ovale Umrahmungen zur Kennzeichnung der Verben im Satz;
- Grammatikspiele in den LAB-Zwischenkapiteln *„Raststätte"* (z.B. *BP*1-LAB, S. 108 (5));
- grammatische Merksprüche (in Verbindung mit Bildern), z.B. *„Herr von Nachseitzu und Frau Ausbeimit bleiben mit dem Dativ fit."* (*BP*1-LAB, S. 108 (6)/ Abb. BP 8);
- Übersichten der unregelmäßigen Verben sowie der Verben mit Präpositionen aus *BP*1, *BP*2 und *BP*3 (*BP*2-LAB, S. 268ff.; *BP*3-LAB, S. 267ff.).

Zwar wird in *BP* zwischen der produktiv und rezeptiv zu beherrschenden Grammatik nicht unterschieden, dennoch aber findet man hier die Rubrik *„Strukturen verstehen"* (vierte Doppelseite eines jeden Kapitels), wo die KT auf Strukturen hingewiesen werden, deren aktive Beherrschung man auf dieser Stufe noch nicht von ihnen erwartet, deren Verständnis aber beim Hör- und Leseverstehen nützlich sein kann und auf spätere Aneignung als aktive

383 Einen solchen nützlichen Hinweis (Praxistipp) sucht man dafür vergeblich in den Wörterheften.

sprachliche Mittel vorbereitet. So werden z.B. bereits im vierten LAB-Kapitel (S. 47 (16)) die KT für Vergangenheitsformen (hier Perfekt) oder im fünften LAB-Kapitel (S. 57 (19)) für die Struktur der Sätze mit Modalverben sensibilisiert. Das Ziel ist hier lediglich das Erkennen dieser Formen.

Bei der Grammatikarbeit geht man in *em* nach der bereits oben erwähnten *„SOS-Methode"* vor (vgl. *D*), die aber auch hier nicht explizit genannt wird. Der Lernerfolgskontrolle dienen die zahlreichen Übungen/ Aufgaben im LB/AB sowie die Rubrik *„Lernkontrolle"* im AB. Mnemotechnische u.a. Hilfen, die das Behalten des Grammatikstoffes unterstützen würden, findet man in *em* zwar nicht, dafür aber wird der gesamte induktiv erarbeitete Grammatikstoff einer jeden LB-Lektion in Tabellen und Übersichten auf der letzten Seite der jeweiligen Lektion zusammengestellt, was dabei hilft, strukturelle Zusammenhänge zu begreifen und zu behalten. Besonderheiten bzw. Regelhaftes werden dabei farblich hervorgehoben.

Grammatik wird in *U* – ähnlich wie in anderen untersuchten Lehrwerken – induktiv erarbeitet. Das Ziel ist hier die Ausweitung des Grundstufenwissens. Man versucht zunächst, die Aufmerksamkeit der KT auf bestimmte Phänomene, die in den Texten des LB vorkommen, zu lenken, so dass sie nachher mit Hilfe gezielter Aufgaben die Regularitäten herausfinden, Zusammenhänge und Unterschiede erkennen und die Regel formulieren können (z.B. *U*-AB, S. 87f. (17, 18); 92f. (9-11)). Besonders in Aufgaben zum freien Sprechen und Schreiben widmet man sich hier aber auch der Wiederholung und Festigung der bereits in der Grundstufe erarbeiteten Strukturen (z.B. Temporalsätze (*U*-AB, S.29 (5,6)). Eine zusätzliche Hilfe ist hierbei die *„Grammatik-Übersicht"* im Anhang des LB (S. 129-158), auf die stets bei den Aufgaben im AB verwiesen wird. Die Arten der Grammatikdarstellungen sind hier aber eher typisch: Übersichten/ Tabellen, Fettdruck zur Kennzeichnung von Besonderheiten, Ausnahmen/ besonders schwierige Strukturen mit einem Blitz-Symbol markiert. Mnemotechnischen Lernhilfen sind nicht zu finden.

5.3.7.2.3. Aussprache

Folgende Lernhilfen für die Arbeit an der Aussprache findet man in den untersuchten Lehrwerken:

	SI	D	BP	em	U
Rubrik *„Aussprache"* innerhalb der LB/LAB/AB-Lektionen	+	+	+	+	-
Ausspracheregeln im Anhang des LB/AB/LAB	+	-	+	-	-
Ausspracheregeln nach/vor jeder Lektion im LB/AB/LAB	-	-	+	-	-
Aussprachelernprogramm auf Kassette/CD	+	+	+	+	-

Tabelle 28: Lernhilfen für die Arbeit an der Aussprache (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten von Aufgaben/Übungen, die als implizite Hinweise auf LS/LT für die Arbeit an der Aussprache interpretiert werden können, lassen sich feststellen:

	SI	D	BP	em	U
Beispiele hören	+	+	+	+	-
Beispiele nachsprechen	+	+	+	+	-
Sprechmelodie/ Betonung/ kurze oder lange Vokale u.a. markieren	+	+	+	+	-
Ausspracheregeln herausfinden	+	-	+	+	-
das Gehörte nachsprechen	+	+	+	+	-
Texte auswendig lernen und vorsprechen	+	-	+	+	+
das Gehörte der Transkription (auch in phonetischer Umschrift) zuordnen/ ankreuzen	+	+	-	+	-
Mündliche Produktionen aufnehmen (und evaluieren)	-	-	-	-	+

Tabelle 29: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Aussprache (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

In *SI* bildet ein stark ausgebauter Phonetikkurs eine Erweiterung des Hörverstehensprogramms, weil – der Meinung der Autoren nach – nur so die KT *„eine lautlich-intonatorische Basis zur Ausbildung des Hörverstehens"*, die *„das richtige Laut-Bedeutungszuordnung das Wiedererkennen ermöglicht"* (*SI*1-LHB, S.10) erhalten. Außerdem vertreten die Autoren die Ansicht, dass es unsinnig wäre, sich nur mit einer verständlichen Aussprache zufrieden zu geben, wenn man mehr – nämlich eine sehr gute Aussprache – erreichen kann. Daher ist auch das in jeder Lektion von *SI* angebotene Phonetiktrainingsprogramm sehr umfassend, denn *„wer Aussprache und Intonation einer fremden Sprache lernen will, muss vor allem Hören lernen"* und *„nur wer die Laute und die Melodie einer fremden Sprache ‚erhört', hat gute Chancen, zu einer akzeptablen oder sogar sehr guten phonetischen Kompetenz zu gelangen"* (*SI*1-LHB, S.16). Und so wird die Phonetik auf dreierlei Weise geübt:

1. bei der Bearbeitung der Dialoge, Dialogvarianten sowie der Hörtexte (als implizite Phonetikarbeit) im Abschnitt *Situationen-Texte-Redemittel*,
2. in jeder Lektion[384] in Form spezieller Phonetikübungen und
3. im sog. *„Phonetik Fitness Center"* im Anhang des LAB (als explizite Phonetikarbeit).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die beiden expliziten Teile des Phonetikprogramms. Sie sind nämlich so konzipiert, dass einerseits (im Rahmen einer jeden Lektion) eine systematische Arbeit an der Aussprache möglich ist (hier wird auch der Wortschatz der jeweiligen Lektion einbezogen), und andererseits – falls etwaige phonetische Probleme der KT zum Vorschein kommen sollten – auch auf das lektionsunabhängige Material des *„Phonetik Fitness Centers"* zurückgegriffen werden kann. Im insgesamt fast sechs Stunden Audiomaterial[385] umfassenden Phonetikteil findet man nicht nur Übungen zu Einzellauten (z.B. Alphabet (*SI*1-LAB, S. 17), lange und kurze Vokale (*SI*1-LAB, S. 53), harte und weiche Konsonanten (*SI*1-LAB, S. 69)), sondern ebenfalls zur Satzintonation (z.B. *SI*1-LAB, S. 17) und zum Satz- und Wortakzent (z.B. *SI*1-LAB, S. 24). Das Verhältnis von Schrift und Aussprache wird hier ebenfalls thematisiert und – da es oft eine Fehlerquelle ist – verstärkt bewusst gemacht (z.B. Buchstaben – Vokale – Diphthonge (*SI*1-LAB, S. 38), Ein Buchstabe – verschiedene Konsonanten (*SI*1-LAB, S. 69), Buchstabenkombinationen und ihre Aussprache (*SI*1-LAB, S. 116)). Das vielfältige Übungsangebot im *„Phonetik Fitness Center"* bildet eine perfekte Ergänzung dieser Übungen. Hervorzuheben ist hier auch, dass:

- die KT auch visuelle Hilfen (Intonationslinien oder -pfeile, Symbole (Auge/Mund)) zur Phonetik erhalten (z.B. *SI*1-LAB, S. 38 (1a)) und in deren Gebrauch trainiert werden (ebd.),
- die L sehr umfangreiche Hinweise für die Arbeit mit dem Phonetikprogramm erhält, was die gewiss nicht leichte Aufgabe, den KT die richtige Aussprache beizubringen, wesentlich erleichtert (vgl. 5.3.11.).

Zusammenfassend lässt sich über *SI* sagen, dass das Ziel, das sich die Autoren gesetzt haben, *„Hilfen zur Selbsthilfe anzubieten"* (*SI*1-LHB, S. 17), auch im Bereich Phonetik realisiert wird, da das Material (sowohl die Übungen im LAB als auch die Audioaufnahmen) bestens für selbständige Weiterarbeit (außerhalb des Unterrichts) geeignet ist. Die KT werden von Anfang an daran gewöhnt, die Intonation zu beobachten (Hören und Nachsummen/Nachbrummen in Lektion 1

384 Eine Ausnahme bilden lediglich Lektionen 23, 25, 27 und 29, in denen keine (expliziten) Phonetikübungen vorhanden sind.

385 Eine Hälfte davon bilden die Phonetikübungen in den einzelnen Lehrbuchlektionen und die andere Hälfte die Übungen im *„Phonetik Fitness Center"*. Die Intensität der Phonetikübungen lässt in jedem Teil des Lehrwerks ein bisschen nach und zwar so, dass im ersten Band von „Stufen International" die Audioaufnahmen mit Material zu Phonetikübungen ca. 60% des ganzen Audiomaterials bilden, im zweiten Teil ca. 45% und im dritten Teil nur noch ca. 25%.

(*SI*1-LAB, S. 17), zu markieren (Zeichnen von Intonationslinien (Lektion1) oder Intonationspfeilen (ab Lektion 3, *SI*1-LAB, S. 38)). Sie lernen aber auch sehr schnell die phonetische Umschrift kennen (z.B. Lektion 1 (*SI*1-LAB, S. 17), 3 (*SI*1-LAB, S. 38), 5 (*SI*1-LAB, S. 69), 8 (*SI*1-LAB, S. 116)), was ihnen u.a. die selbständige Arbeit mit (Aussprache-) Wörterbüchern ermöglicht. Positiv zu bewerten ist auch die Tatsache, dass z.B. bei Vokalen der Artikulationsort und die Lippenstellung bewusst gemacht werden (Lektion 12 (*SI*2-LAB, S. 36, Abb. SI 10), 21 (*SI*3-LAB, S. 16)). Die KT lernen also nicht nur durch die zahlreichen Beispiele, sondern erhalten auch noch einen Einblick in die Funktionsweise der jeweils beteiligten Sprechorgane (die Rolle des Mundraumes, der Nase, der Zunge, der Zähne und der Lippen). Ihnen werden ebenfalls explizit LS/LT vorgeschlagen, die ihnen eine Verbesserung der Aussprache ermöglichen können (vgl. 5.3.6.2.3.).

Der am Ende jedes Bandes von *SI* befindliche Lösungsschlüssel (*SI*1-LAB, S. 172ff.; *SI*2-LAB, S. 200ff., *SI*3-LAB, S. 177ff.) ermöglicht auch im Bereich der Phonetik eine Selbstkontrolle, wobei allerdings auch zu betonen ist, dass die KT immer wieder zur Partner- und Gruppenarbeit und somit auch zur Kontrolle durch den Partner bzw. die Gruppe angehalten werden. Als insgesamt gut gelungen kann man die Einbettung der Phonetikübungen in die Lektionen[386] bezeichnen, da dadurch die Übungen nicht kontextlos erscheinen und die KT bestimmt motivierter an sie herangehen.

In *D* wird die Aussprache als Teil der Fertigkeit Sprechen trainiert. In jeder Lektion ist dieser Fertigkeit eine Doppelseite gewidmet. Man findet hier immer Einzelwörter, kurze Sätze und Texte, die vor allem dem Aussprachetraining dienen. Geübt werden besonders schwierige Lautkombinationen, lange/kurze Vokale, Betonung im Satz, Gesprächsmodelle usw. Die phonetische Umschrift wird nicht eingeführt. Bei der Arbeit an der Aussprache sind die beiden LB-CDs (mit Nachsprechübungen) behilflich, mit denen die KT ggf. im Alleingang arbeiten können.

Für die Arbeit an der Aussprache findet man in *BP* zahlreiche Hilfen:

- die Rubrik *„Aussprache"* (ähnlich wie bei Grammatik auf der fünften Doppelseite eines jeden LB-Kapitels), in der Ausspracheregeln des gegebenen Kapitels zusammengestellt werden (ab und zu in Verbindung mit expliziten Lerntipps);
- die Rubriken *„Aussprache spezial"* und *„Schwierige Wörter"* (am AB-Teil des LAB), die ggf. auch selbständige die Arbeit an individuellen Ausspracheschwierigkeiten der KT ermöglichen;

386 u.a. auf spielerische Art und Weise (Zungenbrecher (z.B. Lektion 13 (S. 53): *„Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschkasten"*, usw.), kurze (Wiedergabe- und Vorlese-) Texte (ab Lektion 14 (S. 107)).

- Listen und Übersichten im Anhang des LAB: *„Buchstaben und Laute"/ „Ausspracheregeln"* (*BP*1-LAB, S. 248ff.), *„Ausspracheregeln – Vokale und Konsonanten/ Akzentuierung"* (*BP*2-LAB, S. 257f.).

Die Aussprache wird hier also nicht nur nebenbei bei der Bearbeitung der Hörtexte geschult. Auch spezielle, grundsätzlich nur der Ausspracheschulung gewidmete, Übungen sind im LAB zu finden (zweite oder dritte Doppelseite eines jeden Kapitels). Als zusätzliche Hilfe werden hier Intonationsmarkierungen (Intonationspfeile) angeboten, die einerseits die Aussprache bewusst machen, und andererseits den KT ihre Erarbeitung erleichtern.

Aussprache wird in *em* vor allem in der AB-Rubrik *„Aussprachetraining"* geübt. Phonetische Umschrift wird nicht eingeführt. Hilfen, wie eingezeichnete Intonationspfeile usw., werden nicht verwendet. Im *em*A-AB versucht man stattdessen die KT dazu anzuleiten, mit Hilfe der zahlreichen Nachsprechübungen Ausspracheregeln induktiv zu erarbeiten (z.B. *em*A-AB, S. 40, 51).

Dem Aussprachetraining widmet man in *U* so gut wie gar keine Aufmerksamkeit. Übungen/ Aufgaben die nur diesem Ziel dienen würden, findet man hier nicht. Höchstens die Übungen/ Aufgaben, die der Entwicklung der Sprechfertigkeit dienen, können indirekt zur Verbesserung der Aussprache beitragen, z.B.: einen Gedichtvortrag vorbereiten (halblaut und laut lesen/ wenn nötig dabei gehen (zur Unterstützung des Rhythmusgefühls sinnvoll)/ das Gedicht anderen KT vortragen oder aufnehmen) (*U*-AB, S. 27 (5)). Solche Übungen findet man aber eher vereinzelt.

5.3.7.2.4. Hörverstehen

Folgende Arten der Hörverstehensübungen (vor dem Hörakt und während des Höraktes), die als implizite Hinweise auf LS/LT interpretiert werden können, findet man in den untersuchten Lehrwerken:

		SI	D	BP	em	U
Vor dem Hören	mit Begleitmaterial (Fotos, Zeichnungen, Überschriften zum Hörtext u.a.) arbeiten/ vorhandene Informationen sammeln	+	-	+	+	+
	Vorwissen über das Thema aktivieren	+	-	+	+	+
	Vorwissen über die Textsorte aktivieren	-	-	-	+	+
	Erwartungen aufgrund von Überschrift, des Bildmaterials und dergleichen aktivieren und Hypothesen in Bezug auf den Hörtextinhalt bilden	+	-	+	+	+
	Assoziationen sammeln (Assoziogramme, Assoziationsigel, Mind-Maps anfertigen)	+	-	+	+	+
	Wortschatz zum Textthema sammeln/vorentlasten (z.B. eine Geschichte erfinden)	+	-	+	+	+
	über eigene Erfahrungen (und die Situation im Heimatland) berichten	+	-	+	+	+
Während des Hörens/ Nach dem Hören	Hauptaussagen in die richtige Reihenfolge bringen	+	-	+	+	+
	Meinung erkennen	+	-	+	+	+
	Stichworte notieren	+	-	+	+	+
	Aussagen zu Sprechern/Bildern zuordnen	+	+	+	+	-
	Hauptinformationen ankreuzen/ notieren/ in einer Übersicht ergänzen	+	+	+	+	+
	Richtig/Falsch-Aufgaben	+	+	+	+	+
	Multiple-Choice-Aufgaben	+	+	+	+	-
	die Texttranskription/ die Zusammenfassung ergänzen	+	+	+	+	+
	Text zu Bild zuordnen	+	+	+	+	-
	das Gehörte bewerten (Stellungnahme, persönliche Reaktionen)	+	-	+	+	+
	den Hörtext mit anderen Texten/Textsorten vergleichen	-	-	+	+	-
	den Sprachstil analysieren	+	-	-	+	+
	ein Gespräch simulieren/ Szenen spielen	+	-	+	+	+
	Interpretation des Hörtextes	+	-	+	+	+
	mündliche/schriftliche Wiedergabe/ Zusammenfassung bzw. Textrekonstruktion	+	-	+	+	+
	Gespräch über das Gehörte	+	-	+	+	+

Tabelle 30: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Hörverstehen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten der Hörtexte sind vorhanden:

		SI	D	BP	em	U
nicht fiktional	Auskunft/Ansage	+	+	+	+	-
	Diskussion	+	+	+	+	-
	Einführung in eine Sendung	-	-	-	+	-
	(Telefon-) Gespräch	+	+	+	+	-
	Interview	+	+	+	+	+
	Kurzinterview	+	+	+	+	+
	Nachricht	+	+	-	+	-
	Programmhinweis	-	-	-	+	-
	Radiofeature/ Radiowerbung	+	-	-	+	+
	Radioreportage/-bericht	+	+	+	+	+
fiktional	Hörspiel	+	-	-	+	+
	literarische Szene	+	-	-	+	+
	Märchen	-	-	-	+	+
	(Volks-) Lied/Gedicht (als Lied)	+	-	+	+	+

Tabelle 31: Arten vorhandener Hörtexte (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Besondere Aufmerksamkeit gilt in *SI* der Entwicklung des Hörverstehens, wobei der Übergang vom Phonetikprogramm zum Hörverstehen fließend ist. Bereits am Anfang des Kurses werden mit Hilfe des umfangreichen Audiomaterials[387] regelmäßig die verschiedenen Arten des Hörens (global, selektiv, erschließend, total) eingeführt und anhand sprachlich einfacher und kurzer Hörtexte (Dialoge, Ansagen, Hörszenen aus dem Alltag, Bahnhofsdurchsagen, Interviews, etc.) geübt, wobei in den Anfangslektionen eher nur eine Technik eingeführt wird (zunächst (*SI1*, Lektionen 1 bis 5) meist selektives Hörverstehen) und später eine Kombination von ihnen, je nach Textsorte, sprachlicher Schwierigkeit und Aufgabenstellung eingesetzt werden muss. Die einzusetzenden Techniken werden den KT anfangs nicht bewusst gemacht und eben nur implizit vermittelt. Die Bewusstmachung erfolgt erst verhältnismäßig spät, nach Lektion 16 (*SI2*) in einem der Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (vgl. 5.3.6.2.4.). Die Art und Weise der Aufgabenstellung ist relativ eintönig. Variationen gibt es nur wenige. So z.B. findet man in *SI* immer wieder folgende Aufgaben zu Hörverstehensübungen:

„Hören Sie (bei geschlossenem Buch) und ergänzen Sie."
„Hören Sie noch einmal, und sprechen Sie (beim zweiten Hören) nach."

387 Die Audioaufnahmen zu *SI* umfassen insgesamt über 13 Stunden (SI 1 – 4,8 Stunden, SI 2 – 4 Stunden, SI 3 – 4,5 Stunden) auf neun Audiokassetten. Darin enthalten sind ca. sieben Stunden Aufnahmen von Dialogen, Hörtexten, Liedern und ca. sechs Stunden Phonetikübungen.

„Was hören Sie? Kreuzen Sie an."
„Hören Sie den folgenden Text. Handelt es sich um ein Interview, eine Diskussion, (...)?"
„Hören Sie (zweimal), und geben Sie die Geschichte wieder."

Da in *SI* grundsätzlich keine Hörtexte zur Auswahl angeboten werden, haben die KT weder die Möglichkeit, sich für einen bestimmten Text zu entscheiden, noch werden sie dazu gezwungen, eine Begründung ihrer Entscheidung zu liefern. Gelegenheit dazu, selbständig eine Hörabsicht zu formulieren, bekommen sie auch erst recht spät. Erstmalig in *SI3* (*SI3*-LAB, S. 92 (5a)) werden sie nämlich dazu angehalten, Fragen zu sammeln und zu überlegen, was sie aus dem Text (hier einem Interview) erfahren möchten. Andererseits wird das Hörverstehen aber immer wieder durch Wortschatzarbeit bzw. Hypothesenbildung oder Appelle an das Vorwissen vorentlastet. Techniken zur Verarbeitung der Hörtexte – wie das Wiederholen, Anfertigen von Notizen, schriftliches bzw. mündliches Zusammenfassen – werden regelmäßig verwendet. Als ein Nachteil kann hier empfunden werden, dass Transkriptionen der zahlreichen Hörtexte im LAB rar sind. Die Mehrzahl von ihnen findet man im LHB. Die KT sind somit auf die L angewiesen, die ihnen – falls nötig (Kontrolle der Hörverstehensaufgaben) – entsprechende Transkriptionen aushändigen muss.

