



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Vermittlung von Lernstrategien in DaF-Lehrwerken.
Eine Lehrwerkanalyse“

verfasst von / submitted by

Mag. Maja Cujic, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	5
2 Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht	7
2.1 Zum Begriff „Lernendenautonomie“	7
2.2 Zum Begriff „Lernstrategien“	9
2.3 Die Rolle von Lernstrategien innerhalb der Lernendenautonomie.....	11
2.4 Lernstrategienforschung.....	12
2.4.1 Methoden der Lernstrategienforschung	14
2.4.2 Forschungsperspektiven.....	14
2.4.3 Theoretische Konzepte der Lernstrategienforschung	17
2.5 Die Vermittlung von Lernstrategien	22
2.5.1 Veränderte Rolle der Lehrenden und Lernenden	25
2.5.2 Didaktisches Modell: CALLA-Modell	26
2.5.3 Die Vermittlung von Sprachlernstrategien nach Bimmel	29
2.6 Funktionen von Lernstrategien.....	30
2.7 Forschungsstand Lernstrategien in Lehrwerken.....	31
3 Lehrwerke im DaF-Unterricht.....	35
3.1 Zum Begriff „Lehrwerk“.....	35
3.2 Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	36
3.3 Verwendung von Lehrwerken	39
3.4 Neue Aspekte für die Konzeption von DaF-Lehrwerken.....	41
3.5 Lehrwerkbetrachtung	43
3.5.1 Lehrwerkforschung.....	43
3.5.2 Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse.....	44
3.6 Perspektiven auf die Lehrwerkanalyse.....	46
4 Methodenkapitel	47
4.1 Forschungsmethodologie.....	47
4.1.1 Der Kriterienkatalog in der Lehrwerkanalyse	48
4.1.2 Konstruktion des Kriterienkatalogs für die Lehrwerkanalyse.....	53

4.2 Kriterien für die Auswahl der Lehrwerke	55
5 Lehrwerkanalyse.....	56
5.1 Lehrerkanalyse: Aussichten.....	56
5.1.1 Deskriptive Analyse.....	56
5.1.2 Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien.....	58
5.1.3 Evaluation.....	83
5.2 Lehrwerkanalyse: studio d.....	85
5.2.1 Deskriptive Analyse.....	85
5.2.2 Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien.....	88
5.2.3 Evaluation.....	104
5.3 Vergleich der Lehrwerke.....	106
6 Resümee.....	109
Literaturverzeichnis	112
Abbildungsverzeichnis.....	119
Tabellenverzeichnis	121
Anhang	122

1 Einleitung

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Masterarbeit ist die Auseinandersetzung mit der Repräsentanz und Vermittlung von Lernstrategien in DaF-Lehrwerken. In diesem Zusammenhang werden zwei DaF-Lehrwerke für Erwachsene hinsichtlich der Art sowie Vermittlung von Lernstrategien analysiert. Es werden die Lehrwerke „Aussichten A1“ und „studio d A1“ einer Analyse unterzogen und miteinander verglichen. Die Basis für die Evaluierung der Lehrwerke bildet ein modifizierter Kriterienraster, der in Anlehnung an BIMMEL (2012) erstellt wurde. Begründen lässt sich die Wichtigkeit der Untersuchung damit, dass in Hinblick auf aktuelle DaF-Lehrwerke die kriteriengeleitete Analyse und Diskussion von Lernmaterialien unter dem Aspekt der Lernstrategienvermittlung ein Forschungsdesiderat darstellt.

Die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit lauten folgendermaßen:

- *Welche Chancen und Grenzen bieten die DaF-Lehrwerke „Aussichten“ und „studio d“ in Bezug auf die Vermittlung von Lernstrategien?*
- *Welche Lernstrategien werden in den Lehrwerken identifiziert?*
- *Inwieweit ermöglichen die ausgewählten Lehrwerke den lernenden Personen das Üben und Evaluieren von Lernstrategien?*

Die Arbeit lässt sich in einen theoretischen und empirischen Abschnitt gliedern. Weiters umfasst der Theorieteil zwei Bereiche: Der erste Teil (Kapitel 2) befasst sich mit relevanten Aspekten der Lernstrategien im Bereich der Fremdsprachenforschung. Zunächst steht eine Bestimmung zentraler Begriffe im Mittelpunkt. Daran anschließend soll gezeigt werden, welche Rolle die Vermittlung von Lernstrategien innerhalb des Autonomiekonzepts übernimmt. Im Weiteren wird das Forschungsfeld der Lernstrategien erörtert. Hier werden unterschiedliche Forschungsmethoden, -perspektiven und theoretische Klassifikationsmodelle beleuchtet. Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Vermittlung von Lernstrategien im DaF-Unterricht. In diesem Kapitel geht es im Besonderen um die Vorstellung von didaktischen Modellen in Bezug auf die Vermittlung von Strategien. Im Folgenden werden die Funktionen von Lernstrategien im Fremdsprachunterricht behandelt. Danach wird eine Übersicht über relevante Studien gegeben, welche die Repräsentanz und Vermittlung von Strategien in DaF-Lehrwerken zum Gegenstand haben.

Der zweite Teil (Kapitel 3) enthält einen Überblick über zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte der Lehrwerkbetrachtung. Zunächst werden zugrundeliegende Termini erläutert und

voneinander abgegrenzt. Daran schließt eine Auflistung der Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht an. Im Zuge dessen werden auch die unterschiedlichen Komponenten eines Lehrwerks und deren Funktionen skizziert. Im nachfolgenden Kapitel werden Anregungen für die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht dargelegt. Anschließend werden Überlegungen hinsichtlich der Neugestaltung von Lehrwerken präsentiert. Das nächste Kapitel beschreibt die Entwicklung der Lehrwerkbetrachtung. Dabei werden drei Bereiche differenziert: die Lehrwerkforschung, die Lehrwerkkritik und die Lehrwerkanalyse. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion über die Perspektiven auf das gegenwärtige Forschungsfeld.

In Kapitel 4 steht die kritische Auseinandersetzung mit der Methode der Lehrwerkanalyse mittels Kriterienkatalog im Mittelpunkt. Darin werden bereits vorhandene Analyseinstrumente erörtert. Des Weiteren geht es in diesem Kapitel um die Schwächen der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse. Daran anknüpfend wird der modifizierte Kriterienraster präsentiert, der für die Analyse herangezogen wird.

Im Anschluss an das Methodenkapitel werden in Kapitel 5 – die zur Analyse herangezogenen – Lernmaterialien vorgestellt und die Lehrwerkanalyse wird durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung werden dargelegt und die analysierten Lehrwerke werden einem Vergleich unterzogen.

Den Abschluss vorliegender Arbeit bildet ein Resümee, in welchem die Forschungsfragen mithilfe der gewonnenen Untersuchungsergebnisse beantwortet werden. Gleichzeitig werden Empfehlungen zur Optimierung zukünftiger Lehrwerkausgaben hinsichtlich der Strategievermittlung gegeben.

Grundlegendes Ziel ist es, einen Einblick in das Forschungsfeld der kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse zu geben und einen Forschungsbeitrag zur Lehrwerkanalyse zu leisten. Zudem sollen die Untersuchungsergebnisse dazu beitragen, Lehrpersonen im Allgemeinen im Umgang mit Lehrmaterialien zu sensibilisieren.

2 Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

2.1 Zum Begriff „Lernendenautonomie“

Das Konzept der Lernendenautonomie steht in einem engen Zusammenhang mit den Lernstrategien. Aus diesem Grund steht der Autonomiebegriff im Fokus des vorliegenden Kapitels.

Hinsichtlich des lebenslangen Lernens ist das Konzept der Lernendenautonomie ein essentieller Bestandteil des Bildungswesens und somit auch des Fremdsprachenunterrichts (vgl. TASSINARI 2012: 10). Generell kann festgehalten werden, dass bei der Förderung von Lernendenautonomie Kompetenzen sowohl aus- als auch aufgebaut werden. Schließlich ermöglichen es diese, Lernprozesse selbstständiger zu planen. Die Förderung dieser Kompetenzen haben vor allem beim Lernen einer Fremdsprache einen hohen Stellenwert, da die lernenden Personen dadurch ihren eigenen Lernprozess auf spezifische Ziele, Bedürfnisse und Lernsituationen abstimmen können (vgl. TASSINARI 2010: 120). BENSON (2013: 840) bekräftigt dieses:

Autonomy is manifested in the form of autonomous language learning, which here refers to learning practices involving learners' control over aspects of their learning or, more broadly, learning that takes place outside the context of formal instruction.

Eine allgemeingültige Definition von „Lernendenautonomie“ gibt es nicht, da unterschiedliche Konzepte davon existieren. Seit den achtziger Jahren ist der Begriff – im Sinne einer „Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lernalers im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert“ (TÖNSHOFF 2003: 333) – zu einem Schlüsselbegriff in der Fremdsprachendidaktik geworden. Im deutschsprachigen Sprachraum wird der Begriff „Autonomie“ als „das eigene Lernen selbst bestimmen“ oder „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ beschrieben (SCHMENK 2010: 12). Demnach ist es das Ziel, die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich von den Lehrenden zu lösen und Aufgabenstellungen eigenständig zu bearbeiten, um dadurch einen Lernfortschritt zu erreichen (vgl. BIMMEL 1993: 8).

Eine erwähnenswerte Definition, die häufig zitiert wird, findet sich bei HOLEC (1980: 4; zitiert nach SCHMENK 2010: 12): „To say of a learner that he is autonomous is [...] to say that he is capable of taking charge of his own learning“. HOLEC (1979; zitiert nach TASSINARI 2012: 11) beschreibt die Kompetenzen als Handlungen, die Lernende in einem selbstgesteuerten Lernprozess ausführen, wie zum Beispiel die Formulierung von Zielen, die Festlegung von Lernzeit, -ort, -rhythmus, die Evaluation des Lernprozesses und die eigenständige Auswahl von Lernmaterialien und Strategien. CHUDAK (2007: 47) weist dezidiert darauf hin, dass „die völlige Unabhängigkeit des Lernalers weder ein (geschweige denn das oberste) Ziel [...] für das autonome Lernen“ ist. „Das Ziel ist also nicht ein Lernen ohne jegliche Außensteuerung, sondern

[...] die Gestaltung der Lernumwelt in der Weise, dass der Lernende mit ihr selbstständig in Interaktion treten kann.“ (ZIMMERMANN 1985: 12, zitiert nach CHUDAK 2007: 47).

Wie oben erwähnt, wird Lernendenautonomie oftmals „als Alleinlernen bzw. selbstgesteuertes Lernen aufgefasst“ (SCHMENK 2012: 59), wie auch zum Beispiel im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS). In dem heißt es: „Sobald jedoch formaler, organisierter Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d.h. selbstgesteuert erfolgen“ (EUOPARAT 2001: 140; zitiert nach SCHMENK 2012: 59). SCHMENK (2012: 59) hebt hervor, dass das angeführte Zitat auf zwei Merkmalen basiert: Einerseits wird Autonomie mit dem Begriff der Selbststeuerung gleichgestellt, andererseits wird das autonome Lernen außerhalb des organisierten Unterrichts verortet. SCHMENK (2012: 59) ist der Ansicht, dass dabei bedeutungsvolle Aspekte des Autonomiebegriffs außer Acht gelassen werden. Hierbei bezieht sie sich auf HOLEC, denn er erklärt, „warum Autonomie nicht mit Selbststeuerung zu verwechseln sei, sondern eine notwendige Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen darstellt“ (HOLEC 1980; zitiert nach SCHMENK 2012: 59). In ihrer Auseinandersetzung mit dem Autonomie-Begriff lehnt sie sich auch an LITTLE (1991; zitiert nach SCHMENK 2012: 59) an, der versucht, „den seiner Auffassung nach großen Irrtum aufzuklären, dass Lernerautonomie so etwas wie Alleinlernen sei“. LITTLE (1991; zitiert nach SCHMENK 2012: 59) hebt die Tatsache hervor, dass das soziale Lernen eine tragende Rolle bei der Autonomieförderung einnimmt. Ebenso betrachtet CHUDAK (2008: 131) die Kooperation mit anderen Sprachlernenden als eine notwendige Komponente für das autonome Lernen.

Im Sinne von TASSINARI (2012: 13) lässt sich der Begriff „Lernendenautonomie“ als eine Metafähigkeit bestimmen. Die Lernendenautonomie ermöglicht:

[...] in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Sie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. Sie stellt insofern eine Metafähigkeit dar, als sie die Fähigkeit des Lernalers ist, seine eigenen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten miteinander zu kombinieren, zu koordinieren und in verschiedenen Situationen kritisch und angemessen einzusetzen (TASSINARI 2012: 13).

Gemäß der zitierten Begriffsbestimmung herrscht eine Wechselwirkung zwischen der Lernendenautonomie und den Lernstrategien. Ebenfalls weist BIMMEL (2010: 845) explizit darauf hin, dass das lernstrategische Handeln ein „unentbehrlicher Baustein der Lernerautonomie“ ist. Demzufolge äußert sich BIMMEL (2010: 845): „Autonome Lernende sind nicht nur fähig, sich selbst Lernziele zu setzen, sie sind auch im Stande dazu passende Lernstrategien zu generieren.“

2.2 Zum Begriff „Lernstrategien“

In den 70er Jahren wurde der Strategiebegriff im Zusammenhang mit der Spracherwerbs- und Sprachlehr und -lernforschung eingeführt. Festzuhalten ist, dass es bis heute – wie auch beim Terminus „Lernendenautonomie“ – keine universell gültige Definition gibt (vgl. SCHRAMM 2008: 95). So hält GU (2005: 2) fest: „The family of learning strategies is a large one. When theorists and researchers from various disciplines and paradigms talk about learning strategies, they do not usually refer to the same concept.“ Aus dem Zitat geht hervor, dass der Strategiebegriff in der Forschungsdiskussion nicht einheitlich verwendet wird. An dieser Stelle soll die Definitionsschwierigkeit – anhand einer Tabelle von GU (2005: 3) – verdeutlicht werden. In dieser listet er unterschiedliche Definitionsversuche von Lernstrategien auf:

Authors	What are LS?	What are LS for?
Brown <i>et al.</i> (1983, p.85)	systematic application of deliberate plans, routines, or activities	to enhance learning
Derry and Murphy (1986, p.2)	a collection of mental tactics employed by an individual in a particular learning situation	to facilitate acquisition of knowledge or skill
Kirby (1988, p.230)	the means of selecting, combining, redesigning cognitive routines	for performing specified tasks
Mayer (1988, p.11)	behaviors of a learner that are intended	to influence how the learner processes information
Nisbet and Shucksmith (1986, p.6)	integrated sequences of procedures, the appropriate selection and flexible adaptation of which is	to meet the needs of a specific learning situation
Rigney (1978, p.165)	general operations or procedures	to aid the acquisition retention & retrieval of knowledge and performance
Schmeck (1988a, p.5)	a sequence of procedures	for accomplishing learning
Wade <i>et al.</i> (1990, p.150)	a configuration of different tactics, deliberately selected and carefully monitored	for a particular purpose for effectiveness
Weinstein and Mayer (1986, p. 315)	behaviors and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended	to influence the learner's encoding process

Abbildung 1: Begriffsbestimmungen „Lernstrategien“ (GU 2005: 3)

Die Abbildung zeigt nicht nur die Vielzahl an Definitionsmöglichkeiten, die sich trotz der Unterschiedlichkeit der Definitionen ähneln, sondern auch die Ziele von Lernstrategien. GU (2005: 3) fügt hinzu: „[The] table [...] reveals that most people define learning strategies as, roughly, something used by students to accomplish learning.“ Obwohl Lernstrategien als ein nicht genau definierbares Konzept angesehen werden, merkt GU (2005: 6) an: „On the contrary, a prototypical strategy is a dynamic process with problem-solving as its central aim.“ Demnach sollen

Lernstrategien bei der Problemlösung helfen. Im Weiteren nennt er charakteristische Prozesse einer Lernstrategie (GU 2005: 6): „Selective attention[,] Analysis of task[,] Choice of decisions[,] Execution of plan[,] Monitoring of progress and modification of plan[,] Evaluation of result“.

OXFORD (1990: 8) beschreibt, wie sich der Gebrauch von Lernstrategien auf das Lernen auswirken kann: „[...] that language learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effective, and more transferrable to new situations“. Diese Äußerung macht auf den essentiellen Wert der Lernstrategien aufmerksam, denn – dem Zitat zufolge – soll das Lernen auf diese Weise schneller, eigenständiger und angenehmer werden, was zu einem größeren Lernerfolg in kürzerer Zeit führen kann. Dadurch, dass das Wissen nicht nur angelernt, sondern wirklich verstanden wird, kann es auch (sprach-)übergreifend angewendet werden. Ebenso verweist SCHRAMM (2008: 95) auf den positiven Effekt von Lernstrategien, denn diese sind „ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg im Zweitspracherwerb“. Lernende können ihre Kompetenzen durch den Einsatz von Strategien, die sie je nach ihren Sprachzielen und individuellen Lernstilen auswählen, verbessern (vgl. SCHRAMM 2008: 95).

Eine weitere nennenswerte Definition, die oft in der Fachliteratur zitiert wird, findet sich im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Der GeRS bezeichnet eine Strategie als: „[...] jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird.“ (EUROPARAT 2001: 22).

Zu dieser Definition äußert sich SCHRAMM (2008: 96) wie folgt: „Damit werden Strategien im Referenzrahmen auf der Ebene von Handlungen oder Prozessen als zielgerichtet und metakognitiv gesteuert (vgl. ‚organisiert‘ und ‚gelenkt‘) definiert“.

Wie eingangs bereits erwähnt, gibt es viele Versuche, den Begriff „Strategie“ zu definieren. Divergierende Herangehensweisen entstehen besonders durch die Frage, ob eine Strategie als ein beobachtbares Verhalten oder als eine mentale Handlung anzusehen ist und ob diese bewusst oder unbewusst verläuft (vgl. BIMMEL 2010: 843). In diesem Kontext formuliert SCHRAMM (2008: 97) – in Anlehnung an GU (2005) – : Der Kern einer Strategie ist die „Abfolge von Problemlöseschritten, die zielgerichtet, selbst-initiiert, bewusst und automatisiert ist und weiterhin (metakognitiv) kontrolliert und bewertet wird“.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit steht die Vermittlung von Lernstrategien im Forschungsinteresse. Daher kann BIMMELS / RAMPILLONS (2000) Begriffserklärung als Grundlage für das Verständnis von Lernstrategien herangezogen werden: Laut BIMMEL / RAMPILLON (2000: 53) ist eine Lernstrategie ein „Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“. Im Vergleich zu anderen Begriffsbestimmungen wird hier zwischen dem Plan und der Ausführung einer strategischen Lernhandlung differenziert. Hinzu kommt die Tatsache, dass zwischen zwei Instanzen unterschieden wird: die Instanz, die plant (= „Manager“) und die Instanz, die den Plan ausführt (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 55).

Zum Abschluss des Kapitels soll darauf hingewiesen werden, dass im wissenschaftlichen Diskurs der Unterschied zwischen „Lernstrategien“ und „Lerntechniken“ oft thematisiert wird. BIMMEL / RAMPILLON (2000: 54) beschreiben eine Lerntechnik als „Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen“. Ein Beispiel dafür ist etwas in einer Grammatikübersicht nachzuschlagen (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 54). Im Unterschied zu Lernstrategien sind Lerntechniken „Einzelmaßnahmen“ (RAMPILLON 2003: 340). Hingegen legt RAMPILLON (2003: 340) Lernstrategien als systematische Bündelung von verschiedene Einzelverfahren fest. Dementsprechend ist eine Lerntechnik lediglich ein Teilschritt einer Lernstrategie. Ebenso sieht CHUDAK (2008: 126) die Lerntechnik als eine „Voraussetzung für die praktische Umsetzung oder ein Werkzeug für die Realisierung“ der Lernstrategie.

Obwohl in der aktuellen Forschungsdebatte keine begriffliche Einigkeit vorherrscht, lässt sich der hohe Stellenwert der Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen durch die präsentierten Definitionsversuche erkennen (vgl. CHUDAK 2008: 126).

Im nachkommenden Abschnitt soll explizit auf die Rolle der Lernstrategien innerhalb der Lernendenautonomie eingegangen werden.

2.3 Die Rolle von Lernstrategien innerhalb der Lernendenautonomie

Lernstrategien übernehmen bei der Förderung der Lernendenautonomie eine relevante Rolle (vgl. CHUDAK 2008: 126). Wie oben bereits dargestellt, ist die Lernendenautonomie „die Fähigkeit des Lerners, selbstverantwortlich Entscheidungen bezüglich der Gestaltung, Durchführung und Evaluation seines Lernprozesses zu treffen und sich von der Abhängigkeit von einer Lehrperson, dem Lehrmaterial oder einer Lehrinstitution zu emanzipieren“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 29). Demzufolge ist die Selbstverantwortung der Lernenden eine Voraussetzung

für das Autonomiekonzept. BIMMEL (2012a: 7) führt an, dass Lernstrategien ein „unentbehrlicher Baustein der Lernerautonomie“ sind. Ebenso befürwortet auch TÖNSHOFF (2003: 333) den Gebrauch von Strategien, denn durch diese können – seiner Ansicht nach – die Lernenden selbstständiger werden. Er bezeichnet die Auseinandersetzung mit Lernstrategien als „Kernkomponente eines lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichts“ (TÖNSHOFF 2003: 333). Darüber hinaus ist TÖNSHOFF (2003: 333) der Überzeugung, dass sich durch die Verwendung von Lernstrategien die Fähigkeit entwickeln kann, den eigenen Lernvorgang bewusst wahrzunehmen, zu bewerten und effektiv(er) zu gestalten. Dem schließt sich NEUNER-ANFINDSEN (2005: 30) an:

Wissen über Lernstrategien und die Fähigkeit, sie effektiv einzusetzen, versetzt den Lerner in die Lage, seine Lerninhalte auszuwählen, seinen Lernprozess zielgerichtet, effektiv und strukturiert seinen Lernzielen entsprechend zu formen und seinen Lernfortschritt zu überprüfen.

Wie aus dem Zitat hervorgeht, ist das Wissen und der Gebrauch von Lernstrategien eine zentrale Eigenschaft eines autonomen Lernenden. NEUNER-ANFINDSEN (2005: 30) nennt weitere Faktoren, die eine wesentliche Rolle bei der Autonomisierung der Lernenden spielen, wie zum Beispiel: Motivation, Alter, Geschlecht, Lernbiografie und kultureller Hintergrund.

2.4 Lernstrategienforschung

In den bevorstehenden Unterkapiteln soll ein aufs Wesentliche beschränkter Überblick über die Geschichte der Lernstrategienforschung gegeben werden, um zu zeigen, welche Forschungsergebnisse, Methoden und Perspektiven im wissenschaftlichen Diskurs vorliegen.

In den letzten dreißig Jahren hat sich die Forschung zum Spracherwerb mit dem Thema Lernstrategien umfassend beschäftigt: einerseits aus wissenschaftlich-theoretischen Gründen, in der Hoffnung auf interessante Einblicke in Spracherwerbsprozesse, andererseits aus didaktischen Gründen. Im Rahmen der didaktischen Erforschung von Strategien geht man von der Annahme aus, dass es von großer Bedeutung und vor allem möglich ist, die Vorgehensweise von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Fremdsprachenlernenden zu erforschen und auf diese Art und Weise, Lernende beim Lernprozess zu unterstützen. Ursprünglich geht diese These auf die Untersuchungen unter anderem von RUBIN (1975) mit dem Titel „good language learner“ zurück (vgl. BIMMEL 2010: 842). Im deutschsprachigen Sprachraum ist das Werk von RAMPILLON / ZIMMERMANN (1997) als Pionierarbeit anzusehen (vgl. SCHMENK 2009: 70). Bis heute gibt es jedoch ungeklärte Fragen hinsichtlich der Begriffsbestimmung und der

Klassifizierung von Strategien (vgl. BIMMEL 2010: 843). ZIMMERMANN (1997: 109) weist auf einen weiteren Problembereich hin. Er vertritt die Position, dass es „eines erheblichen Forschungsaufwands bedürfen wird, um unterrichtstragfähige Konzepte zu entwickeln“. Dem fügt er hinzu, dass „erst einmal festzustellen ist, ob bzw. inwieweit ‚Strategien‘ überhaupt vermittelt werden müssen“ (ZIMMERMANN 1997: 109). Eine abweichende Meinung vertritt BIMMEL (2010: 846), denn – seiner Auffassung nach – liegen empirisch fundierte Beiträge vor, die belegen, dass die aktive Förderung der lernstrategischen Kompetenz möglich ist. Ebenso hebt SCHMENK (2009: 70) hervor, dass „bei aller Unklarheit der zentralen Konstrukte ‚Lernstrategie‘ und ‚Strategiegeleitetes Fremdsprachenlernen‘ doch ein ungeheurer Erfolg des Strategiebegriffs in der Fremdsprachendidaktik“ zu erkennen ist.

An dieser Stelle sollen Forschungsergebnisse, die im Rahmen von nennenswerten Publikationen veröffentlicht wurden, skizziert werden. Anzumerken ist, dass es sich um Forschungsarbeiten handelt, die circa 30 Jahre zurückliegen. Nichtsdestotrotz sind sie als Pionierarbeiten im Forschungsfeld der Lernstrategien anzusehen. Dabei handelt es sich um die Werke von WENDEN / RUBIN (1987), OXFORD (1990) und O'MALLEY / CHAMOT (1990). Die Forschungsergebnisse, die in diesen Bänden und in späteren Veröffentlichungen, wie zum Beispiel von COHEN / MACARO (2007) referiert werden, fasst BIMMEL (2010: 842–843) wie folgt zusammen:

- Das Forschungsgebiet verfügt über zahlreiche Methoden, wie zum Beispiel Interviews, Fragebögen, Beobachtungen, Lautes Denken, retrospektive Berichte, Lerntagebücher. Mit diesen kann eruiert werden, wie Lernende beim Spracherwerb und Sprachgebrauch vorgehen. Dabei empfiehlt es sich triangulär vorzugehen, um methodologische Schwierigkeiten zu eliminieren. Auf die unterschiedlichen Forschungsmethoden wird im nächsten Kapitel (2.4.1) näher eingegangen.
- Durch den Einsatz der genannten Methoden wurden bereits zahlreiche strategische Lernhandlungen entdeckt (MCDONOUGH 1999, COHEN / MACARO 2007).
- Einerseits haben individuelle Faktoren, wie zum Beispiel Motivation und Lernstil, andererseits der Lernkontext einen Einfluss auf das strategische Handeln von Lernenden.
- Ebenfalls hängt das strategische Handeln mit dem Lernerfolg in spezifischen Bereichen zusammen, wie zum Beispiel der Schreibfertigkeit oder dem Leseverstehen.
- Unter spezifischen Voraussetzungen kann die lernstrategische Kompetenz explizit gefördert werden.

2.4.1 Methoden der Lernstrategieforschung

Seit Mitte der 70er Jahre sind Lernstrategien ein Gegenstand der Forschung. Anfangs interessierte man sich dafür, Lernstrategien durch das Beobachten von Lernenden bei der Bearbeitung von Übungen aufzudecken. Im Rahmen der Untersuchungen stellte sich heraus, dass die Beobachtung allein keine adäquate Forschungsmethode zur Erforschung der Lernstrategien ist. Der Grund dafür ist, dass beim Prozess des Beobachtens affektive, metakognitive und kognitive Strategien nicht erhoben werden können, da dabei mentale Prozesse ablaufen (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 111). Dem stimmen WHITE / SCHRAMM / CHAMOT (2010: 98) zu: „A recurrent argument in language learner strategy research is that observation is a limited research tool since it does not capture mental processes.“ Nichtsdestotrotz wird die Forschungsmethode der Beobachtung weiterhin eingesetzt, um beispielsweise den Einfluss von sozialen Lernstrategien bei Partner- und Gruppenarbeiten zu eruieren. Es wurden weitere Forschungsmethoden zur Erforschung der Lernstrategien eingeführt, mithilfe derer es auch möglich ist, einen Einblick in mentale Prozesse zu gewinnen, wie zum Beispiel: mündliche Interviews, Notizen, Lerntagebücher, verbale Berichte (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 111).

Derzeit herrscht Einigkeit darüber, dass „jede der Datenerhebungsmethoden Schwächen in sich birgt“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 112) und „dass die gewonnenen Daten ungünstig beeinflusst werden und nicht als reliabel bezeichnet werden können“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 112). Aus diesem Grund empfiehlt NEUNER-ANFINDSEN (2005: 112) bei der Erhebung von Daten verschiedene Methoden zu verwenden und sowohl qualitativ als auch quantitativ zu forschen. Hierdurch wird das Gütekriterium *Validität* gesteigert und das Datenmaterial kann trianguliert werden. Diese Vorgehensweise erhöht den Qualitätsanspruch der Forschung (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 112). An dieser Stelle soll auf WHITE / SCHRAMM / CHAMOT (2010: 94) verwiesen werden, die die Position vertreten, dass die ForscherInnen meist unterschiedliche Methoden kombinieren, um Strategien zu untersuchen. In diesem Sinne schreiben sie:

[...] it should be noted that researchers generally combine methods to investigate and analyze strategy use in order to provide interpretive clarity and to avoid the criticism that the method predetermines the results obtained (WHITE / SCHRAMM / CHAMOT 2010: 94).

2.4.2 Forschungsperspektiven

Seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre erlebte der Forschungszweig der Lernstrategien eine rasante Entwicklung. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, welche die Strategien zum

Forschungsgegenstand haben. Hervorzuheben ist, dass diese Studien nicht leicht zu kategorisieren sind. McDONOUGH (1995) und CHAMOT (1999) schlagen eine Einteilung hinsichtlich des Forschungsdesigns vor. Dabei werden die Untersuchungen in zwei Gruppen klassifiziert: interventionalistische Studien und deskriptive Studien (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 113):

Interventionalistischer Forschungsansatz:

Diese Art von Studien befassen sich mit der Effektivität der Vermittlung von Strategien. In diesem Kontext werden die folgenden Forschungsansätze unterschieden:

- Der Bereich der Sprachsysteme: Hierbei steht besonders das Wortschatzlernen im Interesse der Forschung (z. B. O'MALLEY [u. a.] 1985).
- Der Bereich der Sprachfertigkeiten: In diesem Bereich gibt es Untersuchungen zu den produktiven Fertigkeiten (z. B. DADOUR / ROBBINS 1996, COHEN [u. a.] 1998) und rezeptiven Fertigkeiten (z. B. BARNETT 1988, JIMENEZ / GAMEZ 1998).

Deskriptiver Forschungsansatz:

Im Fokus des deskriptiven Forschungsansatzes steht der Gebrauch von Strategien. Grundlegendes Ziel ist die Erstellung von sogenannten Strategieinventaren. Folglich entstehen – im Rahmen der Untersuchungen – Klassifikationen von Lernstrategien (z. B. RUBIN 1975, O'MALLEY [u. a.] 1985, OXFORD 1985, OXFORD 1986). Zudem wird im Zuge von deskriptiven Forschungsuntersuchungen analysiert, welche Faktoren die Verwendung von Strategien beeinflussen. Dabei wird die Beziehung zwischen der Verwendung von Lernstrategien und außerlinguistischen Faktoren evaluiert, wie zum Beispiel (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 9):

- Alter (OXFORD 1982, 1989; SCHMITT 1997);
- Kultureller Hintergrund (POLITZER 1983);
- Motivation (OXFORD / NYIKOS 1989, O'MALLEY / CHAMOT 1990);
- Geschlecht (OXFORD / EHRMAN / NYIKOS 1988);
- Einstellungen gegenüber Zielsprache (MIßLER 1999);
- Lernertyp (OXFORD / EHRMANN 1989);
- Art der Aufgabe (O'MALLEY / CHAMOT 1990).