Umfangreiche Audioaufnahmen (8 CDs zzgl. 2 CDs im AB) sind eine der Hilfen, die das Lehrwerk *D* bei der Schulung des Hörverstehens den KT bietet. Zu den Hörtexten auf CDs findet man im LB Übungen/Aufgaben, hinter denen sich immer eine der drei Hörstrategien (kursorisches/selektives/detailliertes Hören) verbirgt. Dabei wird allerdings das kursorische und selektive Hörverstehen deutlich in den Vordergrund gestellt. Dies ist vor allem an der Aufgabenstellung zu erkennen. In *D* überwiegen nämlich Multiple-Choice-Aufgaben und Richtig/Falsch-Aufgaben. Das enthaltene Bildmaterial (Zeichnungen und seltener Fotos) ermöglicht zwar die Einstimmung auf den Hörtextinhalt, Aufforderung zur Betrachtung der Bilder/Fotos und zur Hypothesenbildung bezüglich des Hörtextinhalts findet man aber eher nicht. Die Aufgaben fangen grundsätzlich mit der Anweisung *„Hören Sie"* an. Ab und zu werden die KT zum Lesen der Aufgabe vor dem Hören aufgefordert, z.B. *„a) Lesen Sie die Texte A bis C. b) Hören Sie das Gespräch"* (*D*-LB, S. 32 (7)). Die Transkriptionen der Hörtexte befinden sich nicht nur im *D*-LHB, sondern auch in den CD-Booklets, und sind somit auch für die KT zugänglich.

In *BP* wird – ähnlich wie in allen anderen hier analysierten Lehrwerken DaF – viel Wert auf die Entwicklung der Fertigkeiten gelegt. Besonders bemüht ist man hier aber um die Vermittlung sog. *„Verstehenstechniken"*, so dass die KT von Anfang an daran gewöhnt werden, ihr Weltwissen zu aktivieren, außersprachliche Hilfen beim Hörverstehen einzubeziehen, Kenntnisse anderer Sprachen zu nutzen, ihr Interesse zu überprüfen usw. Dies ist auch an den Aufgabenformulierungen des LAB zu erkennen, z.B.:

„In der Cafeteria – Sehen Sie die Szenen an und hören Sie bitte."

(*BP*1-LAB, S. 17)

„1. Typische Gerichte und Städtenamen. Sehen Sie sich die Karte an. Kennen Sie andere Beispiele? (...)/ 2. Wortfeld „Essen" – Was kennen Sie? Sammeln Sie weitere Beispiele. (...)/ 3. Was schmeckt Ihnen? (...)/ 4. Die Speisekarte – Lesen Sie und hören Sie zu? Welche Speisen bestellen die Leute? (...)"

(*BP*1-LAB, S. 61f.)

Entsprechende Verstehenshilfen (Zeichnungen, Fotos usw.) sind in *BP* in großer Anzahl vorhanden. Alle Arten des Hörens werden entwickelt, wobei anfangs eher das kursorische und selektive Hörverstehen überwiegen. Eine zusätzliche Hilfe stellt der Lektionsabschnitt *„Deutsch verstehen"* (vierte Doppelseite eines jeden Kapitels) dar, in dem (zumeist situative) Texte angeboten werden, denen die KT im Alltag besonders häufig begegnen.

Mit Hilfe verschiedenster Hörtextsorten versucht man in *em*, die KT mit verschiedenen Hörstilen vertraut zu machen. Globales, selektives und detailliertes Hörverstehen trainiert man mit dem umfangreichen Audiomaterial (6 CDs mit über 350 Minuten Aufnahmen). Hörtexte werden in der Regel in Abschnitten präsentiert, was ihre Verarbeitung erleichtert und zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit während der gesamten Arbeitszeit beiträgt. Vor dem Hören wird immer wieder das Vorwissen der KT aktiviert:

- Assoziationen/Hypothesen werden gesammelt/gebildet (z.B. *em*B-LB, S. 14; *em*H-LB, S. 36; *em*A-LB, S. 88, 101);
- Erfahrungen werden erfragt/aktiviert (z.B. *em*B-LB, S. 58, 85; *em*A-LB, S. 16, 64);
- Informationen werden gesammelt (z.B. *em*B-LB, S. 66; *em*H-LB, S. 132; *em*A-LB, S. 29, 72);

Gearbeitet wird auch mit dem vorhandenen Begleitmaterial, d.h. mit Bildern, Zeichnungen, Überschriften usw. (z.B. *em*B-LB, S. 11, 53, 113; *em*H-LB, S. 72; *em*A-LB, S. 14, 24, 37, 46, 64, 72, 88, 122).
Vielfältig ist auch das Übungsangebot zu den Hörtexten. Es umfasst Übungen/Aufgaben wie:

- Stichworte notieren (z.B. *em*B-LB, S. 22, 66; *em*H-AB, S. 54; *em*A-AB, S. 16, 37);
- Zuordnungsübungen (z.B. *em*B-LB, S. 34, 122, 127; *em*H-AB, S. 76; *em*A-AB, S. 122);
- Unterstreichen/ Ankreuzen/ Hauptinformationen in die richtige Reihenfolge bringen (z.B. *em*B-LB, S. 85, 94; *em*H-AB, S. 23; *em*A-AB, S. 14);

- Richtig-Falsch-Aufgaben bzw. Multiple-Choice-Aufgaben (z.B. *em*B-LB, S. 11, 34, 113; *em*H-AB, S. 72; *em*A-AB, S. 88);

Auch für die Phase nach dem Hören findet man in *em* ein umfangreiches Übungsangebot:

- persönliche Reaktionen/ Bewertung des Gehörten (z.B. *em*B-LB, S. 11, 14, 22; *em*H-LB, S. 72, 76; *em*A-AB, S. 14, 30, 37);
- Interpretation (z.B. *em*B-LB, S. 78; *em*A-AB, S. 46);
- Zusammenfassung/ Textrekonstruktion (z.B. *em*B-LB, S.11, 94, 122; *em*H-AB, S. 24, 54; *em*A-AB, S. 25, 89, 122);

Transkriptionen der Hörtexte sind leider nur im *em*-LHB zu finden. Einen zusätzlichen Hinweis auf Möglichkeiten selbständiger Arbeit an der Entwicklung des Hörverstehens erhalten die KT in Form von gelegentlichen Lerntipps. Es handelt sich dabei um Hinweise auf deutschsprachige Filme, die thematisch mit dem Inhalt der gegebenen Lektionen korrespondieren, die entweder im Unterricht oder selbständig von den KT bearbeitet werden können (vgl. Chudak 2004:47ff.).

Das Hörverstehen wird in *U* mit Hilfe ausschließlich authentischer Hörtexte (Radiointerviews/-reportagen und Lieder/Gedichte) trainiert. Der Umfang des Audiomaterials für einen voraussichtlich 200 bis 400 Unterrichtsstunden umfassenden Kurs mit *U* ist aber relativ gering (zwei Kassetten/CDs mit ca. 114 Minuten Aufnahmezeit (24 Hörtexte)). Die KT werden jedoch in den entsprechenden Übungen/Aufgaben dazu angeleitet, verschiedene LS/LT anzuwenden, z.B.:

- Erwartungen bezüglich des Textinhalts formulieren/ausbilden (z.B. *U*-AB, S. 28 (1));
- Die Hauptinformationen einem Hörtext entnehmen (kursorisches Hören) und in Stichworten notieren (z.B. *U*-AB, S. 39 (3));
- Hineinhören (orientierendes Hören), um sich nur ein Bild davon zu machen, was das Thema des Hörtextes ist (z.B. *U*-AB, S. 103 (1));
- Vorwissen zum Thema eines Hörtextes aktivieren (z.B. *U*-AB, S. 103 (2));
- bestimmte Informationen (selektives Hören) einem Text entnehmen (z.B. *U*-AB, S. 44 (2));
- genau Hinhören (totales Hörverstehen) und den Hörtext anhand von Notizen rekonstruieren (z.B. *U*-AB, S. 51 (2)).

Transkriptionen der Hörtexte befinden sich allesamt im LHB.

5.3.7.2.5. Leseverstehen

Folgende Arten der Leseverstehensübungen (vor dem Leseakt und während des Leseaktes), die als implizite Hinweise auf LS/LT interpretiert werden können, findet man in den untersuchten Lehrwerken:

		SI	D	BP	em	U
Vor dem Lesen	Visuelles Begleitmaterial des Textes auswerten	+	-	+	+	+
	Über ein Bild sprechen oder schreiben	+	-	+	+	+
	Vorwissen über das Thema aktivieren	+	-	+	+	+
	Vorwissen über die Textsorte aktivieren	+	-	+	+	+
	Erwartungen aufgrund von Überschrift, Layout und dergleichen aktivieren und Hypothesen in Bezug auf den Textinhalt bilden	+	-	+	+	+
	Thematisch verwandte Texte (wie Kurztexte, Aussagen) als Einstieg bearbeiten	+	-	+	+	+
	Assoziationen sammeln (Assoziogramme, Assoziationsigel, Mind-Maps anfertigen)	+	-	+	+	+
	Wortschatz zum Textthema sammeln/vorentlasten (z.B. eine Geschichte erfinden)	+	-	+	+	+
	Über eigene Erfahrungen (und die Situation im Heimatland) berichten	+	-	+	+	+
Während des Lesens/ Nach dem Lesen	Textteile/Stichworte (z.B. zu Personen) zuordnen/ordnen	+	+	+	+	+
	Zusammenfassungen zuordnen	-	+	+	+	-
	Überschriften zu Textabschnitten zuordnen	+	-	+	+	-
	Notizen (z.B. in einem Raster) ergänzen	+	-	+	+	+
	Meinungen identifizieren (z.B. ist die Aussage negativ/positiv in Bezug auf das Textthema)	+	-	+	+	+
	Richtig/Falsch-Aufgaben	+	+	+	+	+
	Multiple-Choice-Aufgaben	+	+	+	+	-
Während des Lesens/ Nach dem Lesen	Textvergleich (z.B. in Bezug auf enthaltene Informationen)		-	+	+	+
	Informationen von Text und Bild vergleichen	+	-	+	+	+
	Texte rekonstruieren (z.B. Teile einer Zusammenfassung in die richtige Reihenfolge bringen, Textpuzzle)	+	+	+	+	+
	Schlüsselwörter erkennen (und markieren)	+	+	+	+	+
	Erkennen des Verfassers (z.B. Biograph, Journalist)	-	-	+	+	+
	Fragen zum Text beantworten	+	-	+	+	+
	Fragen zum Text stellen	-	-	+	+	+
	Aussagen eines Textes neu formulieren	+	+	+	+	+
	Textstellen interpretieren	+	-	+	+	+
	Über den Fortgang einer Geschichte spekulieren	+	-	-	+	+
	Den Sprachstil eines Textes analysieren	-	-	-	+	+
	Eine Textzusammenfassung ergänzen	-	-	-	+	+
	Fehler in einer Textzusammenfassung erkennen	-	-	-	+	-
	Das Gelesene bewerten (Stellungnahme, persönliche Reaktionen)	+	-	+	+	+
	Interpretation des Textes	+	-	+	+	+
	Gespräch in Bezug auf das Gelesene	+	-	+	+	+

Tabelle 32: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Leseverstehen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten der Lesetexte sind vorhanden:

		SI	D	BP	em	U
nicht fiktional	Berufsporträt	+	-	+	+	+
	Erfahrungsbericht	+	+	+	+	+
	Brief	-	+	+	+	+
	Fragebogen	+	-	+	+	-
	Glosse	+	+	+	+	+
	Klappentext	-	-	-	+	-
	Kurzinformationen	+	-	+	+	+
	Lebenslauf	+	-	+	+	-
	Lexikonartikel	+	-	+	+	+
	Pressemeldung	+	-	+	+	+
	Produktbeschreibung	+	-	+	+	-
	Psychotest/Test	+	-	+	+	+
	Ratgeber	+	-	+	+	+
	Reiseführer	+	+	+	+	-
	Reportage	-	+	+	+	+
	Sachtext	+	-	+	+	+
	Statistik	+	-	+	+	+
	Umfrage	+	-	+	+	+
	Werbetext	+	-	+	+	-
	Wörterbucheintrag	+	-	+	+	+
	Zeitungsanzeige	+	+	+	+	+
	Zeitungsbericht	+	+	+	+	+
	Zeitungsinterview	-	+	+	-	+
	Zitat	+	-	+	+	+
fiktional	Autobiographie/Erzählung	+	+	+	+	+
	Briefroman	-	-	-	+	+
	Märchen/Sage	+	-	-	+	+
	Gedicht	+	+	+	+	+
	literarischer Kurztext/Auszug aus einem Roman	+	+	+	+	+

Tabelle 33: Arten vorhandener Lesetexte (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Dem Leseverstehen wird in *SI* ebenfalls viel Aufmerksamkeit geschenkt. Man geht dabei von der Annahme aus, dass man, wenn man so intensiv wie nötig und so extensiv wie möglich lesen will, alle Lesestrategien beherrschen oder vielmehr (da die KT schließlich bestimmte Leseerfahrung in ihrer Muttersprache haben) (sich) bewusst machen muss. Das geschieht auch systematisch bis zur Mitte des zweiten Bandes, wobei anfangs das totale und selektive Lesen deutlich betont werden, später aber auch das globale Leseverstehen geübt wird (auch das interpretierende mit Hilfe der Zusatztexte im LHB ab Lektion 8). Das Leseprogramm ist so konzipiert, dass die KT dazu befähigt werden sollen, aufgrund nur weniger Informationen (Überschrift, Illustration usw.) den Text einzuschätzen und Erwartungen gegenüber dem Inhalt des Textes aufzubauen, mit Hilfe ihres sprachlichen Wissens die wichtigsten Informationen im Text zu erkennen und mit Hilfe ihres Weltwissens Informationslücken im Text zu schließen. Gelegenheiten dazu erhalten sie reichlich während der Arbeit mit

verschiedensten Textsorten (von Namenslisten, Inhaltsverzeichnissen, Lexikonartikeln, Cartoons bis hin zu Sach- und literarischen Kurztexten). Bereits bei den ersten (längeren) Texten des ersten Bandes von *SI* werden entsprechende Strategien implizit vermittelt, indem man sie geschickt in die Aufgaben zu den Lesetexten einbaut. So findet man z.B. in der dritten Lektion (*SI*1-LAB, S. 37) folgende Aufgaben bzw. Fragen zu dem sich dort befindenden Text:

- *„Lesen Sie die Überschrift und sehen Sie sich die Bilder an. Was steht im Text? Machen Sie Notizen in ihrer Muttersprache."*;
- *„Lesen Sie jetzt den Text."* (globales Leseverstehen);
- *„Was haben Sie verstanden? Schreiben Sie die Wörter auf. Was für Wörter sind das?"* (Die Wörter sind von den KT in eine Tabelle einzutragen. Anschließend soll angekreuzt werden, ob das eingetragene Wort ein deutsches Wort, ein Internationalismus, ein Name, eine Zahl oder ein Wort aus einer anderen Sprache ist.);
- *„Steht das im Text? Kreuzen Sie an."* (Selektives Lesen; eine Richtig/Falsch-Aufgabe (Sätze zum Ankreuzen));
- *„Lesen Sie noch einmal ihre Notizen, und vergleichen Sie mit dem Text."*

Es wird – wie am oben angeführten Beispiel zu erkennen ist – den KT gezeigt, dass sie:

- eine Erwartungshaltung gegenüber dem Textinhalt aufbauen sollen,
- bezüglich seines Inhalts Hypothesen aufstellen sollen,
- sich nicht sofort auf den Text stürzen, sondern auch dem Titel und dem den Text begleitenden Bildmaterial Aufmerksamkeit schenken sollen, da diese nützliche, das Verstehen des Textes erleichternde Informationen enthalten,
- trotz eines relativ geringen Vokabulars mit Hilfe ihres Vorwissens fremdsprachige Texte durchaus verstehen (globales Leseverstehen) bzw. sie interessierende Informationen den Texten entnehmen können (kursorisches Lesen).

Hinterfragt und diskutiert werden die verschiedenen Lesewege allerdings erst im zweiten Band des Lehrwerks im Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen (VI): Lesen auf Deutsch"* (s. 5.3.6.2.5.).

Ab Lektion 16 tauchen in *SI* Wiedergabe- und Vorlesetexte (Fabeln) auf (Erläuterungen hierfür im *SI*2-LHB, S. 6), die dem Training der Aussprache (des typisch deutschen Sprechrhythmus) und des antizipatorischen Lesens dienen (ausgegangen wird immer vom Bild, Wortschatz wird vorentlastet, über den Inhalt der Fabel wird spekuliert). Ebenso erfolgt durch die genannten Texte das Training des Hörverstehens (es werden Notizen gemacht und Ergebnisse verglichen), des Schreibens (Zusammenfassung), der Selbstevaluation (selbständige Kontrolle durch Vergleichen mit dem Originaltext im LAB) und des

Vorlesens (Markieren der Rhythmusgruppen, nachsprechen, freies Vortragen des Textes in Gruppen und im Plenum).

Beim Leseverstehen wird zwar im *D*-LHB (S. 17) darauf hingewiesen, dass *„ein Text nach bestimmten Mustern zusammengefügt ist (...). Beim Lesen nun entwickelt sich eine Art Dialog zwischen dem Leser und dem Mitgeteilten, das er aufnimmt: Schritt für Schritt werden Erwartungen und Vorannahmen die Lektüre begleiten."* Die möglichen Vorgehensweisen bei der Arbeit mit einem Lesetext werden zwar hier erläutert, dennoch aber haben sie keine Aufnahme in das *D*-LB gefunden. Keinem der Lesetexte geht etwa eine Anweisung voraus, die die KT dazu auffordert, z.B. das begleitende Bildmaterial anzuschauen oder zumindest den Titel des vorgegebenen Textes zu lesen und Vermutungen über seinen Inhalt anzustellen, um eine Erwartungshaltung zu entwickeln. Ähnlich wie bei den Hörverstehensübungen werden auch beim Leseverstehen vor allem das kursorische und selektive Lesen trainiert. Ähnliche Aufgaben wie bei den Hörverstehensübungen werden den KT (sowohl im LB als auch im AB) gestellt:

- bestimmte Informationen im Text suchen und eine Übersicht ergänzen,
- Richtig/Falsch- oder Multiple-Choice-Aufgaben,
- Zuordnungsaufgaben.

In *BP* ist man – ähnlich wie beim Hörverstehenstraining – auch beim Training des Leseverstehens um die Vermittlung sog. *„Verstehenstechniken"* bemüht. Die Folge davon ist, dass die KT von Anfang an daran gewöhnt werden, ihr Weltwissen zu aktivieren, außersprachliche Hilfen beim Hörverstehen einzubeziehen, Kenntnisse anderer Sprachen zu nutzen, ihr Interesse zu überprüfen usw.

Dies ist an den Aufgaben-Formulierungen des LAB zu erkennen, z.B.:

„Betrachten Sie die Bilder. Lesen Sie. Ordnen Sie die Bilder (...) zu."

(*BP*1-LAB, S. 46 (15))

„a) Betrachten Sie die Bilder und den Text. Was ist das Thema? Notieren Sie zwei Stichwörter. b) Lesen Sie den Text. Korrigieren oder ergänzen Sie Ihre Stichwörter. c) Lesen Sie nun den Text genau. (...)"

(*BP*1-LAB, S. 67 (19))

Alle Arten des Lesens werden in *BP* gleichmäßig ausgebildet, wobei anfangs das kursorische und selektive Lesen deutlich den Vorrang haben.

Ähnlich viel wie dem Hör- wird in *em* dem Leseverstehenstraining gewidmet. Verschiedene Lesestile (vom globalen über selektives und totales bis hin zum interpretierenden Lesen) werden entwickelt. Behilflich dabei sind zahlreiche Aufgaben:

1. vor dem Lesen, die der Aktivierung des Weltwissens dienen:

- über eigene Erfahrungen berichten (z.B. *em*B-LB, S. 12; *em*H-AB, S. 22, 47);
- visuelles Begleitmaterial zur Vorentlastung verwenden (z.B. *em*B-LB, S. 16, 49; *em*H-AB, S. 40, 95);
- Vorwissen über die Textsorte aktivieren (z.B. *em*B-LB, S. 30, 90, 121; *em*H-AB, S. 70, 106);
- Vorwissen über das Thema aktivieren (z.B. *em*B-LB, S. 36, 39, 62; *em*H-AB, S.34, 40, 70);
- Hypothesen bezüglich des Textinhalts bilden (z.B. *em*B-LB, S. 82, 110; *em*H-AB, S. 95, 99, 124);
- Assoziationen/Wortschatz sammeln (z.B. *em*B-LB, S. 50, 54; *em*H-AB, S. 99);

2. während des Lesens:
   - Notizen anfertigen(in einem Raster ergänzen (z.B. *em*B-LB, S. 13, 17; *em*H-AB, S. 23, 35);
   - Richtig-Falsch-Aufgaben (z.B. *em*B-LB, S. 54);
   - Zuordnungsübungen (z.B. *em*B-LB, S. 26, 30; *em*H-AB, S. 11, 40, 75);
   - Schlüsselwörter erkennen (z.B. *em*B-LB, S. 70; *em*H-AB, S. 107);
   - Textrekonstruktion (z.B. *em*B-LB, S. 87);
3. nach dem Lesen:
   - Textzusammenfassung (z.B. *em*B-LB, S.99);
   - Fortsetzung (z.B. *em*B-LB, S. 43; *em*H-AB, S. 47, 51);
   - Interpretation (z.B. *em*B-LB, S. 43; *em*H-AB, S. 51, 120).

In *U* wird ausschließlich mit authentischen (größtenteils literarischen) Lesetexten gearbeitet (s. Quellenverzeichnis, *U*-LB, S. 166f.). Alle LS/LT werden dabei implizit in entsprechenden Übungen/Aufgaben eingeführt oder bewusst gemacht, z.B.:

- *„Überfliegen"* eines Textes/ orientierendes Lesen (z.B. *U*-AB, S. 54 (1)) zwecks der Entscheidung, welchen der zur Verfügung stehenden Texte man bearbeiten möchte;
- *„das Wesentliche"* in einem Text erkennen/ kursorisches Lesen (z.B. *U*-AB, S. 64 (2));
- die für die Übung/Aufgabe relevanten Informationen finden/ selektives Lesen (z.B. *U*-AB, S. 55 (3));
- alle Einzelheiten eines Textes verstehen/ totales Lesen (z.B. *U*-AB, S. 65 (2));
- Überschriften zu einem Text finden/ zuordnen (z.B. *U*-AB, S. 65 (3));
- Vorwissen zum Thema des Lesetextes aktivieren/ Assoziationen notieren (z.B. *U*-AB, S. 94 (3));
- über den Leseweg nachdenken, Illustrationen/Überschriften analysieren usw. (z.B. *U*-AB, S. 22 (1-3)).