Hinzuzufügen ist, dass es auch deskriptive Studien gibt, die den Zusammenhang zwischen der Verwendung von Strategien und dem erreichten Kompetenzniveau zum Gegenstand haben. Diese Art von Untersuchungen werden als korrelative Studien bezeichnet (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 9).

NEUNER-ANFINDSEN (2005: 113) führt einen Nachteil der Kategorisierung in interventionalistische und deskriptive Untersuchungen an. Ihrer Überzeugung nach wird dabei „die zeitliche Entwicklung der Forschung über Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen nicht berücksichtigt“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 113–114). Infolgedessen gliedert sie den Forschungszweig der Lernstrategien in fünf Bereiche (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 114):

1. Erste Publikationen von Forschungsergebnissen zum Thema erfolgreiche Sprachlernenden. Von großer Bedeutung ist hier die Studie von NAIMAN [u. a.] (1978). Forschungsarbeiten dieser Art sind als früheste Erforschungen auf dem Gebiet der Lernstrategien anzusehen.
2. Veröffentlichungen und Untersuchungen zu den Klassifikationssystemen von Lernstrategien. Wichtige Forschungserkenntnisse lieferte die kognitive Psychologie. Dieser Typus von Untersuchungen wird seit den 1980er Jahre durchgeführt. Auch gegenwärtig ist die Klassifikation der Strategien Thema der Forschungsdiskussion.
3. Im Rahmen von deskriptiven Studien wird die Verwendung von Strategien von lernenden Personen dargelegt. Dieser Typus wurde vor allem durch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie geprägt. Sie zeigen, dass die Strategieverwendung von verschiedenen Aspekten abhängt. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um korrelative Untersuchungen, welche die Beziehung zwischen Strategieverwendung und spezifischen Faktoren erforschen, wie zum Beispiel Alter und Geschlecht.
4. Wissenschaftliche Studien, bei denen der Vergleich von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernenden im Vordergrund steht. Ziel ist es, spezifische Unterschiede im Lernverhalten aufzuzeigen und somit den Erfolg des Lernens besser nachzuvollziehen.
5. Im Zuge von interventionalistischen Studien wird die Effektivität der Instruktion von Strategien hinsichtlich der Bearbeitung von spezifischen Lernaufgaben nachgeprüft, wie zum Beispiel von Schreibaufgaben. Es gilt zu betonen, dass es sich auch hierbei oftmals um korrelative Untersuchungen handelt, die erst seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre im Interesse des Forschungszweigs stehen.

Festzuhalten ist die Tatsache, dass viele empirische Studien in die Kategorie der deskriptiven Untersuchungen fallen (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 114). Die Lernstrategienforschung fokussiert sich „in der Mehrheit der Untersuchungen auf die Identifikation, Beschreibung und Klassifikation von Strategien, die von L2-Lernern verwendet werden und auf die Faktoren, die die Strategiewahl beeinflussen“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 114–115).

Im Folgenden sollen die theoretischen Konzepte der Lernstrategienforschung näher betrachtet werden.

2.4.3 Theoretische Konzepte der Lernstrategienforschung

Seit Ende der 80er Jahre gibt es immer mehr Anzeichen dafür, dass Lernstrategien nicht ausreichend theoretisch eingebettet sind. Die Grundlagen, auf welche die Lernstrategienforschung im Bereich der Fremdsprachenforschung basiert, sind die Erkenntnisse der kognitiven Lernpsychologie. In der Forschungsdiskussion herrscht nicht nur eine Unstimmigkeit bezüglich der zentralen Begrifflichkeiten, sondern auch hinsichtlich der Klassifikationsmodelle (vgl. BIMMEL 2010: 843). Insgesamt gibt es über 20 Klassifikationssysteme. Die bekanntesten Modelle sind unter anderem jene von RUBIN (1975), NAIMANS [u. a.] (1978), O'MALLEY / CHAMOT (1990), WENDEN (1990) und COHEN (1990). Die Vielzahl an Klassifikationsschemata lässt sich durch zwei Aspekte begründen. Einerseits betrachtet man Lernstrategien aus unterschiedlichen Blickwinkeln, andererseits übernimmt ein Kategorisierungssystem zahlreiche Funktionen (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 118). Das Grundproblem der Klassifikationssysteme formuliert NEUNER-ANFINDSEN (2005: 128) wie folgt:

Ein generelles Problem aller vorliegenden Klassifikationen ist, dass eine eindeutige Einordnung der einzelnen Strategien nicht immer möglich ist, denn die Funktion einer Strategie hängt immer auch mit der Intention, die der Lerner mit ihrer Anwendung verbindet, ab.

Demgemäß kann eine Strategie kognitive, aber auch metakognitive Funktionen übernehmen (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 128). Nichtsdestotrotz sollen nachfolgend jene Klassifikationsschemata betrachtet werden, welche die Forschungsliteratur oftmals aufgreift. Dieses sind die Modelle von O'MALLEY / CHAMOT (1990) und OXFORD (1990). Beide Taxonomien sind in der Forschungsdiskussion weit verbreitet (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 119).

Grundlegend differenzieren CHAMOT / O'MALLEY (1996: 266) zwischen drei Arten von Lernstrategien:

- Metakognitive Strategien (*Metacognitive strategies*): „By using metacognitive strategies, students can come to understand that they have power over their own learning and can choose to be successful [...].”
- Kognitive Strategien (*Cognitive strategies*): „By using cognitive strategies, students develop skills that help them achieve academic success, thus increasing their confidence in their ability.“
- Soziale und affektive Strategien (*Social and affective strategies*): „By using social and affective strategies, students come to value teamwork in socially mediated learning.“

OXFORD (1990) hat die Kategorien von CHAMOT / O'MALLEY erweitert (vgl. CHUDAK 2007: 63). Das Modell basiert auf der Annahme, dass es sechs Gruppen von Lernstrategien gibt (vgl. OXFORD 1990: 14). Sie grenzt die direkten „the Performer in a stage play“ (OXFORD 1990: 14) von den indirekten Strategien „the Director of the play“ ab (OXFORD 1990: 15). Zu den direkten Strategien zählt sie jene Strategien, „die sich direkt auf das Lernen einer Sprache beziehen und eine unmittelbare Beschäftigung mit dem Sprachmaterial nach sich ziehen“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 123). Im Vergleich dazu geht es bei den indirekten Strategien um die Organisation des Lernens. Beide Gruppen werden in weitere Kategorien subsumiert (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 123). Zu den direkten Strategien (*Direct Strategies*) gehören gemäß OXFORD (vgl. CHUDAK 2007: 63):

- Gedächtnisstrategien (*Memory Strategies*): Diese Art von Strategien bieten eine Hilfestellung beim Prozess des Speicherns und Abrufens von Informationen.
- Kognitive Strategien (*Cognitive Strategies*): Sie ermöglichen der lernenden Person, die Sprache sowohl produktiv als auch rezeptiv zu gebrauchen.
- Kompensationsstrategien (*Compensation Strategies*): Dieser Typ von Strategien ermöglicht eine erfolgreiche Kommunikation trotz Defizite in der Sprache.

Im Gegensatz dazu ordnet sie die folgenden Strategien den indirekten Lernstrategien (*Indirect Strategies*) zu (vgl. CHUDAK 2007: 64):

- Metakognitive Strategien (*Metacognitive Strategies*): Dieser Typus von Strategien unterstützt das Beobachten, das Planen sowie das Evaluieren des individuellen Lernprozesses.
- Soziale Strategien (*Social Strategies*): Die sozialen Strategien vereinfachen das Lernen sowie den Kommunikationsvorgang.
- Affektive Strategien (*Affective Strategies*): Als Beispiel für die affektiven Strategien kann die Regulation der eigenen Emotionen angeführt werden.

Entscheidend ist, dass – laut OXFORD (zitiert nach CHUDAK 2007: 64) – ein Zusammenspiel zwischen direkten und indirekten Lernstrategien vorherrscht. In diesem Sinne schildert sie: „[...] direct and indirect strategies support each other“ (OXFORD 1990: 14). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Kategorisierung von OXFORD oft modifiziert präsentiert wird (vgl. CHUDAK 2007: 64).

Im nächsten Abschnitt soll das Klassifikationsmodell von BIMMEL / RAMPILLON (2000) und BIMMEL (2010) vorgestellt werden. Dabei wird immer wieder auch Bezug zu SCHRAMM (2008)

genommen. BIMMEL / RAMPILLON (2000: 64) lehnen sich bei ihrer Klassifikation an jener von OXFORD (1990) und O'MALLEY / CHAMOT (1990) an. Im Gegensatz zu den oben genannten Modellen werden hier die kognitiven Strategien weiters in Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien unterteilt. OXFORD (1990) hat diese als eigenständige Kategorien angeführt. Darüber hinaus hat BIMMEL (2006) die Sprachgebrauchsstrategien als dritte Unterkategorie der kognitiven Strategien subsumiert. Diese werden von anderen Forscherinnen und Forschern als eigenständige Kategorie angesehen (vgl. SCHRAMM 2008: 97). BIMMEL / RAMPILLON (2000: 64) differenzieren ebenfalls zwischen direkten und indirekten Strategien. Der Unterschied soll anhand einer Tabelle verdeutlicht werden (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 64–65):

Direkte Strategien	Indirekte Strategien
– Die direkten Strategien setzen sich explizit mit dem Lernstoff auseinander. – Es geht um die Strukturierung, die Verarbeitung und anschließende Speicherung des neuen Lernstoffes. – Der Gebrauch der Lernstrategie ist beobachtbar, wie zum Beispiel durch die schriftliche Analyse eines Satzes oder die Reproduktion eines Wortes. – Beispiele für direkte Strategien sind: Herstellung von mentalen Bezügen, Verwendung von Bildern, Verwendung von Vokabelkarteien, Vergleich mit anderen Sprachen, Anwendung von Regeln etc.	– Die indirekten Strategien beschäftigen sich mit der Vorgehensweise des Lernens. – Des Weiteren stehen die Emotionen, die mit dem Lernen verbunden sind, im Fokus. – Die indirekten Strategien beziehen sich nicht explizit auf den zu lernenden Stoff. Sie schaffen die notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen. – Beispiele für indirekte Strategien sind: Konzentration auf das eigene Lernen, Planung des Lernens, Überwachung des Lernprozesses, Wahrnehmung und Äußerung von Gefühlen etc.

Tabelle 1: Unterschied zwischen direkten und indirekten Strategien (BIMMEL / RAMPILLON 2000: 64–65)

Im nachkommenden Abschnitt werden die Sprachlernstrategien anhand von Beispielen vorgestellt.

– Kognitive Lernstrategien

Bei dieser Kategorie setzen sich Lernende aktiv mit dem Lernstoff auseinander. In der Regel erzeugen sie ein beobachtbares Ergebnis, wie zum Beispiel die Reproduktion von Wörtern oder die Analyse eines Satzes (vgl. BIMMEL 2010: 845).

1. Gedächtnisstrategien: Allgemein kann festgehalten werden, dass Gedächtnisstrategien drei Funktionen übernehmen (vgl. FRIEDRICH O. J., 5; zitiert nach SCHRAMM 2008: 97):
 - Enkodierungsstrategie: Hierbei gelangen sprachliche Mittel aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis.
 - Erhaltungsstrategie: Sprachmittel werden im Gedächtnis behalten, damit sie nicht vergessen werden.
 - Abrufstrategie: Dabei werden sprachliche Mittel aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und für das Arbeitsgedächtnis zur Verfügung gestellt.

BIMMEL / RAMPILLON (2000: 65) nennen folgende Gedächtnisstrategien:

- Herstellung von mentalen Bezügen: Verknüpfung von Assoziationen mithilfe des Vorwissens, Erfindung von Kontexten, Bildung von Wortgruppen etc.
- Gebrauch von Bildern und Lauten: Konstruktion von Wortigeln, Gebrauch von sogenannten Zwischenwörtern etc.
- Regelmäßige Wiederholung: Verwendung von Vokabelkarteien etc.
- Handeln: Darstellung von Ausdrücken durch Schauspielerei etc.

2. Sprachverarbeitungsstrategien: BIMMEL / RAMPILLON (2000: 65) führen folgende Sprachverarbeitungsstrategien an:

- Strukturierung: Zusammenfassungen verfassen, Notizen machen etc.
- Analyse und Anwendung der Regeln: Vergleich von Sprachen, Wissen der Erstsprache nutzen, Entdeckung und Anwendung von Regeln etc.
- Übung: Muster im Satz erkennen und anschließend verwenden etc.
- Verwendung von Hilfsmitteln: Gebrauch von Wörterbüchern etc.

3. Sprachgebrauchsstrategien: Wie bereits angeführt, ordnet BIMMEL die Sprachgebrauchsstrategien als dritte Kategorie der kognitiven Strategien ein (vgl. SCHRAMM 2008: 98). Ein Beispiel für die Sprachgebrauchsstrategien ist – laut BIMMEL / RAMPILLON (2000: 66) – die Nutzung des Vorwissens durch die Bildung und Überprüfung von

Hypothesen und die Ableitung der Bedeutungen aus dem Kontext. Weitere Beispiele sind: die Bitte um Hilfe, die Verwendung von Umschreibungen und Synonyme, der Einsatz von Mimik und Gestik etc. (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 66).

– Metakognitive Lernstrategien

Der Gebrauch von metakognitiven Lernstrategien betrifft das Lernen im Allgemeinen, nicht nur im Sprachlernprozess, sondern vor allem im schulischen Kontext. Die metakognitiven Lernstrategien dienen einerseits dem *monitoring* (der Kontrolle), andererseits der *regulation* (der Steuerung des eigenen Lernprozesses) (vgl. SCHRAMM 2008: 99).

1. Kontrollstrategien: In diese Kategorie fallen – gemäß KLUWE (1981; zitiert nach SCHRAMM 2008: 99) Prozesse, welche die Prüfung, Identifikation, Bewertung und Prognose von Informationsverarbeitung zum Gegenstand haben.
2. Steuerungsstrategien: Laut KLUWE (1981; zitiert nach SCHRAMM 2008: 99) übernehmen diese, die Aufgabe der Regulation der Kapazität, Intensität, den Gegenstand und die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung.

Konkrete Beispiele für metakognitive Lernstrategien sind: das Ausschalten von Störfaktoren (z. B. Lärm), ein guter Zeitplan (Wochenpläne), die Formulierung von realistischen Zielen, die Selbstevaluation (mithilfe von Checklisten oder Lösungsschlüsseln) und die Selbstreflexion (vgl. SCHRAMM 2008: 100).

– Affektive Lernstrategien

Als affektive Lernstrategien werden Vorgehensweisen verstanden, die zum Abbau von Stress dienen, wie zum Beispiel durch Meditation oder Atemübungen. Des Weiteren geht es hier um die Überwachung des emotionalen Zustands. Dies geschieht durch die Wahrnehmung der eigenen Körpersignale, wie zum Beispiel Schweißausbrüche oder Verkrampfungen der Muskeln. Durch die Methode des Lerntagebuchs kann über positive als auch negative Gefühle reflektiert werden. Anzuführen ist auch, dass volitionale und motivationale Strategien in die Kategorie der affektiven Lernstrategien fallen (vgl. SCHRAMM 2008: 100).

– Soziale Lernstrategien

In Anlehnung an OXFORD (1990) nennen BIMMEL / RAMPILLON (2000: 66) die Bitte um Korrektur, das Zusammenarbeiten mit anderen Lernenden und das Hineinversetzen in andere Personen als Beispiele für die sozialen Lernstrategien. Zu erwähnen gilt, dass vor allem im

Fremdsprachenunterricht die anderen Kursteilnehmenden eine bedeutende Funktion übernehmen, denn viele Aktivitäten können nicht im Rahmen einer Einzelarbeit durchgeführt werden. Als Beispiel lassen sich kommunikative Aktivitäten anführen (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 74).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Klassifikation nicht vollständig ist, denn – laut BIMMEL / RAMPILLON (2000: 64) – „lässt sich fast jede Strategie mit einer oder mehreren anderen kombinieren und ergibt dann wieder eine neue Strategie“. Demgemäß kann es zu Überschneidungen kommen. Hinzu kommt, dass fast jede neue Untersuchung neue Lernstrategien ergibt. An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die lernenden Personen nicht alle Lernstrategien anwenden müssen, um effektiv zu lernen (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 64). BIMMEL / RAMPILLON (2000: 64) plädieren dafür, dass die Lernenden möglichst viele Strategien kennenlernen, um anschließend zu entscheiden, wie sie ihr eigenes Lernen gestalten möchten (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 64).

Anregungen für die Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht erfolgen im nachfolgenden Unterkapitel.

2.5 Die Vermittlung von Lernstrategien

Es gibt viele empirische Arbeiten dazu, welche die Art und Weise der Förderung der strategischen Kompetenz zum Forschungsgegenstand haben. In seiner Auseinandersetzung fasst TÖNSHOFF (2003: 334) die Forschungsergebnisse folgendermaßen zusammen:

- Die lernenden Personen müssen über die Strategien informiert werden. Es muss klar sein, „[w]arum, [w]ann und [w]ie“ (TÖNSHOFF 2003: 334) die Strategie eingesetzt wird.
- Den lernenden Personen werden passende Übungsformate angeboten, die ihnen die Möglichkeit bieten, die Strategien in die Praxis umzusetzen. Darüber hinaus ist es essentiell, Schwierigkeiten, die während des Gebrauchs der Strategien auftauchen, explizit aufzugreifen.
- Von großer Bedeutung ist es, dass metakognitive Strategien in den Unterricht zum Gegenstand gemacht werden. Dadurch können die lernenden Personen ihren eigenen Lernprozess effektiver steuern sowie bewerten.

Einen weiteren zentralen Aspekt, der für die Vermittlung von Lernstrategien ausschlaggebend ist, führt CHUDAK (2008: 128) an: Lernstrategien müssen im Zuge einer kontinuierlichen Wiederholung trainiert werden. Dabei sollte das Strategietraining integrativ im Unterricht eingesetzt werden. Ausgehend davon sollten die Lernenden die Strategien durch das eigene Handeln erwerben, anstatt theoretisch zu lernen (vgl. CHUDAK 2008: 128). Dieses bekräftigt auch SCHRAMM (2009: 107–108): Die Strategievermittlung sollte im regulären Unterricht einbezogen werden und nicht isoliert vermittelt werden. Darüber hinaus erzielt das Strategietraining mittels Selbstkontrolle bessere Resultate als eine rein informierende Strategieinstruktion (vgl. SCHRAMM 2009: 108). Auch NEUNER-ANFINDSEN (2005: 325) liefert Anregungen für die Vermittlung von Lernstrategien. Sie vertritt die Position, dass Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lernstrategien transparent vorzugehen haben, damit für die lernenden Personen klar ist, „welchen Zweck das jeweilige Unterrichtselement erfüllen soll“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 325). Im Rahmen ihrer Studie zeigt NEUNER-ANFINDSEN (2005: 325), dass:

[...] ein bewusster Umgang mit Lernstrategien und ein entwickeltes Lernbewusstsein wichtig [sind], um dem Lerner zu ermöglichen, eigenes ineffektives Lernverhalten zu erkennen, Veränderungen in seiner Lernprozessgestaltung vorzunehmen und auf diese Weise bessere Lernresultate zu erzielen.

Das Bewusstsein über das eigene Lernen soll von Anfang an zum Thema gemacht werden, denn es ist eine unerlässliche Voraussetzung bei der Lernstrategievermittlung (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 325). Als einen weiteren Faktor, der bei der Strategievermittlung eine entscheidende Rolle spielt, führt NEUNER-ANFINDSEN (2005: 326) die explizite Behandlung der Lernphasengestaltung an. Daraus lässt sich ableiten, dass Lehrkräfte mit den Sprachlernenden die Reflexion des eigenen Lernprozesses regelmäßig üben sollten. Dieses begründet sie mit der folgenden Äußerung: „Auf diese Weise werden die Lerner dazu angehalten, sich ihrer Lernschritte bewusst zu werden und über deren Effizienz nachzudenken“ (NEUNER-ANFINDSEN 2005: 326).

Hervorzuheben ist, dass die Strategien „ihren sprachlichen Handlungszielen und ihren individuellen Lernstilen entsprechend“ (SCHRAMM 2008: 95) ausgewählt werden müssen. BIMMEL (2010: 846) unterstreicht ebenso die Relevanz dieser Aussage. Lehrende Personen müssen sich bewusst darüber sein, „dass nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen geeignet ist“. Dementsprechend ist es essentiell, dass den Lernenden ein Repertoire an vielen Lernstrategien zur Verfügung gestellt wird. Die Aufgabe der lernenden Personen ist es, die Wahl zu treffen, welche Strategien für ihren weiteren Lernprozess als sinnvoll erscheinen (vgl. BIMMEL 2010: 846). BIMMEL / RAMPILLON (2000: 56) führen in diesem Kontext an, dass die Lernenden – im Laufe des Lernprozesses – lernen sollten, als ihr eigener „Manager“

zu fungieren. Daraus ergibt sich, dass die Kursteilnehmenden die Chance bekommen sollten, die Managerrolle tatsächlich auch anzunehmen (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 56). Auf die veränderten Rollen der Unterrichtenden und Lernenden wird im nächsten Kapitel (Kapitel 2.5.1) näher eingegangen.

NEUNER-ANFINDSEN (2012: 13) plädiert dafür, bei der Instruktion von Strategien auf dem Anfängerniveau eine gemeinsame bzw. einheitliche Sprache heranzuziehen. Auch RUBIN / CHAMOT / HARRIS / ANDERSON (2010: 144) sprechen davon:

For students who do not share the main language used in the classroom, the teacher needs to teach special vocabulary that will assist them in discussing their strategies. For example, words like 'think', 'strategy', and 'learn' may require native language translation or the assistance of a peer who is relatively proficient in both languages. Giving priority to these vocabulary words and concepts will help students begin to discuss their own strategies and approaches to learning.

Zur allgemeinen Vorgehensweise bei der Vermittlung von Strategien ist zu sagen, dass die meisten Modelle vier Schritte vorschreiben. In einem ersten Schritt soll es zu einer Bewusstmachung von vorhandenen Sprachlernstrategien kommen. Danach steht eine genaue Erklärung der neuen Lernstrategien im Vordergrund (vgl. BIMMEL 2010: 846–847). Im Rahmen dieser Phase sollen die lernenden Personen „über das Warum, Wann und Wie ihres Einsatzes“ (TÖNSHOFF 2003: 334) informiert werden. In der anschließenden Übungsphase bekommen die Sprachlernenden Aufgabenstellungen, die ihnen die Gelegenheit geben, die Strategien in die Praxis umzusetzen (vgl. TÖNSHOFF 2003: 334). In einem letzten Schritt steht die Evaluation der Lernstrategien im Fokus (vgl. BIMMEL 2010: 847). Die Anordnung der genannten Komponenten kann beliebig variiert werden (vgl. BIMMEL 2010: 847).

Es herrscht Einigkeit darüber, dass es bei der Strategieinstruktion nicht darum geht, sich universell gute Lernstrategien anzueignen, „sondern dass eine autonomiefördernde Strategievermittlung als Auswahlangebot für die Lerner verstanden werden muss“ (TÖNSHOFF 2003: 333). Wichtig ist es, die lernenden Personen dabei zu unterstützen, aus dem Strategiepool die zum Lerntyp und der spezifischen Aufgabenstellung entsprechende Strategie „bewusst auszuwählen, praktisch zu erproben und selbst zu evaluieren, damit [sie] so schrittweise [ihr] Strategienrepertoire erweitern und modifizieren [können]“ (TÖNSHOFF 2003: 333).

Resultierend daraus kann gesagt werden, dass zwar noch nicht „alle Aspekte des Was und des Wie der Förderung von Lernstrategien systematisch erforscht [sind], doch bieten die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse eine brauchbare Basis für die Vermittlung von

Lernstrategien [...]“ (MANDL / FRIEDRICH 2006: 17). Zudem machen MANDL / FRIEDRICH (2006: 17; Kursivdruck im Original) auf den folgenden Aspekt aufmerksam: „Erwerb und Nutzung von Lernstrategien sind kein Ergebnis kurzfristiger Strategietrainings oder einzelner Unterrichtssequenzen, sondern viel eher das Resultat *langfristiger Gewohnheitsbildung*“.

2.5.1 Veränderte Rolle der Lehrenden und Lernenden

Im vorhergehenden Kapitel wurde bereits ausgeführt, dass sich die Rolle der Lehrperson neu zu definieren hat. Wie oben erwähnt, sollten die Lernenden bereit sein, ihr eigener „Manager“ zu werden. Dieser Prozess sollte schrittweise von der lehrenden Person angeleitet werden (vgl. BIMMEL / RAMPILLON 2000: 56). Die Lehrkraft „tritt aus der Rolle des Instruierenden zurück und wird zum Anreger und Berater bei den Schüleraktivitäten, die die Lernenden zu Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit führen sollen“ (WOLFF 2003: 322). Anzumerken ist, dass CHUDAK (2007: 50) in diesem Zusammenhang die Lehrperson auch als Moderator, Vermittler, Helfer, animateur und Wegbegleiter bezeichnet. In diesem Kontext sprechen manche Autorinnen und Autoren von einem Paradigmenwechsel (vgl. BIMMEL 2010: 847). Gemäß OXFORD (1990: 10) gibt es Lehrpersonen, die der veränderten Rolle kritisch gegenüberstehen. Dennoch gibt es auch lehrende Personen, die der Rollenverschiebung offen gegenüber sind. In diesem Sinne schreibt OXFORD (1990: 10):

Others, however, welcome their new functions as facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person, diagnostician, and co-communicator. New teaching capacities also include identifying students' learning strategies, conducting training on learning strategies, and helping learners become more independent.

OXFORD [u. a.] (2014: 35) weist auf einen weiteren bedeutenden Faktor hin:

[...] that teachers who are able to establish learner-centered classrooms are also able to easily integrate strategy instruction into their teaching, but teachers whose classrooms are organized in teacher-centered, transmission are not usually successful with learning strategy instruction.

Mit diesem Zitat hebt OXFORD [u. a.] (2014: 35–36) die Wichtigkeit der Einstellungen der Lehrenden hervor. Sie ist der Überzeugung, dass – bei der Strategievermittlung – diejenigen Lehrpersonen erfolgreich sind, die vor allem ihren Unterricht lernerzentriert gestalten. In solch einem lernerzentrierten Unterricht agiert die Lehrperson als LernberaterIn. Zu beachten gilt, dass die Lehrkräfte dafür entsprechende Qualifikationen benötigen. Es ist von großer Bedeutung, dass sie eine fundierte Ausbildung genießen, in welcher ihnen sowohl Methoden zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz als auch Instrumente der Lernberatung vermittelt werden (vgl. BIMMEL 2010: 847). Dieser Ansicht schließt sich ebenfalls TÖNSHOFF (2003: 335) an:

Dementsprechend müssen Fortbildungsmaßnahmen in Kombination mit Selbstbeobachtung und praktischen Erprobungsmöglichkeiten auch Gelegenheit dazu geben, eigene Überzeugungen und Haltungen zu hinterfragen und eigenes Lehrverhalten kritisch zu reflektieren.

Im Weiteren merkt TÖNSHOFF (2003: 335) an, dass auch die Rolle der Lernenden neu zu definieren ist. In diesem Kontext stellt TÖNSHOFF (2003: 335) fest: „Der Unterrichtende kann den Lernern helfen, größere Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln, doch die Verantwortung für einen stärker selbstgesteuerten Lernprozess liegt letztlich beim Lerner selbst“. Wie aus dem vorgelegten Zitat hervorgeht, unterstreicht der Autor den hohen Stellenwert, den die Lehrperson bei diesem Prozess einnimmt, dennoch liegt es schlussendlich bei der lernenden Person, ob bzw. wie sie das Repertoire an Lernstrategien für das weitere Lernen nützt (vgl. TÖNSHOFF 2003: 335).

Im Zuge des nächsten Kapitels werden drei Modelle zur Vermittlung von Lernstrategien vorgestellt: Zunächst das CALLA-Modell, da dieses in der Forschungsliteratur als klassisch bezeichnet wird. Des Weiteren beruhen zahlreiche Modelle darauf (vgl. SCHRAMM 2009: 108). Anschließend wird das Modell zur Strategievermittlung von BIMMEL (2012) präsentiert, da in der vorliegenden Masterarbeit jenes Modell relevant für das Methodenkapitel ist.

2.5.2 Didaktisches Modell: CALLA-Modell

Es gibt unterschiedliche Unterrichtsmodelle dazu, wie Strategien bestmöglich im Sprachunterricht eingesetzt werden können (vgl. SCHRAMM 2008: 104). Eines der bekanntesten Modelle für den zweitsprachlichen Unterricht ist das CALLA-Modell (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), welches von CHAMOT und O'MALLEY im Jahre 1994 entwickelt wurde. In Anlehnung an das CALLA-Modell wurden weitere Modelle erstellt, welche um einzelne Teilaspekte variiert wurden, wie zum Beispiel von COHEN (1998) oder MACARO (2001). Grundsätzlich ist zu sagen, dass das CALLA-Modell aus fünf Schritten besteht. Diese werden im nächsten Abschnitt aufgelistet und erläutert (vgl. SCHRAMM 2009: 108–109):

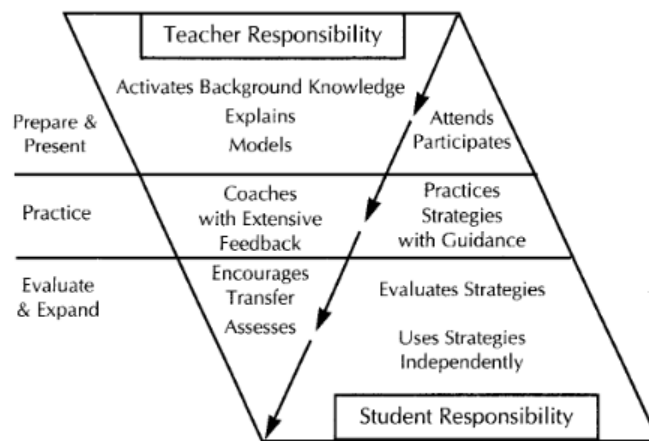


Abbildung 2: CALLA-Modell zur Strategievermittlung (CHAMOT / O'MALLEY 1994: 66, zitiert nach SCHRAMM 2008: 101)

Wie aus der Grafik ersichtlich, besteht das Modell aus zwei Dreiecken mit welchen die Rolle der Lehrenden und Lernenden visualisiert werden soll. Auffällig dabei ist, dass im Laufe der Instruktion der Strategie, die lernenden Personen immer mehr Verantwortung übernehmen (vgl. SCHRAMM 2009: 108).

Im Rahmen der ersten Phase – der Vorbereitungsphase (Prepare) – wird ein Lernproblem von der Lehrkraft aufgegriffen. Im Zuge dessen entsteht ein Austausch über das Strategiewissen der Gruppe. Für diese Phase eignen sich zum Beispiel Gespräche mit den Lernenden, Lerntagebücher und Fragebögen. Im Fokus steht dabei die Aktivierung des Vorwissens der lernenden Personen (vgl. SCHRAMM 2009: 108).

In der anschließenden Phase der Präsentation (Present) steht die genaue Erläuterung der neuen Lernstrategie im Mittelpunkt. Dabei sollte auf die nachkommenden Aspekte Rücksicht genommen werden (vgl. SCHRAMM 2008: 102):

- Der präsentierten Strategie einen einprägsamen Titel geben.
- Anführen, in welchem Kontext der Gebrauch der Strategie effektiv bzw. hilfreich ist.
- Die einzelnen Schritte möglichst genau erklären.
- Die Strategie an einem anschaulichen Beispiel zeigen.

Hinzuzufügen ist, dass die Erläuterung durch die Modellierung der Lernstrategie ergänzt wird. Dafür eignet sich die Methode des „lauten Denkens“ gut. Durch diese Vorgehensweise werden

metakognitive Kontroll- und Steuerungsprozesse verbalisiert. Von großer Bedeutung ist es jedoch, den Prozess der Modellierung zu üben (vgl. SCHRAMM 2008: 102).

Im Zentrum der nachfolgenden Phase steht das Üben (Practice). In dieser Phase werden die zuvor vorgestellten Strategien anhand von Lernmaterialien ausprobiert. Somit kommt es zu einer Überführung des deklarativ metakognitiven Wissens über die Strategie zum prozeduralen Wissen (SCHRAMM 2008: 103). Darüber hinaus wird in dieser Phase das Lerngerüst Schritt für Schritt entfernt. Im Zuge dessen soll es ebenso zu einer Automatisierung kommen. Erst nach der automatisierten Beherrschung der Strategie widmet man sich der Evaluation (vgl. SCHRAMM 2009: 108–109).

Im Mittelpunkt der letzten Phase stehen die Evaluation und Expansion (Evaluate & Expand). Für den Prozess der Evaluation können Lerntagebücher oder Gespräche eingesetzt werden. Hauptziel ist es, dass die Sprachlernenden entscheiden, welche Strategien sie als nützlich ansehen und welche davon sie weiterhin anwenden wollen (vgl. SCHRAMM 2008: 103). Bei der Expansion geht es darum, dass die Kursteilnehmenden dazu angehalten werden, die erprobte Lernstrategie in andere Kontexte zu transferieren (vgl. SCHRAMM 2008: 103). In diesem Zusammenhang erklären CHAMOT / O'MALLEY (1996: 270):

Students also decide which strategies they find most effective, apply these strategies to new contexts in other classes as well as in the language class, and devise their own combinations and interpretations of learning strategies. By this stage, the goal of learning strategies instruction has been achieved, for students have become independently strategic and are able to reflect on and regulate their own learning.

Da im Evaluationsprozess die Sprachlernenden im Fokus stehen, ist es bedeutsam, dass diese bereit sind, die Selbsteinschätzung durchzuführen. Dabei sollte der Evaluierungsprozess und die Selbsteinschätzung von der Lehrperson lediglich angeboten, aber nicht aufgezwungen werden (vgl. TASSINARI 2012: 16). TASSINARI (2012: 16) spricht sich auch für die Notwendigkeit einer spezifischen Vorgehensweise aus. Diese Notwendigkeit begründet sie mit der Tatsache, dass der individuelle Charakter der Lernenden beachtet werden sollte. In diesem Kontext macht sie auf folgenden Aspekt aufmerksam: „Während einige vor einer systematischen und durchgängigen Reflexion über den Lernprozess profitieren, ziehen es andere vor, sich auf das Lernen und auf den Lerngegenstand zu konzentrieren“ (TASSINARI 2012: 16–17). In selbstgesteuerten Lernprozessen entscheidet die lernende Person, „ob und in welchem Maß eine solche Evaluation durchzuführen ist“ (TASSINARI 2012: 17). Demzufolge ist es in der letzten Phase der Strategievermittlung besonders wichtig, die Lernenden in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu stellen.

2.5.3 Die Vermittlung von Sprachlernstrategien nach Bimmel

BIMMEL (2012a: 8) führt vier Schritte zur Strategievermittlung an, die für eine erfolgreiche Instruktion von Lernstrategien notwendig sind. Im nachfolgenden Abschnitt sollen diese kurz aufgezählt werden (vgl. BIMMEL 2012a: 8):

Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien: Im Mittelpunkt dieser Phase steht der Austausch über vorhandene Strategien in der Lernendengruppe. Die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernstrategien kann beispielsweise mittels Fragebogen oder Partnerinterview durchgeführt werden. Hierdurch bekommt die Lehrperson einen Einblick in das vorhandene Wissen der Lernenden.

Information über die Lernstrategie: Im Rahmen dieser Phase soll die Lehrperson:

- die Charakteristika der dargelegten strategischen Lernhandlungen skizzieren.
- erklären, wozu die vorgestellten strategischen Lernhandlungen dienen.
- den lernenden Personen Informationen dazu liefern, wie die offerierten strategischen Lernhandlungen auszuführen sind.
- die lernenden Personen darüber aufklären, unter welchen Bedingungen der Gebrauch der neu präsentierten Strategien sinnvoll ist.
- eine Erklärung dazu liefern, welche Möglichkeiten die Sprachlernenden haben, um die vorgestellten strategischen Lernhandlungen auszuwerten.

Erprobung und Übung der Lernstrategie: Bei dieser Phase der Strategievermittlung werden die präsentierten Lernstrategien anhand von passenden Unterrichtsmaterialien von den Sprachlernenden ausgeführt.

Bewusstmachung in Bezug auf die Lernwirksamkeit: In einem letzten Schritt werden die Kursteilnehmenden dazu aufgefordert, über die erprobten Strategien zu reflektieren. Sie sollen darüber nachdenken, ob die ausgeführten strategischen Lernhandlungen zu einem erfolgreichen Lernergebnis beigetragen haben. BIMMEL (2012b: 50–51) kommt zu der Schlussfolgerung:

Erfolgchancen bei der Vermittlung von Lernstrategien sind in hohem Maße davon abhängig, inwiefern Lernende über die Strategien informiert werden und sich sowohl bewusstmachen, wie sie bei der Bewältigung von Lernaufgaben vorgegangen sind als auch inwiefern die Anwendung von Lernstrategien dazu beiträgt, dass sie ihre Lernziele erreichen.

Abschließend kann gesagt werden, dass in der Forschungsliteratur vorgeschlagen wird, bei der Instruktion von Lernstrategien so vorzugehen, dass alle oben präsentierten Komponenten vertreten sind (BIMMEL 2010: 847).

Da bereits ein Überblick über die grundlegenden Begrifflichkeiten, Klassifikationsmodelle und didaktischen Modelle gegeben wurde, folgt nun eine Auflistung der unterschiedlichen Funktionen von Strategien im Fremdsprachenunterricht.

2.6 Funktionen von Lernstrategien

Wie oben schon dargelegt, unterliegt der Fremdsprachenunterricht stetigen Änderungen. Diese werden durch Weiterentwicklungen sowie Umgestaltungen bereits existierender Unterrichtsmethoden ausgelöst. In diesem Kontext ändert sich auch die Unterrichtssituation (vgl. CHUDAK 2008: 125). Dazu äußert sich CHUDAK (2008: 125) folgendermaßen: „Zwar bleibt nach wie vor die kommunikative Kompetenz das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, es wird aber auch auf andere Kompetenzen hingewiesen, z.B. auf die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen (Lernerautonomie)“. Darüber hinausgehend beschreibt er die Lernkompetenz als eine Schlüsselqualifikation (vgl. CHUDAK 2008: 125). Demnach übernimmt die Instruktion von Lernstrategien eine tragende Funktion beim Fremdsprachenlernen. In diesem Kontext erläutert CHUDAK (2007: 61):

[...] 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 Lerner, der über keine bzw. nur wenige Lernstrategien und -techniken verfügt.

Daraus schließt der Autor, dass die Verwendung von Lernstrategien dabei hilft, das eigene Lernen so zu planen, dass es zu positiven Resultaten führt. Wie mehrfach erläutert, übernimmt das Wissen über Lernstrategien einen bedeutungsvollen Faktor bei der Gestaltung von selbstverantwortlichem Lernen (vgl. CHUDAK 2007: 61). Zudem kann die Instruktion von Lernstrategien dabei helfen, „ineffektiven Lernroutinen [...] vorzubeugen“ (CHUDAK 2007: 62). Dies bestätigt auch SCHRAMM (2008: 95). Sie vertritt die These, dass Sprachlernende ihre Kompetenzen in einer Sprache durch die Anwendung von Lernstrategien verbessern können (vgl. SCHRAMM 2008: 95). Ähnlich wie auch CHUDAK (2007: 62) argumentiert RAMPILLON (1996: 25), dass die Anwendung von Lernstrategien beim Abbau von Leistungsschwächen eine Notwendigkeit spielen. Sie betont, dass vor allem leistungsschwache Lernende „Hilfen zum Lernen benötigen“ (RAMPILLON 1996: 25). Nach MARTIN / NICOLAISEN (2015: 12; Kursivdruck im Original) sind

Lernstrategien „*persönliche Ressourcen*“. Sie „dienen der Optimierung von Lernprozessen und unterstützen die Nachhaltigkeit des Lernens. Ein breites und gut trainiertes Repertoire an Lernstrategien bildet das Rückgrat der persönlichen Lernkompetenz eines jeden Lernenden“ (MARTIN / NICOLAISEN 2015: 9).

Abschließend soll auch erwähnt werden, dass Lernstrategien – laut NEUNER-ANFINDSEN (2005: 29) – einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation haben. Dies zeigen Resultate ihrer empirischen Studie, in der Probandinnen und Probanden über den positiven Einfluss von Lernstrategien berichten (vgl. NEUNER-ANFINDSEN 2005: 29).

2.7 Forschungsstand Lernstrategien in Lehrwerken

Seit der Mitte der 90er Jahre lassen sich in manchen Lehrwerken erste Angebote für die Lernstrategieninstruktion finden, wie zum Beispiel im Lehrwerk *Tangram* aus dem Jahre 1998. Inzwischen setzen sich die meisten Lehrwerke mit der Frage auseinander, wie der Lernvorgang bei den Sprachlernenden abläuft. Dabei werden Lernstrategien – im Rahmen von spezifischen Arbeitsaufträgen – geübt, die unter den Rubriken, wie zum Beispiel Lerntipps oder Lernen lernen in den Lehrwerken zu finden sind (vgl. BIMMEL 2012a: 3–4). CHUDAK (2007: 186) unterstreicht, dass von gegenwärtigen Unterrichtsmaterialien verlangt wird, dass sie den lernenden Personen die Möglichkeit bieten, ihre Selbstständigkeit zu entwickeln, über ihre Lernziele und -strategien zu reflektieren bzw. diese kritisch zu hinterfragen. Hierbei sollte der Lernprozess ein zentrales Thema der Lehrwerke sein. Lernstrategien müssen implizit, aber auch explizit trainiert werden, denn auf diese Weise können die Lernenden dazu befähigt werden, ihr Lernen eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. CHUDAK 2007: 186). In diesem Kontext schildert CHUDAK (2007: 118–119):

Notwendig sind hierfür also nicht nur gelegentliche Erklärungen und 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.

Wie aus dem Zitat hervorgeht und schon öfters angesprochen wurde, müssen Lernstrategien in den Unterricht integriert werden. Dabei spielt die bereits erwähnte Thematisierung der Lernstrategien in den Lernmaterialien eine essentielle Rolle. So macht CHUDAK (2007: 119) deutlich: „Es gilt also den Erwerb von Lernstrategien und -techniken zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts und der Deutschlehrwerke zu machen“.

TÖNSHOFF (2003: 334) stellt fest, dass in den letzten Jahren vermehrt Elemente in Lehrwerken auftauchen, die Lernstrategien fördern, jedoch divergiert die Art und Weise als auch der Umfang der Einbettung von Lernstrategien. Gemäß SCHRAMM (2009: 109) bieten neue Unterrichtsmaterialien Hinweise zu Strategien, die den Austausch über den Lernvorgang anregen und unterstützen. Sie hebt allerdings hervor, dass eine detaillierte Erklärung der Funktionsweise einer Lernstrategie nicht erfolgt. Wichtig ist, dass solche Hinweise im Lehrwerk als „Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion des Lernens genutzt“ (SCHRAMM 2009: 109) werden.

Im bevorstehenden Abschnitt werden Ergebnisse von zwei relevante Forschungsarbeiten vorgestellt, welche unter anderem die Repräsentanz und Instruktion von Strategien in Lehrwerken zum Forschungsgegenstand haben.

Im Rahmen seiner empirischen Untersuchung wollte CHUDAK (2007) herausfinden, auf welche Art und Weise das autonome Lernen in Lehrwerken umgesetzt wird (vgl. CHUDAK 2007: 191). Ein spezifisches Forschungsanliegen war es, zu erheben, wie das Lernen lernen in den Lehrwerken thematisiert wird, da dies ein relevanter Aspekt für die Förderung von Lernendenautonomie ist (vgl. CHUDAK 2007: 227). Im Weiteren wollte er eruieren, ob und auf welche Weise auftretende Defizite eliminiert werden können (vgl. CHUDAK 2007: 193). Seine These lautet wie folgt: „Die analysierten Lehrwerke für DaF helfen bei der Umsetzung der Idee des autonomen Lernens“ (CHUDAK 2007: 192).

Zur Untersuchungsmethode ist zu sagen, dass CHUDAK (2007: 193) für sein Forschungsvorhaben ein Raster verwendete. Für die Evaluierung der Lernstrategien zog er selbsterstellte Listen von Lernstrategien heran (vgl. CHUDAK 2007: 193). Zu erwähnen ist auch, dass CHUDAK bei seiner Untersuchung sowohl qualitativ (Häufigkeit des Auftretens) als auch quantitativ (Art der Gestaltung) vorging (vgl. CHUDAK 2007: 192).

CHUDAK (2007: 191) analysierte insgesamt fünf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die explizit für erwachsene Sprachlernende konzipiert wurden (vgl. CHUDAK 2007: 191):

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).

Im Zuge der empirischen Analyse der Lehrmaterialien wurde die Annahme bestätigt, „dass ihre Autoren darum bemüht sind, dieses Ziel – wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise – in die Praxis umzusetzen.“ (CHUDAK 2007: 351). Folglich formuliert CHUDAK (2007: 232):

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.

CHUDAK (2007: 341) hebt jedoch eine zentrale Erkenntnis hervor: „Die Ergebnisse der Untersuchung sind dabei ein Beweis dafür, dass dies nicht immer optimal geschieht“ (CHUDAK 2007: 341). Aus den gewonnenen Resultaten lässt sich ableiten, dass die Lehrwerke zwar viele Arbeitsaufträge enthalten, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von autonomen Lernenden haben, dennoch weist das Material auch gewisse didaktische Schwächen auf, die jedoch auf einfache Weise verbessert werden können (vgl. CHUDAK 2007: 341). Als Lösungsvorschlag nennt CHUDAK (2007: 347) beispielsweise die Konzipierung eines „Lernerhandbuchs“. Solch ein Lernerhandbuch wäre einerseits mit dem Lehrwerk eng verbunden, andererseits aber auch lehrwerkunabhängig (vgl. CHUDAK 2007: 347)

Bezugnehmend auf das Lernen lernen ergibt die Analyse, dass der Vorgang des Lernens in den untersuchten Materialien behandelt wird. Dies geschieht unter anderem im Rahmen von Zwischenkapiteln, wobei auch hier deutliche quantitative und qualitative Differenzen zwischen den einzelnen Lehrwerken festzustellen sind (vgl. CHUDAK 2007: 352). Zudem geht aus der Analyse weiters hervor, dass im Besonderen den indirekten Lernstrategien mehr Beachtung geschenkt werden sollte, wie zum Beispiel den sozialen und affektiven Strategien (vgl. CHUDAK 2007: 352).

Zukünftige Lehrmaterialien sollten – laut CHUDAK (2007: 353) – die folgende Anforderung erfüllen:

Lehrwerke haben sich [...] 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.

Das Zitat zeigt, dass zwar gute Ansätze zur Förderung der Autonomie in den ausgewählten Lehrwerken vorhanden sind. Allerdings ist es relevant, Lehrwerke hinsichtlich des Aspektes der Lernendenautonomie weiterzuentwickeln.

Eine weitere nennenswerte Untersuchung, welche Lernstrategien in Lehrwerken zum Forschungsthema hat, ist jene von BIMMEL (2012). Im Rahmen seiner Untersuchung analysierte BIMMEL (2012b: 50) Beispiele aus Lehrwerken und LehrerInnenhandbüchern, die versuchen,

Lernstrategien zu vermitteln. Hauptziel war es, zu eruieren, inwiefern die ausgewählten Lehrwerkbeispiele Komponenten enthalten, die für eine effektive Lernstrategieinstruktion erforderlich sind (vgl. BIMMEL 2012b: 50). Die Komponenten wurden bereits im Theorieteil erläutert und lauten (vgl. BIMMEL 2012a: 8):

1. Bewusstmachung verfügbarer Lernstrategien;
2. Information der neuen Strategie;
3. Erprobung und Übung;
4. Bewusstmachung hinsichtlich der Lerneffektivität der erprobten Strategien.

Zudem stellte er sich die Frage, „was das Fehlen einer oder mehrerer dieser Komponenten für die Rolle der Lehrkraft, die mit diesen Materialien arbeitet, bedeutet“ (BIMMEL 2012a: 10). Für die Analyse sieht er sich Aufgabenstellungen aus vier Lehrwerken, die von verschiedenen Verlagshäusern herausgegeben wurden und für unterschiedliche Zielgruppen und Niveaustufen konzipiert wurden (vgl. BIMMEL 2012b: 51–53):

1. *Ideen* (2010);
2. *Aussichten* (2011);
3. *Geni@l* (2004);
4. *Eurolingua* (2006).

Anzumerken ist auch, dass die Aufgaben aus den Lehrwerken bewusst ausgesucht wurden. Sie beinhalten verschiedenartige Lernstrategien, wie zum Beispiel Sprachgebrauchs- und Sprachverarbeitungsstrategien (vgl. BIMMEL 2012b: 51). Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Generell lässt die Analyse erkennen, dass in den analysierten Beispielen die erste Phase – die Bewusstmachung von vorhandenem Strategiewissen – fehlt. Demgemäß sollte die Lehrkraft einerseits zur Bewusstmachung existierender Lernstrategien anregen, andererseits ergänzende Erläuterungen und Arbeitsanweisungen zu den Strategien offerieren (vgl. BIMMEL 2012b: 54–55).

BIMMEL (2012a: 10) gelangt in seiner Arbeit zu folgendem Schluss: Die ausgewählten Lehrwerke beinhalten sehr wohl brauchbare Arbeitsaufträge für die Instruktion von Lernstrategien, jedoch plädiert er dafür, dass eine gute LehrerInnenausbildung als auch -fortbildung benötigt wird, „um diese und derartige Materialien vernünftig und zielgruppengerecht im Unterricht einsetzen zu können“ (BIMMEL 2012a: 10).

3 Lehrwerke im DaF-Unterricht

3.1 Zum Begriff „Lehrwerk“

Gleich zu Beginn soll hervorgehoben werden, dass es einen Unterschied zwischen einem „Lehrwerk“ und einem „Lehrbuch“ gibt. Die Begriffsdifferenzierung verdeutlichen KRUMM / OHMS-DUSZENKO (2001: 1029; Kursivdruck im Original) mithilfe der folgenden Aussage:

Mit den verschiedenen Begriffen – Lehr-, Lernmaterialien, Lehrbücher und Lehrwerke, Lern-, Arbeits- und Übungsbücher; üblich sind auch die Bezeichnungen Lehr- bzw. Lernmedien – wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. Dabei kennzeichnet die Bezeichnung *Lehrwerk* in Abgrenzung zum *Lehrbuch* Materialien, die systematisch aufeinander bezogen sind und einen Medienverbund bilden [...].

Wie aus dem Zitat hervorgeht, setzt sich ein Lehrwerk – im Gegensatz zu einem Lehrbuch – aus mehreren Komponenten zusammen (vgl. NEUNER 2003: 399):

- schriftliche Materialien, wie zum Beispiel Kurs- und Arbeitsbuch oder LehrerInnen-handreichung
- auditive Medien, wie zum Beispiel Tonband
- visuelle Materialien, wie zum Beispiel Bildkarten
- audiovisuelle Hilfsmittel, wie zum Beispiel Filme

Die präsentierten Lehrwerkteile verfolgen verschiedenartige Funktionen (s. 3.2) und bilden – wie bereits angesprochen – einen Medienverbund (vgl. NEUNER 2003: 399). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die oben angeführten Elemente eines Lehrwerks einerseits für die Unterrichtsvorbereitung der lehrenden Person hilfreich sein können, andererseits können sie „auch zu Unübersichtlichkeit und Abarbeitungsdruck führen“ (THALER 2011: 22).

RÖSLER (2012: 41) differenziert zwischen den Termini „Lehrmaterial“ und „Lehrwerk“. Die Begriffe heben sich insofern voneinander ab, dass sich der Erstgenannte als „Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt und adaptiert worden ist“ (RÖSLER 2012: 41) bestimmen lässt. Demgegenüber sollte ein Lehrwerk:

[...] den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen (RÖSLER 2012: 41).

Nachdem in diesem Kapitel eine Bestimmung der zentralen Termini vorgenommen wurde, befasst sich das nächste Kapitel mit den zentralen Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht.

3.2 Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Es besteht kein Zweifel daran, dass Lehrwerke wichtige Funktionen im Fremdsprachenunterricht übernehmen. Die essentielle Bedeutung der Lehrwerke hebt NEUNER (1994: 8) mit folgender Äußerung hervor: „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“ Es ist ein bedeutendes Hilfsmittel für die Regulierung des Sprachunterrichts und hat einen Einfluss auf das Unterrichten und den Lernvorgang der Kursteilnehmenden (vgl. NEUNER 2003: 400). RÖSLER (2012: 47) bekräftigt diese Tatsache und vertritt die Position, dass ein Lehrwerk den Unterricht bestimmen kann. Dies geschieht dann, wenn beispielsweise alle Lektionen im Kurs abgearbeitet werden. Diese Verfahrensweise gibt den Sprachlernenden und Unterrichtenden eine gewisse Sicherheit um Umgang mit dem Lernstoff (vgl. RÖSLER 2012: 47). MAIJALA (2007: 544) führt aus, dass das Lehrwerk:

[...] die Unterrichtsinhalte überschaubar, kann die Lernprogression der Lernenden organisieren und überprüfen, den Lernenden als Strukturierungshilfe dienen und selbstständiges Lernen auch (ohne Lehrer) außerhalb des Unterrichts ermöglichen.

NEUNER (1994: 8) listet folgende Funktionen auf, die ein Lehrwerk im Unterricht übernimmt:

- Das Lehrwerk entscheidet über die Festlegung der Unterrichtsziele.
- Es entscheidet über die Auswahl und Progression des Lernstoffs.
- Das Lehrwerk bietet Anregungen für die Wahl der Sozialform (Frontalunterricht, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit) und Anregungen für die Gestaltung der Unterrichtsphasen (Einführungsphase, Übungsphase, Anwendung und Transfer).
- Darüber hinaus hat es auch einen Einfluss auf die Auswahl der Medien (CD, Glossare, Bücher etc.).

In Bezug auf die Funktionsbestimmung zählt KRUMM (2010: 1215) vier Faktoren auf, die – seiner Überzeugung nach – relevant für die Fachdiskussion von Lehrwerken sind: Lehr- und Lernziele, Lehrinhalt, Lernende und Lehrmethoden. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt erörtert (vgl. KRUMM 2010: 1215 – 1217):

- Lehrwerke und Lehr- und Lernziele: In der Regel lehnt man sich bei der Konzeption eines Lehrwerks an bereits vorgefertigte Lehrplänen an. Auf diese Art und Weise versuchen Lehrwerke, „ihre Verwendungschancen zu verbessern und eventuell vorhandene

Zulassungshürden zu passieren“ (KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1029–1030). Zudem fungieren sie als Lern- sowie Lehrziele, wie zum Beispiel in den Bereichen: Grammatik, interkulturelles Lernen, Lernstrategien. Im Falle, dass keine vorgefertigten Curricula vorliegen, stellen die Lehrwerke die Basis für den Unterricht dar. In diesem Zusammenhang kann auch auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen hingewiesen werden, da dieser als Orientierungshilfe für Lehrwerke dienen soll (vgl. KRUMM 2010: 1215).

- Lehrwerke und Lehrinhalt: Im Unterricht, der im nicht-deutschsprachigen Raum stattfindet, spiegeln die Lehrwerkinhalte die jeweilige Zielkultur wider. Im Rahmen der kommunikativen Methode werden zwei Forderungen an die Lehrwerke gestellt: Einerseits ist die Orientierung an alltäglichen Themengebieten von hoher Relevanz, andererseits gibt es einen Anspruch auf authentische Unterrichtsmaterialien. Hinsichtlich der Landeskunde ist der Aspekt der Aktualität ausschlaggebend. Der Gebrauch des Internets ist eine hervorragende Möglichkeit für Lehrwerke, in denen veraltete landeskundliche Elemente behandelt werden (vgl. KRUMM 2010: 1215–1216). Vor diesem Hintergrund schreiben KRUMM / OHMS-DUSZENKO (2001: 1030):

Hier erscheint das Internet als Alternative: die Vernetzung von Daten, die Verbindung von Text, Bild und Ton und die Aktualität sind Bereiche, in denen ein klassisches Lehrwerk, auch wenn es den Medienverbund mit Kassetten etc. nutzt, nicht mehr konkurrenzfähig ist.

- Lehrwerke und Lernende: Generell kann dargelegt werden, dass sich Lehrwerke in erster Linie an die Unterrichtenden richten. Die lernenden Personen nehmen das Lehrwerk – laut KRUMM (2010: 1216) – als eine Art Vorgabe wahr. Dabei vernachlässigt dieses ihre Bedürfnisse. Es wurde bereits öfters der Versuch unternommen, den Unterricht stärker an die Sprachlernenden anzupassen. Infolgedessen gewann in den 90er Jahren das Autonomiekonzept an Bedeutung. Hinzuzufügen ist, dass die Übergabe von zentralen Entscheidungen an die Sprachlernenden zu einer Konfliktsituation mit der Unterrichtssteuerung durch ein ausgewähltes Lehrwerk führen kann (vgl. KRUMM 2010: 1216).
- Lehrwerke und Lehrmethode: Lehrwerke stehen in einem engen Zusammenhang mit der fremdsprachendidaktischen Forschungsdiskussion. KRUMM (2010: 1216) bezeichnet sie als „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht“.

GÖTZE (1994: 29–30; zitiert nach KRUMM 2010: 1216–1217) differenziert insgesamt fünf Lehrwerkgenerationen, die im Folgenden kurz skizziert werden:

- Grammatikorientierte Lehrwerke: Diese Art von Lehrwerken war in der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode vorherrschend. Als Repräsentant dieser Generation kann das Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von GRIESBACH / SCHULZ aus dem Jahre 1955 betrachtet werden.
- Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke: Als Prototyp ist das Lehrwerk *Vorwärts International* von ARNOLD [u. a.] aus dem Jahre 1974 zu nennen.
- Kommunikative Lehrwerke: Dieser Typus von Lehrwerken wurde nach der pragmatischen Wende veröffentlicht, wie zum Beispiel das Lehrwerk *Deutsch aktiv* von NEUNER aus dem Jahre 1987.
- Lehrwerke, die interkulturell ausgerichtet sind: Diese Lehrwerke sind als Folge der Prozesse entstanden, die Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung im Klassenzimmer zum Gegenstand zu machen und einen Kulturaustausch zu veranlassen. Ein Beispiel für diese Generation ist das Lehrwerk *Sichtwechsel* von HOG [u. a.] aus dem Jahre 1984.
- Die fünfte Lehrwerkgeneration ordnet GÖTZE der „mentalistischen Wende in der Methodik“ (KRUMM 2010: 1217) zu. Bei dieser rückt das kognitive Lernen in den Mittelpunkt. Als Prototyp ist das Lehrwerk *Wege* von TETZELI aus dem Jahre 1988 anzuführen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass diese Generation strittig ist, weil von einer durchgängigen kognitiven Wende in der Methodik nicht ausgegangen werden kann. Aktuellere Lehrmaterialien orientieren sich nicht mehr an einheitlichen methodischen Konzeptionen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die allgemeinen Prüfungsvorgaben haben einen bedeutenden Einfluss auf neuere Lehrwerke.

CHUDAK (2007: 142) macht deutlich, dass Lehrwerke einer „ständigen Wandlung“ unterliegen. Sie verändern sich auf die gleiche Art und Weise wie die Unterrichtsmethode, da sie nach einer bestimmten Methode konzipiert werden (vgl. CHUDAK 2007: 142).

Wie oben bereits ausgeführt, besteht das Lehrwerk aus mehreren Bestandteilen. An dieser Stelle sollen die Funktionen der einzelnen Komponenten nach RÖSLER (2012: 41–43) angeführt werden:

- Kursbuch: Das Kursbuch trägt eine sehr wesentliche Rolle im Unterricht. Durch das Kursbuch wird der Versuch unternommen, die Unterrichtenden und Sprachlernenden

durch den Lernprozess zu begleiten. Des Weiteren werden alle neu zu lernenden kulturellen und sprachlichen Phänomene thematisiert.

- Arbeitsbuch: Das Arbeitsbuch kann unterschiedliche Aufgaben erfüllen. Die Hauptfunktion ist das Üben und Vertiefen der Inhalte des Kursbuches. Normalerweise werden in den Arbeitsbüchern keine neuen Strukturen aufgegriffen. Es gilt anzumerken, dass es auch Lehrwerke gibt, die das Kurs- und Arbeitsbuch kombinieren.
- LehrerInnenhandbuch: Die LehrerInnenhandbücher werden auf vielfältige Weise gestaltet. Es gibt LehrerInnenhandbücher, die als ein Lösungsschlüssel mit zahlreichen Zwischenkommentaren fungieren. Im Vergleich dazu gibt es auch die Art von LehrerInnenhandbüchern, die sehr ausführlich in das Kurs- und Arbeitsbuch einführen. In seiner Auseinandersetzung mit dieser Komponente formuliert RÖSLER (2012: 42) folgenden Vorschlag: Seiner Ansicht nach sollten zwei Typen von LehrerInnenhandbüchern konzipiert werden: Einerseits ein Handbuch für Unterrichtende, „die neu mit einem bestimmten Lehrwerk unterrichten oder gerade mit dem Unterrichten anfangen“ (RÖSLER 2012: 42). In diesem Fall ist das LehrerInnenhandbuch „eine schrittweise Führung durch das Lehrwerk“ (RÖSLER 2012: 42). Andererseits sollte es ein LehrerInnenhandbuch für erfahrene Lehrkräfte geben, das „Alternativen zur Arbeitsroutine, evtl. Kopiervorlagen, Projektvorschläge usw.“ (RÖSLER 2012: 42) offeriert.

Das Kapitel veranschaulicht den hohen Stellenwert der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Trotz der technischen Entwicklungen trägt das Lehrwerk die entscheidende Rolle im Sprachunterricht (vgl. MAIJALA 2007: 543). In diesem Kontext hebt MAIJALA (2007: 547) die Tatsache hervor, dass die digitalen Medien nur eine ergänzende Funktion erfüllen.

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich den Verwendungsmöglichkeiten von Lehrwerken im Sprachunterricht.