5.3.7.2.6. Sprechen

Folgende Arten der Sprechübungen (vor dem Sprechakt und während des Sprechaktes), die als implizite Hinweise auf LS/LT interpretiert werden können, findet man in den untersuchten Lehrwerken:

		SI	D	BP	em	U
Vor dem Sprechen	Einen Text (Brief, Notiz, Aussage usw.) zum gegebenen Thema lesen	+	-	+	+	+
	Bildmaterial (Foto, Diagramm, Zeichnung) zum gegebenen Thema betrachten	+	-	+	+	+
	Das Sprechen planen	+	-	-	+	+
	Über den Aufbau der Aussage nachdenken	+	-	-	+	+
	Vor dem Sprechen (typische) Redemittel/ Wortschatz sammeln	+	-	+	+	+
Während des Sprechens/ Nach dem Sprechen	Eine Umfrage durchführen	+	-	+	+	+
	Ein Flussdiagramm/Vorgaben zu einem zusammenhängenden Text ausformulieren	+	+	+	+	+
	Bilder Beschreiben/ interpretieren	+	-	+	+	+
	Rollenspiele	+	+	+	+	+
	Projektergebnisse präsentieren	+	-	+	+	+
	eigene Meinung äußern	+	-	+	+	+
	an Debatten/ Diskussionen teilnehmen	+	-	+	+	+
	die Aussage aufnehmen und anschließend evaluieren	-	-	-	-	+

Tabelle 34: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Sprechen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten der mündlichen Produktion werden von den KT verlangt:

	SI	D	BP	em	U
Beratungsgespräch	+	-	+	+	+
Bildbesprechung	+	-	+	+	+
Diskussion	+	-	+	+	+
Informationsgespräch (z.B. Telefonat)	+	+	+	+	+
Inhaltswiedergabe/ Zusammenfassung	+	+	+	+	+
Interview	+	-	+	+	+
Konversation/ Small Talk	+	+	+	+	+
Problemlösung	+	-	+	+	+
Referat halten	-	-	-	-	+

Tabelle 35: Arten mündlicher Produktion (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Eng verbunden mit dem Hörversteh- und Phonetikprogramm ist in *SI* die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Die KT werden aufgefordert, nachdem sie die artikulatorisch-intonatorische Basis für das Hörverstehen und das Sprechen im Rahmen des Phonetikkurses ausgebildet haben, sowohl dialogisch (Rollenspiele, Dialoge, Simulationen) als auch monologisch (Berichte,

Vorstellen der Projektergebnisse usw.), sowie sowohl imitativ (Nachsprechen, Vorlesen usw.) als auch gelenkt-produktiv (Umformung von Dialogen, Präsentation von Projektergebnissen, (Nach-) Erzählen usw.) und letztendlich frei zu sprechen (Szenen spielen, Gedichte zu Ende vortragen). All diese Formen des Sprechens werden grundsätzlich parallel ausgebildet. Es sind aber im Laufe des Kurses bestimmte Schwerpunkte zu bemerken: Am Anfang findet man mehr Übungen zum dialogischen Sprechen (in elementaren Alltagssituationen), später kommen das monologische (wie Bericht oder Vortrag) und polylogische Sprechen (Diskussion) hinzu. Die Übungen zum dialogischen Sprechen sind so aufgebaut, dass die dargestellten Situationen durch Bilder gesteuert oder veranschaulicht werden (z.B. *SI*1-LAB, S. 13, 14, 63; *SI*2-LAB, S. 31). Die KT werden dazu angeregt, Redemittel zu sammeln (*SI*1-LAB, S. 63), wobei einerseits immer ihr Vorwissen gefragt ist, und andererseits neue Redemittel hinzukommen (z.B. *SI*2-LAB, S. 68). Die KT werden hier ebenfalls immer wieder auf die kulturspezifische Gestik und Mimik aufmerksam gemacht (immer im Abschnitt *Aktivitäten*). Aufgaben zum monologischen Sprechen, die die KT auf das Handeln im Berufsleben, im Studium oder in der Weiterbildung vorbereiten sollen, sind ebenfalls vorhanden. Diese Art des Sprechens wird aber erst im dritten Band von *SI* (besonders im Lektionsabschnitt *Kommunikationszentrum*) intensiv geübt. Vermehrt werden hier also Kommunikationsstrategien vermittelt (Redemittel für verschiedene Gesprächssituationen/ Redeabsichten (z.B. *SI*3-LAB, S. 12), Diskussionsformeln (z.B. eigene Meinung ausdrücken, Zustimmen, Widersprechen usw. (*SI*3-LAB, S. 21)), formelle Diskussionsformeln (z.B. eine Diskussion eröffnen, das Diskussionsende einleiten, zu weiteren Äußerungen ermuntern, etc. (*SI*3-LAB, S. 38)), Formeln für informelle Diskussion (z.B. Rederecht anmelden/ (neutral/ leicht verärgert) verteidigen, *SI*3-LHB, S. 53)). Kommunikationsstrategien werden aber auch früher (bereits im Anfangsstadium der Arbeit mit *SI* vermittelt) in den *„Gesprächen mit Lunija"*, z.B.:

a) wie man bei unzureichender Rezeption des gehörten Textes beim Gesprächspartner die fehlenden Informationen einholen kann, z.B.:

Lunija: *Namasthe!*
José: *Das versteh' ich nicht.*
Lunija: *Bom dia!*
José: *Kannst du das noch mal sagen?*
Lunija: *Guten Tag!*
José: *Guten Tag, jaah! Das versteh' ich!*

(Kassette 1, 1. Begrüßung, Namen und Herkunft (nach Lektion 2))

b) wie man, obwohl man manchmal ein bestimmtes Wort nicht kennt, trotzdem die Kommunikation fortsetzen kann, indem man beispielsweise Phantasiewörter einsetzt, Gegenstände zeigt usw., z.B.:

Lunija: *Du, José, was ist eigentlich in dem großen Ding da?"*
José: *Du meinst in dem Schrank?*

(Kassette 2, 10. Kleidung (nach Lektion 14))

Der Entwicklung der Sprechfertigkeit widmet man in *D* zwar nicht weniger Platz als den anderen sprachlichen Fertigkeiten, man beschränkt sich dabei aber vor allem auf das Nachsprechen (Gesprächsmuster üben, evtl. Gespräche variieren). Dazu dienen u.a. die im LB enthaltenen CDs. Freies Sprechen wird in *D* nicht geübt.

In *BP* wird das Sprechen kontinuierlich trainiert. Anfangs ist die mündliche Produktion allerdings meist stark gelenkt (vorgegebene Redemittel, Fragen/Leitpunkte usw.). Nachsprechen (in Verbindung mit dem Aussprachetraining) und Sprechen in einfachen Alltagssituationen (auch Rollenspiele) werden hier geübt. Die starke Betonung der rezeptiven Fertigkeiten gegenüber den produktiven ist zumindest in *BP*1 nicht zu übersehen. Erst ab Mitte des zweiten Bandes von *BP* ändert sich dieser Zustand. Den KT werden dabei komplexere sprachliche Produktionen – wie Interviews, Berichte, Zusammenfassungen – abverlangt.

Den produktiven Fertigkeiten widmet man in *em* genauso viel Aufmerksamkeit wie den rezeptiven Fertigkeiten. Das Sprechen wird dabei mit der Vorgabe typischer, als Auswahl angebotener, Redemittel gesteuert. Dem Sprechtraining wird in jeder *em* -Lektion mindestens eine LB-Seite gewidmet ist. Viele Aufgaben in den Rubriken Wortschatz, Lesen und Hören münden in Aufgaben zum Sprechen:

- vom Wortschatz zum Sprechen (z.B. *em*B-LB, S. 35, 73, 107; *em*H-LB, S. 34);
- vom Hören zum Sprechen (z.B. *em*B-LB, S. 11, 14, 34, 46; *em*H-LB, S. 72);
- vom Lesen zum Sprechen (z.B. *em*B-LB, S. 13, 17, 27; *em*H-LB, S. 43);
- vom Schreiben zum Sprechen (z.B. *em*H-LB, S. 16f.).

Das Sprechen wird in *em* immer wieder durch Aufgaben vorbereitet, wie z.B.:

- Redemittel zu einem bestimmten Thema ordnen/ sammeln (z.B. *em*B-LB, S. 10);
- Assoziationen zu einem Thema/ einem Bild sammeln (z.B. in Form einer Collage: z.B. *em*B-LB, S. 25, 48);
- über den Aufbau der Aussage (Einleitung, Schluss) nachdenken/ Redemittel sammeln (z.B. *em*B-LB, S. 38);
- ein Flussdiagramm/ Notizen zu einer Aussage/ einem Gespräch ausformulieren (z.B. *em*B-LB, S.40).

Die Komplexität der sprachlichen Äußerungsformen in *U* ist vergleichsweise hoch. Zwar findet man hier einerseits Übungen/Aufgaben, in

denen Dialoge/Diskussionen geführt werden, andererseits aber gehören auch Referate zu den Formen, die die KT trainieren. Aufgaben wie Nachsprechen oder Auswendiglernen von Texten findet man hier äußerst selten (z.B. *U*-AB, S. 27 (5)). Stattdessen lernen die KT u.a. in zahlreichen Rollenspielen:

- sich auf verschiedene Gesprächssituationen vorzubereiten (z.B. *U*-AB, S. 24 (13, 14));
- den passenden Wortschatz zu einem Gesprächsthema zu sammeln (z.B. *U*-AB, S. 35 (1, 2));
- Lese-/Hörtexte wiederzugeben (z.B. *U*-AB, S. 154 (4)).

Behilflich ist hierbei auch die *„Redemittel-Übersicht"* im Anhang des LB (S. 158-164), in der nicht nur Redemittel für bestimmte Gesprächssituationen zusammengefasst werden, sondern auch noch verschiedene Stilebenen (formell-informell/höflich-unhöflich) markiert werden.

5.3.7.2.7. Schreiben

Folgende Übungsarten (vor dem Schreibakt und während des Schreibaktes), die als implizite Hinweise auf LS/LT interpretiert werden können, findet man in den untersuchten Lehrwerken:

		SI	D	BP	em	U
Vor dem Schreiben	einen Text (Brief, Notiz, Aussage usw.) zum gegebenen Thema lesen	+	-	+	+	+
	Bildmaterial (Foto, Diagramm, Zeichnung) zum gegebenen Thema betrachten	+	-	+	+	+
	den Sprachstil erkennen/sich bewusst machen	+	-	-	+	+
	Textsortenmerkmale analysieren	+	-	-	+	+
	Material sammeln/ das Schreiben planen	+	-	+	+	+
	über den Textaufbau nachdenken	+	-	-	+	+
	Wortschatz/ Redemittel sammeln/auswählen	+	-	+	+	+
Während des Schreibens/ Nach dem Schreiben	einen Paralleltext schreiben (nach einem Beispiel)	+	+	+	+	
	einen Text nach vorgegebenen Leitpunkten/ -fragen schreiben	+	+	+	+	+
	vorgegebene Strukturen, Formulierungen usw. verwenden	+	+	+	+	+
	den geschriebenen Text korrekturlesen (erstes und zweites Lesen)	+	-	-	+	+
	(mit Hilfe einer Check-Liste) auf Fehlersuche gehen	+	-	-	+	+
	den geschriebenen Text korrigieren lassen/ der Kursgruppe vortragen	+	-	-	-	+
	den Text ggf. überarbeiten	+	-	-	+	+

Tabelle 36: Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/ Übungen): Schreiben (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Folgende Arten der schriftlichen Produktionen werden von den KT verlangt:

	SI	D	BP	em	U
(Zeitungs-) Artikel/Bericht	+	-	+	+	+
Anfrage	+	+	+	+	+
Ankündigung/Mitteilung	+	+	+	+	-
Anweisung/ Kochrezept	+	+	+	+	-
(Werbe-) Anzeige	-	-	-	-	+
Beschwerde/Anzeige	+	+	+	+	-
Bewerbung	+	+	+	+	-
Einladung	-	+	+	+	-
Erzählung/Kurzgeschichte	+	+	+	-	+
Gedicht/Lied	+	-	-	-	+
Kurzreferat	-	-	-	-	+
Lebenslauf	+	+	+	+	+
Leserbrief	-	-	-	+	+
Persönlicher/ informeller Brief	+	+	+	+	+
Tagebuch	-	-	-	+	+
Stellungnahme	+	-	+	+	+

Tabelle 37: Arten schriftlicher Produktion (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Bei der Entwicklung des Schreibens ist man in *SI* zunächst bemüht, den KT die Beziehungen zwischen den Lauten und ihrem Schriftbild bewusst zu machen (z.B. *SI*1-LAB, S. 17) sowie ihnen grundlegende Rechtschreibregeln (z.B. *SI*1-LAB, S. 14) beizubringen. Entwickelt werden alle Formen des Schreibens – angefangen mit dem reproduktiven Schreiben (Diktate, Ergänzungsübungen usw.) über gelenkt-variierendes Schreiben (Umformungen, Verfassen von Berichten anhand von Vorgaben, Schreiben von Paralleltexten usw.) bis hin zum freien Schreiben (Berichte usw.). Die KT erhalten auch relativ frühzeitig (nämlich im Kapitel 9 (*SI*1, S. 132, Notizentechnik I)) explizite Hinweise auf eine Technik, die das Anfertigen von Notizen bei Hörverstehensaufgaben erleichtern bzw. effizienter machen kann (Abb. SI 9). Dieses Thema wird zu einem späteren Zeitpunkt (nämlich im 11. und teilweise auch 12. Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (s. 5.3.6.2.7.)) zum wiederholten Mal aufgegriffen und deutlich erweitert.

Viel Aufmerksamkeit wird in *SI* auch der Übung der deutschen Rechtschreibung[388] geschenkt. Entsprechende Übungen findet man bereits im ersten Teil des Lehrwerks (Übungen zu Groß- und Kleinschreibung, s, ss und ß, Silbentrennung, Erkennen der Wortgrenzen, Doppelkonsonanten, Interpunktion, Nachsilben *-ig*, *-lich*, *-isch*, etc. in den sog. *„Orthographie-Kästen"*). Das Übungsprogramm wird dann im zweiten Teil des Lehrwerks fortgesetzt. Eine gute Ergänzung bilden hier die sich im LHB befindenden *„Diktate und Kontrollübungen"*, mit denen so vorgegangen werden soll, dass zuerst das Diktat

388 Es werden hier die Änderungen der Rechtschreibreform, die 1997 in Kraft trat, berücksichtigt.

geschrieben wird und, nachdem die KT ihre Diktattexte abgegeben haben, die kopierten Kontrollübungen verteilt werden. So können die KT sofort den Diktattext lesen und eventuell gleich Fehler entdecken, die sie beim Schreiben gemacht haben. Möglichkeiten zur Arbeit an der Rechtschreibung gibt es selbstverständlich noch mehr. So z.B. wird im *SI*1-LHB dazu geraten, die im Unterricht behandelten Texte (auch Hörtexte) in Lückentexte oder -diktate umzuwandeln und für die selbständige (Haus-) Arbeit anzubieten. Dies kann von den KT selbstverständlich auch selbständig gemacht werden. Der Ausgangstext dient dabei als Lösungsschlüssel.

In *D* wird die Fertigkeit Schreiben systematisch trainiert. Zwar ermöglichen die Aufgaben im Lektionsabschnitt *„Schreiben"* auch individuelles Schreiben und individuelle Meinungsäußerungen, dennoch sind die meisten Aufgaben stark gesteuert (z.B. Schreiben von Paralleltexten nach Vorgaben (z.B. *D*-LB, S. 37 (18)), Umformulierungsaufgaben (z.B. *D*-LB, S: 47 (19)). Im Lösungsschlüssel zum Lehrwerk sind auch Lösungsvorschläge für Schreibaufgaben zu finden. Zwar werden im *D*-LHB Vorschläge von LS/LT für das Schreiben geliefert (s. 5.3.11.), sie spiegeln sich aber keineswegs in den Aufgaben des LB/AB wider. Aufgaben zum freien Schreiben befinden sich ebenfalls ausschließlich im LHB.

Arbeitet man mit *BP*, so wird man den Eindruck nicht los, dass das Schreiben – übrigens ähnlich wie das Sprechen – im Vergleich zu den rezeptiven Fertigkeiten vernachlässigt wird. Einerseits gibt es hier recht wenige schriftliche Aufgaben und andererseits sind diejenigen, die vorzufinden sind, sehr stark gelenkt. Meistens handelt es sich hier um folgende Aufgaben: Beantworten von Fragen, Ergänzen von Übersichten, Anfertigen von Notizen (meist zu den Hörtexten) usw. Längere Texte (z.B. Informationsbroschüre, Informationsplakat) produzieren die KT meist bei der Bearbeitung der Projektaufgaben.

Das Schreiben wird in *em* – ähnlich wie das Sprechen – an die Wortschatzarbeit, die Hör- und Leseverstehensaufgaben gekoppelt (z.B. *em*H-LB, S. 110ff.). Den schriftlichen Aufgaben widmet man in jeder Lektion mindestens eine LB-Seite. Folgende Aufgaben vor dem Schreiben findet man hier:

- einen Text (Brief, E-Mail usw.) lesen (z.B. *em*B-LB, S. 19, 41);
- den Sprachstil eines Textes/ die charakteristischen Merkmale einer Textsorte erkennen (z.B. *em*B-LB, S. 41, 53, 100, 115);
- sich die Arbeitsschritte (Sammlung, Planung usw.) bewusst machen (z.B. *em*B-LB, S. 77, 115);
- den Textaufbau analysieren (z.B. *em*B-LB, S. 126);
- typische Redemittel auswählen (z.B. *em*B-LB, S. 53):
- einen Text überarbeiten (z.B. *em*B-LB, S. 100).

In *em* gibt es sowohl gesteuerte Aufgaben zum Schreiben (Schreiben nach vorgegebenen Beispielen, Leitpunkten, Redemitteln usw.) als auch freie. Nach dem Schreiben werden die KT dazu angeleitet, ihre Produktionen kritisch zu prüfen,

z.B. mit Hilfe von Check-Listen (z.B. *em*B-LB, S. 100/ *em*B-AB, S. 23, 81; *em*H-LB, S. 74).

Systematisch wird in *U* auch die Schreibfertigkeit (freies Schreiben genauso wie z.B. Textwiedegaben) trainiert. Betont wird dabei die Prozessualität des Schreibens. Etappen, wie das Schreiben planen, den ersten Textentwurf anfertigen, lesen und überarbeiten usw., findet man in fast allen Übungen/ Aufgaben (z.B. *U*-AB, S. 104 (8)). Checklisten zur Kontrolle der selbstverfassten Texte werden ebenfalls vorgeschlagen (z.B. *U*-AB, S. 78 (3))

5.3.7.3. Zusammenfassung zu 5.3.7.

In allen untersuchten Lehrwerken erfolgt eine implizite Vermittlung von LS/LT in allen Bereichen der Sprache und ihrer Verwendung. Allerdings wird die Regulierung des Lernens, also die metakognitiven, affektiven und sozialen LS/LT, im Vergleich zu den LS/LT für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und Fertigkeiten, deutlich vernachlässigt.

Zwar werden die KT zur Evaluierung ihres Lernens angeleitet, es handelt sich aber meist um die Evaluation der Produkte des Lernprozesses und nicht des Lernprozesses an sich. Diverse Hilfen – wie Übungen (auch zahlreiche ZÜ) mit Lösungsschlüsseln, Check-Listen, Korrekturhilfen, interaktive Online-Übungen (OÜ) mit sofortigem Feedback, Selbsttests (auch mit Fehlerstatistiken), Übungsgrammatiken u.a.m. – werden hierfür den KT geliefert. Weniger Aufmerksamkeit schenkt man aber der Planung und Einrichtung des Lernens, d.h. der bewussten Wahl bestimmter Inhalte, Aufgaben usw. Dies ist eher nur in den Mittelstufenlehrwerken der Fall.

Über emotionale Aspekte des Lernens – vor allem die Motivation zum Fremdsprachenlernen – wird nur selten gesprochen. Meistens werden in diesem Kontext Lernprobleme und Stress, kurzum negative Emotionen thematisiert. Ein Paradebeispiel stellt hierfür *D* dar (s. Hörtexte der Lektion 20). Positive Beispiele sind aber durchaus auch zu finden. In *SI* (hier vor allem in den *„Gesprächen mit Lunija"*) und *BP* (hier vor allem in den Zwischenkapiteln *„Raststätte"*) ist man auch um die Stärkung des Selbstvertrauens und die Aufrechterhaltung der Motivation zum Lernen bemüht.

Durch den Einsatz verschiedener Sozialformen werden auch entsprechende soziale LS/LT ausgebildet. Nur in *D* fehlen die Angaben zu den Sozialformen im LB und AB und müssen von der L initiiert werden.

Die größte Vielfalt der implizit vermittelten LS/LT ist – ähnlich wie auch bei der expliziten LS/LT-Vermittlung (s. 5.3.6.) – bei der Wortschatzarbeit zu beobachten. Zwar wird nicht immer zwischen dem passiv und aktiv zu beherrschenden Wortschatz unterschieden, zwar gibt es nicht in allen Lehrwerken Lernhilfen in Form von Wortschatzlisten, Vokabelheften u.Ä., dafür aber werden die KT immer dazu angeleitet, die Wortbedeutung aus dem Kontext zu er-

schließen, Beispiele zu sammeln oder zu bilden, Wortschatz (in Wortfamilien) zu ordnen oder zu einem Wortfeld gehörende Wörter zu sammeln usw. Leider wird aber hier nicht immer auf die bereits (auch explizit) eingeführten LS/LT verwiesen. So wäre ein wiederholter Hinweis auf die Notwendigkeit oder Möglichkeit der Übertragung des neu erworbenen Wortschatzes in eine Wortschatzkartei zu begrüßen. Man findet diesen Hinweis aber in keinem der fünf Lehrwerke.