3.3 Verwendung von Lehrwerken

THALER (2011: 25) zufolge sollte ein Lehrwerk „den Unterricht begleiten, ihn aber nicht bestreiten“. Demgemäß fungiert das Lehrwerk als ein „Wegbegleiter“ (KURTZ 2001: 47; zitiert nach THALER 2011: 25). Weiters nennt THALER (2011: 25) einen weiteren nicht unwesentlichen Aspekt: Das Lehrwerk erweist sich nicht in jeder Unterrichtsstunde als ein optimales Unterrichtsmedium. In diesem Sinne macht das Lehrwerk alleine „noch keinen (guten) Unterricht“

(BIMMEL / KAST / NEUNER 2003: 12) aus. Es hängt nämlich von der Lehrkraft ab, wie das Lehrwerk im Unterricht zum Einsatz kommt (vgl. BIMMEL / KAST / NEUNER 2003: 12). Die Lehrperson hat mehrere Alternativen bei der Nutzung eines Lehrwerks (vgl. THALER 2011: 25):

- Eine Lektion wird verwendet, ohne sie zu abzuändern.
- Eine Lektion wird zum Teil ergänzt oder erweitert. Hierbei ist es auch möglich, Aufgabenstellungen im Unterricht auszulassen.
- Es wird ohne ein Lehrwerk unterrichtet.

Letzteres erscheint – laut MAIJALA (2007: 543) – aus zeitlichen Gründen für weniger sinnvoll. Dies begründet MAIJALA (2007: 543) auf folgende Weise: „[...] da die Erstellung des Unterrichtsmaterials besonders für Fremdsprachenunterricht, in dem alle Grundfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören) geübt werden sollen, extrem zeitaufwendig ist“. Wie auch THALER (2011) verstehen BIMMEL / KAST / NEUNER (2003: 14) Lehrwerke lediglich als ein Angebot zur Gestaltung des Unterrichts. Sie können an die folgenden Komponenten angepasst werden (vgl. BIMMEL / KAST / NEUNER 2003: 14):

- an die jeweilige Lernendengruppe;
- an die spezifische Unterrichtssituation;
- hinsichtlich eines vorhandenen Curriculums.

Die Wechselwirkung der Komponenten kann grafisch wie folgt visualisiert werden.

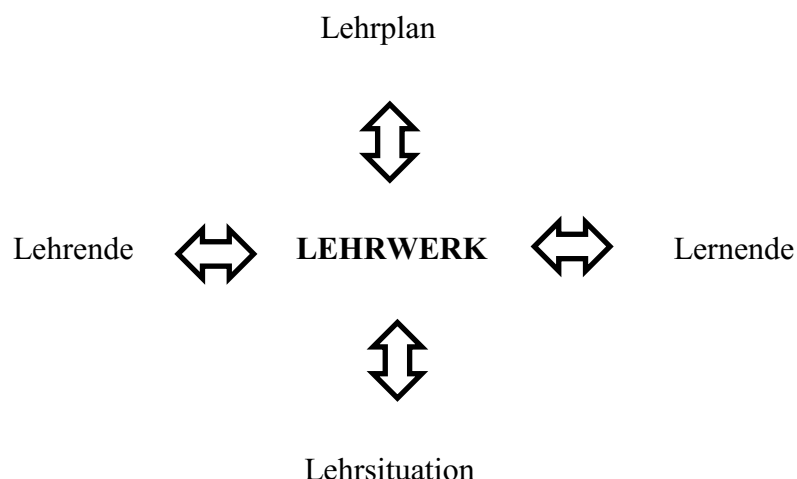


Abbildung 3: Wechselwirkung Lehrwerk (nach BIMMEL / KAST / NEUNER 2003: 14)

CHUDAK (2007: 165) weist dezidiert darauf hin, dass man bei der Entscheidung für ein Lehrwerk, die Vor- und Nachteile davon abwägen sollte, um so dasjenige Lehrwerk auszuwählen, welches für den eigenen Unterricht und für die Lernendengruppe am besten erscheint. Wie schon im Theorieteil zu den Lernstrategien dargelegt, benötigen Lehrpersonen eine sogenannte „Lehrwerkkompetenz“ (THALER 2011: 25). Folglich sollten sich Studierende – im Rahmen der LehrerInnenausbildung – intensiver mit der Lehrwerkbetrachtung im Allgemeinen befassen (vgl. THALER 2011: 25).

3.4 Neue Aspekte für die Konzeption von DaF-Lehrwerken

In der theoretischen Ausarbeitung zum Thema Lernstrategien wurde bereits in Kapitel 2.7 auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass zukünftige DaF-Lehrwerke den Anspruch erheben sollten, Arbeitsanweisungen anzubieten, die eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernvorgang ermöglichen (vgl. CHUDAK 2007: 186). Dabei ist die Instruktion von Lernstrategien ein bedeutsamer Aspekt. Im Rahmen dieses Kapitels sollen Überlegungen bezüglich der Überarbeitung und Neugestaltung von DaF-Lehrwerken erörtert werden.

Immer öfters wird überlegt, wie Lehrmaterialien für den Sprachunterricht verbessert werden können. In diesem Zusammenhang taucht der Aspekt der Autonomisierung auf. Es stellt sich die Frage, was bei der Konzeption von Lehrwerken beachtet werden muss, um auf die Bedürfnisse der Sprachlernenden einzugehen. Dabei wird der Versuch unternommen, Aufgabenstellungen so zu formulieren, dass die Lernendenautonomie bewusst gefördert wird (vgl. CHUDAK 2007: 148). Mit dieser Thematik setzen sich unter anderem GICK (1989), NODARI (1995) und KIEWEG (1999) in ihren Publikationen auseinander (vgl. CHUDAK 2007: 149–160): Bereits im Jahre 1989 spricht GICK davon, dass ein Lehrwerk so erstellt werden sollte, dass es der lernenden Person den Freiraum bietet, die Rolle des Unterrichtenden zu übernehmen. Ganz besonders interessant ist, dass die Sprachlernenden eigene Entscheidungen bezüglich der Arbeit mit dem Lehrwerk treffen können. In diesem Sinne sollten autonomiefördernde Lehrwerke „**aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend, motivierend oder kurz: autonom**“ (GICK 1989: 165; zitiert nach CHUDAK 2007: 149; Fettdruck im Original) sein.

Gemäß NODARI (1995) kann erst von „*einer neuen Lehrwerkkultur*“ (CHUDAK 2007: 152; Kursivdruck im Original) gesprochen werden, „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“ (CHUDAK 2007: 152). Mit dem Begriff der Orientierung meint NODARI, dass die lernenden Personen „nicht nur wissen sollen, was sie lernen und wo sie dies im Lehrwerk finden, [sondern] 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“ (CHUDAK 2007: 152). Vor diesem Hintergrund spricht NODARI von „dem Recht des Lerners über all das Bescheid zu wissen“ (CHUDAK 2007: 152). Nur auf diese Art und Weise kann die lernende Person Arbeitsanweisungen auch eigenständig bearbeiten. Folglich trägt dies zur Entwicklung der Autonomie bei. Ähnlich wie GICK ist auch NODARI der Ansicht, dass die Übertragung der Verantwortung auf die lernenden Personen eine konstitutive Voraussetzung für die Förderung der Lernendenautonomie darstellt (CHUDAK 2007: 154). Die Autonomie der Lernenden kann beispielsweise durch vorgegebene Lösungsschlüssel, Selbsttests, zusätzliche Übungen, Selbsteinschätzungen etc. gefördert werden (CHUDAK 2007: 156).

KIEWEG (1999) setzt sich ebenso mit der Forschungsthematik auseinander. Er plädiert dafür, dass Lehrwerke beispielsweise die Forderung der Freiarbeit – durch passende Arbeitsaufgabe – umsetzen sollten. Auch ist es essentiell, dass Lehrmaterialien für Fremdsprachen offen gegenüber anderen bzw. neuen Medien und Methoden sind. Ein weiterer nicht unwichtiger Aspekt ist, dass ein Lehrwerk das strategische und eigenverantwortliche Lernen im Zuge von Lern-, Kommunikations- und Spracherwerbsstrategien bewusst aufgreifen und trainieren sollte (vgl. CHUDAK 2007: 160).

Resümierend kann gesagt werden, dass es wichtig ist, dass gegenwärtige Lehrwerke autonome Lernvorgänge bewusst zum Thema machen und entsprechende Förderaufgaben zur Verfügung stellen. Demzufolge sollten die Sprachlernenden eingeladen werden, sich am Unterrichtsgeschehen aktiv zu beteiligen und für das Mitwirken auch Verantwortung zu übernehmen. Zukünftige Lehrwerke sollten so gestaltet sein, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Selbstständigkeit der Lernenden leisten, um so ihre Motivation zu steigern (vgl. CHUDAK 2007: 162).

3.5 Lehrwerkbetrachtung

In diesem Kapitel soll ein komprimierender Überblick über die Geschichte der Lehrwerkbetrachtung gegeben werden. Allgemein kann festgehalten werden, dass drei Bereiche in der Lehrwerkbetrachtung differenziert werden können (vgl. HEINDRICHS / GESTER / KELZ 1980: 149):

- Die empirische Lehrwerkforschung: Die Lehrwerkforschung hat sich zum Hauptziel gemacht, die Effektivität von Lehrmaterialien an einer spezifischen Zielgruppe zu überprüfen.
- Die spekulative Lehrwerkkritik: Im Zuge der spekulativen Lehrwerkkritik wird mit lerntheoretischen und linguistischen Modellen gearbeitet. Diese Art von Forschung ist in Form von Meinungen von Lehrkräften und Didaktikern, die im Zuge von Rezensionen publiziert werden, zu finden.
- Die quantitative Lehrwerkanalyse: Ihr grundlegendes Ziel ist es, Daten aus Lehrmaterialien zu sammeln, verarbeiten und anschließend einem Vergleich zu unterziehen.

Das anschließende Kapitel widmet sich der Lehrwerkforschung im Allgemeinen.

3.5.1 Lehrwerkforschung

Laut NEUNER (2003: 400) beschäftigt sich die Lehrwerkforschung mit der Funktion sowie Wirkung von Lehrmaterialien auf das Lehr- und Lerngeschehen. Gemäß KRUMM (2010: 1219–1221) kann die Lehrwerkforschung in drei Formen ausgeführt werden:

- Lehrwerkerprobung: Zu betonen ist, dass es im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache keine allgemeine Vorgehensweise gibt, nach der die Erprobung vorgenommen werden kann. Ziel ist es jedoch, Wirkungen, Fehleinschätzungen sowie Korrekturen zu konstatieren. Solch eine Art von Erprobung könnte eventuell bereits im Zuge ihrer Entwicklung durchgeführt werden.
- Lehrwerkwirkung: Hierbei steht die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrkräfte und Lernende sowie ihre Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen im Mittelpunkt.
- Historisch orientierte Lehrwerkforschung: Diese Art von Lehrwerkbetrachtung sieht das Lehrwerk als einen Indikator für den Stand der Sprachdidaktik und als „Manifestationen gesellschaftlicher Entwicklungen“ (KRUMM 2010: 1220) an. Als

Beispiel hierfür nennt KRUMM (2010: 1220) die Einstellungen zu einer bestimmten Kultur.

3.5.2 Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse

Während in den 60er Jahren ein kritikloser und unreflektierter Umgang mit Lehrmaterialien vorherrschend war, verbreitete sich in den 70er Jahren schrittweise eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien, wie zum Beispiel mit der Gestaltung von Lehrwerk (vgl. HEINDRICHS / GESTER / KELZ 1980: 149). In diesem Kontext schreiben HEINDRICHS / GESTER / KELZ (1980: 149), dass erst im Laufe der Zeit die Forschungserkenntnis, „dass Lehrwerke wichtige Faktoren im Fremdsprachenunterricht sind, dazu geführt [hat], dass Lehrwerke auch Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein müssen“. Bedeutungsvolle Impulse für eine kritische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrwerken im Allgemeinen gingen von dem „Arbeitskreis Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“ im Jahre 1969 aus (vgl. NEUNER 2003: 401). Es gilt zu berücksichtigen, dass sich das Forschungsfeld zunächst auf englischsprachige Lehrmaterialien fokussierte (vgl. KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1034). Von 1974 bis 1979 wurde vom Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag von ULRICH ENGEL in Mannheim ein Kriterienraster zur Evaluierung von Lehrmaterialien konzipiert. Dabei wurde das Mannheimer Gutachten entwickelt. Im Jahre 1977 sowie 1979 wurden ausgewählte Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache mithilfe des Rasters einer Analyse unterzogen (vgl. KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1034). Zu unterstreichen gilt, dass dieses Instrument ein bedeutsamer Anlass für die Entwicklung des Forschungsfeldes der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik war (vgl. KRUMM 2010: 1218). Für die Evaluation von Lehrwerken – im Rahmen des Mannheimer Gutachtens – wurden die Kriterien in die folgenden Teilbereiche kategorisiert: Linguistik, Didaktik und Landeskunde (vgl. MAIJALA 2007: 544). An dieser Stelle soll bereits darauf hingewiesen werden, dass die Auswahl der einzelnen Kriterien und die Anwendung davon „Formen einer subjektiven Interpretation“ (KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1034) darstellen. Es muss berücksichtigt werden, dass dieser Aspekt auch beim Mannheimer Gutachten eine kontroverse Debatte auslöste (vgl. KRUMM 2010: 1218). Infolgedessen wurden weitere Instrumente zur Untersuchung von Lehrmaterialien entwickelt. Jenes lässt sich durch die Tatsache charakterisieren, „dass die Analysekriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt wurden“ (KRUMM 2010: 1219).

Im Jahre 1979 konzipierte der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer einen neuen Kriterienkatalog, mithilfe dessen DaF-Lehrwerke für Arbeitsmigrantinnen und -migranten evaluiert wurden. Anzumerken ist die Tatsache, dass der Sprachverband seine Analysekriterien regelmäßig erneuerte und immer wieder Lehrwerkanalysen durchführte (vgl. KRUMM 2010: 1219). Folglich liegt der zentrale Unterschied zwischen den vorgestellten Kriterienkatalogen in der Zielgruppenbestimmung, denn der zweit genannte Kriterienkatalog wurde für eine bestimmte Lernendengruppe entworfen (BARKOWSKI [u. a.] 1980; zitiert nach RÖSLER / SCHAT 2017: 485).

Abschließend soll auf den Unterschied zwischen der Lehrwerkkritik und -analyse eingegangen werden: Gemäß NEUNER (1994: 17) geht die Lehrwerkkritik von dem Lehrwerk als „Produkt“ aus. Sie beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob ein Lehrwerk für eine bestimmte Lernendengruppe geeignet ist (vgl. NEUNER 1994: 17). Die Abgrenzung zwischen der Lehrwerkkritik und der -analyse formuliert KRUMM (2010: 1219) auf diese Weise: Die Lehrwerkkritik zielt „auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen“. Demgegenüber stehen bei der Lehrwerkanalyse einzelne Aspekte im Fokus der Forschung, wie zum Beispiel die Funktion von visuellen Darstellungen, die Rolle von Frauen und Männern, die Grammatik oder landeskundliche Aspekte (vgl. KRUMM 2010: 1219).

FUNK (2013: 364) grenzt die Lehrwerkkritik von der Lehrwerkanalyse hinsichtlich ihrer grundlegenden Ziele sowie der Art der Auseinandersetzung mit Lehrwerken ab:

1. Grundlegendes Ziel der Lehrwerkanalyse ist „die hermeneutische Erforschung von Inhalten und Konzepten von Lehrmaterialien“ (FUNK 2013: 364). Dieses wird vor allem durch quantitative Forschungsarbeiten mittels einzelner Kriterien oder ausführlicher Analyseinstrumente durchgeführt.
2. Im Vergleich dazu ist das Hauptziel der Lehrwerkkritik „die praxisbezogene, vergleichende Lehrwerkanalyse und -beurteilung“ (FUNK 2013: 364). Darüber hinaus möchte die Lehrwerkkritik, die Ausbildung sowie Weiterbildung von lehrenden Personen bezüglich neuer Methoden und Materialien fördern.

3.6 Perspektiven auf die Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkforschung erfüllt verschiedenartige Funktionen, die KRUMM (2010: 1222) wie folgt, zusammenfasst: „die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprachlehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials“. KRUMM (2010: 1222–1223) legt die nachfolgenden Aspekte fest, die für gegenwärtige Forschungsentwicklungen relevant sein könnten:

- Wichtig ist die Entwicklung von weiteren Instrumenten, um einerseits die Unterrichtenden bei der Auswahl von geeigneten Lehrmaterialien für den individuellen Unterricht zu unterstützen, andererseits den Autorinnen und Autoren bei der Optimierung bzw. Neukonzeption von Lehrwerken zu helfen.
- Im Zuge einer Praxisforschung ist die Erprobung sowie die Evaluierung von Lehrmaterialien von zentraler Bedeutung. Hierbei sollten die Lehrenden und Lernenden „in den Erprobungs-Entwicklungs-Zyklus“ (KRUMM 2010: 1222) integriert werden.
- Ein weiterer Faktor ist die Evaluation der Wirkung von ausgewählten Lehrmaterialien. Dabei muss zuerst eruiert werden, wie die Unterrichtende und lernende Personen das Lehrwerk im Unterricht gebrauchen. In diesem Zusammenhang stehen auch einzelne Aspekte im Fokus, wie zum Beispiel die Rolle von Bildmaterial.
- Es lässt sich Forschungsmangel bezüglich der Eignung von Lehrmaterialien im DaZ-Unterricht konstatieren. Anzumerken ist, dass Lehrwerke im DaZ-Unterricht einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Sprachkompetenz und Integration leisten sollten.
- Weiters ist es von Relevanz, Lehrpersonen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken anzuregen. Dies erfordert zentrale Kompetenzen der Lehrenden. Infolgedessen sollten empirische Analysen von Lehrwerken im Zuge von autonomiefördernden Aktivitäten in der Ausbildung der Lehrenden Gegenstand sein.

Im nachkommenden Methodenkapitel erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode der Lehrwerkanalyse mittels Kriterienkatalog. In einem ersten Schritt sollen zunächst zentrale Überlegungen von bereits existierenden Analyseinstrumenten skizziert werden. Im Anschluss daran wird bezugnehmend zum Theorieteil, ein eigener Kriterienraster erstellt, um die Art der auftretenden Lernstrategien in DaF-Lehrwerken zu bestimmen. Darüber hinaus soll auch die Vorgehensweise bei der Strategievermittlung in den Lehrwerken eruiert werden.

4 Methodenkapitel

Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf der Lehrwerkanalyse. Im Zuge des analytischen Teils werden zwei DaF-Lehrwerke mithilfe eines Kriterienrasters evaluiert. An dieser Stelle soll bereits betont werden, dass es sich bei vorliegender Untersuchung nicht um eine objektive Analyse handelt. Es wurde schon an früherer Stelle darauf hingewiesen (s. oben, Kap. 3.2.3), dass eine Analyse von Lehrmaterialien nicht objektiv durchgeführt werden kann.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das primäre Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit, zu überprüfen, welche Lernstrategien in den ausgewählten Lehrwerken repräsentiert sind und wie diese vermittelt werden. An dieser Stelle sollen die Forschungsfragen angeführt werden:

- *Welche Chancen und Grenzen bieten die DaF-Lehrwerke „Aussichten“ und „studio d“ in Bezug auf die Vermittlung von Lernstrategien?*
- *Welche Lernstrategien werden in den Lehrwerken identifiziert?*
- *Inwieweit ermöglichen die ausgewählten Lehrwerke den lernenden Personen das Üben und Evaluieren von Lernstrategien?*

4.1 Forschungsmethodologie

Die Wahl eines Lehrwerks erfolgt nicht immer nach objektiven Kriterien. Einige Institutionen orientieren sich bei der Wahl eines Lehrwerks einerseits nach der Verfügbarkeit, andererseits nach dem Angebot des jeweiligen Verlags (vgl. BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 104). In vielen Fällen werden Lehrwerke auch „intuitiv nach Gesichtspunkten wie Layout oder Schrifttyp“ (BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 103) ausgewählt. Zu beachten gilt, dass die Methode der Lehrwerkanalyse mittels Kriterienraster hilfreich ist, um ein geeignetes Lehrwerk für die eigene Gruppe auszuwählen. Dazu äußern sich HEINDRICHS / GESTER / KELZ (1980: 154) folgendermaßen: „Ziel der Überprüfung von Lehrwerken mit Hilfe eines Kriterienkatalogs ist [...] die Eignung des Lehrwerks für den Unterricht [...] im Hinblick auf die Fähigkeiten und Zielvorstellungen des Lehrers.“

Allgemein kann gesagt werden, dass sich bei der Lehrwerkanalyse unterschiedliche Aktivitäten zusammenfassen lassen. RÖSLER (2012: 48) differenziert zwischen der

rezeptionsanalytischen und der werkanalytischen Vorgehensweise. Im Zuge der rezeptionsanalytischen Analyse setzt man sich mit der Rezeption eines Lehrwerks auseinander. Dabei soll die Frage, wie Lernende mit dem Lehrwerk umgehen, beantwortet werden. Im Vergleich dazu steht bei der werkanalytischen Vorgangsweise das Lehrwerk im Fokus des Forschungsinteresses. Dabei gilt zu beachten, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk nicht Gegenstand der Forschung ist. Weiters kann bei der werkanalytischen Analyse zwischen einer synchronen und diachronen Vorgangsweise unterschieden werden. Bei der erstgenannten wird das Lehrwerk im Hinblick auf bestimmte Kriterien untersucht, wie zum Beispiel der Art der Grammatikvermittlung. Im Gegensatz dazu steht bei der diachronen Analyse das Lehrwerk rückblickend hinsichtlich deren Entwicklung im Mittelpunkt (vgl. RÖSLER 2012: 48). Bezugnehmend dazu erfolgt die nachfolgende Lehrwerkanalyse werkanalytisch und synchron, denn die Analyse beinhaltet keine Rezeption des Lehrwerks.

In der Forschungsliteratur sind eine Vielzahl an Analyseinstrumente zu finden. Das nächste Kapitel widmet sich der Vorstellung der wichtigsten Kriterienraster und fokussiert neben einer allgemeinen Beschreibung der Kriterienkataloge insbesondere auch auf die Darstellung der Schwächen, die die Methode der Lehrwerkanalyse mit sich bringt.

4.1.1 Der Kriterienkatalog in der Lehrwerkanalyse

Es gab bereits viele Versuche, Kriterienkataloge für eine Lehrwerkanalyse zu entwickeln. KAST / NEUNER (1994: 100) führen an:

Um den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren, um den Entscheidungsprozeß durchsichtiger und einsichtiger werden zu lassen, um Wege der Entscheidungsfindung aufzuzeigen, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten.

Dabei bemühte man sich, Kriterien – meistens in Form von Fragen – zu formulieren, die unterschiedliche Gesichtspunkte berücksichtigen (vgl. CHUDAK 2007: 166). Diese werden durch die Erstellung einer Liste überschaubar und somit auch anwendbar gemacht. In diesem Kontext erklären KAST / NEUNER (1994: 109): „In dieser Form gewährleisten sie eine relative Vergleichbarkeit der Ergebnisse ihrer Anwendung auf unterschiedliche Werke.“ DUSZENKO (1994: 34–35; zitiert nach CHUDAK 2007: 166) zählt wichtige Faktoren auf, die man bei der Konzeption eines Kriterienrasters beachten sollte:

- Formulierung von verständlichen Fragestellungen;
- Verzicht auf fachwissenschaftliche Termini;

- Kriterienraster sollten einerseits die allgemeine Beschreibung des Lehrwerks, andererseits die Analyse davon beinhalten
- Reduzierung auf die wesentlichen Aspekte;
- Gliederung in Kategorien.

Wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass der Kriterienkatalog als ein „offenes System“ (CHUDAK 2007: 166) zu verstehen ist, welcher „jederzeit um neue Kriterien ergänzt werden“ (CHUDAK 2007: 166) kann. Ebenso heben BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS (2015: 103) hervor, dass ein Kriterienkatalog einen gewissen „Anpassungsspielraum für ganz subjektive Bedürfnisse des Unterrichts an der je eigenen Institution“ zulassen sollte.

Im theoretischen Teil vorliegender Abschlussarbeit wurde in Kapitel 3.5.2 bereits ein zentrales Analyseinstrument – das Mannheimer Gutachten – genannt. Wie bereits ausgeführt, wurde dieses Gutachten Ende der 70er Jahre unter der Leitung von ULRICH ENGEL in Mannheim entworfen (vgl. FUNK 2004: 41). Mit der Konzipierung des Gutachtens begann eine wissenschaftliche und kritische Diskussion mit Lehrmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. KRUMM 2010: 1218). Das Analyseinstrument setzt sich aus drei Teilbereichen zusammen: Linguistik, Didaktik und Landeskunde (vgl. MAIJALA 2007: 544). Wie schon dargestellt, zog das Mannheimer Gutachten eine strittige Debatte nach sich, da die Auswahl der einzelnen Kriterien und die Anwendung davon „Formen einer subjektiven Interpretation“ (KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1034) darstellten. Folglich wurde das Mannheimer Gutachten „mehr oder weniger als defizitär eingestuft“ (FUNK 2004: 41). RÖSLER / SCHAT (2016: 485) bezeichnen das Gutachten als „im Alltag kaum handhabbaren Kriterienkatalog“.

Das ist ein Grund dafür, dass die nachfolgenden Analyseinstrumente „präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt“ (KRUMM 2010: 1219) wurden. Außerdem wurden immer häufiger Analysen durchgeführt, die sich auf einzelne Aspekte fokussierten. In den 80er Jahren wurden die Kriterien des Sprachverbandes „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ zur Richtlinie der Zulassung von Lehrwerken für Fremdsprachen (vgl. FUNK 2004: 41). Im Theorieteil wurde angeführt, dass dieser speziell für die Anwendung für den Unterricht mit Arbeitsmigrantinnen und -migranten konzipiert wurde. Festzuhalten ist die Tatsache, dass der Sprachverband die Analyseinstrumente „entsprechend den veränderten Zielgruppen und Rahmenbedingungen“ (KRUMM 2010: 1219) stets erneuerte und damit unterschiedliche Lehrmaterialien evaluierte (vgl. KRUMM 2010: 1219). Der Kriterienraster entwickelte sich aus der spezifischen

Situation der Gruppe. Dabei wurde die Beschreibung in sieben Blöcke gegliedert, die folgendermaßen lauten: Bikulturelle Identität der Gruppe, gesellschaftliche Lage, heterogene Lernvoraussetzungen, Spracherwerb, Kommunikationskontext, Belastung durch die Arbeit und Rahmenbedingungen des Unterrichts (vgl. KAST / NEUNER 1994: 122–123).

Ein weiteres nennenswertes Analyseinstrument ist der Stockholmer Kriterienkatalog, der unter der Leitung von HANS-JÜRGEN KRUMM zusammengestellt wurde. Charakteristisch für den Stockholmer Kriterienkatalog ist, dass er „auf spezifische Lehr- und Lernbedingungen in einzelnen Ländern Bezug“ (KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1035) nimmt. Es geht um eine kritische Beurteilung von DaF-Lehrwerken in nordischen Ländern (vgl. KRUMM / OHMS-DUSZENKO 2001: 1035). Der Kriterienkatalog setzt sich aus insgesamt acht Teilbereichen zusammen: Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte-Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen und Perspektive der Lernenden (vgl. KRUMM 1994: 100–104).

Der Brünner Kriterienkatalog, welcher im Jahre 1996 im Rahmen eines Seminars zum Thema Lehrwerkanalyse in Brünn entstand, wurde von tschechischen Deutschlehrkräften entworfen. Grundlegendes Ziel war es, den Unterrichtenden ein Handwerk zu bieten, das ihnen eine kritische und vor allem selbstständige Beschäftigung mit Lehrmaterialien ermöglicht. Der Kriterienkatalog besteht aus elf Bereichen: Übereinstimmung mit dem Lehrplan/der Zielgruppe, Gestaltung des Lehrwerks, Bestandteile des Lehrwerks/Medien, Aufbau des Lehrwerks, Konzeption des Inhalts, Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Übungen, Perspektive der lernenden Personen und Perspektive der lehrenden Personen. Zu betonen ist, dass unter dem Punkt „Übungen“ gezielt Lernstrategien aufgegriffen werden. In diesem Kontext wird erfragt, ob die Bewusstmachung von Lernstrategien gefördert wird, wie zum Beispiel durch das Wortschatzlernen, Grammatiklernen oder Fertigkeitstraining (vgl. JENKINS 1997: 182–193).

Im Rahmen des Artikels „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“ hat FUNK zwölf Qualitätsmerkmale zur Bewertung von Lehrwerken herausgearbeitet. Diese lauten wie folgt: Mediale Ausstattung und Konzeption, Curriculare Kalibrierung, Passung hinsichtlich der eigenen Institution, Fremdsprachendidaktische Aktualität hinsichtlich der Fertigkeiten, Grammatik sowie Phonetik, Wortschatzarbeit, Inhalte und Landeskunde, Evaluation und Selbstevaluation (FUNK 2004: 44–47). FUNK (2004: 44) unterstreicht, dass die von ihm formulierten Qualitätsmerkmale nicht als normative Vorgabe, sondern als ein offenes System

verstanden werden sollen, welches auch um weitere Bereiche modifiziert und erweitert werden kann. FUNK (2004: 44) führt einen sogenannten „Gewichtungsfaktor“ ein, der bei der Bewertung der einzelnen Kriterien von null (= unwichtig) bis zwei (= sehr wichtig) helfen soll. Neben dem Gewichtungsfaktor gibt es die eigentliche „Bewertung“ von null (= nicht vorhanden/schlecht) bis zwei (= ja/ausgezeichnet). Hierbei geht es um die Bewertung der Inhalte in den Lehrwerken. Die genannten Indikatoren „Gewichtungsfaktor“ (= A) und „Bewertung“ (= B) werden addiert und ergeben somit eine Summe (vgl. FUNK 2004: 44).

Der Verfahrensvorschlag nach BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS wurde im Zuge eines Workshops am Sprachenzentrum Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras der Universidad Nacional Autónoma de México im Jahre 2012 zusammengestellt. Dabei fungierten das Mannheimer Gutachten, der Stockholmer Kriterienkatalog und weitere Kriterienkataloge, wie zum Beispiel jener von FUNK (2004) als Vorlagen. Anzuführen ist, dass einige Kriterien übernommen, andere wiederum modifiziert wurden. Auf diese Weise entstand ein neues Analyseinstrument. Der neu konzipierte Kriterienkatalog setzt sich lediglich aus geschlossenen Fragestellungen zusammen. Für jedes Kriterium wurde nur eine Fragestellung formuliert. In manchen Fällen fügte man eine kurze Erklärung hinzu. Bezüglich des Bewertungsschemas ist zu sagen, dass sich die Autorinnen und Autoren an FUNKS (2004) Vorgehensweise orientierten, jedoch wird hierbei die individuelle Gewichtung mit der Bewertung nicht addiert, sondern multipliziert (vgl. BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 104–105). Dies lässt sich durch die folgende Äußerung begründen: „Wenn [...] ein Aspekt, der bei individueller Gewichtung keine Relevanz hat, sehr gut bewertet wird, würde dieser Aspekt immerhin noch zwei von vier möglichen Punkten erhalten“ (BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 105). Durch dieses Prozedere ergibt ein Bereich, der bei der individuellen Gewichtung null Punkte und bei der Bewertung zwei Punkte bekommt als Endergebnis null. Im Vergleich dazu würde das Resultat in diesem Fall bei FUNK zwei Punkte ergeben, „obwohl der betreffende Gesichtspunkt für die Lehrkräfte keine Rolle spielt“ (BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 105). Folglich kann „[d]urch die angemessene Wertung der Relevanz [...] ein gutes Gleichgewicht zum institutionellen und individuellen Lernkontext und somit zwischen dem subjektiven Bedürfnis der Lehrkräfte und dem objektiven Bedarf der Sprachinstitution hergestellt werden“ (BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 105). Das Verfahren beinhaltet 13 Kategorien, die folgendermaßen lauten: „Gesamtkonzeption, Texte, Sprache, Themen und Inhalte, Fertigkeiten, Übungen, Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Landeskunde, Lernstrategien, Lernautonomie und Interkulturalität“ (BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 105). Im Rahmen des 11.