Bei der Grammatikarbeit wird zwar immer wieder induktiv vorgegangen. In den meisten Lehrwerken ist das auch an den Aufgaben deutlich zu erkennen. Besonders positiv fallen hierbei *SI*, *BP* und *em* auf. In *D* wird zwar ebenfalls auf diese Art und Weise vorgegangen, was sich aber weder im LB noch im AB widerspiegelt. Hier ist keine der Aufgaben so formuliert, dass man die Schritte *„Sammeln – Ordnen – Systematisieren"* erkennen könnte. Grammatikbeispiele werden zwar farblich hervorgehoben und ausgesondert, die Suche nach Regelmäßigkeiten muss aber von der L eingeleitet werden. Grammatikübersichten sind dafür aber in allen fünf Lehrwerken vorhanden und auch als eine echte Lernhilfe zu bewerten.

Für die für erwachsene KT oft so problematische Arbeit an der Aussprache finden die KT in allen untersuchten Lehrwerken – mit Ausnahme von *U* – diverse Hilfen. Die Aussprache wird jeweils in einem separaten Lektionsabschnitt trainiert. Dank der Tatsache, dass es zu *SI* und *D* Kassetten/ CDs mit Aussprachetraining gibt (CD-Set mit Phonetikübungen und CDs im LB), verdienen die beiden Lehrwerke zusätzliche Pluspunkte. Auf diese Art und Weise ist gewährleistet, dass die KT auch wirklich selbständig an der Lautung und Intonation arbeiten können. Die Anschaffung des gesamten Audiopaketes zu den Lehrwerken stellt sonst für die KT nicht selten eine enorme zusätzliche finanzielle Belastung dar und das Fehlen entsprechender Aufnahmen erschwert das selbständige Lernen enorm (vgl. 5.3.1.3.).

Es ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass den KT nicht in allen Lehrwerken ausreichend – vor allem mnemotechnische – Hilfen geliefert werden. So ist man in *SI* im Vergleich zu den anderen Lehrwerken am ehesten darum bemüht, mit Bildern, Symbolen, Merksprüchen u.a.m. das Behalten des neuen Stoffs zu unterstützen. Sowohl beim Wortschatz als auch bei der Grammatik und der Aussprache findet man hierfür zahlreiche Beispiele. In *em*, *BP* und *U*, geschweige denn in *D*, findet man entsprechende Angebote – wenn überhaupt – nur selten.

Auch ist man nicht gleichermaßen um die verschiedenen Lerntypen bemüht. Nur in *SI* findet man beispielsweise Hilfen für den haptischen, kommunikativ-kooperativen oder erfahrungsbezogenen (z.B. Spiele, Aktivitäten) oder den auditiven Lerntyp (z.B. zusätzliches Hörprogramm, Grammatiklieder). Meistens konzentriert man sich doch eher auf die visuellen oder kognitiven Lernertypen.

Die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten werden in allen fünf Lehrwerken mit Hilfe eines umfangreichen Übungsprogramms trainiert. Die Unterschiede machen sich hier vor allem in der Art der instruktionellen Subtexte bemerkbar. Diese enthalten nämlich entweder nur ganz wenige Informationen (wie in *D*) und müssen durch die L ergänzt werden, oder aber sie sind so konzipiert, dass sie wirklich zur Bewusstmachung der eigenen Vorgehensweise bei der Bearbeitung der entsprechenden Aufgaben/ Übungen beitragen. Zum Teil werden einzelne Arbeitsschritte explizit angeführt. Die Vorgehensweise wird mehr oder weniger detailliert beschrieben. In den Grundstufenlehrwerken macht sich lediglich eine kleine Gewichtsverschiebung zu mehr Übungen/ Aufgaben in Hinsicht auf die rezeptiven Fertigkeiten bemerkbar. So werden die Hypothesenbildung in Bezug auf den Hör- oder Lesetextinhalt, die Aktivierung des Vorwissens – über die Textsorte/ das Thema, verschiedene Arten des Hörens/ Lesens und der Verarbeitung der Hör-/ Lesetexte, die Vorbereitung auf eine mündliche oder schriftliche Aussage, die Kontrolle der eigenen sprachlichen Produktionen usw. – in *SI*, *BP*, *em* und *U* immer wieder geübt.

5.3.8. Übungen und Aufgaben

Wie man den Übersichten in 5.3.7.2. (Tabellen 25, 27, 29, 30, 32, 34, 36) entnehmen kann, ist das Übungsangebot in allen untersuchten Lehrwerken sehr vielfältig. In den Zusatzmaterialien zu den untersuchten Lehrwerken finden die KT ein umfangreiches Angebot an Übungen/ Aufgaben, die ggf. auch selbständig bearbeitet werden können. Zu allen Aufgaben/ Übungen sind Lösungsschlüssel vorhanden (leider nicht immer im LAB/LB/AB), die die selbständige Evaluierung ermöglichen. An den instruktionellen Texten lässt sich – allerdings nur im Falle von *D* – aussetzen, dass sie eher eintönig sind und dadurch auch demotivierend wirken können. Die KT finden hier immer wieder die gleichen Formulierungen vor, wie z.B.: *„Lesen Sie den Text. Was passt zusammen?"*, *„Richtig oder falsch?"*, *„Ergänzen Sie ..."*, *„Hören Sie..."*. Weder über den Sinn und Zweck noch über die einzelnen Arbeitsschritte werden die KT hier informiert. In *SI*, *BP*, *em* und *U* ist die Situation viel besser. Variationen in der Aufgabenformulierung sind hier – wenn auch in den Anfangslektionen von *SI* und *BP* nicht in nennenswertem Maße – gang und gäbe.

Differenzierungsangebote im Sinne von zwei oder mehr Übungen/ Aufgabentypen zu einem Text/ Thema sind aber eher selten. In den Grundstufenlehrwerken sind sie sogar kaum zu finden. Lediglich in der Rubrik *„Aktivitäten"* gibt es ab und zu Projektvorschläge zur Auswahl. Andere Übungen/ Aufgaben müssen eher der Reihe nach bearbeitet werden. Erst in den Mittelstufenlehrwerken werden den KT mehr Auswahlmöglichkeiten gegeben. In *em* hängt das u.a. mit dem Baukastensystem, nach dem das Lehrwerk konzipiert wurde, zusammen. Dieses erlaubt den KT einerseits ihr eigenes Kursprogramm zusammenzustellen und andererseits darüber zu entscheiden, welche Übungen/ Aufgaben sie durchnehmen. Den optimalen Zustand erreichte man in *U*, wo praktisch in je-

dem Kapitel eine oder mehr Aufgaben zur Auswahl (hier: Aufgabe A und B) angeboten werden:

- für das Schreiben, z.B. Verfassen eines Zeitungsberichts oder eines persönlichen Briefs (*U*-AB, S. 25);
- für das Lesen oder Schreiben, z.B. Lesen eines Gedichts oder das Schreiben eines sog. *„Luftdiktats"*[389] (*U*-AB, S. 26);
- für die Vorbereitung des Sprechens, z.B. Zeichnen eines Assoziogramms oder Schreiben von Notizen (*U*-AB, S. 35);
- für das Sprechen, z.B. Diskussion oder Spiel (*„Streitgespräch"*[390]) (*U*-AB, S. 55).

In Bezug auf das Zusatzübungsmaterial muss an dieser Stelle noch gesagt werden, dass es sich dabei häufig lediglich um eine Vervielfältigung der bereits aus dem LAB/LB/AB bekannten Übungen/ Aufgaben handelt. Zur Differenzierung – im Sinne von alternativen Übungsformen für die vielleicht auch sonst eher vernachlässigten Lerntypen (haptische, erfahrungsbezogene, auditive KT) – kann hier nicht die Rede sein. Dies lässt sich am Beispiel der Online-Übungen (OÜ) gut erkennen. Anhand folgender Leitfragen und Prüfsteine zur Übungstypologie lässt sich die Leistungsfähigkeit des jeweiligen Internetangebots innerhalb einer Matrix beschreiben:

389 Die Vorgehensweise bei einem *„Luftdiktat"* wird in *U*-AB (S. 26 (2 B)) folgendermaßen erläutert: *„Ihr/e Kursleiter/in hat das Gedicht in zwei Teilen (A und B) an die Tafel gehängt. Diktieren Sie Ihrem Partner Teil A des Gedichtes. Laufen Sie dafür so oft wie nötig an die Tafel und zurück zu Ihrem Platz.* [...] *Wenn Sie fertig sind, nehmen Sie Platz und lassen Sie sich von Ihrem Partner Teil B des Gedichtes diktieren."* Die Autoren von *U* betonen, dass *„diese spielerische Übung Bewegung, Konzentration und Vergnügen in die Lernergruppe* [bringt]" (*U*-LHB, S. 24).

390 Bei dem hier als Alternative zu einer Diskussion vorgeschlagenen Spiel *„Streitgespräch"* soll folgendermaßen vorgegangen werden: *„Suchen Sie sich jemanden, der den anderen Text bearbeitet hat, und berichten Sie sich gegenseitig.* [...] *Dann beginnen Sie ein 'Streitgespräch'. Sie stellen einige Aussagen Ihres Partners in Zweifel.* [...] *Das Spiel erfordert nicht, dass Sie Ihre wirkliche Meinung sagen. 'Streiten' Sie hemmungslos, solange es Ihnen Spaß macht"* (U-AB, S. 55 (6B));

				SI	D	BP	em	U
Materialien für die Lerner	Wird der Lerner in seiner Rolle als Benutzer des Online-Angebots seines Lehrwerks angesprochen?			-	+	-	+	-
	Online-Übungen	Wird das Ziel der Übungen dem Lerner explizit erklärt?		-	-	-	-	-
		Ist der Zusammenhang zwischen den Übungen und den Lehrwerkinhalten für den Lerner erkennbar?		+	+	+	+	-
		Art der Übungen	Drag & Drop Übungen	-	+	+	+	-
			Ergänzungsübungen (Lückentexte)	+	+	+	+	-
			Multiple-Choice-Aufgaben	-	+	+	+	-
			Memory-Spiele	-	+	-	+	-
			Kreuzworträtsel	+	+	+	+	-
			mit AV-Material	+	+	+	+	-
			mit Feedback	+	+	+	+	-
			mit Hilfefunktion	+	+	+	+	-
	Links für selbständige Web-Recherche			+	-	+	+	-

Tabelle 38: Online-Angebote zu den Lehrwerken (Materialien für die Lerner – Stand im Untersuchungszeitraum vom 12.2004 bis 03.2005) (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Ein Vorteil dieser Angebote ist nun vor allem die Tatsache, dass die KT häufig sofort eine Rückmeldung erhalten und wiederholt motiviert an die Arbeit mit dem Computer herangehen (wobei bei älteren KT auch das Gegenteil möglich ist; vgl. Chudak 2003B:57f.). Die Art und Qualität der Rückmeldung variiert allerdings von Fall zu Fall und ist nicht immer die beste. So wird meistens lediglich die Lösung vorgegeben (z.B. in *SI*). Häufig findet man hier nur Informationen wie die folgenden, so etwa auf der Internetseite von *D*:

„Leider nicht richtig. Die fehlerhaften Eingaben wurden zurückgesetzt."
„Leider nicht richtig. Sie können Ihre Fehler jetzt verbessern."
„Leider nicht richtig. Versuchen Sie es noch einmal."
„Ihr Ergebnis ist ...%."
„Ihr Ergebnis ist 100%. Richtig. Gut gemacht."

Hilfen für die Lösung der Aufgaben, die auch das Verstehen der Fehler erleichtern würden, sind sehr selten. Meistens hat man es mit nicht immer befriedigenden Hinweisen zu tun, wie z.B.:

„Dieser Teil Ihrer Antwort ist richtig: ... . Der nächste richtige Teil ist: ... ."

Sogar teilweise irreführendes Feedback ist zu finden. Auf der WWW-Seite (und der CD-ROM) zu *BP* beschränkt man sich bei korrekter wie inkorrekter Lösung auf die – lapidar erscheinende – Rückmeldung:

„Auswertung: Wollen Sie wirklich die Ergebnisse anzeigen lassen? Danach können Sie Ihre Antworten nicht mehr verändern."

Selbst wenn die Lösung richtig ist, wird dem KT die gleiche Frage gestellt, bevor er darüber informiert wird, dass seine Lösung richtig war. Bei fehlerhafter Lösung wird ihm zwar die Möglichkeit gegeben, sich seine Lösung noch einmal anzuschauen, die Fehler werden aber nicht markiert. Alles, was der KT erfährt, ist, dass er irgendwo einen Fehler gemacht hat.
Positiv zu bewerten ist dagegen die Tatsache, dass auf den lehrwerkseigenen Internetseiten u.a. thematische Links für selbständige Webrecherchen zusammengestellt werden. Diese Links ermöglichen denjenigen KT, die die Informationen zu einem Thema vertiefen möchten, einerseits die Bearbeitung von Projektaufgaben und andererseits selbständiges Weiterlernen.

5.3.9. Themenauswahl

In allen fünf untersuchten Lehrwerken ist – wie man der folgenden Übersicht entnehmen kann – das Themenangebot sehr vielfältig. Nachstehende Themen werden in den zahlreichen Lese- und Hörtexten behandelt:

	SI	D	BP	em	U
Arbeit/ Beruf / Arbeitslosigkeit/ Arbeitssuche	+	+	+	+	+
Beschreibung von Personen (Charakter, Aussehen u.a.)	+	+	+	+	+
Computer	+	-	-	+	-
Eigenschaften und Vorurteile	+	-	+	+	+
Einkaufen/ Reklamationen	+	+	+	-	-
Essen und Trinken/ Kochen/ Restaurant/ Essgewohnheiten	+	+	+	+	+
Familie/ menschliche Beziehungen/ Männer und Frauen	+	+	+	+	+
Feste und Bräuche	+	+	+	+	+
Film	-	-	-	+	-
Freizeit/ Vergnügen/ Freizeitaktivitäten	+	+	+	+	+
Fortbewegung/ Wegbeschreibung/ Verkehrsmittel	+	+	+	+	+
Geist und Seele/ Psychologie/ Religion und Glaube/ Übersinnliches	+	-	-	+	-
Geld/ Banken/ Girokonto	+	-	-	+	-
Gesundheit/ Krankheit/ Körper	+	+	+	-	-
Landschaften und Klima/ Umweltschutz	+	-	+	+	-
Lebensräume (Stadt, Land, Wohnung u.a.)	+	+	+	+	-
Liebe und Partnerschaft/ Freundschaft	+	+	+	+	+
Literatur	+	-	-	+	+
Malerei	+	-	-	+	-
Massenmedien	+	-	+	+	-
Mode/ Aussehen/ Schönheit	+	+	+	+	-
Musik	-	-	-	+	-
Politik und Geschichte	+	+	+	-	+

Tabelle 39(a): Themenangebot (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

	SI	D	BP	em	U
Recht und Kriminalität/ Krieg und Frieden	+	+	-	+	-
Reisen	+	+	+	+	+
Schule/ Studium/ Ausbildung/ Weiterbildung	+	+	+	+	+
Sport	+	+	+	+	-
Sprachenlernen	+	+	+	+	+
Tagesablauf	+	+	+	+	+
Theater	-	+	-	+	-
Wissenschaft/ Forschung	+	-	-	+	+
Zukunft/ Zukunftsängste	+	+	+	+	+

Tabelle 39(b): Themenangebot (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Zwar gibt es hier einige quantitative Unterschiede, da in manchen Lehrwerken deutlich weniger Themen in den Texten und Aufgaben zur Sprache gebracht werden (in *SI* und *em* fast dreißig, in *U* und *D* ca. zwanzig). Dies ist aber insofern verständlich, als für die Bearbeitung der gegebenen Lehrwerke jeweils ein unterschiedlicher Zeitraum vorgesehen ist (s. 5.3.1.2.).

Viele der Themen werden anhand authentischer Texte erarbeitet. Eine Ausnahme stellt hier das Lehrwerk *D* dar, in dem fast ausschließlich präparierte Hörtexte verwendet werden. Bei den Lesetexten ist die Situation deutlich besser. In *em* und *U* verwendet man dagegen fast nur authentische, häufig literarische Texte, die lediglich leicht gekürzt wurden. Der Verzicht auf authentische Texte in *D* stellt im Hinblick auf das Lehrziel der Hinführung zur Zielkultur ein echtes Manko dar, vor allem, wenn man bedenkt, dass der Einsatz authentischen Sprachmaterials auch in Grundstufenlehrwerken durchaus möglich ist, was z.B. durch die Textauswahl in *SI* und *BP* bewiesen wird. Das Verhältnis von quasi künstlichen, extra für das Lernen der Fremdsprache vorbereiteten Texte, die zwar unter didaktischen Gesichtspunkten bearbeitet sind, dennoch aber authentisch bleiben, ist hier sehr ausgewogen. Der Einsatz von ausschließlich authentischen Sprachdokumenten in den beiden Fortgeschrittenenlehrwerken kann nur als optimal bewertet werden.

Die KT finden in allen Lehrwerken Illustrationsmaterial als Hilfe für die Bearbeitung der Texte. Es handelt sich dabei meist ebenfalls um authentisches Material. Eine Ausnahme stellt hier wiederum *D* dar, in dem die etwas merkwürdig anmutenden Zeichnungen mit karikaturhaftem Einschlag dominieren (s. 5.3.2.).

In Bezug auf die Aktivierung und Motivierung der KT durch die Themenwahl muss gesagt werden, dass diese beiden Ziele durchweg erreicht werden. Fast alle Themen entsprechen sowohl den Bedürfnissen als auch den Interessen erwachsener KT. Zweifel – eher subjektiver Natur – kommen nur im Kontext einiger weniger Themen, wie *„Hellsehen"*, *„Leben nach dem Tod"* oder *„Wiedergeburt"* (*SI*2-LAB, S. 172ff).

5.3.10. Landeskundliche Inhalte und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

Alle fünf untersuchten Lehrwerke beinhalten umfangreiches landeskundliches Informationsmaterial. Sowohl die Hör- und Lesetexte als auch das mitgelieferte Bildmaterial (mit Ausnahme von *D*, s. 5.3.2.) ermöglicht den KT einen Einblick in die Gegebenheiten der D-A-CH-Länder.[391] Folgende Themen werden hier u.a. behandelt:

	SI	D	BP	em	U
Informationen über Deutschland	+	+	+	+	+
Informationen über Österreich	+	+	+	+	+
Informationen über die Schweiz	+	+	+	+	+
Alltag/ Familienleben/ Partnerschaft	+	+	+	+	+
Arbeitsmarkt/ Arbeitsbedingungen	+	+	+	+	+
Feste und Bräuche	+	+	+	+	-
Freizeitbeschäftigung/ Hobbys der D-A-CH-Bewohner	+	+	+	+	+
Geschichte/ Sehenswürdigkeiten	+	+	+	+	+
Kunst (Malerei, Bildhauerei, Literatur, Musik, Theater)	+	+	+	+	+
Lebensbedingungen (u.a. behinderter Menschen)	+	+	+	+	+
Politiker, Wissenschaftler, Künstler u.a.	+	+	+	+	+
Religionen	+	-	-	+	+
Schulsystem/Ferientermine	+	+	+	+	+
Situation der Ausländer in D-A-CH	+	-	+	+	-
Sprache/ Dialekte	+	-	-	+	+
Städte und Regionen	+	+	+	+	+
typische Speisen/ Getränke, Essgewohnheiten	+	+	+	+	-
Vorurteile der D-A-CH-Bewohner	+	-	+	+	+
Währung, Fahne, Nationalhymne	+	-	+	-	+
Werte und Einstellungen der D-A-CH-Bewohner	+	+	+	+	+

Tabelle 40: Landeskundliche Inhalte (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Alle Lehrwerke tragen auch zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der KT bei. Es werden Angebote zur Reflexion der eigenen und zielsprachlichen kulturspezifischen Verhaltensweisen gemacht. Dabei werden meistens nicht nur Sitten und Gebräuche, sondern auch sprachliche und nichtsprachliche Routinen, Werte und Einstellungen thematisiert. Auf diese Weise werden die KT für die Wirklichkeit der Länder der Zielsprache sensibilisiert.

In Bezug auf *SI* lässt sich sagen, dass die im LHB angegeben Ziele (*SI*1-LHB, S. 8), nämlich Verständnis und Toleranz für andere Menschen/ Kulturen zu entwickeln und Strategien im Umgang mit Fremdem und Fremden zu entwickeln (authentische Informationen bewerten, auswählen, verarbeiten, behalten und benutzen), gut im Lehrwerk umgesetzt werden. Sprache und Landeskunde sind hier miteinander verschränkt und gut in das Gesamtkonzept

391 Der Begriff D-A-CH bezeichnet nach gängiger Terminologie die deutschsprachigen Länder „D"eutschland, „A"ustria (Österreich) und „CH", die Schweiz;

integriert. Dabei werden Vergleiche nicht nur zwischen den Herkunftsländern der KT und D-A-CH evoziert, sondern auch zwischen den deutschsprachigen Ländern untereinander. Dieses Anliegen der Autoren kommt vor allem durch die zahlreichen Projekte und Informationstexte zum Ausdruck (u.a. in den Zwischenkapiteln *„Städte und Regionen"*, ab dritter Lektion im LAB). Diese vermitteln Daten und Fakten über D-A-CH, eröffnen – in Verbindung mit Kurzreferaten und Projektaufgaben – die Möglichkeit, Informationen über die Heimatländer der KT zu formulieren, und erlauben die Erarbeitung einer Basis für Vergleiche zwischen dem Heimatland und den D-A-CH-Ländern. Im Abschnitt *„Gestik und Mimik"* (Rubrik *„Aktivitäten"*), in dem man Gesten und mimische Ausdrücke präsentiert und ihre Bedeutung diskutiert bzw. verglicht, werden die KT zum kulturkontrastiven Vorgehen angeleitet (z.B.: *SI*1-LAB, S. 29 (2), 45 (3)).