Bereichs stehen die Lernstrategien im Fokus der Analyse. Dabei werden diese im Zuge der Fertigkeiten analysiert (vgl. BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS 2015: 111).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es im wissenschaftlichen Diskurs etliche Kriterienkataloge gibt. In manchen davon werden Lernstrategien explizit aufgegriffen, wie zum Beispiel im Verfahrensvorschlag nach BERNSTEIN / GUADALUPE / LLAMPALLAS (2015). In anderen Analyseinstrumenten werden Lernstrategien implizit – im Rahmen von anderen Bereichen – angesprochen, wie beispielsweise beim Brünner Kriterienkatalog. Da sich die angeführten Analyseinstrumente einerseits nicht auf dem neuesten Stand der empirischen Forschungserkenntnisse befinden, andererseits nicht explizit auf das Konzept der Lernstrategien eingehen, eignen sich jene nicht für die vorliegende Lehrwerkanalyse. Folglich soll ein eigener Kriterienkatalog für die Analyse ausgearbeitet werden. Dafür dient der Kriterienkatalog von BIMMEL (2012) als Basis, jedoch wird dieser um weitere Aspekte erweitert. Bevor der Kriterienkatalog präsentiert wird, soll im folgenden Abschnitt auf die Schwächen der verwendeten Forschungsmethode – der Lehrwerkanalyse mittel Kriterienraster – eingegangen werden.

Wie oben bereits dargelegt, versucht man durch die Erstellung von Analyseinstrumenten erhöhte Objektivität zu gewährleisten und die Untersuchung auf eine nachvollziehbare Art und Weise zu gestalten. In diesem Sinne schreiben HEINDRICHS / GESTER / KELZ (1980: 149): „Ziel der Lehrwerkforschung ist es, die Beurteilung von Lehrwerken in ihrer Gesamtheit auf objektive Grundlagen zu stellen, ihre Effizienz im Unterricht zu überprüfen und sie als Bündel einer überschaubaren Zahl wissenschaftlich greifbarer Faktoren zu erschließen.“ Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass man dabei nicht auf die subjektive Präferenz vergessen darf. Ein Problem jeder Lehrwerkuntersuchung besteht nämlich darin, dass Lehrmaterialien nicht objektiv analysiert werden können. KAST / NEUNER (1994: 100) verweisen auf folgende Tatsache:

Sie werden kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort [...].

Ebenso ist KRUMM (2010: 1218) der Ansicht, dass die Resultate einer Lehrmaterialienanalyse keine wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen, da hier die bereits angesprochene „subjektive Interpretation“ nicht vermeidbar ist. Wie bereits erwähnt, wurde dieser Aspekt auch beim Mannheimer Gutachten heftig diskutiert (vgl. KRUMM 2010: 1218).

HEINDRICHS / GESTER / KELZ (1980: 152–153) machen auf eine weitere bedeutungsvolle Tatsache aufmerksam: „Quantitative Aussagen über Lehrwerke, selbst wenn sie objektiv überprüfbar sind, bleiben aber letztlich deshalb hypothetisch, weil man nicht davon ausgehen kann, daß die in ihnen enthaltenen Ergebnisse den Lernerfolg von Schülern verbindlich voraussagen“. Es muss auch berücksichtigt werden, dass durch die Analyse der Lehrwerke unter dem Aspekt der Lernstrategien keine allgemeingültigen Feststellungen darüber gemacht werden können, ob diese auch im Zuge des Sprachunterrichts aufgegriffen und geübt werden.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass die vorliegende Untersuchung keine Rückschlüsse auf die Gesamtheit der untersuchten Lehrwerke erlaubt, da nur ausgewählte Lektionen und Rubriken aus dem Kursbuch der Analyse unterzogen werden.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Kriterienkatalog, der für die Analyse erstellt wurde, beschrieben.

4.1.2 Konstruktion des Kriterienkatalogs für die Lehrwerkanalyse

Die Kriterien für den Katalog berücksichtigen einerseits das Modell der Strategieinstruktion nach BIMMEL (2012), andererseits die formulierte Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit. Der für die Lehrwerkanalyse erstellte Kriterienraster gliedert sich in zwei Bestandteile:

1. Deskriptiver Teil – Konzeption des Lehrwerks: Der deskriptive Teil zielt auf die allgemeine Beschreibung des Lehrwerks. Grundlegendes Ziel ist es, eine Darstellung über die Zielgruppe und die Lernziele zu geben und die einzelnen Bestandteile und den Aufbau des Lehrwerks zu beschreiben. Anzumerken ist, dass hierbei das Kursbuch im Mittelpunkt der deskriptiven Analyse steht, da für die empirische Untersuchung lediglich das Kursbuch herangezogen wird.
2. Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien: Im zweiten Teil der Analyse steht einerseits die Bestimmung der Art der Strategie, andererseits die Vermittlung der Lernstrategien im Fokus. Mittels Kriterienraster soll überprüft werden, inwiefern sich die untersuchten Lehrwerke in Bezug auf die Instruktion von Strategien eignen. Dabei soll die Frage beantwortet werden, welche Phasen der Instruktion von Strategien durchlaufen werden.

1. Deskriptiver Teil

Die Analyse beginnt mit einer allgemeinen Beschreibung des Lehrwerks. Es werden die nachfolgenden Aspekte beleuchtet:

1. Allgemeine Angaben zum Lehrwerk: Wie heißen die Autorinnen und Autoren des Lehrwerks? Wann und in welchem Verlag ist das Lehrwerk erschienen?
2. Zielgruppe: Für welche Zielgruppe ist das Lehrwerk entwickelt?
3. Lernziele: Welche Lernziele haben die Autorinnen und Autoren formuliert? Werden diese von den Autorinnen und Autoren im Vorwort des Lehrwerks explizit genannt?
4. Lehrwerkkomponenten: Aus welchen Bestandteilen setzt sich das Lehrwerk zusammen?
5. Struktur des Lehrwerks: Wie ist das Lehrwerk aufgebaut? Wie sind die einzelnen Lektionen strukturiert?

Tabelle 2: Analysekriterien Deskriptiver Teil

2. Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien

Es wurde eine Tabelle erstellt, welche die Frage nach der thematischen Einbettung der Strategien und die Art der Lernstrategie (direkte oder indirekte Strategie) erfragen soll. Darüber hinaus beinhaltet die Tabelle die vier Phasen der Vermittlung von Strategien nach BIMMEL (2012). BIMMEL (2012b: 51) ist der Ansicht, dass die nachfolgenden Komponenten in Lehrwerken, „zumindest ansatzweise vorhanden sein [sollten]“. Diese wurden in Kapitel 2.5.3 näher beschrieben und lauten wie folgt (vgl. BIMMEL 2012b: 51):

- Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien: Im Mittelpunkt dieser Phase steht der Austausch und die Diskussion über vorhandenes Strategiewissen.
- Information über die Lernstrategie: Im Rahmen dieser Phase soll die/der Unterrichtende die lernenden Personen darüber informieren, wie der Ablauf der Lernstrategie aussieht. Außerdem soll der Zweck der Strategie klar sein.
- Erprobung und Übung der Lernstrategie: Bei dieser Phase werden die strategischen Lernhandlungen im Zuge von passenden Aufgabenformaten erprobt.
- Bewusstmachung in Bezug auf die Lernwirksamkeit: Bei der letzten Phase geht es um den Prozess des Reflektierens. Die Sprachlernenden sollen sich die Frage stellen, ob die

Strategie zu einer positiven bzw. erfolgreichen Bewältigung der Aufgabenstellung geführt hat.

Lektion – Thematische Einbettung	Welche Art von Lernstrategie wird vermittelt?		Inwieweit werden Lernstrategien vermittelt? Welche Phasen der Strategievermittlung nach BIMMEL werden durchlaufen?			
	Direkte LS	Indirekte LS	1.Bewusst- machung vorhandener Lernstrate- gien	2.Informa- tion über die Lern- strategie	3.Ausfüh- rung der Lernstrate- gie	4.Reflexion der Lern- strategie

Tabelle 3: Analysekriterien Repräsentanz von Lernstrategien (+ = vorhanden, – = nicht vorhanden)

Zu beachten gilt, dass die jeweilige Seite und Aufgabennummer in der Auswertungstabelle angeführt wird.

4.2 Kriterien für die Auswahl der Lehrwerke

Die Lehrwerke werden anhand von folgenden Faktoren ausgewählt:

- Aktualität: Wichtig ist es, Lehrwerke heranzuziehen, die zwischen 2010 und 2019 herausgegeben wurden, denn diese befinden sich auf dem neuesten Stand des Forschungsfeldes der Lernstrategien.
- Zielgruppe: Es werden nur Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene ausgewählt. Außerdem werden ausschließlich Lehrwerke für den Anfängerunterricht (A1) analysiert, da davon ausgegangen werden kann, dass besonders in der Anfangsphase das Strategiewissen eine tragende Rolle beim Lernen der Sprache spielen.
- Thematisierung von Lernstrategien: Ein weiteres zentrales Kriterium ist, dass das Konzept der Lernstrategien im Vorwort explizit angesprochen wird.

Ausgehend von den genannten Komponenten werden die folgenden zwei Lehrwerke der Analyse und dem Vergleich unterzogen:

1. HOSNI, LOURDES ROS-EL / SWERLOWA, OLGA / KLÖTZER, SYLVIA / REINKE, KERSTIN / RATHS, ANGELIKA / PRECH, JORN / JENTGES, SABINE / JENKINS-KRUMM, EVA-MARIA (2016): Aussichten A1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Klett: Stuttgart.
2. FUNK, HERMANN / KUHN, CHRISTINA / DEMME, SILKE / BAYERLEIN, OLIVER (2013): Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.

5 Lehrwerkanalyse

5.1 Lehrerkanalyse: Aussichten

In den nachfolgenden Kapiteln erfolgt die Analyse des ersten Lehrwerks. Zuerst gibt es eine deskriptive Analyse des Lehrwerks Aussichten A1. In einem nächsten Schritt wird das Lehrwerk unter dem Aspekt der Lernstrategien untersucht. Darauf folgt eine Evaluation hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien.

5.1.1 Deskriptive Analyse

Das Lehrwerk Aussichten A1, welches von HOSNI / SWERLOWA / KLÖTZER / REINKE / RATHS / PRECHT / JENTGES / JENKINS-KRUMM konzipiert wurde, erschien im Jahre 2016 im Ernst Klett Verlag (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 2). Dabei handelt es sich um ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, welches für erwachsene Sprachlernende ohne jegliche Vorkenntnisse entwickelt wurde (vgl. www1). Gemäß der deskriptiven Analyse werden die Lernziele im Vorwort nicht explizit dargelegt. Das gewählte Lehrwerk eignet sich einerseits als Deutsch-Test für Zuwanderinnen und Zuwanderer, andererseits für das Zertifikat Deutsch. Ein Ziel, das die Autorinnen und Autoren bei der Konzeption des Lehrwerks verfolgt haben, ist die individuelle Förderung der Kursteilnehmenden durch vielfältige Übungsformate (vgl. www1).

Hinsichtlich der Strategievermittlung kann gesagt werden, dass im Vorwort deutlich gemacht wird, dass es im Lehrwerk ein Strategietraining gibt, in welchem alle Fertigkeiten schrittweise trainiert werden (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 3).

Aussichten A1 beinhaltet mehrere Komponenten. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt präsentiert (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 3):

- Kursbuch mit zwei CDs: Die einzelnen Lektion setzen sich aus drei thematischen Einheiten zusammen: A entspricht dem privaten Bereich, B dem beruflichen Bereich und C dem öffentlichen Handlungsbereich. Das Kursbuch stellt unter anderem Projekte, Lieder, Gedichte, Spiele und – wie oben bereits erwähnt – ein Strategietraining bereit (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 3).
- Arbeitsbuch: Der Anfang jeder Lektion enthält einen allgemeinen Überblick mit dem Grundlagenwortschatz der jeweiligen Lektion. Allgemein kann gesagt werden, dass den Lernenden passende Übungen angeboten werden, in denen das Gelernte wiederholt bzw. vertieft wird. Auch werden den Kursteilnehmenden Überblickskästchen zur Verfügung gestellt, welche beispielsweise über landeskundliche Aspekte sowie Strategien informieren. Des Weiteren verfügt das Arbeitsbuch über einen Bereich mit dem Titel „Lust auf mehr“, welcher den lernenden Personen – im Zuge von weiterführenden Materialien – ebenso eine Vertiefung der gelernten Inhalte ermöglicht (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 3).
- Integration Spezial A1: Diese Komponente liefert Informationen zur Landeskunde. Darüber hinaus werden spezifische Kompetenzen für den Umgang mit Behörden und Ämtern gefördert (vgl. [www2](#)).
- Aussichten digital: Die DVD enthält das komplette Kurs- und Arbeitsbuch, welches man per Whiteboard und Beamer projizieren kann. Außerdem finden sich darin das LehrerInnenhandbuch zur Vorbereitung am PC, Kopiervorlagen, alle Audio-Dateien sowie Video-Sequenzen (vgl. [www3](#)).
- Intensivtrainer A1 mit Vertiefungs- und Wiederholungsübungen aus den Bereichen Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz: Der Intensivtrainer geht im speziellen auf die unterschiedlichen Lerntypen ein (vgl. [www4](#)).
- Phonetiktrainer A1-B1: Diese Lehrwerkskomponente liefert Übungsmaterial zur Aussprache für den Unterricht und für zu Hause (vgl. [www5](#)).
- Digitales Angebot: Im Zuge des digitalen Angebots werden zusätzliche Übungsmaterialien, Begleitmaterialien, Einstufungs- und auch Lektionstests den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung gestellt (vgl. [www6](#)).

Aussichten A1 setzt sich aus insgesamt zehn Lektionen zusammen und beginnt mit dem Einführungskapitel *Willkommen in D-A-CH* (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 4–7). Die zehn Lektionen lauten folgendermaßen (HOSNI [u. a.] 2016: 4–7):

1. Alles neu;
2. Von früh bis spät;
3. Immer was los!;
4. Sonst noch etwas?;
5. Suchen und finden;
6. Das ist die Lösung!;
7. Was ist denn los?;
8. Von Termin zu Termin;
9. Wunschlos glücklich?;
10. Viele Grüße!

Zum Aufbau der einzelnen Lektionen ist zu sagen, dass jede Lektion mit zwei Einstiegseiten startet. Hierfür wird auch mit Bildermaterial gearbeitet. Wie oben bereits beschrieben, setzt sich jedes Kapitel aus drei Kategorien zusammen. Für die Unterscheidung der Kategorien werden Buchstaben verwendet: A: privater, B: beruflicher und C: öffentlicher Bereich. Des Weiteren weist jedes Kapitel ein Informationskästchen auf, das wichtige Phänomene, wie zum Beispiel Wortschatz oder Grammatik zusammenfasst. Jede Lektion endet mit einer Ausstiegseite, die Lieder, Spiele oder Projektvorschläge beinhaltet (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 3).

5.1.2 Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien

Wie oben bereits angeführt, gibt es im Lehrwerk Aussichten nach jedem fünften Kapitel ein Strategietraining, das sich jeweils auf eine Fertigkeit fokussiert. Das Strategietraining nach den ersten fünf Kapiteln trainiert die Fertigkeiten Hören und Lesen. Nach dem zehnten Kapitel stehen die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen im Mittelpunkt. Allgemein kann gesagt werden, dass jedes Strategietraining in gleicher Weise aufgebaut ist. Jedes Training setzt sich nämlich aus fünf Arbeitsaufträgen zusammen, welche das strategische Lernen systematisch fördern. An dieser Stelle soll betont werden, dass nicht nur das Strategietraining Lernstrategien aufgreift. Es finden sich im gesamten Lehrwerk vereinzelt Hinweise auf Lernstrategien. Die Analyse fokussiert sich jedoch lediglich auf das Strategietraining, da hier die unterschiedlichen Strategien explizit behandelt werden. Im nachfolgenden Abschnitt wird das Strategietraining zu den

Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen mithilfe des Kriterienrasters untersucht. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse der Analyse.

Lektion – Thematische Einbettung	Welche Art von Lernstrategie wird vermittelt?		Inwieweit werden Lernstrategien vermittelt? Welche Phasen der Strategievermittlung nach BIMMEL werden durchlaufen?			
	Direkte LS	Indirekte LS	1.Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien	2.Information über die Lernstrategie	3.Ausführung der Lernstrategie	4.Reflexion der Lernstrategie
Hörstrategien	S.92/2a-c S.94/4	S. 93/2d	-	S. 92/1 S. 93/3	S. 92/2a-c S. 94/4a-c	S. 93/2d S. 94/5
Lesestrategien	S.96/2a-d S.97/4	S. 97/2e	-	S. 95/1 S. 97/5	S. 95/2a-d S. 97/4	S. 96/2e S. 97/5
Schreibstrategien	S.179/2a-c S.180/4	S. 180/2d S. 180/2e	-	S. 178/1 S. 179/3	S. 178/2a-d S. 180/4b	S. 179/2e S. 180/5
Sprechstrategien	S.181/2b-e	S. 182/2f S. 183/4c	-	S. 181/1 S. 182/3	S. 181/2a-e S. 183/4a-c	S. 182/2f S. 183/5

Tabelle 4: Analyseraster Aussichten A1

Strategietraining Hören

Das Strategietraining zur Fertigkeit Hören wird mit keinem spezifischen Thema präsentiert. Zur Art der Lernstrategien ist Folgendes zu sagen: In dem ersten Strategietraining werden direkte Lernstrategien gefördert. Im Zuge der Aufgabe 2a sollen die Lernenden eine Gedächtnisstrategie (die Verwendung von Bildern) ausprobieren. Die Aufgabenstellung lautet: „Probieren Sie es aus. Sehen Sie das Bild an. Was ist die Situation? Beschreiben Sie.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 92). Auch in Aufgabe 4 „Jetzt sind Sie dran.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 94) werden direkte Lernstrategien bzw. Gedächtnisstrategien trainiert (s., Abb. 7).

Im Vergleich dazu lässt sich nur eine indirekte Lernstrategie finden. Im Zuge der Aufgabe 2e sollen die Kursteilnehmenden über die Lernwirksamkeit der ausgeführten Strategien reflektieren. Sie sollen sich mit der Frage beschäftigen, warum die erprobten Hörstrategien zur einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben führen.

Betrachtet man die Strategiephasen lässt sich festhalten, dass auf die explizite Bewusstmachung bereits vorhandener Strategien verzichtet wird. In Aufgabe 1 wird zwar die Frage „Sie hören einen Text. Was machen Sie wann?“ (HOSNI [u. a.] 2016: 92) gestellt, aber es gibt keine explizite Anweisung dafür, dass die lernenden Personen über ihre Erfahrungen mit

Hörstrategien sprechen sollen. Aus diesem Grund wird dieser Bereich mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt. Das Strategietraining beginnt mit der Präsentation der Strategien. Es werden drei Komponenten unterschieden: vor dem Hören, beim Hören und nach dem Hören. Gleichzeitig sollen die Lernenden exemplarische Beispiele – aus den vorhergehenden Lektionen – für die jeweilige Strategie nachschlagen sowie weitere Beispielübungen im Lehrwerk suchen (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 92). Die vorgestellten Strategien sollen an dieser Stelle angeführt werden (HOSNI [u. a.] 2016: 92):

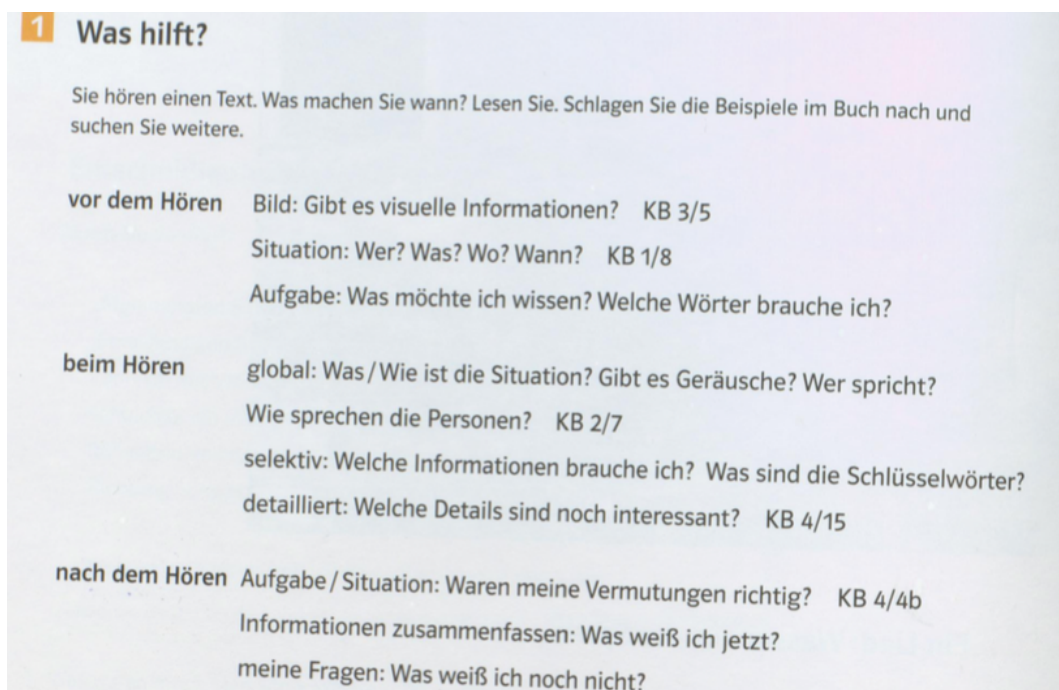


Abbildung 4: Strategietraining Hören Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 92)

Wie aus der Aufgabe ersichtlich wird, legen die Autorinnen und Autoren großen Wert darauf, dass den Lernenden der Unterschied zwischen den verschiedenen Hörstilen näher gebracht wird. Hierbei wird zwischen globalem, selektivem und detailliertem Hören differenziert. An dieser Stelle soll auch erwähnt werden, dass die Teilnehmenden nicht darüber informiert werden, was genau mit den Begriffen „global“, „selektiv“ und „detailliert“ gemeint ist und welche Funktionen die unterschiedlichen Hörstile übernehmen. Allgemein betrachtet, werden unter anderem folgende Strategien aufgegriffen: auf Personen, Emotionen, Schlüsselwörter achten, die Formulierung von W-Fragen, die Beantwortung von W-Fragen. Den Kursteilnehmenden soll vor allem verdeutlicht werden, dass unbekannte Wörter aus dem Kontext heraus verstanden werden können. Daher sollen die Lernenden auf die Gesprächsumgebung achten. Obwohl bei der Darstellung der Strategien lediglich mit Fragen gearbeitet wird und – meiner Ansicht nach

– zusätzliche Informationen fehlen, halte ich die Zusammenschau – für dieses Niveau – als sinnvoll. Daher wird die zweite Phase der Strategievermittlung – Information über die Lernstrategie – mit „+ / vorhanden“ bewertet. Aufgabe 2 „Probieren Sie es aus.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 92) verfolgt das Ziel, dass die Lernenden die vorgestellten Strategien in die Praxis umsetzen. Von den präsentierten Lernstrategien werden die folgenden Hörstrategien trainiert:

- Vor dem Hören: die Verwendung von visuelle Informationen
- Beim Hören: das Arbeiten mit W-Fragen, die Benennung der Schlüsselwörter
- Nach dem Hören: Vermutungen abgleichen

Demgemäß werden – im Zuge der zweiten Aufgabe – nicht alle vorgestellten Lernstrategien erprobt. Nichtsdestotrotz wird die dritte Phase – Ausführung der Lernstrategie – positiv bewertet, da der Großteil der vorgestellten Hörstrategien geübt wird. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Lehrkraft die Aufgabenstellungen modifizieren und erweitern kann, um alle präsentierten Lernstrategien aus Aufgabe 1 zu behandeln. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Aufgabenstellungen näher betrachtet.

Zunächst (Aufgabe 2a) sollen die lernenden Personen anhand der Beschreibung eines Bildes die Situation erkennen. Dies dient der Vorentlastung des Hörverstehens (HOSNI [u. a.] 2016: 92):



Abbildung 5: Strategietraining Hören Aufgabe 2 (HOSNI [u. a.] 2016: 92)

Danach (Aufgabe 2b) wird der Hörtext angehört und die Lernenden vergleichen mit ihren vorher gemachten Vermutungen. Anschließend (Aufgabe 2c) geht es um das detaillierte Hören: Die Lernenden sollen die angeführten Fragen lesen und mithilfe des Hörtextes beantworten.

Folglich sollen die lernenden Personen spezifische Informationen herausfiltern. Die Fragen lauten (HOSNI [u. a.] 2016: 92):

1. „Wohin möchte der Fahrgast?“
2. „Was hören die Personen?“
3. „Wer spielt? Wo?“
4. „Was kostet die Taxifahrt?“
5. „Freut sich der Fahrgast? Warum (nicht)?“

Im Rahmen der Aufgabe 2d sollen die Kursteilnehmenden ankreuzen, ob sie den Hörtext leicht verstehen und ob sie die Aufgabe leicht lösen können. Danach sollen sie ihre Entscheidung mithilfe der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten oder eigenen Formulierungen begründen. Die Aufgabe ermöglicht den lernenden Personen darüber nachzudenken, aus welchem Grund die präsentierten Lernstrategien zur einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe geführt haben. Drei Begründungen werden bereits angeführt (HOSNI [u. a.] 2016: 93):

- „Ich sehe das Bild genau an.“
- „Ich höre genau zu.“
- „Ich schreibe wichtige Wörter auf.“

Wie oben bereits beschrieben, haben die Sprachlernenden genug Platz, um eigene Begründungen anzuführen (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 93). Hauptziel der Aufgabe ist es, über die Lernwirksamkeit der vorgestellten Strategien nachzudenken. Die lernenden Personen sollen sich die Frage stellen, warum die Lernstrategien zur einer erfolgreichen Bewältigung der vorgegebenen Aufgabe geführt hat. Demgemäß wird im Zuge der Aufgabe die Phase Reflexion durchlaufen und folglich auch mit „+ / vorhanden“ bewertet.

In der dritten Aufgabe wird die vorgestellte Vorgehensweise beim Lösen einer Höraufgabe anhand einer Grafik noch einmal schrittweise erklärt. Es handelt sich um eine beispielhafte Modellierung. Diese dient als eine zusätzliche Zusammenfassung der Strategien. Ebenso gibt es ein Informationskästchen, in dem die Strategien explizit aufgelistet werden. Die Übersicht entspricht der zweiten Phase der Strategievermittlung.

Besonders interessant ist die Positionierung der Informationsphase, denn hier erfolgt – nach der Phase der Information (Aufgabe 1), der Ausführung (Aufgabe 2) und der Phase der Reflexion (Aufgabe 2) – ein zweites Mal die Phase der Information. An dieser Stelle soll die Aufgabe angeführt werden (HOSNI [u. a.] 2016: 93):

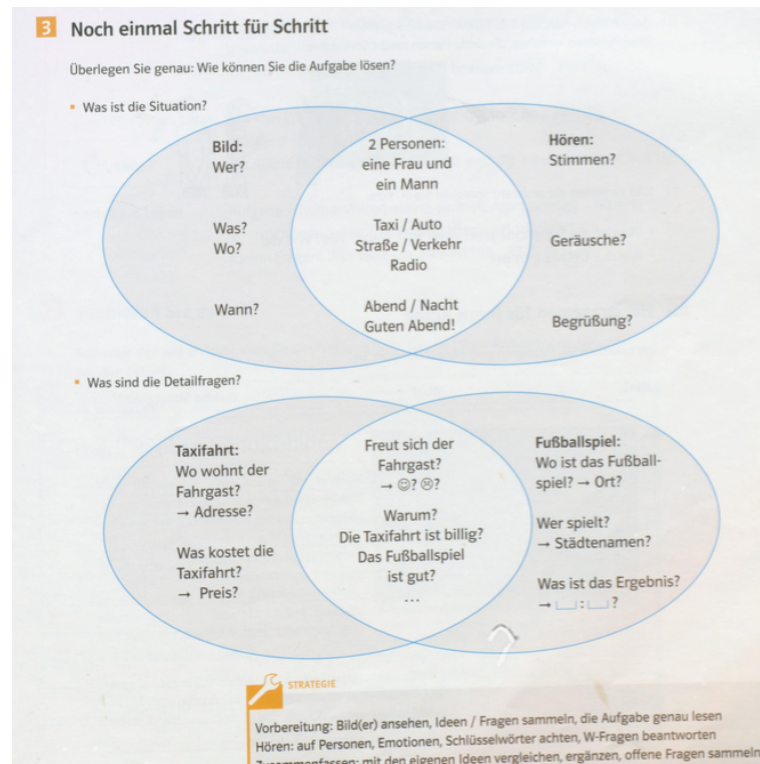


Abbildung 6: Strategietraining Hören Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 93)

Im Zuge der nächsten Aufgabe erfolgt wieder die Phase der Ausführung: Aufgabe 4a „Jetzt sind Sie dran.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 94) fordert die Lernenden auf, – im Rahmen einer Gruppenarbeit – eine Situation zu wählen und einen Dialog vorzubereiten. In einem weiteren Schritt sollen sie ein Bild für die gewählte Situation gestalten und sich überlegen, welche Geräusche in der Situation vorkommen könnten. Dadurch soll den lernenden Personen gezeigt werden, dass durch das Hören von Geräuschen der Verstehensprozess erleichtert werden kann, denn nicht nur der Inhalt des Hörtextes ist relevant, um eine Sprechsituation zu bestimmen. Hintergrundgeräusche können dabei helfen, eine Situation näher zu bestimmen. Anschließend (Aufgabe 4b) soll die Gruppe das Bild der restlichen Kursgruppe zeigen und den Dialog vorspielen. Dabei sollen zwei Personen sprechen, die dritte Person simuliert nur die Geräusche. Durch das Bild können sich die restlichen Teilnehmenden auf die spezifische Situation besser vorbereiten. Dies erleichtert ebenfalls den Verstehensprozess. In Aufgabe 4c sollen die restlichen Teilnehmenden mithilfe der W-Fragen darüber sprechen, was sie von dem vorgespielten Dialog verstanden haben. Die Aufgabenstellung wird im nachfolgenden Abschnitt präsentiert (HOSNI [u. a.] 2016: 94):

4 Jetzt sind Sie dran.

a | Arbeiten Sie zu dritt. Wählen Sie eine Situation. Machen Sie einen Dialog. Malen Sie gemeinsam ein Bild für die Situation. Welche Geräusche gibt es in der Situation?