Im Lehrwerk *D* werden den KT vergleichsweise wenig Gelegenheiten gegeben, über Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen ihren Heimat- und den D-A-CH-Ländern zu reflektieren. Hier werden Einzelfälle, Schicksale einzelner Personen werden hier präsentiert. Aus diesen Fallbeispielen müssen die KT landeskundliche Informationen erschließen. Entsprechende Anregungen sind aber von der L zu gegeben, da sie im LB/AB nicht zu finden sind.

Bei der Arbeit mit *BP* erfolgt die Sensibilisierung der KT für landeskundliche Themen meist mit Hilfe der L, die im LHB entsprechende Hinweise sowie auch ergänzende Hintergrundinformationen findet (z.B. *BP*1-LHB, S. 48, 92, 107; *BP*2-LHB, S. 24). Das Lehrwerk enthält selbstverständlich auch zahlreiche Texte zu landeskundlichen Themen (z.B. *BP*1-LAB, S. 76ff., 128). Erwähnenswert sind im Falle von *BP* ebenfalls die sehr guten Illustrationen (häufig Abbildungen von Dokumenten, Zeitungsausschnitten, Fahrkarten, Karten usw.), die den KT einen Einblick in die Wirklichkeit der D-A-CH-Länder ermöglichen.

Die Bemühung um die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz ist vor allem in *em* deutlich zu erkennen. Entsprechende Strategien des Vergleichs und der Reflexion der Kulturen der Heimatländer der KT und der D-A-CH-Länder werden in vielen Aufgaben implizit vermittelt (z.B.: *em*B-LB, S. 13 (3 b), 35 (4); *em*A-LB, S. 111 (3, 4)). Daneben findet man in *em* einen expliziten Hinweis zum Thema *„Konventionen"* in der Rubrik *„Lerntechnik"* (*em*A-LB, S. 115 (1-2)). Man macht hier Verhaltensweisen bewusst, die in deutschsprachigen Ländern bei Gesprächen nicht wünschenswert sind.

U kann man beinahe als einen *„Landeskundekurs"* bezeichnen. Dieses Urteil verdankt das Lehrwerk vor allem der Tatsache, dass man hier ausschließlich mit originalen und nicht didaktisierten Sprachdokumenten zu tun hat. Zusätzliche Informationen enthält das LHB. Hier wird auch u.a. das folgende Ziel von *U* genannt: Man möchte hier soziokulturelles Wissen vermitteln, d.h. das Wissen über das Land der Zielsprache und seine Kultur und die Anwendung

dieses Wissens in der Interaktion (*U*-LHB, S. 8). Es soll den KT das Wissen über die Kommunikation in der Gesellschaft und zwischen verschiedenen Kulturen vermittelt bzw. bewusst gemacht werden. Da sich aber nicht pauschal sagen lässt, welches landeskundliche Wissen für die mit *U* arbeitenden KT relevant ist, ist man darum bemüht, sie für mögliche Unterschiede zu sensibilisieren. Die Übungen/Aufgaben im AB sind dabei sehr hilfreich, z.B.:

„ 5. Beantworten Sie (...) folgende Fragen:
a) Unter welchen Bedingungen ändern Menschen in den deutschsprachigen Ländern die Anredeform, die sie bisher untereinander benutzt haben?
b) Welche regionalen Unterschiede gibt es?
c) Welche Tendenzen und Besonderheiten gibt es dabei?
6. Erzählen Sie, was Ihnen schon Merkwürdiges, Unangenehmes oder Lustiges zum Thema Anrede passiert ist."

(*U*-AB, S. 95)

Neben solchen Anregungen in Form von Übungen/Aufgaben finden die KT in *U* auch noch Hinweise, die durchaus als explizite LS/LT für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bezeichnet werden können, z.B.

„ 'Wie redet der Deudsche man inn solchem fall?' Diese Frage Martin Luthers von 1531 können wir leider nicht so einfach beantworten. Es gibt zu viele Regeln, und sie sind viel zu komplex. Selbst eine Auswahl zu treffen, ist schwer, da die Anwendung der Regeln regional, sozial und individuell unterschiedlich erfolgt und andererseits für Sie je nachdem, aus welchem Land Sie kommen, jeweils unterschiedliche Regeln vertraut bzw. unbekannt sein werden. So bleibt nur der Tipp: Seien Sie immer darauf vorbereitet, dass die mündliche Kommunikation in deutschsprachigen Ländern anders ablaufen kann, als Sie es von zu Hause gewohnt sind. Beobachten Sie: Was machen deutsche Muttersprachler? Wie reagieren Sie? Welche Regeln könnten ihrem Verhalten zugrunde liegen?"

(*„Ratgeber Lernen"*, *U*-AB, S. 177)

Im Großen und Ganzen sind *SI*, *BP*, *em* und *U* (weniger *D*) gute Hilfsmittel bei der Sensibilisierung der KT für die kulturellen Unterschiede zwischen den D-A-CH-Ländern und ihrem jeweiligen Heimatland zu bewerten. Die Vielfalt der behandelten Themen, die vielen Anregungen zum Vergleich, die Hinweise auf Differenzen und potentielle Ähnlichkeiten, sowie auch die expliziten Hinweise auf LS/LT tragen dazu bei, dass auch für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der KT gesorgt wird.

5.3.11. Lehrerhilfen

Zu allen fünf untersuchten Lehrwerken erhalten die L umfangreiche Hilfen (vor allem im LHB). Ihre Art variiert aber – wie man der folgenden Übersicht entnehmen kann – von Fall zu Fall.

Enthält das LHB:	SI	D	BP	em	U
Informationen über den Aufbau/ Konzeption des Lehrwerks, den Stellenwert und de Einsatzmöglichkeiten seiner Komponenten?	+	+	+	+	+
Erläuterung der Unterrichtsmethoden?	+	+	+	+	+
Didaktisierungsvorschläge für LAB-/ LB-/ AB-Inhalte?	+	+	+	+	+
Differenzierungsvorschläge/Alternativen zu den Übungen/ Aufgaben im LAB/LB/AB?	+	+	+	+	+
(andere als im LAB/LB/AB) Vorschläge für Spiele?	+	+		+	-
(andere als im LAB/LB/AB) Projektvorschläge?	+	+	+	-	-
(landeskundliche) Zusatzinformationen?	+	-	+	+	-
Zusatzmaterialien (Texte, Arbeitsblätter, Übungen, Tests usw.), die an die Lerner ausgehändigt werden können?	+	+	+	+	+
Hinweise für den Lehrer bezüglich der Einführung des Themas *„Lernen (lernen)"*?	+	+	+	+	+
Hinweise auf weiterführende Fachliteratur für Lehrer?	+	-	+	-	-

Tabelle 41: Inhalt der Lehrerhandreichungen (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Die L, die mit *SI*, *D*, *BP*, *em* und *U* arbeiten, erhalten in den LHB vor allem sehr umfangreiche Didaktisierungsvorschläge für die Lehrwerkinhalte. Auch Zusatzübungen und -aufgaben sowie Differenzierungsvorschläge u.a. m. stehen den L zur Verfügung.

In *SI*-LHB wird nicht nur detailliert die Bestimmung des Lehrwerks (Zielgruppe, übergeordnete Lernziele) oder seine Struktur (Lehrwerkskomponenten, Struktur der Lektionen usw.), sondern auch die Konzeption (inhaltlich-thematische, didaktisch-methodische und landeskundliche Konzeption sowie die Konzeption des Figurenensembles, der sog. Dramatis personae, usw.) erläutert. Neben allgemeinen Hinweisen zur Arbeit mit *SI* (u.a. Arbeit mit Dialogen oder Varianten zu den Dialogen, Wortschatzarbeit, Textarbeit, Orthographie, Phonetik, Grammatik, Informationstexte, Aktivitäten usw.) finden die L außerdem im *SI*-LHB:

- detaillierte Didaktisierungsvorschläge zu den meisten Lehrwerksinhalten (Derartige Anweisungen zu allen Lehrwerksinhalten sind nicht notwendig, da in *SI* einerseits häufig nach gleichem Muster, welches im Vorwort zum LHB erklärt wird, vorgegangen wird, und andererseits die Anweisungen im LAB so formuliert sind, dass kein Erklärungsbedarf besteht.

Besonders viele Vorschläge findet man für die Abschnitte *„Grammatik"* und *„Phonetik"*);

- Vorschläge alternativer Aufgabenstellungen oder Vorgehensweisen bei der Lösung von Aufgaben (zwar kommen diese Vorschläge nicht sehr häufig vor, sind aber immerhin existent und als Differenzierungsangebot zu begrüßen (z.B. *SI*2-LHB, S. 47 (3 e), 57 (2 f)));
- ab Lektion 8 auch fakultative Zusatztexte,
- Vorschläge zahlreicher kleinerer und größerer Unterrichtsprojekte (z.B. Kurszeitung und Kurskassette (z.B. *SI*1-LHB, S. 21)),
- zahlreiche Spielvorschläge (z.B. *SI*1-LHB, S. 35 (1-3), 46 (1-6), 58f. (1-4), darunter auch viele Wortschatz- (z.B. *SI*3-LHB, S. 45 (1), 52 (1, 2)) und Grammatikspiele (z.B. *SI*3-LHB, S. 34 (4), 43 (1), 52 (3,4,5)));
- Unterstützung bei der Einführung der KT in das Thema *„Lernen lernen"*:
  a) für die Bearbeitung der Zwischenkapitel *„Eine Fremdsprache lernen"* (allerdings nicht zu allen Zwischenkapiteln (vgl. 5.3.6.));
  b) für LS/LT, z.B. für die Wortschatzarbeit (z.B. *SI*1-LHB, S.14f.) genaue Erklärung zur Arbeit mit der Kartei (Organisation, Vorteile, Einsatzmöglichkeiten),
  c) Hinweise zu einzelnen Aufgaben im LAB, z.B.:

> *„Grundsätzlich sollten sich die KT frühzeitig daran gewöhnen, sich beim Wortschatzerwerb Bedeutungen möglichst anschaulich bzw. mit anschaulichen Beispielen vorzustellen (...). Sie sollten auch beim bei der Arbeit mit der Wortschatzkartei (ab Lektion 8) – wo immer es geht – mit Hilfe von kleinen Skizzen lernen. dabei kommt es nicht auf Perfektion, sondern auf Originalität und Effektivität an. Lernpsychologen verweisen darauf, dass alles, was über verschiedene Lernkanäle aufgenommen wird, doppelt im Gedächtnis verankert wird und dann leichter wieder abgerufen werden kann. Das gilt besonders für das Lernen mit Bildern."*
>
> (*SI*1-LHB, S.43);

Weiterhin findet die L im *SI*-LHB:

- Erläuterung der Hilfen im LAB, z.B. der mnemotechnischen Grammatiklernhilfen:
  a) Tempomonster (Abb. SI 4) – (*SI*1-LAB, S.101 (1)/ *SI*1-LHB, S. 95) Gedächtnisstütze für die Verwendung der Präpositionen *um, am, im* bei Temporalangaben (Zeitangaben, Wochentage, Monate),
  b) Teekamel (Abb. SI 5) – (*SI*3-LAB, S.18 (3 c)/ *SI*1-LHB, S. 96) Gedächtnisstütze zu Ergänzungen und Angaben (*SI*1-LAB, S. 104),
  c) Bogengrafik (Abb. SI 6) – (*SI*1-LAB, S.105 (7)/ *SI*1-LHB, S. 97) Gedächtnisstütze zur Position der Satzteile im Satz – Gedächtnishilfe zur Verdeutlichung der Grundabfolge der Satzglieder – das LHB enthält hier auch alternative Vorschläge, z.B.:

  - bildliche Vermittlung der Positionen im Satz durch die L: *„So wie sich die Planeten um die Sonne drehen, so „drehen" sich die Satzteile im Satz um das Verb.*;
  - Spiel: Ordnen loser mit jeweils einem der Satzteile beschriebener Blätter (*learning by doing*/ für den haptischen Lerntyp besonders gut geeignet),
  - Übersetzung der fertigen Sätze zur Verdeutlichung der Struktur (in sprachlich homogenen Gruppen).
- Hinweise, dass die Beispiele im LAB/LHB als Vorschläge für diejenigen KT, die selbst keine Lernhilfen gefunden haben, zu betrachten sind, z.B.:

> *„[...] durch die eigene Suche nach einer tragfähigen Gedächtnisverankerung* [wird] *eine große Verarbeitungstiefe bewirkt* [...], *wodurch sich das Neue wesentlich besser und dauerhafter einprägt und sich eher ins Langzeitgedächtnis transportieren lässt, als bei der bloßen, unreflektierten Übernahme von Vorgaben. Die Schere kann – möglichst mit einer gemeinsam vereinbarten Geste – als allen bekanntes Kürzel bei der Fehlerkorrektur eingesetzt werden, falls sich die Gruppe auf keine andere Lernhilfe einigt. Die Schere wird im LB als Visualisierung der für das deutsche typischen V1-V2 Struktur im Folgenden auch bei Perfekt, bei den trennbaren Verben, den zusammengesetzten Konjunktivformen sowie dem Passiv wieder aufgegriffen."*
>
> (*SI*1-LHB, S. 56)[392]

- zusätzliche Hilfen (graphische Hilfen, Merkverse usw.), z.B. zur Grammatik: trennbare und untrennbare Verben (*SI*3-LAB, S. 99) werden im SI3-LHB (S. 52) eine zusätzliche graphische Lernhilfe sowie der Spruch: *„über, durch, unter, um und wi(e)der – das trennen wir nur hin und wieder"* angeboten; außerdem Gedächtnisstützen zu Wortschatz (*SI*1-LAB, S. 61 (1)) und folgender Hinweis im LHB (S. 67):

> *„Die KT sollen die Buchstaben nicht an den einzelnen Gebäuden ergänzen* [Illustration im *SI*1-LAB, S. 61], *weil diese Seite dann nicht mehr für spätere Wiederholungen und Selbstkontrollen verwendet werden kann. Vielmehr sollen sie die kompletten Wörter unten auf der Seite jeweils zu den entsprechenden Artikeln schreiben. Auf diese Weise können die vorgegebenen Buchstaben in der Zeichnung als Gedächtnisstützen bei späteren Wiederholungen dienen. Ebenfalls als Gedächtnisstütze für das Einprägen des Genus ist die Anordnung der Gebäude gedacht."*

- immer wieder Aufforderungen, den KT Freiräume zu lassen, z.B.:

392 Das Zitat bezieht sich auf die sog. *„Scherengrafik"*, die bei der Einführung der Modalverben (*SI*1-LAB, S. 54, (2)) eingeführt wird. Die erwähnte Scherengrafik taucht dann im *SI*1-LAB auf S. 54 (Modalverben (I)), 87 (Perfekt (I)), 103 (Trennbare Verben (I)), 117 (Modalverben (II)), 120 (Perfekt (II)), im *SI*3-LAB auf S. 99 (Trennbare und untrennbare Verben);

„Bei der Einführung neuer Bedeutungen sollte der L (...) nicht nur sich selbst genügend Zeit nehmen, sondern auch den KT Zeit geben, damit sie sich (...) Lernhilfen suchen können, z.B. durch Assoziationen zu muttersprachlichen, dialektalen oder fremdsprachlichen Klangbildern"

(*SI*-LHB, S. 14);

- Hinweise auf alternative Evaluationsmöglichkeiten, z.B.: Festigungs- und Wiederholungsübungen zu Perfekt (*SI*-LHB, S. 83f.):
  a) sich selbst testen – Präteritum- und Perfekt-Sätze anhand der Präsens-Sätze in der Liste im Anhang des LAB rekonstruieren (Abdecktechnik),
  b) noch nicht eingeprägte Formen auf Karten schreiben (s. *„Fremdsprache lernen (II)"*),
  c) Partner-/Kleingruppenarbeit – gegenseitiges Abfragen (1-2 Minuten),
  d) Tagebuchschreiben – Möglichkeit zur schriftlichen Einübung des Perfekts.
- alternatives Übungsmaterial, z.B. in der Rubrik *„Übungen zur Kurzwiederholung"* sowie *„Diktat und Kontrollübungen"* (im LHB nach jeder Lektion),
- Transkriptionen der Hörtexte im Anhang des LHB, die – an die KT ausgehändigt - durchaus als Lernhilfe dienen können.

Zusätzlich findet die L auf der Internetseite zu *SI* einige das LHB ergänzende Informationen. Hervorzuheben ist hier – neben den zahlreichen LAB-Aktualisierungen – besonders der Stoffreduktionsplan, durch den man aus dem in *SI* angebotenem Maximal-Programm nicht nur ein Minimal-Programm zuschneiden, sondern gleichzeitig ein fakultatives Zusatzprogramm für interessierte KT, das ggf. individuell bearbeitet werden kann, zusammenstellen kann.

Die Erläuterung des Lehrwerkaufbaus im *D*-LHB ist zwar weniger umfangreich als in *SI*-LHB, dennoch aber nicht weniger informativ. Dem *„Schnellstart"* (Informationen über Lehrwerkteile sowie ihren Aufbau und ihre Verzahnung, besondere Charakteristika von *D* und *„Häufig gestellte Fragen"* (*D*-LHB, S. 4ff.)) folgen allgemeine Informationen zu *„den Fertigkeiten und den Lernbereichen"* (was verbirgt sich hinter den Lehrwerk-Rubriken, wie geht man mit ihnen um, welche Ziele werden verfolgt usw. (*D*-LHB, S. 12ff.)). Fast 300 Seiten umfassen die *„Vorschläge für den Unterrichtsablauf"*[393]. Im Anhang des LHB befinden sich auch Transkriptionen der Hörtexte auf den CDs.

393 Dabei hat das *D*-LAB einen Umfang von lediglich 256 Seien. In *BP*1 ist das Verhältnis des Seitenumfangs von LAB zu LHB umgekehrt: 264 Seiten im LAB zu 122 Seiten mit Didaktisierungsvorschlägen im LHB; und in *SI*1 fast 1:1;

Der Umfang der Didaktisierungsvorschläge im *D*-LHB ist auch durchaus gerechtfertigt, da schließlich auf dem mit *D* arbeitenden L die Aufgabe lastet, die KT bei der Bearbeitung der Lehrwerksinhalte stets an der Hand zu führen. Anscheinend traut man den KT kaum, vielleicht sogar gar keine Selbständigkeit zu. In das Thema *„Lernen lernen"* werden sie im *D*-LB/AB nicht eingeführt. Ihre Lernerfahrungen werden hier weder erfragt noch in anderer Form thematisiert. Vorschläge für Aufgaben, die ggf. selbständig bearbeitet werden könnten (wie Projekte, Spiele usw.), sind im *D*-LB/AB nicht vorhanden. All das wird im LHB folgendermaßen begründet:

„Delfin wird unter sehr unterschiedlichen Kursbedingungen im In- und Ausland eingesetzt. Die Formulierung von Handlungsanweisungen zur Auslösung projektbezogener kommunikativer Aktivitäten ist sehr schwierig, wenn man die genaue Kurssituation nicht berücksichtigen kann. Es führt zu Verwirrung und Frustration, wenn im Lehrbuch Aufgabenstellungen gegeben werden, die aufgrund einer bestimmten Kurssituation gar nicht realisiert werden können. Deshalb wurden die Vorschläge für solche Aufgaben in dieses Lehrbuch übernommen, so dass Sie selbst die für Ihre Kurssituation und Ihre Unterrichtsphase geeigneten auswählen können. (...)"

(*D*-LHB, S. 11)

„Delfin verzichtet darauf, die unterschiedlichen (...) Strategien (...) im Lehrbuch zu thematisieren. Der Grund dafür liegt in den unterschiedlichen Lerngewohnheiten der Tn und auch darin, dass sich viele Tn dadurch abgelenkt und verunsichert fühlen. In Delfin wird es daher dem KL überlassen, wann und wie er diese den Tn bewusst macht – oder ob er ganz darauf verzichtet."

(*D*-LHB, S. 18)[394]

Immerhin findet die L im *D*-LHB (auch auf der *D*-Internetseite) nicht nur Arbeitsblätter (z.B. *D*-LHB, S. 40 (9)) oder Kopiervorlagen für OHP-Folien (z.B. *D*-LHB, S. 39 (7)), sondern auch noch:

- Varianten bzw. Zusatzübungen oder Erweiterungsmöglichkeiten zu LB-Aufgaben (z.B. S. 31 (6), 38 (3));
- Hinweise auf LS/LT wie z.B.:
  a) für die *„Wortschatzsicherung"* (*D*-LHB, S. 27f., 45 (23)) Wortkarten /auch eine eigene oder Klassen-Wortschatzkiste) bzw. (dreispaltiges) Vokabelheft (*D*-LHB, S. 37 (10)) benutzen, Wortfelder/-familien sammeln, Ausdrücke pantomimisch darstellen, Zeichnungen anfertigen, Wortschatzspiele machen; für das Erschließen der Bedeutung den Kontext benutzen (*D*-LHB, S. 15) oder ein (zweisprachiges) Wörterbuch (*D*-LHB, S. 23) zu Hilfe nehmen; für das Einprägen nicht isoliert lernen und nur zur Absicherung übersetzen,

394 verwendete Abkürzungen: Tn = Teilnehmer, KL = Lehrer;

stattdessen vielmehr mit sprachlichem Kontext und einer bildlichen Vorstellung assoziieren (*D*-LHB, S. 26f.) usw.,

b) zum Grammatiklernen – induktiver Weg der Grammatik-Aneignung mit Hilfe der sog. SOS-Methode (s. 5.3.7.2.2., z.B. *D*-LHB, S. 25, 14 (2)), Führen eines Grammatikheftes, in das die gemeinsam erarbeiteten Grammatikübersichten und -regeln eingetragen oder abgeheftet werden können (*D*-LHB, S. 41 (12)), Lösen von Aufgaben im *D*-AB (*D*-LHB, S. 25), Nachschlagen in einer Grammatikübersicht/ Referenzgrammatik (*D*-LHB, S. 26);

c) für kursorisches (*D*-LHB, S. 17), selektives (z.B. *D*-LHB, S. 42 (13)), detailliertes (z.B. *D*-LHB, S. 43 (19)) Lesen, Hypothesenbildung bezüglich des Inhalts (*D*-LHB, S.17);

d) kursorisches, selektives und detailliertes Hören (z.B. *D*-LHB, S. 19, 47 (3)), sowie Ausbildung einer Erwartungshaltung mit Hilfe des Bildmaterials usw. (*D*-LHB, S. 19);

e) für das Training des Sprechens (vor allem aber des Nachsprechens) und den Umgang mit der LB-CD mit Sprechübungen (z.B. *D*-LHB, S. 20, 53);

f) für das Aussprachetraining, welches mit Hilfe der LB-CD auch selbständig realisiert werden kann (*D*-LHB, S. 21);

g) für das Schreiben (*D*-LHB, S. 22f.): selbständig ein Thema wählen, Mind-Maps oder Assoziogramme anfertigen, Redemittel sammeln, einen ersten Textentwurf anfertigen und ihn überarbeiten, Fehler suchen, Endversion korrigieren lassen, den Text für die Wand-/ Kurszeitung präparieren usw.;

h) für die Wiederholung und Festigung des Lernstoffs, z.B. selbständiges Lösen der AB-Aufgaben und Kontrolle der Ergebnisse im Plenum/ in Partnerarbeit/ mit Hilfe des Lösungsschlüssels (*D*-LHB, S. 16) sowie Vorbereiten von Arbeitsblättern für andere KT (*D*-LHB, S. 23), Schreiben von Partnerdiktaten (*D*-LHB, S. 24).