- Sie und eine Freundin / ein Freund machen eine Party. Sie kaufen im Supermarkt ein.
- Sie treffen Ihre Nachbarin / Ihren Nachbarn im Treppenhaus.
- Sie und Ihre Arbeitskollegin / Ihr Arbeitskollege sind in der Kantine.
- Sie fahren mit dem Zug nach ... Sie sprechen mit einem anderen Fahrgast.
- Sie treffen eine Kursteilnehmerin / einen Kursteilnehmer in der Stadt.

b | Zeigen Sie im Kurs das Bild. Spielen Sie die Situation: Zwei Personen sprechen, die dritte Person macht Geräusche.



c | Was verstehen die anderen? Sprechen Sie im Kurs.

- Was ist die Situation? Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Wie viel ...?
- Welche Details gibt es?

Abbildung 7: Strategietraining Hören Aufgabe 4 (HOSNI [u. a.] 2016: 94)

An dieser Stelle soll wieder auf die Positionierung der Strategiephase aufmerksam gemacht werden. Es erfolgt ein zweites Mal die Phase der Ausführung (Phase 3).

Ziel der letzten Aufgabe (5) ist es, eine Tabelle zum Thema „Hörstrategien für Ihren Alltag“ zu ergänzen. Die Kursteilnehmenden sollen sich Gedanken darüber machen, welche Hörstrategien in welcher Situation angewendet werden können. Folglich lässt sich die Aufgabe – meiner Meinung nach – der Phase der Reflexion zuordnen. Hervorzuheben gilt, dass sich auch diese Phase – im Zuge des Strategietrainings – wiederholt. An dieser Stelle soll auch angeführt werden, dass eine Diskussion über die Vor- und Nachteile der ausgeführten Hörstrategien und ein Austausch darüber, welche der Hörstrategien die Kursteilnehmenden in ihr Lernrepertoire aufnehmen wollen, wünschenswert wäre. Die nachfolgende Grafik zeigt den Arbeitsauftrag (HOSNI [u. a.] 2016: 94):

5 Hörstrategien für Ihren Alltag

Wo brauchen Sie Strategien zum Hören? Notieren Sie.

Wo?	Was?	Welche Strategie(n)?
im Kurs	Hörtexte	
	DVD	
	Lehrer/in spricht	
zu Hause	Radio	
	Fernsehen	Bilder, Emotionen, ...
	Podcasts	
im Beruf	Kollegen sprechen	
unterwegs	Ansagen (Bahnhof, Supermarkt ...)	Zahlen, Ortsnamen, ...

Abbildung 8: Strategietraining Hören Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 94)

Strategietraining Lesen

Allgemein geht es im Strategietraining zur Fertigkeit Lesen darum, dass die Kursteilnehmenden lernen, einen Text selbstständig zu erschließen. Dafür werden unterschiedliche Texterschließungsstrategien vorgestellt. Des Weiteren sollen die Lernenden erkennen, dass sie für das Textverständnis nicht jedes einzelne Wort des Textes verstehen müssen.

Im Strategietraining Lesen sind direkte Lernstrategien vorzufinden. Aufgabe 2 „Probieren Sie es aus.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 95) fordert die Lernenden dazu auf, die Lernstrategien anzuwenden. Im Zuge der Aufgabenstellung 2a sollen die Lernenden – ohne den Text zu lesen – anhand der visuellen Informationen und der Form des Textes darüber nachdenken, was sie bereits vor dem Lesen wissen. Die Verwendung von visuellen Informationen lässt sich in die Gruppe der Gedächtnisstrategien einordnen, denn die Lernenden sollen die verfügbaren Informationen nutzen, um die Bedeutung des Textes zu erschließen. In Aufgabe 2b werden die lernenden Personen dazu ermutigt, den Text zu lesen und die wichtigsten Informationen anhand der W-Fragen zu bestimmen. Anschließend sollen sie den Text erneuert lesen und Detailfragen beantworten. In einem letzten Schritt geht es darum, die wichtigsten Informationen zusammenzufassen. Gemäß dem theoretischen Teil lassen sich diese Strategien in die Kategorie der Sprachverarbeitungsstrategien klassifizieren, denn die Teilnehmenden sollen einen Text stufenweise strukturieren. Auch findet sich in Aufgabe 4 eine direkte Lernstrategie. Die Kursteilnehmenden bekommen die Aufgabe, W-Fragen sowie die Antworten der Fragen zu einem

ausgewählten Text zu formulieren. Durch die Formulierung und Beantwortung der Fragen müssen sich die Lernenden intensiv mit dem Text auseinandersetzen. Die Aufgabe lässt ebenfalls in die Gruppe der Sprachverarbeitungsstrategien einordnen. Im Zuge einer Gruppenarbeit sollen sie über mögliche Lösungswege sprechen, die es ermöglichen die Fragen zu beantworten. Dabei steht es den Lernenden offen, welche Lesestrategien sie gebrauchen.

Was die indirekten Lernstrategien anbelangt, findet sich nur in Aufgabe 2e eine metakognitive Strategie vor. Im Zuge der Aufgabe sollen die Deutschlernenden – wie auch im Strategietraining Hören – die erprobten Lesestrategien hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit bewerten.

In Hinblick auf die Phasen der Strategievermittlung lässt sich anführen: Die Positionierung der Strategiephasen erfolgt wie beim vorhergehenden Training zur Fertigkeit Hören. Das Strategierepertoire der Lernenden wird auch bei diesem Strategietraining nicht erfasst. Folglich wird dieser Bereich negativ beurteilt. Die Anweisung in Aufgabe 1 „Sie lesen einen Text. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 95) stellt – meiner Ansicht nach – keinen expliziten Arbeitsauftrag dar, um über bereits vorhandene Lesestrategien zu sprechen. Wie auch beim Strategietraining zur Fertigkeit Hören besteht die Aufgabe einerseits aus der Darstellung der unterschiedlichen Lesearten, andererseits aus der Anweisung, ausgewählte Beispiele für die Strategien im Lehrwerk nachzuschlagen und weitere Beispielaufgaben zu suchen. Folgende Unterteilung wird gemacht (HOSNI [u. a.] 2016: 95):

1 Was hilft?	
Sie lesen einen Text. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.	
vor dem Lesen	Bild: Gibt es visuelle Informationen? KB 4/10a Textsorte: Was für eine Textsorte ist es? KB 3/9 Thema: Was ist das Thema? Welche Vermutungen, Ideen habe ich? KB 4/10 Aufgabe: Was möchte ich wissen? Welche Wörter brauche ich? KB 1/18
erstes Lesen	nach Bekanntem suchen: Gibt es Internationalismen, Zahlen, bekannte Wörter? KB 2/5 global: Welche W-Fragen kann ich beantworten? KB 3/11
zweites, drittes Lesen	selektiv: Welche Informationen brauche ich? Was sind die Schlüsselwörter? KB 2/12b detailliert: Welche Details sind noch wichtig, interessant? KB 2/12c
nach dem Lesen	Aufgabe / Thema: Waren meine Vermutungen richtig? AB 4/13 Informationen zusammenfassen: Was weiß ich jetzt? meine Fragen: Was weiß ich noch nicht? KB 5/6b

Abbildung 9: Strategietraining Lesen Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 95)

Den lernenden Personen werden Strategien vor dem Lesen, während dem Lesen und nach dem Lesen präsentiert. Darüber hinaus werden die verschiedenen Lesestile aufgegriffen. Hierbei wird zwischen globalem, selektivem und detailliertem Lesen differenziert. Anzumerken ist, dass die Termini – wie beim Strategietraining zum Hören – nicht näher erläutert werden. Wie aus der Grafik ersichtlich wird, werden unter anderem folgende Strategien aufgegriffen: die Aktivierung von eigene Ideen zum Text, die Formulierung von W-Fragen, die Suche nach Bekanntem, das Schreiben von Zusammenfassungen, die Gestaltung von Tabellen oder Schaubildern. Auffallend ist, dass die Lernenden in keiner der fünf Aufgaben explizit aufgefordert werden, eine Tabelle oder ein Schaubild zu erstellen. Aufgrund der übersichtlichen Darstellung erfolgt eine positive Bewertung der zweiten Phase der Strategievermittlung.

In Aufgabe 2 „Probieren Sie es aus.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 95) geht es darum, die offerierten Lesestrategien und die unterschiedlichen Lesearten zu testen. Wie oben bereits angemerkt, werden nicht alle aufgelisteten Strategien explizit aufgegriffen. An dieser Stelle werden diejenigen Lesestrategien genannt, die in Aufgabe 2 explizit trainiert werden:

- Vor dem Lesen: der Gebrauch von visuellen Informationen, die Bestimmung von Textsorte und Thema, die Formulierung der Vermutungen zum Text
- Erstes Lesen: die Beantwortung von W-Fragen, die Suche nach bekannten Wörtern, die Markierung von Schlüsselwörtern
- Zweites, drittes Lesen: die Beantwortung von Detailfragen
- Nach dem Lesen: das Schreiben einer Zusammenfassung

Da der Großteil der Lesestrategien geübt wird, wird die dritte Phase – Ausführung der Lernstrategie – positiv bewertet. Wie auch beim Strategietraining Hören kann die Lehrperson die Aufgaben ergänzen, um alle vorgestellten Lesestrategien aus Aufgabe 1 zu trainieren. Im folgenden Abschnitt wird die Aufgabe 2 näher beschrieben:

Im Zuge der Aufgabe 2a sollen die Kursteilnehmenden die Lernstrategie „vor dem Lesen“ testen. Im Fokus steht die Vorbereitung auf den Text. Die lernenden Personen sollen eigene Ideen zum Text entwickeln, indem sie den Text in einem ersten Schritt nur ansehen, zum Beispiel das Bildmaterial, die Überschrift, das Thema oder die Textsorte. Durch diesen Prozess wird die Leseerwartung zum Inhalt des Textes aufgebaut. BIMMEL (2012a: 14) spricht in diesem Zusammenhang von „nichtsprachlichen Informationen“. Die Aufgabenstellung sieht folgendermaßen aus (HOSNI [u. a.] 2016: 95):

2 Probieren Sie es aus.

- a | Sehen Sie den Text an, aber lesen Sie den Text noch nicht. Welche Informationen haben Sie schon vor dem Lesen?

Wochenblatt

Alles über Schokolade

Keine Schokolade ohne Kakao. Die braunen Bohnen kommen aus Südamerika, in Europa gibt es sie erst seit 500 Jahren. Heute gibt es Schokolade überall auf der Welt. Viele Menschen lieben Schokolade und essen sie sehr oft. Die Schweizer sind Weltmeister im Schokolade-Essen: Sie essen pro Kopf jährlich circa 10 Kilo. Auch die Deutschen mögen Schokolade. Mit 9 Kilo Schokolade sind sie hinter den Schweizern, den Norwegern und den Belgiern auf Platz 4.

Normale Vollmilchschokolade finden einige Schokoladenliebhaber langweilig. Sie mögen besondere Kreationen: Schokolade mit Chili oder



Käse. Auf dem deutschen Schokoladenmarkt findet man interessante Geschmacksrichtungen, zum Beispiel Vollmilchschokolade mit Käse, Schokolade mit Ananas, Paprika und Chili oder mit Minze und Blumen.

Abbildung 10: Strategietraining Lesen Aufgabe 2 (HOSNI [u. a.] 2016: 95)

Bei Aufgabe 2b geht es um das globale Lesen: Die Lernenden sollen den Text lesen und die wichtigsten Informationen mit den W-Fragen „Wer? Was? Wo?“ herausfiltern. Danach geht es in Aufgabe 2c um das detaillierte Lesen. Die Kursteilnehmenden sollen den Text erneut lesen und Detailfragen („Woher kommt Kakao? Wer isst viel Schokolade? Welche Schokoladensorten gibt es im Text?“) (HOSNI [u. a.] 2016: 96) beantworten und im Zuge der Aufgabe 2d zusammenfassen. Den Abschluss der zweiten Aufgabe (2e) bildet wieder die Reflexionsphase. Die Lernenden werden aufgefordert anzukreuzen, ob sie den Text leicht verstehen und die Aufgabe problemlos lösen können. In einem letzten Schritt sollen sie ihre Entscheidung entweder mit den vorgefertigten Sätzen begründen oder eigene Begründungen formulieren. Folgende Begründungsmöglichkeit werden im Lehrwerk angeführt (HOSNI [u. a.] 2016: 96):

- „Ich sehe den Text genau an.“
- „Ich lese zuerst global.“
- „Ich markiere Schlüsselwörter.“

Durch das Bearbeiten der Aufgabenstellung sollen sich die lernenden Personen fragen, aus welchem Grund der Gebrauch der Lesestrategien zur einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe geführt hat.

Wie auch beim Strategietraining zum Hören wird im Zuge der dritten Aufgabe anhand eines Beispiels schrittweise erläutert, wie man die vorhergehende Leseaufgabe (Aufgabe 2) mithilfe der dargebotenen Strategien lösen kann. Die Grafik dient als eine weitere Bewusstmachung der angeführten und teils erprobten Lesestrategien. Außerdem gibt es ein Kästchen, in dem die Lesestrategien noch einmal übersichtlich zusammengetragen werden. Dies entspricht ebenfalls der zweiten Phase der Strategievermittlung. Folglich wird die Phase der Information (Phase 2) wiederholt. Im nachfolgenden Abschnitt soll die Aufgabenstellung visualisiert werden (HOSNI [u. a.] 2016: 96–97):

3 Noch einmal Schritt für Schritt

Überlegen Sie genau: Wie können Sie die Aufgabe lösen?

- Was wissen Sie schon vor dem Lesen?

den Text ansehen → Titel, Bilder, Textsorte

Fragen lesen und überlegen: Welche Informationen brauche ich für die Antworten?

→ ein Wort, eine Zahl, einen Ort, einen Satz, alle Informationen aus dem Text?

- Was hilft beim ersten Lesen?

zuerst global lesen und nach den wichtigsten Informationen suchen

→ Wer? Was? Wo? Wann? Stimmen meine Vermutungen?

→ nach bekannten Wörtern, internationalen Wörtern, Zahlen, Länder- oder Ortsnamen, ... suchen

- Was hilft beim zweiten und dritten Lesen?

→ Schlüsselwörter zu den Fragen suchen und markieren

→ noch einmal lesen und nach wichtigen oder interessanten Details suchen

- Was hilft nach dem Lesen?

Was weiß ich jetzt?

→ die Informationen zusammenfassen, den Text noch einmal lesen und die Antworten überprüfen

Was weiß ich noch nicht?

Was möchte ich wissen?

→ Fragen notieren

Textsorte: Zeitungsartikel

Titel

Foto

Alles über Schokolade

Keine Schokolade ohne Kakao. Die braunen Bohnen kommen aus Südamerika. In Europa gibt es sie erst seit 500 Jahren. Heute gibt es Schokolade überall auf der Welt. Viele Menschen lieben Schokolade und essen sie sehr oft. Die Schweizer sind Weltmeister im Schokolade-Essen: Sie essen pro Kopf jährlich circa 10 Kilo. Auch die Deutschen mögen Schokolade. Mit 9 Kilo Schokolade sind sie hinter den Schweizern, den Norwegern und den Belgiern auf Platz 4.

Käse. Auf dem deutschen Schokoladenmarkt findet man interessante Geschmacksrichtungen, zum Beispiel Vollmilchschokolade mit Käse. Schokolade mit Ananas, Paprika und Chili oder mit Minze und Blumen.

```

graph TD
    S((Schokolade)) --- O1(Woher? Südamerika)
    S --- O2(Europa: seit 500 Jahren)
    S --- O3(Wer? Schweizer, Norweger, Belgier, Deutsche)
    S --- O4(Wie viel? Schweizer: 10 Kilo, Deutsche: 9 Kilo)
    S --- O5(Schmeckt Schokolade mit Käse??)
    S --- O6(Schokoladensorten? Chili, Käse, Ananas, Paprika, Minze, Blumen, Chili)
    S --- O7(Ist Vollmilchschokolade langweilig?)
    
```

STRATEGIE

Vorbereitung: Text ansehen (Überschrift, Thema, Textsorte, Bilder), eigene Ideen zum Thema aktivieren, Aufgabe genau lesen und Ideen / Fragen sammeln

Beim Lesen: auf bekannte Wörter achten, nach den wichtigsten Informationen suchen, Schlüsselwörter markieren

Nach dem Lesen: den Text kurz zusammenfassen, Tabelle oder Schaubild machen, Fragen notieren

Abbildung 11: Strategietraining Lesen Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 96-97)

Wie aus der Grafik hervorgeht, wurde ein Wortnetz zum gelesenen Text gestaltet. Hervorzuheben gilt jedoch, dass nicht demonstriert wird, wie die Erstellung eines Wortnetzes ausgeführt wird und zu welchen Zwecken man es verwenden kann.

In Aufgabe 4 „Jetzt sind Sie dran.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 97) werden die Lernenden dazu ermutigt, Texte in Zeitungen, Büchern oder im Internet zu suchen und in den Kurs mitzunehmen. In einem nächsten Schritt sollen sie W-Fragen zum Text erarbeiten sowie Tipps für die Beantwortung. Durch diesen Vorgang setzen sich die Teilnehmenden intensiv mit dem Text auseinander. Die Formulierung und anschließende Beantwortung der eigenen W-Fragen führen dazu, dass die Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Informationen essentiell sind, um den Inhalt des Textes zu entschlüsseln. Im Zuge einer Gruppenarbeit sollen die lernenden Personen die mitgebrachten Texte lesen und die formulierten Fragen gemeinsam beantworten. Die Aufgabenstellung wird folgendermaßen formuliert (HOSNI [u. a.] 2016: 97):

- „Suchen Sie interessante Texte im Internet, in der Zeitung, in der Bücherei, ... und bringen Sie die Texte in den Kurs mit.“
- „Formulieren Sie Fragen zu den Texten. Formulieren Sie auch Tipps für die Antworten.“
- „Arbeiten Sie in Gruppen. Lesen Sie Ihre Texte und beantworten Sie die Fragen. Besprechen Sie gemeinsam Antwort und Lösungswege.“

Zu unterstreichen gilt die Tatsache, dass nicht explizit erwähnt wird, wie die Lernenden beim Lösen des Arbeitsauftrages vorgehen sollen. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass sie die offerierten Lesestrategien, wie zum Beispiel die Markierung von Schlüsselwörtern oder die Gestaltung eines Wortnetzes, gebrauchen sollen.

In Aufgabe 5 sollen die Lernenden – wie bereits beim vorhergehenden Strategietraining – eine Übersichtstabelle mit dem Titel „Lernstrategien für Ihren Alltag“ ergänzen. Die Kursteilnehmenden sollen sich damit auseinandersetzen, welche Lesestrategien in welcher Situation zu benutzen sind. Die Aufgabe regt zur Reflexion an. Daher lässt sich die Aufgabe in die vierte Kategorie gruppieren, denn die Lernenden machen sich darüber Gedanken, welche Strategien sie in ihr Repertoire aufnehmen wollen. Die nachfolgende Grafik zeigt die Aufgabenstellung (HOSNI [u. a.] 2016: 97):

5 Lesestrategien für Ihren Alltag

Wo brauchen Sie Strategien zum Lesen? Notieren Sie.

Wo?	Was?	Welche Strategie(n)?
privat	Zeitungsartikel	Überschrift, Bilder, ...
im Beruf	E-Mail	
unterwegs	Werbung	Bilder, Zahlen (Preis), ...
öffentlich	Formular	Name, Adresse, Nummern, ...

Abbildung 12: Strategietraining Lesen Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 97)

Strategietraining Schreiben

Das Strategietraining zur Fertigkeit Schreiben greift verschiedenartige Textsorten, wie zum Beispiel E-Mail, Postkarte, SMS, Gedicht etc. auf und vermittelt Schritt für Schritt, wie man beim Schreibprozess vorgehen kann. Während des Trainings soll den Kursteilnehmenden bewusst gemacht werden, dass das Schreiben als ein Prozess – nicht als ein Produkt – aufzufassen ist.

Wie bereits bei den vorhergehenden Trainings werden direkte Lernstrategien erprobt. Im Zuge der Aufgabe 2a „Machen Sie Stichpunkte.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 178) und 2b „Notieren Sie jetzt Stichpunkte für die Wegbeschreibung.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 179) wird eine Sprachverarbeitungsstrategie erprobt, denn die lernenden Personen sollen sich Notizen vor dem eigentlichen Schreibvorgang notieren und auf diese Weise den Text schrittweise vorbereiten. Aufgabe 2c ermutigt die Teilnehmenden, einen ersten Textentwurf zu schreiben und ihn anschließend zu revidieren. Hier gibt es einen direkten Verweis zu den Überarbeitungsstrategien aus Aufgabe 1. Die Arbeitsanweisung wird folgendermaßen formuliert: „Schreiben Sie den Text als Entwurf. Lesen Sie dann den Text noch einmal und korrigieren Sie ihn. Nehmen Sie Aufgabe 1 zu Hilfe.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 179).

Aufgabe 2 greift ebenso zwei indirekte Lernstrategie auf. Im Zuge der Aufgabenstellung 2d sollen die Sprachlernenden den eigenen Text mit den Textentwürfen der Mitlernenden vergleichen und nachfolgend den eigenen Text überarbeiten. Die Lernenden können ihre

Kolleginnen und Kollegen um ein Feedback bitten. Der Arbeitsauftrag lautet: „Vergleichen Sie Ihre Texte. Schreiben Sie zum Schluss eine Endfassung Ihres Textes.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 179) Die Aufgabe lässt sich – meiner Ansicht nach – in die Gruppe der sozialen Lernstrategien einordnen, da die Kursteilnehmenden gemeinsam arbeiten und voneinander lernen können. Eine weitere indirekte bzw. metakognitive Strategie findet sich in Aufgabe 2e. Hier sollen die Lernenden wieder über die Wirksamkeit der erprobten Schreibstrategien nachdenken.

Bezüglich der Phasen der Strategievermittlung kann Folgendes dargelegt werden: Was die Bewusstmachungsphase von bereits verfügbaren Schreibstrategien angeht, finden sich im Strategietraining keine expliziten Aufgabenstellungen zur Aktivierung des Vorwissens, denn das Training beginnt mit der folgenden Aufgabenstellung: „Sie schreiben einen Text. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 178) Dementsprechend wird die erste Komponente mit „- / nicht vorhanden“ bewertet. Hinweise zu den unterschiedlichen Schreibstrategien werden in der ersten Aufgabe genannt. In diesem Kontext erfolgt die Informationsphase. Anhand von ausgewählten Beispielen aus den vorhergehenden Lektionen werden die Strategien veranschaulicht. Auch hier sollen die lernenden Personen versuchen, weitere Strategiebeispielen im Lehrwerk zu finden. Demzufolge wird die zweite Phase der Strategievermittlung positiv bewertet. Die Übersicht sieht wie folgt aus (HOSNI [u. a.] 2016: 178):

1 Was hilft?	
Sie schreiben einen Text. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.	
vor dem Schreiben	Thema / Grund: Warum schreibe ich? Textsorte: Was schreibe ich? KB 10/19 Adressat: An wen schreibe ich? Wie spreche ich die Person an? AB 7/6 Notizen machen: wichtige Wörter / Ideen zum Thema sammeln Stichpunkte in eine Reihenfolge bringen KB 8/13 Textbausteine notieren KB 7/10
beim Schreiben	Stichpunkte zur Hand legen KB 7/11 Entwurf schreiben, bei Unsicherheiten Wörterbuch benutzen Text überprüfen: Ist er logisch und verständlich? Was kann ich verbessern? KB 7/17 Text überarbeiten: Inhalt, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung KB 7/11 Endfassung schreiben und noch einmal lesen
nach dem Schreiben	Text mit Modelltext / Text von anderen vergleichen um Feedback von anderen bitten Schreibprozess auswerten: Was geht schon gut, was ist noch schwierig, was geht schnell, wofür brauche ich (zu) viel Zeit?

Abbildung 13: Strategietraining Schreiben Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 178)

Wie bei den vorhergehenden Trainings wird an dieser Stelle deutlich gemacht, was sich beim Vorgang des Schreibens als besonders hilfreich erweist. Hier werden die Prozesse vor dem Schreiben, beim Schreiben und nach dem Schreiben voneinander abgegrenzt. Wie aus der Abbildung ersichtlich, werden folgende Schreibstrategien aufgegriffen: das Sammeln von ersten Ideen zum Text, die Formulierung von Notizen, das Schreiben eines Textentwurfs, die Bitte um Feedback, die Korrektur des Textes. Anzumerken ist, dass nicht angeführt wird, welche Möglichkeiten der Korrektur es gibt.

In Aufgabe 2 „Probieren Sie es aus.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 178) geht es wieder darum, die vorgestellten Schreibstrategien anhand des Verfassens einer Mail in die Praxis umzusetzen. Darin werden die folgenden Schreibstrategien aufgezeigt:

- Vor dem Schreiben: Gedanken machen über den Zweck der Schreibhandlung, den Schreibkontext und Adressat, Notizen machen und sortieren
- Beim Schreiben: einen Textentwurf verfassen, Überprüfung des Entwurfs, Endfassung schreiben
- Nach dem Schreiben: den Text mit anderen vergleichen, um Feedback bitten

Die meisten Schreibstrategien aus Aufgabe 1 werden in Aufgabe 2 behandelt. Daher wird die dritte Phase positiv bewertet. Im Folgenden werden die Arbeitsaufträge genauer analysiert:

Die lernenden Personen bekommen die folgende Aufgabe: „Ihr Kind feiert am Samstag seinen Geburtstag. Sein Freund, Patrick Krause, war noch nie bei Ihnen zu Hause. Sie schreiben Patricks Mutter eine E-Mail an krause@mobilmail.de und beschreiben den Weg.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 178). Zunächst sollen die Lernenden in Aufgabe 2a die Fragestellungen stichwortartig beantworten (HOSNI [u. a.] 2016: 178):

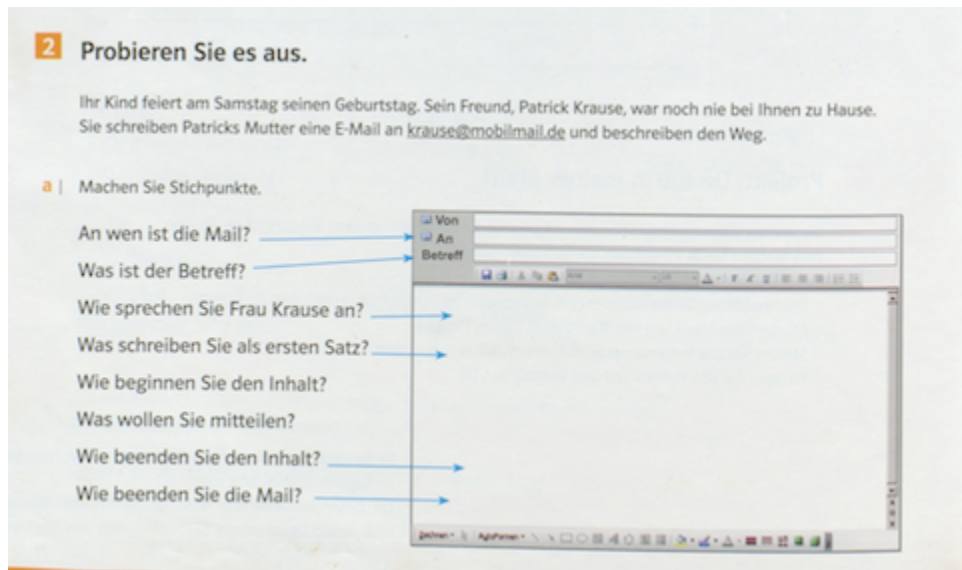


Abbildung 14: Strategietraining Schreiben Aufgabe 2a (HOSNI [u. a.] 2016: 178)

Im Rahmen der Aufgabe 2b sollen die Kursteilnehmenden Ideen zum Text sammeln, indem sie Stichpunkte für die Wegbeschreibung notieren.

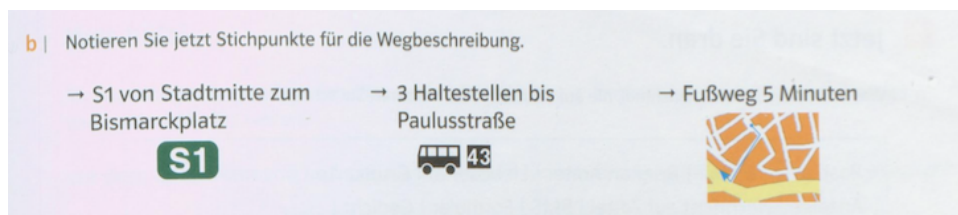


Abbildung 15: Strategietraining Schreiben Aufgabe 2b (HOSNI [u. a.] 2016: 178)

In Aufgabe 2c werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre Notizen in die richtige Reihenfolge zu bringen. Auf diese Art und Weise sollen die Lernenden ihrem Text eine Struktur geben. Sie sollen einen ersten Textentwurf verfassen und danach korrigieren. Der Arbeitsauftrag sieht folgendermaßen aus: „Schreiben Sie den Text als Entwurf. Lesen Sie dann den Text noch einmal und korrigieren Sie ihn. Nehmen Sie Aufgabe 1 zu Hilfe.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 179) Im Zuge der Aufgabe 2d werden die lernenden Personen dazu ermutigt, ihre Texte mit den Texten der Kursteilnehmenden zu vergleichen und danach eine Endfassung zu schreiben. Folglich geben sich die Lernenden gegenseitig Feedback zu ihren Texten und können voneinander lernen. Den lernenden Personen soll gezeigt werden, dass es nicht nur den Text als fertiges Produkt gibt, sondern, dass es mehrere Phasen beim Schreibprozess gibt. Die Übung schließt wieder mit einer Reflexion über den Schreibvorgang (Aufgabe 2e). Die Lernenden sollen darüber entscheiden, ob sie den Text mithilfe der Anleitung gut aufbauen und den Weg im Allgemeinen

gut beschreiben können. Wie bei den vorhergehenden Strategietrainings steht bei dieser Aufgabe vor allem die Begründung für die Entscheidung im Fokus. Die nachfolgenden Begründungsmöglichkeiten stehen dabei zur Auswahl (HOSNI [u. a.] 2016: 179):

- „Ich sehe mir andere E-Mails als Beispiel an.“
- „Ich notiere vorher wichtige Stichpunkte.“
- „Ich lese den Text noch einmal und überarbeite ihn.“

Daraus lässt sich ableiten, dass die vierte Phase – die Phase der Reflexion – erfolgt.

Im Rahmen der dritten Aufgabe wird dargelegt, aus welchen Teilen eine Mail besteht. Dabei wird der Aufbau einer Mail vergegenwärtigt. Neben einer Grafik werden den Kursteilnehmenden auch Redemittel für eine Wegbeschreibung zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden die Schreibstrategien in einem Infokasten explizit angeführt. Dies entspricht ebenfalls der zweiten Kategorie – Information über die Lernstrategien – der Strategievermittlung. Die Aufgabe sieht wie folgt aus (HOSNI [u. a.] 2016: 179):

3 Noch einmal Schritt für Schritt

Machen Sie ein Gerüst für den Text.

Wie beschreiben Sie den Weg?

zuerst	die S-Bahn bis ...	nehmen
dann	in den Bus Nr. ...	umsteigen
	bis ...	fahren
	erst nach ..., dann nach ...	gehen

FOKUS STRATEGIE

Vor dem Schreiben: Notizen machen, dem Text eine Struktur geben
 Beim Schreiben: Notizen benutzen, Rechtschreibung, Grammatik und Aufbau prüfen
 Nach dem Schreiben: alles noch einmal lesen, andere um Feedback bitten, Text überarbeiten

Abbildung 16: Strategietraining Schreiben Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 179)

In Aufgabe 4 „Jetzt sind Sie dran.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 180) werden die Lernenden dazu angehalten, in Kleingruppen Texte zu verfassen. Im Rahmen des kooperativen Schreibens müssen sich die lernenden Personen absprechen und auf eine Textversion einigen. Festzuhalten ist jedoch, dass im Arbeitsauftrag nicht explizit angeführt wird, dass die lernenden Personen die

angebotenen Lernstrategien anwenden sollen, wie zum Beispiel erste Ideen mittels Notizen machen, dem Text eine Struktur geben, Texte überarbeiten etc. An dieser Stelle soll der Arbeitsauftrag visualisiert werden (HOSNI [u. a.] 2016: 180):

4 Jetzt sind Sie dran.

a | Was schreiben Sie oft, manchmal, nie auf Deutsch? Was möchten Sie schreiben? Berichten Sie.

Postkarte | E-Mail | Brief an Ämter | Liebesbrief | Grußkarte | privater Brief | Anzeige | Nachricht auf Zettel | SMS | Formular | Gedicht | ...

b | Bilden Sie zu den Textsorten Kleingruppen. Überlegen Sie sich ein Thema und schreiben Sie gemeinsam einen Text (z.B. einen Liebesbrief an einen berühmten Menschen, eine Glückwunschkarte zum 50. Geburtstag Ihres Chefs, einen Beschwerdebrief an den Vermieter).



Abbildung 17: Strategietraining Schreiben Aufgabe 4 (HOSNI [u. a.] 2016: 180)

In der letzten Aufgabe (5) sollen die Lernenden wieder notieren, welche Schreibstrategie für welche Situation hilfreich sein könnten. Die Aufgabe lautet: „Wo brauchen Sie Strategien zum Schreiben? Notieren Sie.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 180). Meiner Ansicht eignet sich die Aufgabenstellung gut, um den Reflexionsprozess der Sprachlernenden anzuregen. Die nachfolgende Grafik zeigt die Aufgabenstellung (HOSNI [u. a.] 2016: 180):

5 Schreibstrategien für Ihren Alltag

Wo brauchen Sie Strategien zum Schreiben? Notieren Sie.

Wo? / An wen?	Was?	Welche Strategie(n)?
im Kurs		nach Feedback von anderen fragen
privat		
Freunde, Familie	Brief	
	Postkarte	
	SMS	
beruflich		Struktur planen
Chef	E-Mail	
Kollegen	Zettel mit Nachricht	
öffentlich		
auf dem Amt	Formulare	

Abbildung 18: Strategietraining Schreiben Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 180)

Strategietraining Sprechen

Das letzte Strategietraining zur Fertigkeit Sprechen greift eine spezifische Situation auf. Es geht um die Vorbereitung auf ein Telefongespräch, in dem es um eine Mitfahrgelegenheit geht. Allgemein fokussiert sich das gesamte Training auf die Vorbereitung auf ein Telefongespräch.

Was die Art der Strategien anbelangt, lässt sich sagen, dass auch beim letzten Training direkte Strategien repräsentiert sind. Ein Beispiel für eine Sprachverarbeitungsstrategie findet sich in Aufgabe 2b. Die lernenden Personen werden ermutigt, ein Telefongespräch zu planen, indem sie Notizen machen. Auch in Aufgabe 2e sollen die Lernenden, die wichtigsten Informationen eines Hörtextes anhand von Notizen festhalten. Folglich lässt sich auch diese Aufgabe in die Gruppe der Sprachverarbeitungsstrategien einordnen.

Hinsichtlich der indirekten Lernstrategien zeigt die Analyse, dass sich – im Rahmen der Aufgabe 2f – die Sprachlernenden Gedanken über die Lernwirksamkeit der erprobten Strategien machen. Gemäß dem Theorieteil lässt sich der Arbeitsauftrag in die Kategorie der metakognitiven Strategien einordnen. Aufgabe 4c fordert die lernenden Personen dazu auf, sich nach einem Gespräch gegenseitig Feedback geben: „Was war gut, was war nicht so gut?“ (HOSNI [u. a.] 2016: 183). Das Bitten um Feedback ist ein Beispiel für eine soziale Lernstrategie.

Bezüglich der Anordnung der Phasen der Strategien zeigen die Analyseergebnisse Folgendes: Die erste Kategorie der Strategievermittlung ist auch beim letzten Strategietraining nicht vorhanden. Die Anweisung in Aufgabe 1 „Sie haben ein wichtiges Gespräch. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 181) stellt – meiner Meinung nach – keine konkrete Aufforderung dar, um sich über bereits vorhandene Sprechstrategien auszutauschen. Aus diesem Grund wird diese Komponente mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt. Bei der ersten Aufgabe handelt es sich wieder um eine Information über ausgewählte Sprechstrategien. Um die Strategien besser zu veranschaulichen, sollen die Lernenden die angeführten Beispiele aus dem Lehrwerk nachschlagen. Zusätzlich bekommen sie die Aufgabe, weitere Beispiele für die jeweiligen Sprechstrategien im Lehrwerk zu finden. Auch bei diesem Strategietraining wird wieder zwischen unterschiedlichen Strategien differenziert. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Darstellung der Sprechstrategien gezeigt (vgl. HOSNI [u. a.] 2016: 181):

1 Was hilft?	
Sie haben ein wichtiges Gespräch. Was machen Sie wann? Lesen Sie. Schlagen Sie die Beispiele im Buch nach und suchen Sie weitere.	
vor dem Sprechen	Grund und Gesprächspartner: Warum spreche ich? Mit wem spreche ich? Notizen machen: Stichpunkte / Fragen notieren KB 8 / 8 Beginn planen: Wie beginne ich das Gespräch? Mit Smalltalk? KB 8 / 15
beim Sprechen	Reaktionen: Wie reagiert die Gesprächspartnerin / der Gesprächspartner? Was will sie / er wissen? Versteht sie / er alles? Situation: Will ich höflich sein oder neutral? Welche Redemittel passen? Wie ist die Satzmelodie? KB 9 / 14, 15 Zeit gewinnen und nachfragen: Mit welchen sprachlichen Mitteln? KB 8 / 8 Gestik und Mimik: Was kann helfen?
nach dem Sprechen	Ergebnis zusammenfassen und Verständnis überprüfen: Ziel erreicht? Alles verstanden? (mein Partner und ich) meine Fragen: Welche Wörter / Redemittel fehlen mir?

Abbildung 19: Strategietraining Sprechen Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 181)

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, werden folgende Strategien aufgegriffen: das Notieren von Fragen, das Planen des Beginns des Gesprächs, Gedanken über die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner machen, Zeit gewinnen durch sprachliche Mittel, Gestik und Mimik. Festzuhalten ist, dass hier nicht nur Strategien zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit, sondern auch Kompensations- sowie Kommunikationsstrategien, die das Aufrechterhalten eines Gesprächs ermöglichen, genannt werden. Aufgrund der übersichtlichen Darstellung der unterschiedlichen Sprechstrategien erfolgt eine positive Bewertung der zweiten Phase der Strategievermittlung.

Im Rahmen der zweiten Aufgabe „Probieren Sie es aus.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 181) werden die Teilnehmenden aufgefordert, einige der präsentierten Strategien in die Praxis umzusetzen (Phase 3). In diesem Kontext werden die nachfolgenden Strategien erprobt:

- Vor dem Sprechen: Planung des Gesprächs, Grund für den Anruf festlegen, Notizen machen, Fragen notieren
- Beim Sprechen: auf die Reaktion der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners achten, Notizen machen
- Nach dem Sprechen: Zusammenfassung der Ergebnisse

Daraus folgt das wenige Sprechstrategien aus Aufgabe 1 – im Zuge der formulierten Aufgabenstellungen – tatsächlich ausgeführt werden. Gemäß der Analyse gibt es in Aufgabe 2 beispielsweise keine Strategien, die den Einsatz von Gestik und Mimik aufgreifen. Hervorzuheben

gilt jedoch, dass die Lehrkraft die Lernenden dazu anleiten kann, alle Sprechstrategien aus Aufgabe 1 auszuprobieren, indem sie die Aufgabenstellungen erweitert. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Arbeitsanweisungen beschrieben:

In Aufgabe 2a sollen die Lernenden eine Anzeige zum Thema „Mitfahrer gesucht“ lesen (HOSNI [u. a.] 2016: 181):

2 Probieren Sie es aus.

a | Sie müssen nächsten Montag von Gießen nach Dresden fahren. Das Zugticket ist teuer. Sie haben eine Mitfahrgelegenheit gefunden. Lesen Sie die Anzeige.

Angebot: Mitfahrer gesucht ← zurück Merkzettel hinzufügen Drucken

Strecke	von Köln über Gießen über Erfurt über Chemnitz nach Dresden	Kontakt	Name: Marco Franceschi Handy: 0178 3290989 E-Mail: mfranceschi@web.de
		Details	Raucher: nein Kosten: 5,- EUR/100 km/Person
Datum	Datum 27.9.10 Uhrzeit 10:00 Uhr	Kommentar	Wir fahren am Montag um 10 Uhr vom Hbf. Köln los. Anderer Ein-/Ausstieg: nur Autobahn möglich
Freie Plätze	2		

Bitte über Handy melden!

Abbildung 20: Strategietraining Sprechen Aufgabe 2a (HOSNI [u. a.] 2016: 181)

Anschließend werden sie – im Zuge der Aufgabe 2b – aufgefordert ein Telefongespräch zu planen, indem sie sich Notizen machen. Die Aufgabenstellung lautet: „Sie wollen Marco Franceschi anrufen. Was sagen Sie? Was fragen Sie? Machen Sie Notizen.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 181) Im Rahmen der Aufgabe 2c sollen die Kursteilnehmenden, ihre Notizen mit den Notizen aus dem Lehrwerk vergleichen. Dabei sieht der Arbeitsauftrag folgendermaßen aus: „Magda Reuter ruft Marco Franceschi an. Sie hat sich auch Notizen gemacht. Vergleichen Sie.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 182)

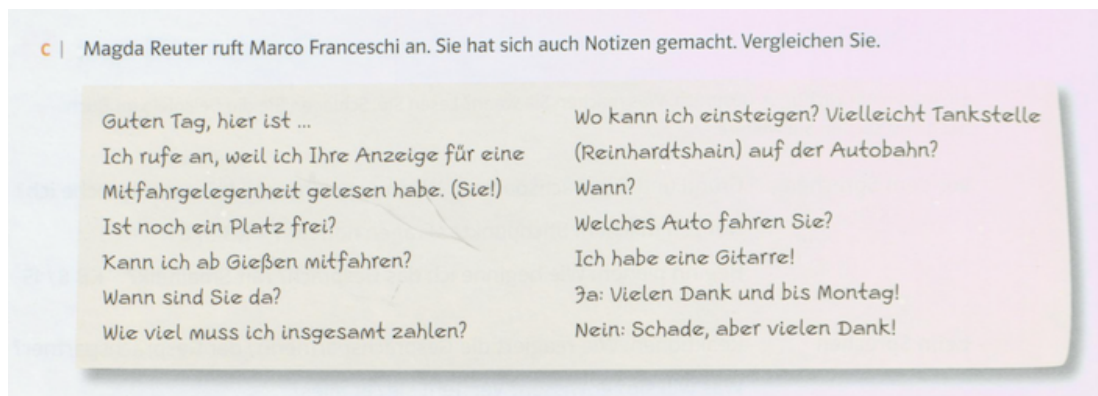


Abbildung 21: Strategietraining Sprechen Aufgabe 2c (HOSNI [u. a.] 2016: 182)

In Aufgabe 2d hören sich die Kursteilnehmenden das Telefongespräch an. Die Aufgabe lautet: „Sie hören jetzt das Telefongespräch. Wenn Marco etwas sagt, gibt es eine Pause. Sprechen Sie dann selbst. Beachten Sie die Reihenfolge auf dem Notizzettel. Reagieren Sie auf das, was Marco sagt.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 181) Anschließend geht es in Aufgabe 2e um die Reaktion von Magda Reuter. Die lernenden Personen sollen wieder eine Sprachverarbeitungsstrategie, und zwar „Notizen machen“ – während einem Gespräch – anwenden. Einerseits sollen sie relevante Informationen festhalten, andererseits aber auch Fragen zum Telefongespräch. Die Aufgaben wurde wie folgt formuliert: „Hören Sie jetzt, wie Magda Reuter reagiert. Notieren Sie alle wichtigen Informationen. Notieren Sie auch, wenn Sie etwas nicht verstehen. Vergleichen Sie Ihre Notizen.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 182)

Im Zuge der Aufgabe 2f gibt es wieder eine kurze Reflexionsphase über die Lernwirksamkeit der Strategien: Die Lernenden sollen ankreuzen, ob sie nach allen wichtigen Informationen nachfragen können und ob sie auf die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner eingehen können. Anschließend müssen sie – wie bei jedem Strategietraining – ihre Antworten begründen. Folgende drei Begründungsmöglichkeiten werden angeführt (HOSNI [u. a.] 2016: 182):

- „Ich notiere alle wichtigen Wörter und Sätze vorher.“
- „Ich mache beim Gespräch Notizen.“
- „Ich fasse am Ende alle Informationen zusammen.“

Die lernenden Personen können weitere Begründen anführen. Hier findet der Prozess des Reflektierens statt. Aus diesem Grund wird der vierte Bereich der Strategievermittlung (Phase 4) positiv bewertet.

In Aufgabe 3 wird anhand einer Grafik dargestellt, wie man sich auf ein Telefongespräch vorbereiten kann. Anhand von W-Fragen soll den Lernenden bewusst werden, was sie vor einem Telefongespräch notieren können, damit dieses positiv verläuft. Wie bereits bei den vorhergehenden Trainings erfolgt – im Zuge der dritten Aufgabe – ein zweites Mal die Phase der Information (HOSNI [u. a.] 2016: 182):

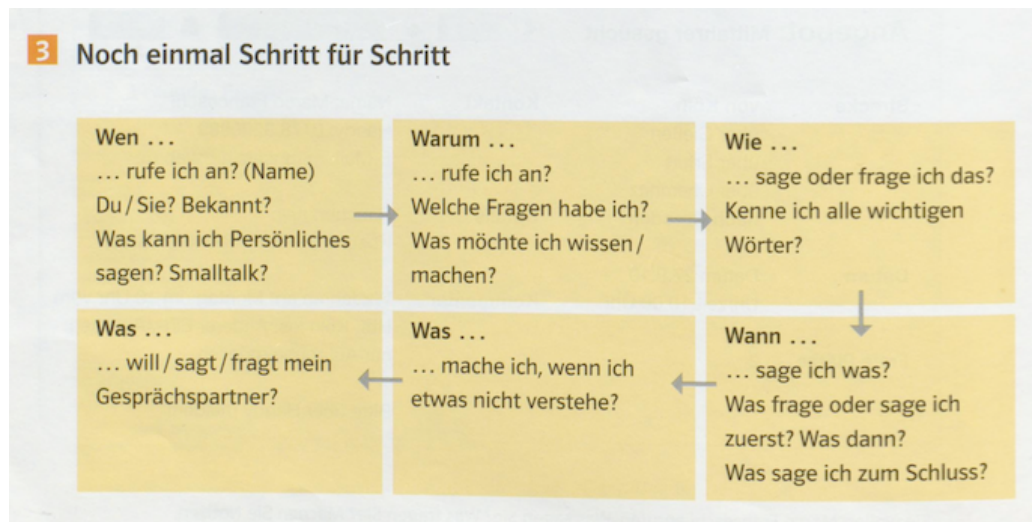


Abbildung 22: Strategietraining Sprechen Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 182)

In Aufgabe 4a „Jetzt sind Sie dran.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 183) werden die Lernenden dazu ermutigt, – im Zuge einer Partnerarbeit – Notizen zu einem ausgewählten Gesprächsthema zu machen. Dabei lautet der Arbeitsauftrag: „Welche Telefonate müssen Sie bald machen? Überlegen Sie sich zu zweit eine Situation oder wählen Sie eine. Machen Sie Notizen für das Gespräch.“ (HOSNI [u. a.] 2016: 183). Folgende Situationen sind vorgegeben (HOSNI [u. a.] 2016: 183):

- „Ihr Kind ist krank und kann nicht zum Training gehen. Rufen Sie den Handball-Trainer an.“
- „Sie haben Ihren Rucksack im Zug vergessen. Rufen Sie im Fundbüro an.“
- „Sie haben am Schwarzen Brett einen Zettel gefunden: Jemand möchte seine Kücheneinrichtung an Selbstabholer günstig abgeben. Sie brauchen Herd und Kühlschrank.“

Anschließend sollen die Lernenden das Telefongespräch nachspielen. Für die Bearbeitung der Aufgabenstellung sollen die lernenden Personen Rücken an Rücken sitzen (Aufgabe 4b). In Aufgabe 4c geht es darum, dass sich die Kursteilnehmenden gegenseitig Feedback geben: „Geben Sie sich ein Feedback: Was war gut, was war nicht so gut?“ (HOSNI [u. a.] 2016: 183)

Zusätzlich können die Lernenden ihre Gespräche aufnehmen und anschließend anhören. Die lernenden Personen können durch das Anhören der Aufnahme Schlüsse für ihr zukünftiges Lernen ziehen. Aufgrund der formulierten Aufgabenstellungen wird die dritte Phase der Vermittlung von Strategien (die Phase der Durchführung) durchlaufen. Anzumerken gilt, dass in der formulierten Aufgabenstellung nicht explizit erwähnt wird, dass die lernenden Personen die Sprechstrategien anwenden sollen. Hier muss die Lehrkraft darauf aufmerksam machen, dass die Kursteilnehmenden die Strategien aus Aufgabe 1 verwenden sollen.

Das Strategietraining endet wieder mit einer Tabelle mit unterschiedlichen Sprechstrategien für den Alltag. Die Gruppe sollen überlegen, welche Strategie sich für welche Situation eignet. Unter der Tabelle gibt es ein Infokästchen, in dem die Sprechstrategien deutlich angeführt werden. Die nachfolgende Grafik visualisiert die Aufgabenstellung (HOSNI [u. a.] 2016: 183):

5 Kommunikationsstrategien für Ihren Alltag

Wo brauchen Sie Strategien zum Sprechen? Notieren Sie.

Wo? / Mit wem?	Was?	Welche Strategie(n)?
privat		
Nachbarn	Smalltalk	
Freunde	erzählen	Konnektoren benutzen: zuerst, dann, ...
öffentlich		
Arztpraxis	Telefonat: Termin machen	Gespräch planen, Notizen machen
Amt		
Schule	Elternsprechtag, Elternabend	Fragen überlegen
beruflich		
Chef	Urlaub anfragen	
Kollegen	Schicht tauschen	

FOKUS STRATEGIE

Vor dem Sprechen: Notizen machen, Stichpunkte ordnen
 Beim Sprechen: wichtige Informationen notieren, auf Partner achten, nachfragen
 Nach dem Sprechen: Ergebnis oder Fragen zusammenfassen

Abbildung 23: Strategietraining Sprechen Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 183)

5.1.3 Evaluation

Das Lehrwerk Aussichten A1 setzt sich aus zehn Lektionen zusammen und ist sehr übersichtlich strukturiert. Da es eine Rubrik gibt, in der explizit Strategien in Bezug auf die Fertigkeiten trainiert werden, hängt das Thema des eigentlichen Strategietrainings nicht mit den Themen der restlichen Lektionen zusammen. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass es vereinzelt Bezüge zu den vorhergehenden Lektionen gibt, denn im Rahmen der ersten Aufgabenstellung sollen die Lernenden Beispiele für die Strategien in den vorhergehenden Lektionen nachschlagen und suchen. Dementsprechend werden die Strategien im Laufe des Lehrwerks nicht explizit gekennzeichnet. Daher findet ein blindes Strategietraining statt. Im expliziten Strategietraining erfolgt dann ein reflektiertes Strategietraining. BIMMEL (2012a: 8) ist der Ansicht, dass es von Vorteil ist, Strategien nicht in den Lektionen selbst zu trainieren. In diesem Zusammenhang schreibt BIMMEL (2012a: 8): „Für Lehrwerke würde dies bedeuten, dass solche Angebote vielleicht lieber in einem Anhang zum Text- oder Arbeitsbuch oder in einem Lernerhandbuch untergebracht werden sollten als in den Lektionen selbst“. Auf diese Art und Weise „wären sie dann zu jedem geeigneten Zeitpunkt [...] griffbereit.“ (BIMMEL 2012a: 8).

Zur Verteilung der direkten und indirekten Lernstrategien kann festgehalten werden, dass im Strategietraining zwar beide Arten vorhanden sind. Die Resultate der Analyse zeigen jedoch, dass mehr direkte Strategien trainiert werden, wie zum Beispiel: Notizen machen, mit Bildern arbeiten oder Zusammenfassungen schreiben. Was die indirekten Lernstrategien betrifft, wird aus der Aufarbeitung des Lehrwerks ersichtlich, dass metakognitive Strategien in Form der Reflexion in jedem Strategietraining vorhanden sind. Soziale Lernstrategien, wie zum Beispiel das Bitten um Korrektur oder das Arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen werden nicht in jedem Strategietraining behandelt. Affektive Lernstrategien, wie zum Beispiel die Wahrnehmung der eigenen Gefühle während des Lernens oder der Abbau von Stress werden in keiner einzigen Aufgabe aufgegriffen.

In Bezug auf die Phasen der Strategievermittlung zeigt die vorliegende Analyse Folgendes: Wie oben bereits ausgeführt, lässt die Analyse eine systematische Strategievermittlung deutlich erkennen. An dieser Stelle soll auf die Positionierung der Strategiephasen aufmerksam gemacht werden. Die Anordnung der Phasen entspricht nicht den klassischen didaktischen Modellen der Strategievermittlung. Im Theorieteil wurde beispielsweise das Modell von BIMMEL (2012a: 8) vorgestellt, welches aus vier Schritten besteht. Im Vergleich dazu erfolgt die

Strategievermittlung in Aussichten A1 in sechs Phasen. In der nachfolgenden Tabelle sollen die Phasen der Strategievermittlung nach BIMMEL (2012a: 10) den Phasen der Strategievermittlung in Aussichten A1 gegenübergestellt werden.

Strategievermittlung BIMMEL (2012)	Strategievermittlung Aussichten A1 (HOSNI [u. a.] 2016)
1. Phase der Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien	1. Phase der Information
2. Phase der Information	2. Phase der Erprobung
3. Phase der Erprobung und Übung	3. Phase der Reflexion
4. Phase der Bewusstmachung in Bezug auf die Lernwirksamkeit	4. Phase der Information
	5. Phase der Erprobung
	6. Phase der Reflexion

Tabelle 5: Vergleich Strategietraining BIMMEL (2012a: 10) und Aussichten A1 (HOSNI [u. a.] 2016)

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, wird im Lehrwerk Aussichten die erste Phase der Strategievermittlung – die Bewusstmachung bereits vorhandener Lernstrategien – in keinem der vier Strategietrainings durchlaufen. Dafür wiederholen sich die nächsten drei Phasen in jedem Training. Im Rahmen der Informationsphase werden die Lernstrategien anhand von konkreten Beispielen vorgestellt. Da die lernenden Personen die Strategien zum Teil im Kurs- und/oder Arbeitsbuch bereits unbewusst trainiert haben, handelt es sich bei der Zusammenschau um eine Bewusstmachungsphase. Dabei ist klar, wann und wie die jeweilige Strategie eingesetzt wird. Was die Phase der Ausführung der Strategie angeht, lässt sich sagen, dass in jedem Strategietraining passende Aufgaben angeboten werden, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, den Großteil der vorgestellten Strategien in die Praxis umzusetzen. Nachdem die Strategien ausprobiert werden, findet eine Reflexionsphase statt. Die Kursteilnehmenden werden aufgefordert, die Lernwirksamkeit der Strategie zu beurteilen. Des Weiteren findet eine abschließende Reflexion im Zuge der letzten Aufgabe statt: In dieser geht es vor allem darum, sich Gedanken darüber zu machen, welche Lernstrategie in welcher Situation verwendet werden kann. Folglich werden die zweite, dritte und vierte Phase der Strategievermittlung positiv bewertet. Lediglich die erste Phase erhält eine negative Bewertung.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass es sich um ein sehr gelungenes Strategietraining handelt, obwohl nicht alle vier Phasen der klassischen Strategievermittlung vorhanden sind. Das Training liefert hilfreiche Anregungen für die Lehrenden und Lernenden, um sich mit dem Konzept der Strategien effektiv auseinanderzusetzen.

5.2 Lehrwerkanalyse: studio d

Im nachfolgenden Abschnitt steht die Analyse des zweiten Lehrwerks im Fokus. In einem ersten Schritt wird das Lehrwerk studio d A1 vorgestellt. Anschließend erfolgt die Analyse hinsichtlich der Strategieart sowie -vermittlung. Die Analyse schließt mit einer Evaluation des Lehrwerks.

5.2.1 Deskriptive Analyse

Das zweite Lehrwerk, welches im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit untersucht wird, ist studio d A1. Dieses wurde von den Autorinnen und Autoren FUNK / KUHN / DEMME / BAYERLEIN im Cornelson Verlag erarbeitet. Im Zuge der Analyse wird die erste Auflage aus dem Jahre 2013 analysiert. Allgemein kann angeführt werden, dass es drei Bände von studio d gibt. Bei der Konzeption orientiert sich das DaF-Lehrwerk an den Niveaustufen A1 - B1 des GeRS. Was die Zielgruppe betrifft, kann gesagt werden, dass das Lehrwerk für Erwachsene ohne Deutschvorkenntnisse erstellt wurde.

Die Autorinnen und Autoren unterstreichen im Vorwort, dass das Deutsch-Lehrwerk zum Zertifikat Deutsch führt (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3). Des Weiteren erwähnen die Autorinnen und Autoren, dass die Kursteilnehmenden im Zuge des A1-Buches lernen „in Alltagssituationen sprachlich zurechtzukommen und einfache gesprochene und geschriebene Texte zu verstehen und zu schreiben“ (FUNK [u. a.] 2013a: 3). Auch die Vorstellung von unterschiedlichen Berufen sowie die allgemeine Einführung in die Berufswelt ist ein zentraler Aspekt für die Autorinnen und Autoren (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3). Bezüglich der Vermittlung der Grammatik lässt sich sagen, dass die Erarbeitung von grammatischen Phänomenen an spezifische Themengebiete gebunden ist. Zur Positionierung der Aufgaben lässt sich anführen, dass diese das sogenannte „entdeckende Lernen“ fördert. Dies bedeutet, dass das Lehrwerk den Sprachlernenden dabei helfen soll, „sprachliche Strukturen zu erkennen, zu verstehen und anzuwenden“ (FUNK [u. a.] 2013a: 3). Ebenso verweisen die Autorinnen und Autoren – im Rahmen des Vorwortes – explizit auf die Rolle der Lerntipps: Diese sollen den Sprachlernenden bei der Entwicklung von individuellem Strategiewissen helfen (vgl. FUNK u. a. 2013a: 3). Das Lehrwerk besteht aus den folgenden Komponenten (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3; FUNK [u. a.] 2013b: 2):

- Kurs- und Übungsbuch: Im Anhang des Lehrwerkes befindet sich ein Modelltest, eine Übersicht über die grammatischen Strukturen, eine alphabetische Wörterliste, eine Liste mit den unregelmäßigen Verben und die Transkripte der Hörtexte (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).

- Audio-CD zum Lehrwerk: Die Audio-CD enthält alle Hörtexte des Übungsbuchs und die Übungen zur Phonetik aus den Stationen (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).
- Separate CDs: Auf diesen befinden sich alle Hörtexte des Kursbuches sowie Übungsbuches. Auch dienen diese CDs der Festigung der Aussprache (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).
- Video: Es gibt einen Spielfilm, welcher sowohl im Unterricht als auch zu Hause angesehen werden kann. Das Übungsmaterial zu dem Video befindet sich in den Stationen. Weiteres Übungsmaterial ist auf der CD-Rom „Unterrichtsvorbereitung interaktiv“ zu finden (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).
- Sprachtraining und Lerner-CD-Rom: Das Material kann sowohl fakultativ im Kurs als auch zu Hause als Übungsmaterial eingesetzt werden (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).
- Vokabeltaschenbuch: In diesem sind die Vokabeln in der Reihenfolge ihres Auftretens im Lehrwerk aufgelistet. Anzumerken ist, dass in den zweisprachigen Glossaren die Vokabeln in der jeweiligen Muttersprache übersetzt sind (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3).
- Zusätzliche Stationen zur Differenzierung, Wiederholung und Erweiterung: Dieses Heft dient – zusätzlich zu den Stationen im Kursbuch – der Vertiefung der Inhalte. Im Zuge des Heftes können einzelne Themengebiete – je nach Interesse der Lernenden – vertieft werden und die produktiven Fertigkeiten können zusätzlich geübt werden. Zu betonen gilt, dass durch das zusätzliche Material binnendifferenziert gearbeitet werden kann (vgl. FUNK [u. a.] 2013b: 2).

Weiters verfügt studio d über ein breites Angebot an mediengestützten Lern- und Lehrmaterialien, wie zum Beispiel (vgl. [www 7](http://www.studio-d.de)):

- CD-Rom für die interaktive Vorbereitung des Unterrichts.
- LernerInnen-CD mit zahlreichen interaktiven Übungen.
- Digitaler Stoffverteilungsplaner zur flexiblen Organisation des Kurses: Dieser offeriert die Möglichkeit, den Unterrichtsverlauf mit passenden Aufgabenstellungen und Hausübungen vorzubereiten.
- Studio d Whiteboard mit interaktiven Tafelbildern: Insgesamt gibt es 180 interaktive Tafelbilder für das Whiteboard und den Beamer.
- MP3-Audiotraining für unterwegs: Das Training dient dem Festigen des flüssigen Sprechens.

Es folgt eine Grafik, welche die Komponenten des Lehrwerks übersichtlich abbildet (www7):



Abbildung 24: Bestandteile studio d A1 (Quelle: www 7)

Das Lehrwerk gliedert sich in zwölf Lektionen und beginnt mit einem Einblick in die deutsche Sprache und das Leben in den deutschsprachigen Ländern – Start auf Deutsch – (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 3–7). Die zwölf Lektionen lauten wie folgt (FUNK [u. a.] 2013a: 3–7).:

1. Café d;
2. Im Sprachkurs;
3. Städte – Länder – Sprachen;
4. Menschen und Häuser;
5. Termine;
6. Orientierung;
7. Berufe;
8. Berlin sehen;
9. Ferien und Urlaub;
10. Essen und trinken;
11. Kleidung und Wetter;
12. Körper und Gesundheit.

Anzumerken ist, dass nach der 4., 8. und 12. Lektion jeweils die Rubrik „Station“ folgt. Diese Rubrik beinhaltet weitere Materialien, mit denen die Sprachlernenden „den Lernstoff aus den Einheiten wiederholen, vertiefen und erweitern können“ (FUNK [u. a.] 2013a: 3). Kennzeichnend für studio d A1 ist, dass der Übungsteil nach jeder Lektion im Kursbuch folgt. Das Lehrwerk endet mit dem Anhang. Dieses beinhaltet folgende Komponenten (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 6–7):

- Modelltest;
- Übersicht über die Grammatik;
- Wörterliste in alphabetischer Reihenfolge;
- Überblick über die Phonetik;
- Liste mit unregelmäßigen Verben;
- Transkription der Hörtexte.