- die Rubrik *„Vorschläge zum Weiterarbeiten/ Abschluss der Lektion/ Projekte"* (für jede Lektion), in der nicht nur Spiele und Projekte vorgeschlagen werden, die übrigens immer nach Themen (Thema das Lektion) oder Zielen (Wortschatz- oder Grammatikfestigung, Erweiterung der Sprechfertigkeit usw.) geordnet sind, sondern auch Hinweise auf das Online-Übungsangebot sowie eigene Übungen der KT enthalten sind.

Detaillierte Hinweise auf die Möglichkeit der Zusammenstellung eines Maximal- und Minimal-Programms fehlen im *D*-LHB. Lediglich an einer Stelle wird erwähnt, dass das Lehrwerk *„auch in stark intensiven (verkürzten) Kursen eingesetzt werden kann. Es muss dann jedoch weithin auf Zusatzangebote verzichtet werden, und einen wichtigen Teil der Arbeit müssen die Tn außerhalb des Unterrichts mithilfe der CDs mit Sprechübungen und mit dem Arbeitsbuch leisten"* (*D*-LHB, S. 10).

Jedes der drei Bände von *BP*-LHB besteht aus drei Teilen, in denen (A) *„alles Wissenswerte über das Lehrwerk"* (Zielgruppe, Einsatzmöglichkeiten, Komponenten, didaktische und methodische Grundlagen usw.), (B) Unterrichtsvorschläge (zu allen LB-Kapiteln sowie zu den Zwischenkapiteln *„Raststätte"*), (C) Kopiervorlagen, Transkripte der Hörtexte, Literaturhinweise usw. zu finden sind.

Im Kontext der Autonomisierung des Lernprozesses sind vor allem die zahlreichen Zusatzinformationen interessant, deren Übersicht (vier Gruppen: 1. Didaktik/Methodik, 2. Ausspracheschulung, 3. Korrekturhilfen, 4. Landeskunde) im (A)-Teil des LHB vorhanden ist (z.B. *BP*1-LHB, S. 12). Bereits diese Auflistung ist ein Beweis dafür, wie viele Informationen über LS/LT den KT zusätzlich zu dem Angebot im LAB vom L vermittelt werden können. Allein im ersten Band von *BP*-LHB sind das 34 verschiedene Tipps, die auf fast alle Kapitel gleichmäßig verteilt und in Übungen/Aufgaben integriert sind, z.B.: Umgang mit Hörtexten im Unterricht (S. 17), Schreiben im Unterricht (S. 19), Notizen machen (S. 67), Lese- und Hörstile (S. 39), Lernplakate (S. 57) u.a. m. Im zweiten und dritten Band werden sie zwar weniger. Die so entstandene Lücke wird aber mit anderen Inhalten (Landeskunde usw.) gefüllt. Zusätzliche Projektvorschläge oder alternative Aufgaben/Übungen werden im *BP*-LHB nicht angeboten, da sie bereits im *BP*-LAB zu finden sind. Lediglich sog. *„Varianten"* oder *„Erweiterungen"* für die Bearbeitung einzelner Aufgaben sind zu finden (z.B. *BP*1-LHB, S. 15, 17, 21 usw.). Ergänzende landeskundliche Informationen sind in einem recht großen Umfang vorhanden. In *BP*1-LHB gibt es sechs und in *BP*2-LHB bereits 15 verschiedene Themen, zu denen L Anregungen erhalten. Von einem maximalen und minimalen Programm spricht man in *BP*-LHB nicht direkt. Möglichkeiten zur Reduktion des Stoffumfangs werden lediglich im Kontext der Notwendigkeit der Aktualisierung (*BP*1-LHB, S. 9) und der Möglichkeiten der Differenzierung (*BP*1-LHB, S. 11) erwähnt. So wird z.B. das Übungsmaterial in den Zwischenkapiteln *„Raststätte"* sowie im *„Intensivtrainer"*, auf der CD-ROM oder der WWW-Seite als *„optional"* bezeichnet.

Das *em*B-/ *em*H/ *em*A-LHB setzt sich jeweils – ähnlich wie das *BP*-LHB – aus drei Teilen zusammen: (1) Konzeption des Lehrwerks, (2) methodisch-didaktische Hinweise zu den Lektionen, (3) Anhang (Transkriptionen, Lösungsschlüssel, Tests mit Lösungen). Im zweiten Teil des LHB finden sich immer wieder sowohl Spielvorschläge (z.B. *em*B-LHB, S. 20, 64), umfangreiche landeskundliche Informationen (z.B. *em*B-LHB, S. 21f., 26, 38f.) als auch Differenzierungsvorschläge (z.B. *em*B-LHB, S. 24f. 30f.). Die Informationen in den sog. *„Methode-Kästen"* sowie entsprechende Didaktisierungsvorschläge im *em*-LHB dienen der Ergänzung der *„Lerntipps"* im *em*B-AB und der Rubrik *„Lerntechnik"* im *em*-LB, z.B. Erschließen von neuen Wörtern (*em*B-LHB, S.

37), Lesen im Unterricht (*em*B-LHB, S. 45), Gesprächssimulationen (*em*H-LHB, S. 23), Wortigel/Brainstorming (*em*H-LHB, S. 58). Nützlich – als Beispiel/ Ausgangspunkt für die individuelle Planung – sind auch die Vorschläge möglicher Wochenpläne (*em*B-LHB, S. 27ff.; *em*H-LHB, S. 29ff.; *em*A-LHB, S. 23ff.). Die im Anhang des LHB befindlichen Lösungsschlüssel zu den LB- und AB-Aufgaben sowie Tests mit Lösungsschlüsseln zu allen LB-Lektionen (*em*B-LHB, S. 99ff. usw.) können auch – an die KT ausgehändigt – zum Zweck der Selbstevaluation eingesetzt werden. Unterrichtsprojekte werden grundsätzlich im LB/AB vorgeschlagen. Alternativen dazu gibt es im LHB nicht. Lediglich das Zusammenstellen einer Kurszeitung als ein Langzeitprojekt wird im LHB (z.B. *em*A-LHB, S. 7) vorgeschlagen.

Im LHB zu *U* findet man neben einer Einführung in das Lehrwerk und der methodischen Hinweise zu seinen 17 Kapiteln vor allem das fast 70 Kopiervorlagen für Arbeitsblätter (mit Lösungen) umfassende Zusatzübungsangebot, das u.a. der Differenzierung dient. Zusätzliche Projektvorschläge oder Lerntipps gibt es im LHB nicht. Alles, was man hier findet, sind Didaktisierungsvorschläge für die entsprechenden Angebote im *U*-LB/AB. Lediglich die im LHB abgedruckten Transkriptionen der Hörtexte können den KT als zusätzliche Hilfe angeboten werden.

Die LHB werden in fast allen Fällen gut durch Online-Angebote ergänzt. Auf den entsprechenden Internetseiten findet man nämlich u.a.:

		SI	D	BP	em	U
eine allgemeine Information über das Lehrwerk (Komponenten, Bestellung) mit Beispielseiten		+	+	+	+	+
Materialien für den Lehrer	Übersichten über das Lehrwerk/ die Lehrwerkinhalte	+	+	+	+	+
	Einstufungstest mit Korrekturschablone	+	+	+	+	-
	Methodische Tipps / Lehrertipps	+	+	-	+	-
	Tests zu den einzelnen Lektionen	-	+	-	-	-
	Zusatzübungen, Arbeitsblätter oder Tests zum Herunterladen und Ausdrucken	+	+	-	+	-
	Linkempfehlungen mit Didaktisierungsvorschlägen	+	+	-	+	-
	Spielvorschläge	-	+	-	+	-
	Lehrwerkaktualisierungen	+	-	-	-	-
	Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung der Seite (Forum, u.Ä.)	+	-	-	-	-
	Hinweise auf Begleitmaterial (z.B. andere Veröffentlichungen des Verlags, etc.)	+	+	+	+	+

Tabelle 42: Online-Angebote zu den Lehrwerken (Materialien für die Lehrer – Stand im Untersuchungszeitraum vom 12.2004 bis 03.2005) (+ = vorhanden, - = nicht vorhanden)

Eine Ausnahme bildet *U*, in dessen Fall das WWW-Angebot äußerst knapp ist und nicht wirklich als Ergänzung des Materials im *U*-LHB betrachtet werden kann.

5.4. Rekapitulation und Ausblick

Die durchgeführte Analyse der ausgewählten Lehrwerke DaF für Erwachsene (s. 5.1.) hat die Annahme (s. 5.2.) bestätigt, dass diese Lehrwerke zur Förderung der Autonomie erwachsener KT beitragen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind dabei ein Beweis dafür, dass dies nicht immer optimal geschieht. Zwar enthalten die KT viel Material, das einen durchaus guten Einfluss auf die Entwicklung der autonomen Lernpersönlichkeit (s. 4.7.) haben kann, dieses Material wird aber entweder nicht systematisch bzw. ausreichend häufig angeboten oder es weist Lücken/Mängel auf, die allerdings mit relativ einfachen Mitteln behoben werden können. Viele Angebote sind obendrein nicht adressatengerecht. Die Tatsache, dass erwachsene KT meistens über reiche Erfahrung mit dem Lernen (und somit sicherlich auch mit Fremdsprachenlernen) verfügen und somit an vieles, was mit dem Lernprozess, seiner Planung, Strukturierung und Ausführung verbunden ist, lediglich erinnert werden müssen und es nicht erst als Neuland zu entdecken brauchen, wird immer wieder übersehen. Dennoch sind die untersuchten Lehrwerke (hier vor allem *SI*, *BP*, *em* und *U*) – beurteilt nach den aufgestellten Kriterien (s. 4.6./ 5.2.) – im Großen und Ganzen als eine recht gute Hilfe bei der Förderung der Lernerautonomie zu bewerten.

In Bezug auf die Übersichtlichkeit des Lehrwerkangebots (s. 5.3.1.1.), die Informationen über die Bestimmung einzelner Lehrwerkteile, ihren Stellenwert und ihre Verknüpfung miteinander (s. 5.3.1.2.) muss gesagt werden, dass wegen der nicht selten großen Anzahl der Komponenten der Lehrwerkpakete (hier vor allem bei *SI* und *BP*) eben diese Überschaubarkeit ein wenig auf der Strecke bleibt. Als nachteilig muss in diesem Zusammenhang vor allem das Fehlen einer Lehrwerkübersicht (z.B. in Form einer Tabelle oder eines Diagramms) und entsprechender Erläuterungen für die KT im LAB, LB bzw. AB bewertet werden. Ihr Fehlen verursacht bei den KT sicherlich eine gewisse Verunsicherung, da ihnen – sofern sie von der L, die entsprechende Informationen im LHB findet (s. 5.3.11.), das Lehrwerkgefüge nicht erklärt bekommen – die Kenntnis darüber, wozu sie bestimmte Komponenten verwenden können und wie sie mit ihnen arbeiten sollen, fehlt. Optimal ist die Lösung, die man in *U* umgesetzt hat. Der sog. *„Wegweiser für das Lehrwerk"* kann durchaus als ein Musterbeispiel für alle anderen untersuchten Lehrwerke bezeichnet werden. Zwar wird man sich in den Grundstufenlehrwerken keiner so umfangreichen Erläuterungen wie in *U* bedienen können, diese könnten aber sicherlich mit gutem Erfolg durch Zeichnungen und Schemata mit ganz wenig Text ersetzt werden.

Seltsam mutet auch die Tatsache an, dass manche Lehrwerkskomponenten sozusagen *„verschwiegen"* werden. Auf das Online-Übungsangebot wird beispielsweise nur selten verwiesen. Meistens ist es nur eine Linkempfehlung auf dem Einband oder eine Fußnote. Ähnlich verhält es sich mit den Zusatzübungen, Vokabelheften und Übungsgrammatiken oder Hörprogrammen. Bedenkt man aber, was für einen Beitrag gerade solche Zusatzangebote zur Differenzierung und Individualisierung leisten, so muss man das Fehlen der jeweils entsprechenden Information als einen Nachteil empfinden. Zu entschuldigen ist dieser Zustand nur dadurch, dass das Gros dieser Zusatzangebote nicht zeitgleich mit den LAB/LB/AB oder dem LHB, sondern erst nach ihrer Veröffentlichung entstanden ist. Zu hoffen ist nur, dass entsprechende Informationen in die Neuauflagen der Lehrwerke aufgenommen werden.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die relativ hohen Kosten der untersuchten Lehrwerke hinzuweisen (s. 5.3.1.3.). Der hohe Preis ist zwar gerechtfertigt, da die Qualität der Lehrwerke sehr gut und ihr Umfang sehr groß sind. Bedenken müsste man nur, ob es nicht möglich wäre, beispielsweise einen Teil der Audioaufnahmen zum Lehrwerk (z.B. mit Ausspracheübungen) auf – in das jeweilige LAB/LB/AB integrierte – CDs (wie in *D*) zu verlagern, um sie so für die KT erschwinglich zu machen, oder das Übungs-/Aufgabenangebot in den LAB/LB/AB zu erweiten, statt das Materialpaket durch weitere Zusatzübungshefte oder Übungsgrammatiken zu den Lehrwerken aufzublähen. Aus der Sicht der KT wäre dies sicherlich besser, da es dieses wichtige Material für sie leichter zugänglich machen würde.

Hinsichtlich der graphischen Konzeption (s. 5.3.2.) der Lehrwerke muss festgestellt werden, dass sie meistens gut durchdacht, einheitlich, attraktiv und ansprechend ist. Das Layout erleichtert durch den Einsatz von Symbolen, Signalfarben u.a. die Navigation in den untersuchten Lehrwerken. Das Bildmaterial erfüllt die Anforderungen, die an visuelle Unterrichtsmittel gestellt werden. Nur an *D* kann der Einsatz sehr vieler Zeichnungen – im Verhältnis zur recht geringen Zahl der verwendeten Fotografien – bemängelt werden. Störend ist dabei nicht nur die Anzahl dieser Zeichnungen, sondern vor allem ihre Art. Sie alle haben nämlich einen deutlich karikaturhaften Einschlag und lassen Zweifel daran aufkommen, ob das Lehrwerk eine erwachsene Zielgruppe ansprechen soll. Auch die farbliche Zusammensetzung ist als eher langweilig zu bewerten. Beides wirkt auf die Dauer ermüdend. Obendrein vermitteln diese Illustrationen so gut wie keine landeskundlichen Informationen.

Das akustische Layout, d.h. die Konzeption der Audiomaterialien zu den Lehrwerken, lässt im Großen und Ganzen nichts zu wünschen übrig. Ergänzen könnte man lediglich in einigen Fällen (*SI*, *BP* und *U*) das Tracking (Aufteilung in kürzere Abschnitte) bei längeren Hörtexten, was den KT den Zugriff auf bestimmte Stellen und die selbständige Bearbeitung dieser sicherlich erleichtern würde. Der Einsatz von Kinderstimmen (hier in dem *SI*-Hörprogramm *„Gespräche mit Lunija"*) müsste ebenfalls überdacht werden.

In allen Lehrwerken hat man für Hilfen zur Orientierung in den Lehrwerkinhalten gesorgt. Die Tatsache, dass es zumindest in manchen Lehrwerken (*D*, *em*, *U*) ein an die KT gerichtetes Vorwort gibt (s. 5.3.3.1.), in dem ihnen nicht nur der Aufbau des Lehrwerks, sondern auch die Arbeitsmethoden, Lernziele usw. dargelegt werden, ist besonders positiv zu bewerten. Zwar stellt so eine Einleitung – wie bereits oben erwähnt – für manche KT (vor allem Anfänger (s. das Vorwort zu *D*)) eine enorme Herausforderung dar, dennoch aber stellt es nicht per se eine Überforderung der KT dar, einen solchen Text in das Lehrwerk aufzunehmen. U.a. trägt eben das Vorwort wesentlich zur Stärkung des Bewusstseins der KT, indem man ihnen eine Rolle als handelnde Subjekte mit Entscheidungskraft innerhalb der Unterrichtsgestaltung und nicht eine von zu unterrichtenden Objekten zuerkennt. Andere Mittel, wie Inhaltsverzeichnisse (s. 5.3.3.2.), Symbole und Verweise (s. 5.3.3.3.), Einstiegslektionen (das sog. Null-Kapitel *„Los geht's"* in *U*) und Aufgaben zum Kennenlernen des Lehrwerks (*„Lehrwerk-Quiz"* in *em*) tragen ebenfalls dazu bei, dass die KT sich im Lehrwerk ohne Probleme zurechtfinden. Zwar findet man in einem jeden Lehrwerk eine Inhaltsübersicht, die Existenz einer Einstiegslektion ist aber nicht immer selbstverständlich. Zu fordern wäre daher die Aufnahme derartiger einführender Inhalte in alle Lehrwerke. Dies ist auch insofern von großer Bedeutung, als ein solches Vorgehen auch wesentlich zur Transparenz der Lernziele in den Lehrwerken beitragen würde.

Gerade eben in Bezug auf eine solche anzustrebende Transparenz der Lernziele ist festzustellen, dass für sie nicht immer ausreichend gesorgt wird. Die Lernziele werden in den untersuchten Lehrwerken den KT im LAB/LB/AB meistens nicht explizit angegeben (entsprechende Angaben findet man nur in den LHB) oder die Form der Angaben ist so, dass sie von den KT nicht als Zielangabe wahrgenommen werden kann. Zwar findet man mehr oder weniger genaue Hinweise im Vorwort (hier nur in *D*, *em*, *U*) oder in den Inhaltsverzeichnissen der LAB/LB/AB. Ihre Qualität schwankt aber (s. 5.3.4.). Relativ genau und gut ausformulierte Zielangaben am Anfang eines jeden Kapitels findet man nur in *BP*. In *U* sind sie zwar auch vorhanden, ihr Informationswert ist aber nicht so hoch wie der in *BP*, da es sich hier lediglich um stichwortartige Angaben in Verbindung mit Symbolen handelt. Dabei gibt es gerade hier sehr viele – auch sehr einfache – Möglichkeiten, Lernziele transparent zu machen, z.B.: die Präzisierung der Angaben in den Inhaltverzeichnissen, das Versehen der Inhaltsangaben mit der Überschrift *„Das lernen Sie in ..."* (wie in *BP*), die Aufteilung der Inhaltsverzeichnisse in übersichtliche Spalten (wie in *em* (*„Kursprogramm"*)), Benennung oder Wiederholung der Lernziele zum Anfang jeder Lektion oder jedes Kapitels (wie in *BP* und *U*), Zusammenfassung der Lernziele

in einer Check-Liste (wie in *em* oder *BP*), konsequente Verwendung von Symbolen oder Signalfarben (wie in *SI* und vor allem aber in *em*).

Als offen sind dagegen alle fünf Lehrwerke zu bewerten (s. 5.3.5.). Entsprechende Angebote, die zu ihrer Offenheit beitragen, findet man in Hülle und Fülle. Als ein Negativbeispiel kann hier lediglich *D* dienen, da hier die Mehrheit entsprechender Angebote ins LHB verlagert wurde – mit dem Argument, dass man einerseits die KT mit zu schwierigen Aufgaben nicht überfordern möchte und andererseits nicht das Risiko laufen will, dass man Vorschläge macht, die unter bestimmten Unterrichtsbedingungen nicht umzusetzen sind. Dazu kann nur gesagt werden, dass man – wie am Beispiel von *SI* und *BP* zu sehen ist – auch für Grundstufenlerner durchaus geeignete Projektvorschläge finden kann und diese ins LAB/LB/AB aufnehmen sollte, um auch ihnen die Möglichkeit zu geben, je nach Interesse und Möglichkeiten über ihre Wahl frei zu entscheiden.
Die Offenheit der Lehrwerke ist aber selbstverständlich nicht nur an der Zahl der Projektvorschläge zu erkennen. Auch andere Aufgaben/Übungen, Spiele, Vorschläge für außerunterrichtliche Aktivitäten und jeweils passende Möglichkeiten zum Weiterlernen haben in *SI*, *BP*, *em* und *U* einen deutlich offenen Charakter und erlauben den KT, ihre Erfahrungen und Ideen in den Unterricht einzubringen.

Der Lernprozess wird in vier der fünf Lehrwerke thematisiert (s. 5.3.6.). Dies erfolgt sowohl in speziellen, dem Thema *„Lernen"* gewidmeten, Zwischenkapiteln (hier in *SI* und *BP*), in Form von im ganzen Lehrwerk verstreuten Lerntipps (hier in *SI*, *BP*, *em* und *U*), in Lektionen zum Thema *„Ein Leben lang lernen"* u.a. (hier in *SI*, *BP*, *em* und *U*). Eine Ausnahme stellt auch hier wieder *D* dar. Zwischen *SI*, *BP*, *em* und *U* gibt es aber deutliche Unterschiede in der Intensität und der Art und Weise der Behandlung dieses Themas.
Die mit der Regulierung des Lernens (s. 5.3.6.1.) verbundenen metakognitiven LS/LT (s. 5.3.6.1.1.) werden am intensivsten in *BP* erörtert (s. Tabelle 11). Auch in *SI*, *em* und *U* findet man aber zahlreiche explizite Hinweise auf LS/LT zur Vorbereitung und Planung sowie der Überwachung und Auswertung des Lernens. Nur das Überprüfen des Lernfortschritts und die Fehleranalyse sowie die Instrumente der Kontrolle werden in *em* und *U* deutlich vernachlässigt. Zum Festhalten von Überlegungen bezüglich des Lernens, zum Beschreiben der Lernschwierigkeiten oder der das Lernen begleitenden Emotionen in einem Lerntagebuch, in sog. Gedankenprotokollen, in Erfahrungsberichten, in sog. *„Bordbüchern"* oder Wochen- bzw. Stundenprotokollen werden die KT nur äußerst selten angeregt. Einen entsprechenden Hinweis findet man in *BP* (Erfahrungsbericht), den zweiten in *U* (Lerntagebuch). Verhältnismäßig viel wird dagegen über verschiedene Lernmethoden, bisherige Lernerfahrungen der KT, Bewusstmachung der Lernziele, Planung der Lernzeit, Festhalten der Lernziele in Plänen/Planungspostern nachgedacht. Eine Schwachstelle ist aber auch hier zu erkennen: Sehr wenig bzw. gar nicht werden die Motive zum Lernen reflektiert. Offensichtlich nehmen die Lehrwerkautoren an, dass erwachsene KT, wenn sie mit dem Lernen einer neuen Fremdsprache anfangen, sehr motiviert sind und eine derartige Reflexion nicht nötig haben. Dass diese Annahme aber nicht immer zutreffend ist, zeigt die Unterrichtspraxis.
Auf affektive Aspekte des Lernens (s. 5.3.6.1.2.) geht man insgesamt weniger intensiv ein (s. Tabelle 12). Um die Bewusstmachung der Motivation zum Zweck der Aufrechterhaltung des Lerninteresses ist man beispielsweise nur in *SI* und *em* bemüht. Ansonsten beschäftigt man sich hier eher mit Lernstressbewältigung mit Hilfe von Atemübungen, beruhigender Musik positivem Denken, Aufwärm- und Lockerungsübungen. Die Bedeutung von Selbstbelohnung auch für nur kleinere Lernerfolge wird nur in *SI* und *BP* erwähnt.
Soziale LS/LT (s. 5.3.6.1.3.), die zwar implizit immer wieder zum Tragen kommen (vgl. unten), werden explizit nur in zwei Lehrwerken genannt (s. Tabelle 13). Die Auswahl ist aber auch hier sehr begrenzt. Lediglich die Auswahl des Lernpartners (*SI*, *BP*) und der Austausch von Erfahrungen über Lernprobleme u.Ä. (*SI*) werden hier thematisiert.
LS/LT für die Arbeit am Wortschatz (s. 5.3.6.2.1.) sind dafür aber überall zu finden (s. Tabelle 14). Sowohl das Erschließen der Wortbedeutung (ob aus dem Kontext oder mit Hilfe des Wörterbuchs) als auch das Ordnen des neuen Wortschatzes (u.a. Vokabelhefte, -karteien, -listen) und LS/LT, die das Behalten fördern (z.B. interaktive Gedächtnisbilder, visuelle Gedächtnisstützen) sind in *SI*, *BP*, *em* und *U* zu finden.
Weniger ausführlich werden dagegen LS/LT für die Grammatikarbeit (s. Tabelle 15) und die Arbeit an der Aussprache (s. Tabelle 16) behandelt. Dabei wären gerade diese LS/LT für erwachsene KT von größter Relevanz. Es ist also zu fordern, dass Übungs- und Beobachtungstechniken (z.B. Sprechen vor dem Spiegel, Aufnehmen eigener Sprachproduktionen) oder die Auswahl und der Umgang mit Grammatiknachschlagewerken und Aussprachewörterbüchern sowie induktives Herausfinden der Regeln und Techniken für ihr Behalten – zumindest so wie in *SI* und *em* – auch in anderen Lehrwerken zur Sprache gebracht werden.
LS/LT für das Hör- (s. Tabelle 17) und Leseverstehen (s. Tabelle 18) sowie das Sprechen (s. Tabelle 19) und Schreiben (s. Tabelle 20) werden dagegen in allen vier Lehrwerken gleichmäßig vermittelt. Nur kleinere Gewichtsverschiebungen sind hier zu bemerken. So z.B. schenkt man in *SI* der Vorbereitung des Höraktes wenig Aufmerksamkeit, setzt sich aber umso intensiver mit verschiedenen Arten des Hörens und der Verarbeitung des Gehörten (Notizen, Zusammenfassungen) auseinander. Für das Sprechen findet man hier zwar nur zwei explizite Hinweise auf LS/LT, für das Schreiben liefert man aber Anregungen für alle Phasen des Schreibens. In *U* und *em* konzentriert man sich beim Sprechen und Schreiben vor allem auf die freie Textproduktion und ihre Evaluierung und schenkt der Reproduktion weniger Aufmerksamkeit. Zusammenfassend kann auch gesagt

werden, dass in den untersuchten Lehrwerken LS/LT für rezeptive Fertigkeiten im Vergleich zu den LS/LT für produktive Fertigkeiten ein wenig überwiegen.

Ähnlich sieht es mit der impliziten Vermittlung entsprechender LS/LT (s. Tabellen 21-37) aus, die mit Hilfe diverser Übungen/Aufgaben trainiert werden. In Bezug auf die Regulierung des Lernens (s. 5.3.7.1.) und insbesondere auf die Vermittlung metakognitiver LS/LT (s. 5.3.7.1.1.) muss festgestellt werden, dass den KT in allen fünf Lehrwerken vor allem sehr viele Instrumente der Selbstevaluation geliefert werden. Übungen/Aufgaben mit Lösungsschlüsseln, Selbsttests mit Fehlerstatistiken, Fragebögen/Check-Listen, interaktive Übungen online oder auf CD-ROMs mit sofortigem Feedback u.a. dienen hier der Kontrolle des Lernfortschritts und ermöglichen den KT eine selbständige Ermittlung ihrer Stärken und Defizite. Alternative Formen der Kontrolle (wie das *Hörprogramm „Gespräche mit Lunija"* zu *SI*) sind aber eher vereinzelt anzutreffen. Relativ selten beschäftigt man sich mit der Ermittlung der Prioritäten der KT, ihrer Bedürfnisse und Interessen. Entsprechende Aufgaben findet man lediglich in *em* und *U*. Grundstufenlerner werden zu einer solchen Reflexion nicht angehalten.

In Texten und Aufgaben/Übungen, in denen emotionale Aspekte des Lernens (s. 5.3.7.1.2.) zur Sprache gebracht werden, konzentriert man sich vor allem auf negative Gefühle wie Stress, Prüfungsangst und eventuell auftretende Misserfolge.

An soziale LS/LT werden die KT durch entsprechende Aufgabenstellungen gewöhnt, die sie zur Partner- oder Gruppenarbeit zwingen. Leider werden die Sozialformen nicht immer im LAB/LB/AB markiert (z.B. in *D*).

Bei der Arbeit an Wortschatz (s. 5.3.7.2.1.), Grammatik (s. 5.3.7.2.2.) und Aussprache (s. 5.3.7.2.3.) erhalten die KT meistens sehr viel Unterstützung. Neben Lernhilfen wie Wortschatzlisten, Grammatikregistern, diversen Aufgaben/Übungen, in denen sie beispielsweise im Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext, im selbständigen induktiven Herausfinden grammatischer Regelmäßigkeiten oder der Ausspracheregeln trainiert werden, finden sie nämlich auch sehr viele mnemotechnische Hilfen, z.B. Zeichnungen und Diagramme, prägnante Merksprüche, Grammatiklieder usw. Das in diesem Zusammenhang vergleichsweise beste Lehrwerk ist *SI*. In keinem anderen der fünf Lehrwerke ist man so kreativ gewesen und hat sich so viele Hilfen (darunter z.B. auch für den auditiven und haptischen Lerntyp) überlegt, wie das eben hier der Fall ist.

An den Angeboten zur Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (s. 5.3.7.2.4./5.) ist kaum etwas auszusetzen. Durch die verschiedensten Aufgaben/Übungen (s. Tabelle 30, 32) werden die KT in den diversen Hör- und Lesewegen trainiert, lernen das Begleitmaterial auszuwerten und die Texte zu verarbeiten. Nur das Lehrwerk *D* kann für eine gewisse Eintönigkeit der Aufgaben/Übungen sowie das Fehlen bestimmter Hinweise, wie der auf die Möglichkeit/Notwendigkeit der Hypothesenbildung vor dem Lesen/Hören, der Aktivierung des Vorwissens u.a.m, kritisiert werden. Ähnliches lässt sich über das Training der produktiven

Fertigkeiten (s. 5.3.7.2.6./7.) sagen. Auch hier leitet man die KT an, wie sie das Sprechen/Schreiben vorbereiten, den Text ausarbeiten und evaluieren können. Dabei lassen sich aber in *D* Defizite feststellen, die aber – ähnlich wie im Falle der produktiven Fertigkeiten dank ausreichender Hinweise im LHB – von der L gedeckt werden können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es den Autoren von *SI*, *BP*, *em* und *U* gelungen ist, das Gleichgewicht zwischen der im- und expliziten Vermittlung der LS/LT zu finden. Keines der untersuchten Lehrwerke ist nämlich zu einem Ratgeber ausgeartet. Sie alle haben den Charakter eines Lehrwerks behalten und die entsprechenden Inhalte passen sich organisch in die Konzeption der Lehrwerke ein. Nur zwei Probleme machen sich im Kontext der (vor allem expliziten) Vermittlung bzw. Bewusstmachung der LS/LT bemerkbar:

1. der Zeitpunkt und die Reihenfolge des Auftretens entsprechender Inhalte im Laufe des Kurses (insbesondere bei den Grundstufenlehrwerken, in denen z.B. die Reflexion des Lerntyps, der Bedürfnisse und Interessen der KT erst sehr spät kommt);
2. die Tatsache, dass die KT bereits über einige LS/LT verfügen und sich somit deren Vermittlung (besonders in der Arbeit mit den Mittelstufenlernern) evt. erübrigt, denn es bedarf vielleicht eher nur einer Art Erinnerung an sie oder der Reflexion über ihre jeweiligen Vor- und Nachteile usw.

Eine Lösung dieser beiden Probleme wäre vielleicht die Verlagerung der entsprechenden Angebote in ein ***„Lernerhandbuch"***, das einerseits selbstverständlich mit dem jeweiligen Lehrwerk eng verbunden wäre (z.B. durch Beispiele, Verweise auf Übungen/Aufgaben u.a.), andererseits aber auch lehrwerkunabhängig bzw. unabhängig von der Progression im Kurs einsetzbar wäre. So könnten die KT auf die sie interessierenden Informationen dann zurückgreifen, wenn sie das Bedürfnis danach verspüren würden oder wenn die aktuelle Lernsituation dies verlangen würde. Nah an diesem Vorschlag ist der *„Ratgeber Lernen"* im *U*-AB, der in Verbindung mit dem Vorwort zum *U*-AB fast genau so eine Funktion erfüllt. Entsprechende Zwischenkapitel (*„Eine Fremdsprache lernen"* in *SI* und *„Raststätte"* in *BP* oder die Rubrik *„Lerntechnik"* in *em*) erfüllen zwar ähnliche Funktionen; dadurch aber, dass sie auf bestimmte Stellen innerhalb der LAB/LB verteilt sind, erwecken sie den Eindruck, dass man sie nicht beliebig umstellen kann und eher der Reihe nach bearbeiten sollte. Außerdem macht die steigende Komplexität der metasprachlichen Erläuterungen in den beiden Grundstufenlehrwerken eine derartige Umstellung unmöglich.

In diesem Kontext ist auch auf die Rolle der L hinzuweisen (s. 4.4.11.), die immer wieder helfend eingreifen muss. Besonders bei der Arbeit mit Grundstufenlernern ist ihre Hilfe unverzichtbar. Zum Glück hat man in allen untersuchten Lehrwerken für ausreichend Hilfen und Didaktisierungsvorschläge für die L gesorgt. Manchmal ist die auf der L lastende Verantwortung auch enorm.

Dies ist vor allem im Falle derjenigen Lehrwerke deutlich zu sehen, die (wie *D*) weder explizite Hinweise auf LS/LT noch in ausreichendem Maße implizite Anregungen für die KT oder Angaben zu Arbeitsschritten bei der Bearbeitung der Aufgaben, Sozialformen, alternatives Übungsmaterial enthalten,.

Letztendlich muss man in Bezug auf die in den Lehrwerken behandelten Themen (s. 5.3.9.), darunter auch landeskundliche Inhalte und LS/LT zur Ausbildung der interkulturellen Kompetenz (s. 5.3.10.), sowie die Arten von Übungen und Aufgaben (s. 5.3.8.) auch noch feststellen, dass sie sowohl den Interessen erwachsener KT entsprechen als auch zu deren Aktivierung beitragen (u.a. durch ausreichende Anzahl von Differenzierungsangeboten). Die Anzahl der Letzteren ist allerdings vom Lehrwerk zu Lehrwerk unterschiedlich.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der untersuchten Lehrwerke die Anforderungen, die an Lernerautonomie fördernde Lehrwerke gestellt werden, erfüllt. Eine Ausnahme stellt lediglich *D* dar. In den – bezüglich der Lernerautonomie insgesamt positiv zu bewertenden – Lehrwerken dagegen lassen sich wirklich schwerwiegende Fehler nicht feststellen. Geringfügige Mängel oder Gewichtsverschiebungen können hier ohne weiteres – falls nötig – durch die L ausgeglichen oder in künftigen Ausgaben der Lehrwerke beseitigt werden. Der Inhalt von *SI*, *BP*, *em* und *U* unterstützt durch seine relativ große Transparenz, Offenheit und Natürlichkeit die KT auf dem Wege zum autonomen lebenslangen Fremdsprachen-/ Deutschlernen und kann zur Aufrechterhaltung und sogar Steigerung ihrer Lernmotivation beitragen.

6. Resümee

Der Fremdsprachenunterricht ist zwar einerseits von bestimmten Traditionen geprägt (s. 1.1.), unterliegt aber andererseits ständigen Veränderungen, die u.a. durch die Entwicklung neuer oder die Revision und Modifizierung bereits etablierter Unterrichtsmethoden ausgelöst werden. Neue Lerntheorien – wie die kognitiven und konstruktivistischen (s. 1.3.1.1./2.) – und vor allem die Anerkennung der Tatsache, dass das Lernen ein autonomer Prozess ist, den der Lernende selbständig durchführt, bleiben nicht ohne Einfluss auf die Unterrichtspraxis. Auf diese Art und Weise geschieht eine langsame Umorientierung des Unterrichts, dessen bisherige Produktorientierung (s. 1.2.) durch Prozessorientierung (s. 1.3.) ersetzt bzw. ergänzt wird. Eine der Folgen dieses Perspektivenwechsels ist die verstärkte Forderung nach der Neudefinierung der Lehrer- und Lernerrollen, der Zulassung der Lerner zur aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses und der metakognitiven Reflexion des Lernprozesses. Diese und andere Ideen lassen sich am besten im Rahmen eines auf die Förderung der Lernerautonomie gerichteten Unterrichts in die Praxis umsetzen (s. 1.3.2.).

Die Situation des Unterrichts ändert sich. Wo früher die Vorsilbe *„vor-"* regierte, wo das Vorwissen der Lehrer, die im Unterricht alles vorgetragen und vorgemacht haben, gefragt war, taucht heute immer häufiger das Bestimmungswort *„Selbst-"* in einer wachsenden Zahl von – zum Teil neu gebildeten – Komposita auf. So z.B. findet man sie in nur einem Kapitel einer Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Wesfallen in 18 verschiedenen Variationen und Zusammensetzungen: *„Selbstverankerung, Selbstbeobachtung, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung, Selbstdefinition, Selbstevaluation, Selbstkontrolle, Selbstlernvorgang, Selbstmanagement, Selbstplanung, Selbstregulierung, Selbststeuerung, Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung, Selbstvergewisserung, Selbstwahl, Selbstwirksamkeit und Selbstzuschreibung"* (Krischner 1999:67). Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wird als eine der Hauptaufgaben der Erziehung und somit auch als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet (s. 2.1.). Man schenkt den allgemein-erzieherischen Lernzielen verstärkt Aufmerksamkeit. Die Lernkompetenz (Lernfähigkeit) wird zu den Schlüsselqualifikationen gezählt, die es unabhängig von der aktuell zu lernenden Fremdsprache zu trainieren gilt, da sie eine *„Brücke"* zwischen den allgemeinerzieherischen und sprachspezifischen Lernzielen bilden.

Zwar sind in diesem Kontext auch kritische Stimmen zu hören, die zum einen die Befürchtung äußern, dass es sich hierbei nur um eine Art Modewelle in der Fremdsprachendidaktik handelt und die zum anderen auf eventuelle Nachteile oder gar Gefahren (wie z.B. Lernmotivationsmangel, Probleme *„lernungewohnter"* Lerner, Vereinsamung des einzelnen Lernenden, kulturspezifische Lerngewohnheiten) eines solchen Trends hinweisen. Die Idee des autono-

men Lernens hat aber deutlich mehr Verfechter als Gegner. Und so sind heutzutage die Schule als Belehrungsanstalt, isoliertes Faktenwissen und als Instrukteure agierende Lehrer zunehmend *„out"*. *„In"* dagegen ist, aus der Schule eine Lernwerkstatt zu machen, in der sich die Lernenden möglichst selbständig das Wissen aneignen, wobei ihnen die Lehrer in der Rolle eines Moderators, Animateurs, Beraters, Vermittlers, Helfers, Partners und Wegbegleiters helfen. Die Lehrer dürfen die Lerner nicht entmündigen. Sie sollen vielmehr zu deren Emanzipation beitragen, indem sie den Lernprozess loslassen und den Lernenden Selbstverantwortung zutrauen und diese überhaupt zulassen. Sie müssen ihre Machtposition, ihre Machtzonen aufgeben können. Nur so kann die Idee des autonomen Lernens auf den (Fremdsprachen-) Unterricht übertragen werden (s. 2.2.).

Die Auseinandersetzung mit Fragen zur lernenden Person, wie z.B. die nach dem Lerntyp, den Lernstrategien, der Metakognition, d.h. der Reflexion von Lernprozessen und Lernstrategien usw., wodurch man die Perspektive der Lernenden zu würdigen und in die didaktischen Überlegungen einzubeziehen versucht, haben dazu geführt, dass bemerkt wurde, dass ohne die aktive Teilhabe und Teilnahme der Lernenden Veränderungen in Richtung Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht nicht möglich sind (s. 2.3.).

Zwar wurde bisher die Frage, unter welchen Bedingungen man eigentlich von Autonomie, von Selbststeuerung sprechen kann, nicht eindeutig beantwortet. Die Begriffe werden weder präzise definiert noch einheitlich gebraucht. Spricht man nun von Autonomie, wenn die Lehrperson abwesend ist und die Fremdbestimmung des Unterrichts eliminiert wird? Wenn die Lernenden gut motiviert sind und äußere Verstärkung nicht benötigen? Wenn die Lerner bewusst und planmäßig bestimmte Handlungen unternehmen, um ein Ziel zu erreichen, das sie selbst gewählt haben? Wenn das Unterrichtsangebot offen ist – oder gar: wenn man dem einzelnen Lerner überlässt, ob er überhaupt etwas lernen möchte bzw. wie er das machen will? Unabhängig aber davon, wie im Detail der Begriff *„Autonomie"* erklärt wird, in allen Definitionen taucht der Begriff der *„Lernstrategie"* auf – des *„Bausteins"*, ohne den selbstgesteuertes Lernen unmöglich ist (s. 2.4.). Dabei wird darauf hingewiesen, dass Lernende zwar über ein gewisses Lernstrategierepertoire verfügen, sich dessen Gebrauchs aber nicht immer bewusst sind. Das Bewusstsein des Strategiegebrauchs wird dabei für eine der Voraussetzungen des Lernerfolgs gehalten. Eben aus diesem Grund müssen Lernstrategien systematisch im Unterricht trainiert werden (implizite Vermittlung), andererseits sind sie aber – wiederum ebenso systematisch – auch explizit zu thematisieren (s. 2.5.1.). Nicht zu unterschätzen ist dabei die Rolle der Lehrperson (s. 2.5.2.), die aber auf die Rolle des Wegbereiters der Lernerautonomie entsprechend vorbereitet werden muss.

Wie bereits erwähnt, verfügen die meisten Lerner über gewisse Lernstrategien und -techniken, mit deren Hilfe sie ihren Lernprozess bewusst

oder unbewusst steuern. Dies gilt auch für erwachsene Lerner, die in der heutigen Zeit verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses von Fremdsprachenschulen und Verlagen rücken. Es steht fest, dass die Idee des autonomen Lernens auf den Fremdsprachenunterricht für Erwachsene durchaus übertragbar ist. Es wird sogar behauptet, dass diese Zielgruppe für diese Form des Lernens besonders prädestiniert sei (s. 3.1.-3.3.). Untersuchungen und Analysen des Lernstrategiegebrauchs bei erwachsenen Lernern deuten jedoch darauf hin, dass das strategische Wissen dieser Lernenden zuweilen recht verkümmert ist, was u.a. auf die weit zurück liegende Schulzeit und bestimmte Lerntraditionen zurückgeführt werden kann (s. 3.3.1.). Da aber die Dauer eines Lehrgangs bei Erwachsenen deutlich kürzer als bei Kindern oder Jugendlichen ist, die häufig über mehrere Jahre eine bestimmte Fremdsprache lernen, ist es notwendig, diese Strategien und Techniken verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Gefragt nach den Quellen ihres lernstrategischen und -technischen Wissens weisen die meisten erwachsenen Lerner darauf hin, dass sie die von ihnen verwendeten Strategien und Techniken dem Lehrer oder der eigenen Kreativität zu verdanken haben (s. 3.3.2./ Diagramm A). Verhältnismäßig wenige von ihnen wollen dieses Wissen aus dem Lehrwerk bezogen haben, was – in Anbetracht der Tatsache, dass eben das Lehrwerk mit all seinen Komponenten (s. 4.1.-4.3.) eine besonders wichtige Rolle im Lernprozess von Fremdsprachen spielt – zu der Schlussfolgerung führt, dass seine Rolle und die Möglichkeiten der Förderung der Lernerautonomie (auch von erwachsenen Lernern) durch seine Inhalte überdacht werden müssen.

Besonders in den letzten 15 Jahren wurden viele neue Konzeptionen für die Gestaltung von Lehrwerken (auch für DaF) entwickelt, die als wegweisend bezeichnet werden können (s. 4.4.). So fordert man von Lehrwerken, dass sie *„aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend, motivierend oder kurz: autonom"* sein müssen (Gick 1989A:165). Man betont die Bedeutung der Orientierung im Lehrwerk, in seinen Inhalten, die der Übertragung von Verantwortung für unterrichtsrelevante Entscheidungen sowie die der Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen. Man weist ebenfalls auf viele andere Aspekte hin, die mit der Arbeit an sprachlichen Teilsystemen, an der Entwicklung der Sprachfertigkeiten und schließlich mit der Regulierung des Lernens zusammenhängen. Auch die Lehrwerkforschung und -analyse liefern einige – wenn auch nicht allzu viele – Anregungen für die Gestaltung derartiger Lehrwerke (s. 4.5.). Die Liste der zu erfüllenden Anforderungen ist also lang und bestimmt immer noch offen (s. 4.6.).

Die Analyse ausgewählter neuerer Lehrwerke DaF (s. 5.1.), von denen angenommen wurde, dass sie dabei helfen, die Autonomie erwachsener Lerner zu fördern (s. 5.2.), bestätigt, dass ihre Autoren darum bemüht sind, dieses Ziel – wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise – in die Praxis umzusetzen. Das Ergebnis dieser Bemühungen ist allerdings nicht immer optimal. Dem An-

gebot in den Lehrwerken mangelt es nämlich entweder an einer wünschenswerten Systematik oder es weist Lücken auf. So ist das Lehrwerkangebot zwar im Großen und Ganzen als übersichtlich zu bewerten (s. 5.3.1.). Mehr Informationen über die Bestimmung und die Verknüpfung einzelner (nicht selten sehr zahlreicher) Lehrwerkskomponenten – nicht nur in den Lehrerhandreichungen, sondern vor allem auch in den Lehr-, Arbeits- oder ggf. Lehr- und Arbeitsbüchern – würden sicherlich aber zu noch mehr Überschaubarkeit beitragen. Am Layout der Lehrwerke lässt sich – abgesehen von einigen wenigen Elementen, die als störend empfunden werden können – fast nichts aussetzen (s. 5.3.2.). Für die im Kontext der Förderung der Lernerautonomie so wesentliche Orientierung in den Lehrwerkinhalten wird zwar mehr oder weniger gesorgt, an die Lernenden gerichtete Vorworte, gut strukturierte und informative Inhaltsverzeichnisse oder das Kennenlernen des Lehrwerks erleichternde Einstiegslektionen sind aber keine Selbstverständlichkeit (s. 5.3.3.). Auch die Transparenz der Lernziele ist nicht immer gewährleistet (s. 5.3.4.). Nach expliziten und gut ausformulierten Lernzielangaben sucht man in den meisten Lehrwerken vergeblich. Konzeptionelle Offenheit ist dagegen ein Charakteristikum aller fünf Lehrwerke (s. 5.3.5.), das sich nicht nur in der großen Anzahl von Projektaufgaben ausdrückt, sondern auch in Vorschlägen für weitere Aufgaben und Übungen, Spiele usw. Der Lernprozess wird nur in einem der untersuchten Lehrwerke nicht explizit thematisiert (s. 5.3.6.). Das Thema *„Lernen lernen"* wird u.a. in speziellen Zwischenkapiteln oder Rubriken behandelt, wobei auch hier deutliche quantitative und qualitative Differenzen festzustellen sind. Besonders den indirekten Lernstrategien und -techniken, wie z.B. den affektiven oder sozialen, könnte man hier mehr Aufmerksamkeit schenken, da sie im Vergleich zu den Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen und Fertigkeiten eher benachteiligt sind. Eine meist sehr gute Ergänzung der expliziten Angebote stellt die implizite Vermittlung des lernstrategischen und -technischen Wissens mit Hilfe diverser Übungen und Aufgaben dar (s. 5.3.7./5.3.8.). Dabei wird zwischen den beiden Formen der Vermittlung auch für Gleichgewicht gesorgt, so dass keines der analysierten Lehrwerke einem Ratgeber ähnelt. Sie alle haben den Charakter eines Lehrwerks bewahrt. Lediglich der Zeitpunkt und die Reihenfolge des Auftretens bestimmter Inhalte müssten – in Anbetracht der Tatsache, dass (erwachsene) Lernende bereits über ein gewisses Lernstrategie- und Lerntechnikrepertoire verfügen – ggf. überdacht werden. Alle oben erwähnten Aspekte verbindet die Frage nach der Adressatengerechtheit der untersuchten Lehrwerkangebote. Die Tatsache, dass man es bei der Arbeit mit den Lehrwerken *„Stufen International"*, *„Delfin"*, *„Berliner Platz"*, *„em"* und *„Unterwegs"* einerseits mit erwachsenen und somit über vielfältige Lernerfahrungen verfügenden Kursteilnehmern, man es andererseits aber unter diesen wiederum mit Lernenden der Grund- oder Mittelstufe zu tun hat, erschwert die Vermittlung entsprechender Inhalte durch monolinguale und an ein breites Publikum gerichtete Lehr-/Lernmaterialien. Was aber bei der Themenwahl (s. 5.3.9) und bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte (s. 5.3.10.) nicht allzu schwer ist, kann bei der Reflexion des Lernprozesses in diesem Zusammenhang durchaus Schwierigkeiten bereiten. Eine wichtige Aufgabe kommt hierbei den Lehrpersonen zu, deren Hilfe besonders bei der Arbeit mit Grundstufenlernern unverzichtbar ist. Sie erhalten aber auch ausreichend Unterstützung in Form ausgebauter und detaillierter Lehrerhandreichungen (s. 5.3.11.).

Abschließend kann festgestellt werden, dass für die Förderung der Lernerautonomie durch Fremdsprachenlehrwerke für DaF bereits jetzt viel geleistet wurde, was aber nicht bedeutet, dass nicht noch mehr getan werden kann. Die Bemühung, die Lernenden auf das selbständige Lernen vorzubereiten und sie in ihrem Bestreben, eine Fremdsprache zu erlernen, zu unterstützen, ist deutlich zu sehen. Die Reflexion des Lernprozesses sowie die explizite wie implizite Vermittlung des lernstrategischen und -technischen Wissens helfen bei der Optimierung des Lernens und der Steigerung seiner Effektivität. Die konzeptionelle Offenheit der Lehrwerkangebote, ihre Authentizität und Natürlichkeit beeinflussen die Motivation der Lernenden sicherlich positiv. Lehrwerke haben sich – über ihren rein instruktiven Charakter hinaus – zu einem echten Hilfsmittel bei der Förderung der Autonomie der Fremdsprachenlernenden entwickelt. Eine Weiterentwicklung ist aber nicht nur anzustreben, sondern in Hinblick auf das komplexe Lernziel der Lernerautonomie auch unvermeidbar. Kleinere Mängel, die bei der genauen Betrachtung der gängigen Lehrwerke zum Vorschein kommen, können auch relativ leicht behoben werden. Dies bedeutet aber nicht, dass nach neuen, vielleicht besseren Lösungen nicht gesucht werden muss. Vorschläge, wie die Idee eines sog. *„Lernerhandbuchs"* sind nur der erste Schritt in diese Richtung. Sie müssen aber gut durchdacht, vorbereitet, getestet, ggf. revidiert und überarbeitet werden. Erst dann wird man vielleicht von einer neuen Generation von Lehrwerken sprechen können.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. A	Lernstrategie nach Bimmel (1993:6)	59
Abb. B	Lernstrategie nach Müller und Wertenschlag (2002:54)	60
Tabelle A	Lernstrategien/-techniken und die Arbeit am Wortschatz (Zusammenfassung)	74
Tabelle B	Lernstrategien/-techniken und die Arbeit an der Grammatik (Zusammenfassung)	80
Tabelle C	Lernstrategien/-techniken und die Arbeit an der Aussprache (Zusammenfassung)	83
Tabelle D	Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Hörverstehens (Zusammenfassung)	88
Tabelle E	Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Leseverstehens (Zusammenfassung)	95
Tabelle F	Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Sprechens (Zusammenfassung)	98
Tabelle G	Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Schreibens (Zusammenfassung)	102
Tabelle H	Metakognitive Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)	109
Tabelle I	Soziale Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)	111
Tabelle J	Affektive Lernstrategien/-techniken (Zusammenfassung)	113
Tabelle K	Quellen des lernstrategischen/-technischen Wissens erwachsener Lerner (Ergebnisse der Umfrage)	132
Diagramm A	Woher beziehen die befragten erwachsenen Lerner ihr Wissen über Lernstrategien und -techniken?	133
Tabelle L	Kriterienraster für die Evaluierung von Lehrwerken im Hinblick auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktion	179ff.
Diagramm B	Das Fremdsprachenlehrwerk und die Entwicklung der autonomen Lernpersönlichkeit	187
Tabelle 1	Bestandteile der Lehrwerke	195
Tabelle 2	Informationen über die Bestimmung, den Stellenwert und die Verknüpfung einzelner Lehrwerkskomponenten	197
Tabelle 3	Informationen über die Zielgruppe und die vorgesehene Unterrichtsstundenzahl	197
Tabelle 4	Lehrwerkpreise	203

Tabelle 5 Layout der Lehrwerke 205
Tabelle 6 Orientierung in den Lehrwerkinhalten 209
Tabelle 7 Transparenz der Lernziele 218
Tabelle 8 Lehrwerke und die Niveaustufen (nach Europarat 2001) 218
Tabelle 9 Offenheit der Lehrwerke/ des Lehrwerkangebots 223
Tabelle 10 Thematisierung des Lernens 227
Tabelle 11(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive Lernstrategien/-techniken 232
Tabelle 11(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive Lernstrategien/-techniken 233
Tabelle 12(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: affektive Lernstrategien/-techniken 241
Tabelle 12(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: affektive Lernstrategien/-techniken 242
Tabelle 13 Explizite Vermittlung der LS/LT: soziale Lernstrategien/-techniken 244
Tabelle 14(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: Wortschatzarbeit 246
Tabelle 14(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: Wortschatzarbeit 247
Tabelle 15(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: Grammatik 254
Tabelle 15(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: Grammatik 255
Tabelle 16 Explizite Vermittlung der LS/LT: Aussprache 258
Tabelle 17(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: Hörverstehen 260
Tabelle 17(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: Hörverstehen 261
Tabelle 18(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: Leseverstehen 265
Tabelle 18(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: Leseverstehen 266
Tabelle 19(a) Explizite Vermittlung der LS/LT: Sprechen 271
Tabelle 19(b) Explizite Vermittlung der LS/LT: Sprechen 272
Tabelle 20 Explizite Vermittlung der LS/LT: Schreiben 275
Tabelle 21 Implizite Vermittlung der LS/LT: metakognitive LS/LT 281
Tabelle 22 Implizite Vermittlung der LS/LT: affektive LS/LT 284
Tabelle 23 Implizite Vermittlung der LS/LT: soziale LS/LT 289
Tabelle 24 Lernhilfen für die Wortschatzarbeit 291
Tabelle 25 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Wortschatzarbeit 291
Tabelle 26 Lernhilfen für die Grammatikarbeit 296
Tabelle 27 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Grammatik 296
Tabelle 28 Lernhilfen für die Arbeit an der Aussprache 303
Tabelle 29 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Aussprache 303

Tabelle 30 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Hörverstehen 307
Tabelle 31 Arten vorhandener Hörtexte 308
Tabelle 32 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Leseverstehen 312
Tabelle 33 Arten vorhandener Lesetexte 313
Tabelle 34 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Sprechen 317
Tabelle 35 Arten mündlicher Produktion 317
Tabelle 36 Implizite Vermittlung der LS/LT (Aufgaben/Übungen): Schreiben 320
Tabelle 37 Arten schriftlicher Produktion 321
Tabelle 38 Online-Angebote zu den Lehrwerken (Materialien für die Lerner) 327
Tabelle 39(a) Themenangebot 328
Tabelle 39(b) Themenangebot 329
Tabelle 40 Landeskundliche Inhalte 330
Tabelle 41 Inhalt der Lehrerhandreichungen 333
Tabelle 42 Online-Angebote zu den Lehrwerken (Materialien für die Lehrer) 340

Abb. SI 1 SI1-LHB, S. 4 (Übersicht über die Lehrwerks-komponenten) 383
Abb. SI 2 SI1-LAB, S. 60 (Eine Fremdsprache lernen I) 384
Abb. SI 3 SI1-LAB, S. 91 (Eine Fremdsprache lernen II) 385
Abb. SI 4 SI1-LAB, S. 101 (Tempomonster) 386
Abb. SI 5 SI 3-LAB, S. 18 (Teekamel) 386
Abb. SI 6 SI1-LAB, S. 105 (Positionen im Satz (I)) 387
Abb. SI 7 SI1-LAB, S. 124 (Eine Fremdsprache lernen III) 388
Abb. SI 8 SI1-LAB, S. 159f. (Eine Fremdsprache lernen IV) 389
Abb. SI 9 SI1-LAB, S. 132 (Notizentechnik I) 390
Abb. SI 10 SI2-LAB, S. 36 (Vokale: Artikulationsort und Lippenstellung) 390
Abb. SI 11 SI1-LAB, S. 13 (Wiederholung und Selbstkontrolle) 391
Abb. SI 12 SI1-ZÜ, S. 4 (Praxistipp) 392
Abb. SI 13 SI1-LAB, S. 29 (Gespräch mit Lunija) 392
Abb. SI 14 SI1-LAB, S. 73 (Genus bei Komposita) 391
Abb. SI 15 SI1-LAB, S. 138 (Position der Negationswörter) 393
Abb. SI 16 SI1-LAB, S. 54 (Scherengrafik) 394
Abb. SI 17 SI2-LAB, S. 39 (Personalpronomen (II)) 394
Abb. SI 18 SI1-LAB, S. 25ff. (Verbposition) 395

Abb. D 1	D-LB, S. 86 (Illustrationsbeispiel)	396
Abb. D 2	D-LHB, S. 6 (Aufbau und Verzahnung der Lehrwerkteile)	397
Abb. BP 1	BP1-LHB, S. 5 (Die Komponenten von Berliner Platz 1)	398
Abb. BP 2	BP1-LAB, S. 39 (Effektiv lernen: Wochenplan)	398
Abb. BP 3	BP1-LAB, S. 75 (Carmens Lernplan)	399
Abb. BP 4	BP3-LAB, S. 136f. (Lerntypen (Ausschnitt))	399
Abb. BP 5	BP1-LAB, S. 166 (Effektiv lernen: Artikel-Bilder)	400
Abb. BP 6	BP1-LAB, S. 59 (Tipp: ü-und ö-Laute)	400
Abb. BP 7	BP1-LAB, S. 195 (Effektiv lernen (Tipp))	401
Abb. BP 8	BP1-LAB, S. 108 (Präpositionen lernen (Merkspruch))	401
Abb. em 1	emB-AB, S. 20 (Lernkontrolle)	402
Abb. em 2	emB-AB, S. 9 (Lerntipp: Wortfelder erarbeiten)	404
Abb. em 3	emA-LB, S. 67 (Lerntechnik: Lernorganisation)	403
Abb. U 1	U-AB, S. 3 (Lehrwerkkomponenten)	404
Abb. U 2	U-AB, S. 5 (Lernzielübersicht)	405
Abb. U 3	U-AB, S. 16 (Tipp zum Lernen)	405
Abb. U 4	U-AB, S. 17 (Kenntnisse und Lernziele)	406
Abb. U 5	U-AB, S. 155 (Methode zum Verstehen schwieriger Texte)	407

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernd/ Ladenburger, Ursula: „Brief an unsere Studenten. Nützliche Tipps zum Thema" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 8: Lernstrategien*, 1993, S. 29-34.

Albers, Hans-Georg/ Bolton, Sibylle: *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstest und Sprachstandsprüfungen. Fernstudieneinheit 7*. München: Langenscheidt, 1995.

Aleksandrzak, Magdalena: „Rozwijanie umiejętności samooceny" [in:] Wilczyńska, W. (Red.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2002, S. 257-271.

Altmeyer, Axel/ Domisch, Rainer: „Benoten und Bewerten im Deutschunterricht" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 19: Benoten und Bewerten*, 1998, S. 5-9.

Arbeitsgruppe „Deutsch Konkret" am Goethe-Institut Prag: „Spickatik – die Schülergrammatik. Eine Lernhilfe im Grammatikunterricht" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 8: Lernstrategien*, 1993, S. 44-45.

Artelt, Cordula: *Strategisches Lernen*. Berlin: Waxmann, 2000.

Banasik, Elwira: „Autonomizacja ucznia z ekonomicznego i psychologicznego punktu widzenia" [in:] *Neofilolog Nr 23*, 2003, S. 36-43.

Bauer, Hans Ludwig: „Hören ohne Angst. Atmosphärische Hörszenen und Hörbriefe" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen*, 1992, S. 24-27.

Baur, Rupprecht S.: „Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung" [in:] Batz, R./ Bufe, W. (Hg.): *Moderne Sprachlernmethoden. Theorie und Praxis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991, S. 291-315.

Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts (K.-R. Bausch, D. Blei, K. Ehlich, A. Fearns, C. Kramsch, H.-J. Krumm (Vorsitz), A. Raasch, H. H. Reich, G. Schneider, I. C. Schwerdtfeger, D. Wolff.): „Beiratsthesen von 1997 zum Thema: ‚Deutsch als Fremdsprache' - 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und in der Schweiz*, 1997, S. 18-24.

Bergmann, Brigitte: „Wortschatzarbeit (1). Lernstrategien und Übungsformen zur Erhöhung der Lernerautonomie" [in:] *Zielsprache Englisch. Zeitschrift für den Englischunterricht in der Erwachsenenbildung 1/1998*, Ismaning: Hueber, 1998A, S. 1-8.

Bergmann, Brigitte: „Wortschatzarbeit (2). Lernstrategien und Übungsformen zur Erhöhung der Lernerautonomie" [in:] *Zielsprache Englisch. Zeit-*

schrift für den Englischunterricht in der Erwachsenenbildung 2/1998, Ismaning: Hueber, 1998B, S. 18-25.
Berndt, Annette: „Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 26: Motivation*, 2002, S. 12-15.
Biechele, Markus/ Rösler, Ditmar/ Ulrich, Stefan/ Würffel, Nicola: *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2003.
Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt, 2000.
Bimmel, Peter: „Lernstrategien im Deutschunterricht" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 8: Lernstrategien*, 1993, S. 4-11.
Bimmel, Peter/ Ven, Mariet van de: „Verstehen üben, verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen*, 1992, S. 12-16.
Bimmel, Peter: „Wegweiser im Dschungel der Texte. Lernstrategien und Textkonnektoren" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 2: Arbeit mit Texten*, 1990, S.10-15.
Blei, Dagmar: „Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur" [in:] *Deutsch als Fremdsprache. Heft 4: Unterrichtsprojekte*, 2003, S. 220-227.
Blei, Dagmar: „Mnemotechnische Verfahren und ihre Anwendung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" [in:] *Zielsprache Deutsch 3*, 1996, S. 118-129.
Blei, Dagmar: „Mnemotechniken. Lernstrategien und/oder Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht" [in:] *INFO DaF Nr. 1*, 1995, S. 47-59.
Bleyhl, Werner: „Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht – Was soll's?" [in:] *Fremdsprachen und Hochschule Nr. 47*, 1996, S. 5-21.
Brunthaler-Lucas, Sabine [Rez.]: „Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache, C. Bahlmann/ E. Breindl/ H.-D. Dräxler/ K. Ende/ G. Storch, Langenscheidt, 1998-2000" [in:] *GfL-Journal 1/2001*, Internetquelle: http://www.gfl-journal.de/1-2001/inhalt.html (Stand vom 20.12.2003), S. 98-101.
Buchbinder / Strauß: *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig, 1986.
Burger, Günter: „Einführung". [in:] Burger, G. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995, S.7f.
Burwitz-Melzer, Eva/ Quetz, Jürgen: „Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen" [in:] Quetz, J./ Handt, G. v. der: *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2002, S. 102-186.

Cauneau, Ilse: „Hören – Brummen – Sprechen. Hören und Ausspracheschulung im Deutschunterricht" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 7: Hörverstehen*, 1992, S. 28-30.
Chomsky, Noam: „Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner" [in:] *Language* 35, 1959, S. 26-58.
Christ, Ingeborg/ Cilla, Rudolf de: „Fremdsprachenunterricht an schulen in deutschsprachigen Ländern" [in:] K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen: Francke Verlag 2003, S. 77-86.
Chudak, Sebastian: „*Der Schwarzfahrer*, *Lola rennt*, *Good Bye, Lenin!*, ... Zastosowanie materiałów audiowizualnych na lekcjach języka niemieckiego (możliwości – problemy – propozycje) [in:] *Języki Obce w Szkole Nr 5/2004*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2004, S. 40-49.
Chudak, Sebastian: „World Wide Web jako źródło interesującego I wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego" [in:] *Języki Obce w Szkole Nr 3/2003*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2003A, S. 59-64.
Chudak, Sebastian: „World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego" [in:] *Języki Obce w Szkole Nr 5/2003*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2003B, S. 57-62.
Chudak, Sebastian: „Die Selbstevaluation im prozess- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten)" [in:] *GLOTTODIDACTICA XXVIII*, Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2000, S. 49-63.
Ciepielewska, Luiza: „Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht" [in:] *Glottodidactica XXVIII*, Poznań: AMU Press, 2000, S. 65ff.
Dahlhaus, Barbara: *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt, 1994.
Dakowska, Maria: „Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych" [in:] Grucza, Franciszek/ Dakowska, Maria (Red.): *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*; Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1997, S. 99-111.
Desselmann, Günther: „Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht" [in:] *Deutsch als Fremdsprache Nr. 3*, 1988, S. 148-155.
Desselmann, Günther/ Hellmich, Harald: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig, 1981.
Diaz, Cristina: „Für wen sind eigentlich Hausaufgaben? Hausaufgaben als Selbstlernaufgabe im schülerzentrierten Unterricht" [in:] *Fremdsprache Deutsch. Heft 8: Lernstrategien*, 1993, S. 37-38.
Dieling, Helga/ Hirschfeld, Ursula: *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt, 2000.