Zum Aufbau der Lektionen ist festzuhalten, dass jedes Kapitel mit einem Bild bzw. mehreren Bildern als Impuls startet. Außerdem findet man am Anfang jeder Lektion ein Kästchen mit der Überschrift „Hier lernen Sie“. Dadurch ist klar, welche Lernziele das jeweilige Kapitel verfolgt. Ein weiteres Charakteristikum von studio d ist, dass jede Lektion mit einer Abschlussseite endet. Diese gliedert sich in folgende Bereiche: „Das kann ich auf Deutsch“, „Wortfelder“, „Grammatik“, „Aussprache“ und „Laut lesen und lernen“ (vgl. FUNK [u. a.] 2013a).

5.2.2 Lehrwerkanalyse in Bezug auf Strategien

Im Zuge der Rubriken Lernen lernen oder Lerntipps sind in studio d A1 Informationen zu spezifischem Lernstrategiewissen zu finden. Wie bereits dargelegt, verweisen die Autorinnen und Autoren – im Rahmen des Vorwortes – explizit darauf, welche Rolle die Lerntipps im Lehrwerk übernehmen: Diese sollen einen Beitrag „bei der Entwicklung individueller Lernstrategien“ (FUNK [u. a.] 2013a: 3) leisten. An dieser Stelle soll die Tatsache betont werden, dass im Zuge der Analyse lediglich die ersten sechs Lektionen des Kursbuches analysiert werden, da eine Analyse des gesamten Lehrwerks den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen würde. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Strategien der ersten Hälfte des Kursbuches anhand des Kriterienrasters untersucht. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse der Analyse.

Lektion – Thematische Einbettung	Welche Art von Lernstrategie wird vermittelt?		Inwieweit werden Lernstrategien vermittelt? Welche Phasen der Strategievermittlung nach BIMMEL werden durchlaufen?			
	Direkte LS	Indirekte LS	1.Bewusstma- chung vorhan- dener Lernstra- tegien	2.Information über die Lern- strategie	3.Ausführung der Lernstrate- gie	4.Reflexion der Lernstra- tegie
Lektion 1 Café d	S. 18/1 S. 19/6 S. 20/1		- - -	- - -	S. 18/1 S. 19/6 -	- - -
Lektion 2 Im Sprachkurs	S. 32/1 S. 32/3		- -	- -	- -	- -
Lektion 3 Städte – Län- der – Sprachen	S. 48/2	-	-	-	S. 48/2	-
Lektion 4 Menschen und Häuser	S. 62/2 S. 65/1	S. 67/1+2	- - -	- - -	- S. 65/1 S. 67/1+2	- - -
Lektion 5 Termine		S. 88/1 S. 91/1 S. 91/2	- - -	- - -	S. 88/1 - S. 91/2	- - -
Lektion 6 Orientierung	/	/	/	/	/	/

Tabelle 6: Analyseraster studio d A1

In der ersten Lektion („Café d) geht es um Gespräche im Kaffeehaus sowie um Zahlen bis 1000.

Es werden folgende Lernstrategien thematisiert (FUNK [u. a] 2013a: 18–20):

- „mit einem Redemittelkasten arbeiten“
- „eine Grammatiktafel ergänzen“
- „mit Bildern lernen“

Lektion 1 S. 18/1 „mit einem Redemittelkasten arbeiten“

Im Zuge der Vermittlung der ersten Strategie „mit einem Redemittelkasten arbeiten“ (FUNK [u. a] 2013a: 18) wird die folgende Aufgabenstellung formuliert: „Sammeln. Ergänzen Sie den Kasten.“ (FUNK [u. a] 2013a: 18). Die Kursteilnehmenden sollen jeweils zwei Redemittel zu den Kategorien *Begrüßung*, *Vorstellung*, *Name*, *Herkunftsland* und *Getränke* ergänzen. Dabei sind fünf Redemittel bereits angeführt, wie zum Beispiel „Hallo!“ oder „Ich heiße ...“. Demgemäß soll der Redemittelkasten den Kursteilnehmenden dabei helfen, ein Gespräch zu beginnen bzw. sich vorzustellen. An dieser Stelle soll der Arbeitsauftrag veranschaulicht werden (FUNK [u. a] 2013a: 18):

1 Sammeln Ergänzen Sie den Kasten.

Redemittel	Begrüßung	Vorstellung	Name?	Woher?	Getränke
	Hallo!	Ich heiße ...	Wie heißen Sie?		Kaffee
		Das ist ...			

Abbildung 25: Mit einem Redemittelkasten arbeiten (FUNK [u. a] 2013a: 18)

Bei dieser Aufgabe geht es darum, dass die lernenden Personen ihren Wortschatz erweitern und nützliche Phrasen speichern. Laut der Theorie handelt es sich bei der Strategie um eine direkte Lernstrategie bzw. Sprachverarbeitungsstrategie. Des Weiteren kann die Strategie in die Gruppe der Kompensationsstrategien eingeordnet werden, da das Arbeiten mit Redemitteln eine Kommunikation trotz Defiziten in der Sprache ermöglicht.

Grundsätzlich kann angeführt werden, dass das Strategietraining einem blinden Training folgt. Zu den Phasen der Strategievermittlung lässt sich Folgendes festhalten: Lediglich eine der vier Phasen der Strategievermittlung ist vorhanden. Eine Erfassung der bereits vorhandene Strategien der lernenden Personen erfolgt nicht und es gibt keine allgemeinen Informationen, warum es beispielsweise sinnvoll ist mit einem Redemittelkasten zu arbeiten. Demgemäß werden die ersten zwei Phasen negativ bewertet. Die dritte Phase – die Ausführung der Lernstrategie – wird mit „+ / vorhanden“ bewertet, da die Lernenden dazu angehalten werden, die Strategien im Zuge der Aufgabenstellung auszuprobieren. Es fehlt eine Aufgabe, in der über die erprobte Lernstrategie reflektiert wird. Folglich wird auch die letzte Phase mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt.

An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass in Aufgabe 2 („Ergänzen Sie. Der Kasten aus Aufgabe 1 hilft.“) (FUNK [u. a] 2013a: 18) die Redemittel aus der vorhergehenden Aufgabe aufgegriffen werden. Die lernenden Personen sollen mithilfe der gesammelten Redemittel einen Dialog vervollständigen. Im Rahmen dieser Aufgabe wenden die Kursteilnehmenden die Redemittel an und wiederholen sie. Im Zuge der vierten Aufgaben („Dialoge trainieren mit Namen im Kurs.“) (FUNK [u. a] 2013a: 18) sollen die Lernenden kurze Dialoge zum Thema Kennenlernen trainieren. Dafür können sie ebenfalls den Kasten mit den Redemitteln aus Aufgabe 1 und den Dialog aus Aufgabe 2 verwenden. Auf diese Art und Weise werden die Redemittel wiederholt und gefestigt.

Hervorzuheben gilt die Tatsache, dass in jeder Lektion Redemittel zur Verfügung gestellt werden. Wünschenswert wäre es, die lernenden Personen dazu zu ermutigen, die Redemittel selbstständig in einem Vokabelheft oder einer Lernkartei regelmäßig zu sammeln und regelmäßig zu wiederholen. Dieses würde der Gruppe der Gedächtnisstrategien entsprechen, da Hilfsmittel hergestellt werden.

Lektion 1 S. 19/6 „eine Grammatiktafel ergänzen“

Im Zuge dieser Aufgabenstellung sollen die Lernenden eine Grammatiktafel ergänzen. Die Aufgabe lautet: „Verben und Endungen. Ergänzen Sie die Tabelle.“ (FUNK [u. a.] 2013a: 19) Demgemäß sollen die lernenden Personen das Deklinieren anhand der Verben *kommen*, *wohnen*, *heißen* und *trinken* üben. Darüber hinaus geht es darum, dass die Kursteilnehmenden Regelmäßigkeiten entdecken, indem sie die Tabelle ergänzen. Dadurch entwickeln die Lernenden ein Bewusstsein für die grammatische Struktur. Das Ergänzen der Tabelle soll dabei helfen, das grammatische Phänomene besser zu verarbeiten und leichter zu behalten. Generell kann gesagt werden, dass im gesamten Lehrwerk sehr oft mit Grammatiktabellen gearbeitet wird. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Aufgabenstellung angeführt (FUNK [u. a.] 2013a: 19).

16 U3 **6 Verben und Endungen.** Ergänzen Sie die Tabelle.

Grammatik	komm-en			trink-en
ich	komm-e			
du		wohn-st	heiß-t	
er/es/sie			heiß-t	
wir			heiß-en	
ihr		wohn-t		
sie/Sie		wohn-en		

Abbildung 26: Eine Grammatiktafel ergänzen (FUNK [u. a.] 2013a: 19)

Um den Lernenden die Regelmäßigkeiten in der Tabelle zu veranschaulichen, sind die Endungen der Verben rot markiert. Gemäß dem theoretischen Teil vorliegender Arbeit lässt sich die Strategie „eine Grammatiktafel ergänzen“ in die Gruppe der direkten bzw. Sprachverarbeitungsstrategien kategorisieren.

Was die Bewusstmachungsphase bereits vorhandener Lernstrategien angeht, lässt sich auch hier keine Aufgabenstellung dazu finden. Außerdem gibt es keine konkreten Informationen über die Lernstrategie. Demnach werden die erste und zweite Phase mit „- / nicht vorhanden“

bewertet. Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, leitet die Aufgabe sie Lernenden dazu an, die Strategie auszuprobieren. Aus diesem Grund wird die dritte Phase – Ausführung der Lernstrategie – mit „+ / vorhanden“ bewertet. Die lernenden Personen werden jedoch nicht dazu ermutigt, über die Lernwirksamkeit der erprobten Lernstrategie zu reflektieren. Daher wird diese Phase negativ bewertet.

Ebenso zeigt die Analyse, dass die Lernenden auch in den nachfolgenden Lektionen dazu aufgefordert werden, Regelmäßigkeiten in Bezug auf grammatische Phänomene zu entdecken und im Rahmen einer Tabelle festzuhalten, wie zum Beispiel in Lektion 2.

Lektion 1 S. 20/1 „mit Bildern lernen“

In der Aufgabe geht es um das Einprägen der Zahlen 1–12 mithilfe von Bildern. Durch die Verwendung der Bilder können die Kursteilnehmenden die Zahlen besser im Gedächtnis behalten. Dadurch fungieren sie als Gedächtnisbilder. Die Lernstrategie ist ein Beispiel für eine direkte Strategie bzw. Gedächtnisstrategie. An dieser Stelle soll die Aufgabenstellung visualisiert werden (FUNK [u. a.] 2013a: 20).

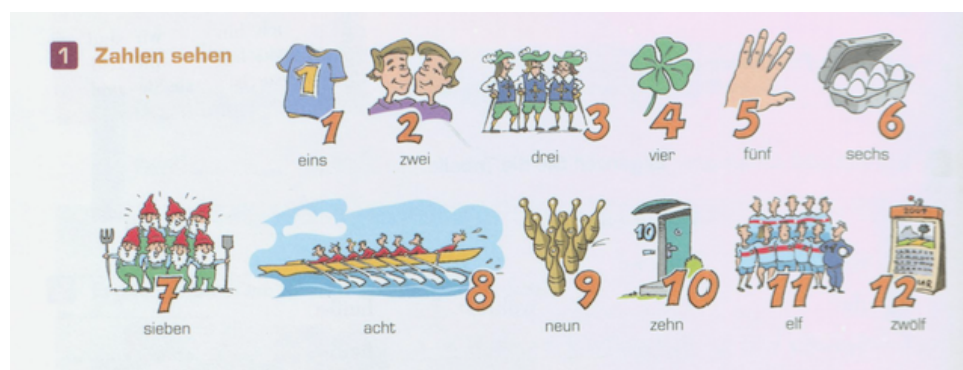


Abbildung 27: Mit Bildern arbeiten (FUNK [u. a.] 2013a: 20)

Bezüglich der vier Phasen der Strategievermittlung zeigt die Analyse, dass keine der vier Kategorien vorhanden ist. Die Bewusstmachung von bereits vorhandenen Lernstrategien der Lernenden wird nicht angeregt. Auch sind keine allgemeinen Informationen über die Lernstrategie aufzufinden. Ebenso gibt es keine explizite Aufgabe, in der die Lernenden dazu angehalten werden, die Lernstrategie auszuprobieren. Es lässt sich keine Aufgabenstellungen finden, die sich der Reflexionsphase zuordnen lässt. Demnach ist keine der Komponenten der Strategievermittlung vertreten und alle vier Bereiche werden mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt.

In der zweiten Lektion („Im Sprachkurs“) geht es um das Thema „Kommunikation im Kurs“. Dabei lernen die Kursteilnehmenden Wörter im Zusammenhang mit dem Kursraum kennen und es findet eine Auseinandersetzung mit Wörterbuchauszügen statt. Die folgenden Lernstrategien werden trainiert (FUNK [u. a.] 2013a: 32):

- „Mit dem Wörterbuch arbeiten“
- „Artikelgeschichten, mit Farben arbeiten, Nomen mit Artikel lernen“

Lektion 2 S. 32/1 „mit dem Wörterbuch arbeiten“

Im Rahmen der Aufgabe wird den Kursteilnehmenden gezeigt, dass sie den Artikel von einem Nomen im Wörterbuch nachschlagen können. Dieses wird ihnen anhand von zwei Varianten und sechs abgedruckten Wörterbucheinträgen dargelegt. Des Weiteren wird veranschaulicht, wie Wörter in einem Wörterbuch angeordnet sind und welche zusätzlichen Informationen angegeben werden. Generell kann festgehalten werden, dass die Kursteilnehmenden dazu ermutigt werden, mit Hilfsmitteln zu arbeiten. Die Strategie „mit dem Wörterbuch arbeiten“ lässt sich in die Gruppe der direkten bzw. Sprachverarbeitungsstrategien einordnen. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Aufgabenstellung präsentiert (FUNK [u. a.] 2013a: 32):

1 Artikel im Wörterbuch finden. Schreiben Sie die Wörter in die Tabelle.

So:

Auto, **das** -s, -s (griech.) (kurz für Automobil); (K 54): Auto fahren; ich bin Auto gefahren
 auto... (griech.) (selbst...)

Computer [...ˈpjʊː...], **der** -s, -s (engl.) (programmierte, elektron. Rechenanlage; Rechner)

die Tasche ['tʃʌsə]; -n: 1. Teil in einem Kleidungsstück, in dem kleinere Dinge verwahrt werden können; er steckte den Ausweis in die Tasche seiner Jacke; die

Oder so:

Tisch [-tɪʃ; -e] mesa f; bei ~, zu ~ a la mesa; vor (nach) ~, antes de la comida (después de la comida); de sobremesa); reinen ~ machen hacer tabla

Tür f (-; -en) puerta f; (Wagen) portezuela f; fig. ~ und Tor öffnen abrir de par en par las puertas a; fig. offene ~ en einreden pretender demostrar lo evidente; j-m die ~ weisen

Haus n (-en; -er) casa f; (Gebäude) edificio m; (Wohnort) m; (Wohnung) domicilio m; (Heim) hogar m; morada f; Parl. Cámara f; (Familie) familia f; (Firma) casa f; (Firma) firma f; (Schnecke) concha f; Thea. sala f;

Grammatik	der (Maskulinum)	das (Neutrum)	die (Femininum)
Computer			

Abbildung 28: Mit dem Wörterbuch arbeiten (FUNK [u. a.] 2013a: 32)

Aufgabe ist es, die Nomen aus den Wörterbucheinträgen richtig in die Grammatiktafel einzutragen. Demnach wird auch die Strategie „eine Tabelle ergänzen“ wiederholt. Wie aus der Grafik ersichtlich wird, werden drei Farben für die Artikel verwendet: blau für Maskulinum, orange für Neutrum und rot für Femininum. Die Farben dienen als visuelle Strukturierungshilfe der Artikel. Den Kursteilnehmenden soll verdeutlicht werden, dass es sich dabei um ein System handelt, um sich die Artikel besser zu merken.

Die Analyse hinsichtlich der Strategiephasen zeigt, dass keine der Phasen der Strategievermittlung durchlaufen wird. Bereits vorhandene Strategien der lernenden Personen werden nicht erfasst. Sie werden nicht ausreichend über die Strategie informiert und sie werden auch nicht aufgefordert, die Strategie „ein Wörterbuch verwenden“ auszuprobieren. Es gibt auch keine Anregungen zur Evaluierung der Strategie. Aufgrund dessen werden alle Bereiche negativ bewertet.

Lektion 2 S. 32/3 „Artikelgeschichten, mit Farben arbeiten, Nomen mit Artikel lernen“

Das Ziel der Aufgabe ist es, Strategien zu vermitteln, die sich auf das Lernen von Artikeln fokussieren. Insgesamt werden drei Lerntipps vorgestellt (vgl. FUNK [u. a] 2013a: 32):

- „Artikelgeschichten“: Hierbei geht es darum, Nomen und Bilder zu verbinden und Artikel mithilfe von sogenannten „Artikelgeschichten“ zu lernen. Es soll dadurch ein Film bzw. Assoziationen im Kopf entstehen. Als Beispiel werden die folgenden drei Bilder gewählt: ein Löwe für maskuline, ein Haus für neutrale und eine Tasche für feminine Substantive. Darunter finden sich zwei Beispielbilder, die – meiner Meinung nach – nicht ganz klar sind. Die Anweisung lautet wie folgt: „Wörter und Bilder verbinden, ‚Artikelgeschichten‘ ausdenken: ein Film im Kopf“ (FUNK [u. a] 2013a: 32). Aufgrund der kurzen Beschreibung ist nicht ganz klar, wie die Kursteilnehmenden vorzugehen haben, denn es finden sich keine weiteren Hinweise zu der Strategie.
- „Mit Farben arbeiten“: Der nächste Lerntipp, um sich Artikel besser zu merken, ist es mit Farben zu lernen. Dabei lautet die Anweisung folgendermaßen: „Mit Farben arbeiten“ (FUNK [u. a] 2013a: 32). Im Beispiel haben die Autorinnen und Autoren Farbvorschläge für maskuline und neutrale Substantive gewählt. Blau für Maskulinum und Orange für Neutrum. Auffallend ist, dass hier keine Farbe für Femininum angeführt wird. Die Lernenden erhalten keine weiteren Erläuterungen.
- „Nomen immer mit Artikel lernen“: Als Beispiel wird hier „der Computer“ (FUNK [u. a] 2013a: 32) gewählt. Dabei wurde „der“ unterstrichen. Auch hier bleiben weitere Strategiehinweise bzw. Erläuterungen aus. Demgemäß weist die Formulierung Mängel auf.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Strategien für jemanden, der sie noch nicht kennt, nicht verständlich genug erklärt werden bzw. sehr oberflächlich behandelt werden. Das liegt am geringen Umfang der Erläuterung. Es wird beispielsweise nicht darüber informiert, wie die einzelnen Lernstrategien schrittweise auszuführen sind oder unter welchen Bedingungen es sinnvoll ist, die Strategien auszuführen. Wünschenswert und sinnvoll wären Hinweise darauf,

welche Vorteile die Methoden mit sich bringen. Bei den angeführten Lerntipps handelt es sich um direkte Strategien bzw. Gedächtnisstrategien. Im folgenden Abschnitt werden die Lerntipps angeführt (FUNK [u. a] 2013a: 32):



Abbildung 29: Artikel – Lerntipps (FUNK [u. a] 2013a: 32)

Hinsichtlich der Strategievermittlung kann gesagt werden: Keine der vier Phasen der Strategievermittlung wird durchlaufen, da es sich lediglich um sehr knappe Hinweise handelt, wie man Artikel lernen kann. Aus diesem Grund werden alle Kategorien mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt.

In Lektion 3 („Städte – Länder – Sprachen“) geht es um Städte, Sehenswürdigkeiten und Sprachen in Europa. Zu den Lernstrategien lässt sich sagen, dass die folgende Strategie im Mittelpunkt steht (FUNK [u. a] 2013a: 48):

- „eine Regel ergänzen“

Lektion 3 48/2 „eine Regel ergänzen“

In Aufgabe 2a „Die W-Fragen – der Aussagesatz – die Satzfrage“ (FUNK [u. a] 2013a:48) werden die drei Satzarten – W-Frage, Aussagesatz, Satzfrage – vorgestellt. Anhand von drei Sätzen wird gezeigt, an welcher Position das Verb in den Sätzen steht. In einem nächsten Schritt (Aufgabe 2b) sollen die lernenden Personen die Sätze genau analysieren und die Regel dazu ergänzen. Gemäß dem Theorieteil lässt sich die Strategie in die Gruppe der direkten bzw.

Sprachverarbeitungsstrategien einordnen. An dieser Stelle soll die Aufgabenstellung visualisiert werden (FUNK [u. a] 2013a: 48):

2 Die W-Frage – der Aussagesatz – die Satzfrage

a) Lesen Sie und vergleichen Sie.

W-Frage:	Woher	Position 2 kommst	du?
Aussagesatz:	Ich	Position 2 komme	aus Polen.
Satzfrage:	Position 1 Kennst	Position 2 du	Krakau?

b) Ergänzen Sie die Regeln.

In der W-Frage steht das Verb in Position

Im Aussagesatz steht das Verb in Position

In der Satzfrage steht das Verb in Position



Abbildung 30: Eine Regel ergänzen (FUNK [u. a] 2013a: 48)

Die Darstellung zeigt zwar die Position des Verbs in den drei Arten von Sätzen, jedoch wird nicht darüber informiert, wie man bei der Entdeckung von Grammatikregeln vorgehen kann. Folglich fehlen Informationen darüber, wie die Kursteilnehmenden ihre Hypothesen in Bezug auf Regelmäßigkeiten überprüfen können.

Zu den Phasen der Strategievermittlung lässt sich sagen, dass eine von vier Kategorien vertreten ist, und zwar die dritte Phase – die Phase der Ausführung –. Lediglich dieser Bereich wird mit „+ / vorhanden“ bewertet. Alle anderen Kategorien werden negativ beurteilt.

Die 4. Lektion („Menschen und Häuser“) fokussiert sich auf das Thema Wohnen. In diesem Zusammenhang beschäftigen sich die Lernenden mit Wohnformen, Möbeln und Räumen. Die vorkommenden Lernstrategien sind (FUNK [u. a] 2013a: 62–67):

- „Adjektive immer mit Gegenteil lernen“
- „Vokabellernstrategien: Wörter nach Oberbegriffen ordnen, Wörternetze machen, eine Lernkartei anlegen“
- „sich in andere hineinversetzen“

Lektion 4 S. 62/2 „Adjektive immer mit Gegenteil lernen“

Es wird empfohlen, Adjektive immer mit dem Gegenteil zu lernen. In diesem Zusammenhang sollen die Lernenden im Zuge der Aufgabe das Gegenteil der Adjektive ergänzen. In der vorhergehenden Aufgabe werden Adjektive und deren Antonyme mithilfe von Bildern dargestellt. Diese Strategie lässt sich in die Gruppe der direkten Lernstrategien bzw. Gedächtnisstrategien einordnen. Auch hier kann angeführt werden, dass es sich um eine sehr kurze Beschreibung handelt. Die Aufgabe sieht wie folgt aus (FUNK [u. a.] 2013a: 62):

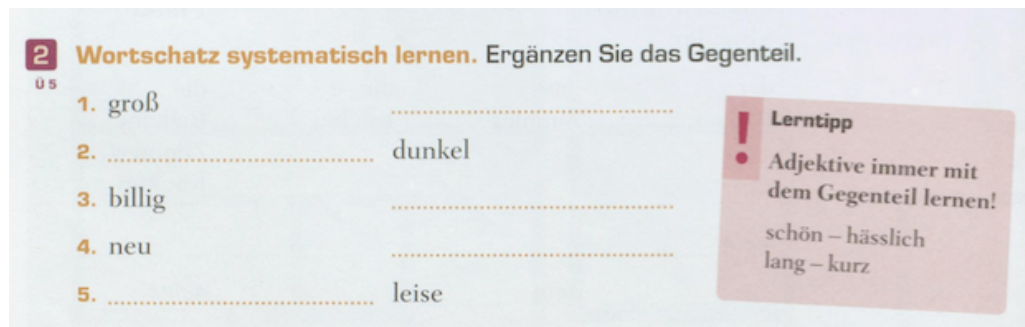


Abbildung 31: Adjektive immer mit Gegenteil lernen (FUNK [u. a.] 2013a: 62)

Hinsichtlich der Phasen der Strategievermittlung lässt sich festhalten, dass keine der vier Bereiche vorhanden ist. Im Zuge der Aufgabe werden die Kursteilnehmenden nur dazu aufgefordert, das Gegenteil der Adjektive zu ergänzen, jedoch nicht die Strategie auszuprobieren. Aus diesem Grund werden alle Kategorie negativ bewertet.

Lektion 4 S. 65/1 „Vokabellernstrategien: Wörter nach Oberbegriffen ordnen, Wörternetze machen, eine Lernkartei anlegen“

In der Aufgabe geht es um die Vermittlung von Vokabellernstrategien bzw. um das systematische Lernen des Wortschatzes zum Thema „Möbel“. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Strategien kurz vorgestellt (vgl. FUNK [u. a.] 2013a: 65):

- „Lernen Sie Wörter zu Hause mit Zetteln.“: In diesem Zusammenhang sollen die lernenden Personen Zettel mit den Vokabeln in der Wohnung aufhängen. Positiv zu bewerten ist, dass die Strategie anhand eines Bildes veranschaulicht wird. Es gibt keine weiteren Hinweise zu dieser Lernstrategie.
- „Machen Sie Wörternetze“: Hierbei geht es darum, dass die Lernenden Wortgruppen bilden. Das Behalten von Wörtern in einem Sinnzusammenhang erleichtert – gemäß BIMMEL / RAMPILLON (2000: 106) – den Lernvorgang. Die Strategie wird anhand eines Beispiels vorgezeigt. Auch hier ist die Erklärung jedoch mangelhaft.

- „Machen Sie Wortkarten und sammeln Sie Ihre Karten in einer Lernkartei.“: Die Verwendung einer Lernkartei ermöglicht das regelmäßige Wiederholen. Den lernenden Personen wird eine Variante gezeigt, wie man eine Lernkartei gestalten kann. Dabei soll man den Plural und den Artikel anführen, den Wortakzent markieren und einen Beispielsatz formulieren. Ähnlich wie bei den vorhergehenden Strategien gibt es keine genauen Erklärungen zu den unterschiedlichen Arten von Lernkarteien.

Generell kann gesagt werden, dass sich alle drei Lerntipps den direkten Lernstrategien bzw. Gedächtnisstrategien zuordnen lassen. An dieser Stelle soll die Aufgabenstellung angeführt werden (FUNK [u. a.] 2013a: 65):

1 Probieren Sie verschiedene Techniken für das Lernen von Wörtern aus. Lesen Sie die Lerntipps und sprechen Sie darüber im Kurs.



Lerntipp 1
Lernen Sie Wörter zu Hause mit Zetteln.

Lerntipp 2
Machen Sie Wörternetze.

Lerntipp 3
Machen Sie Wortkarten und sammeln Sie Ihre Karten in einer Lernkartei.

Wohnung und Möbel

- das Wohnzimmer
 - der Fernseher
- die Küche
 - das Wörterbuch, -er

Plural →
Artikel →
Wortakzent →
Beispielsatz →

das Wörterbuch, -er
Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch.

Abbildung 32: Vokabellernstrategien (FUNK [u. a.] 2013a: 65)

Bezüglich der Phasen der Strategievermittlung zeigt die Untersuchung Folgendes: Auch bei dieser Aufgabe wird das Strategierepertoire der Deutschlernenden nicht erfasst. Die kurzen und einfachen Anweisungen und Darstellungen anhand von Grafiken sind zwar sinnvoll, jedoch werden diese – meiner Überzeugung nach – nicht ausreichend behandelt. Das Funktionieren sowie die Möglichkeiten, welche die Lernstrategien bieten werden nicht näher erläutert. Sinnvoll wären hier Hinweise darauf, welche Vorteile die Methoden mit sich bringt. Aus diesem Grund werden die ersten zwei Phasen mit „- / nicht vorhanden“ bewertet. Zu betonen gilt, dass die Lernenden explizit dazu aufgefordert werden, die Lerntechniken auszuprobieren: „Probieren Sie verschiedene Techniken für das Lernen von Wörtern aus.“ (FUNK [u. a] 2013a: 65). Folglich erfolgt eine positive Bewertung der Phase. Bezüglich der letzten Phase der Strategievermittlung – der Phase der Reflexion – lässt sich anführen, dass sich – meines Erachtens nach – keine explizite Aufgabenstellung findet, die einen Austausch über die Lernwirksamkeit der erprobten Strategien anregt. Die Aufforderung „Lesen Sie die Lerntipps und sprechen Sie darüber im Kurs.“ ermöglicht keinen Reflexionsprozess nach der Ausführung der Lernstrategien. Demzufolge wird auch diese Kategorie mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt.

Lektion 4 S. 67/1+2 „sich in andere hineinversetzen“

Ziel der Aufgabe ist es, die indirekte Strategie „sich in andere hineinversetzen“ zu fördern. Diese Strategie wird anhand des Themas „Wohnformen“ trainiert. Im Zuge der Aufgabe werden den Lernenden Bilder und Sätze präsentiert. Der Arbeitsauftrag besteht darin, die Sätze den Bildern richtig zuzuordnen. Die Aufgabenstellung dazu lautet folgendermaßen: „Wohnformen. Sehen Sie die Fotos an und ordnen Sie die Sätze zu. Ein Foto ist nicht aus Deutschland und ein Foto ist 100 Jahre alt.“ (FUNK [u. a] 2013a: 67) In einem nächsten Schritt (Aufgabe 2) sollen die lernenden Personen über mögliche Wohnformen in ihren Herkunftsländern sprechen. Dafür werden ihnen Redemittel zur Verfügung gestellt. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Aufgabe veranschaulicht (FUNK [u. a] 2013a: 67):

1 Wohnformen. Sehen Sie die Fotos an und ordnen Sie die Sätze zu. Ein Foto ist nicht aus Deutschland und ein Foto ist 100 Jahre alt.

a 

b 

c 

d 

e 

f 

- Um 1900 haben viele Familien in Deutschland nur ein Zimmer.
- Jedes Kind hat ein Zimmer.
- Die Möbel sind ziemlich groß und dunkel. Das Zimmer ist sehr voll.
- Das Treppenhaus ist kein Spielplatz.
- Viele Familien haben ein Esszimmer.
- Kein Bett, kein Stuhl – ich finde das schön!

2 Und in Ihrem Land? Sprechen Sie im Kurs.

Bei uns gibt es auch ein ...

Wir haben ein ...

Meine Möbel sind ...

Wir haben kein Esszimmer.

Hochhäuser finde ich ...

Abbildung 33: Wohnen interkulturell (FUNK [u. a.] 2013a: 67)

Die lernenden Personen setzen sich aktiv mit anderen Kulturen auseinander und entwickeln ein Verständnis dafür und Empathie gegenüber anderen Kursteilnehmenden. Zu unterstreichen gilt die Tatsache, dass es auch in weiteren Lektionen Aufgaben gibt, welche die soziale Lernstrategie „sich in anderen hineinversetzen“ trainieren, wie zum Beispiel in Lektion 5.

Hinsichtlich der Phasen der Strategievermittlung zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass nur die dritte Kategorie – die Ausführung der Strategie – vorhanden ist. Daher wird nur diese Kategorie mit „+ / vorhanden“ bewertet. Da die Aktivierung des Vorwissens bezüglich vorhandener Strategien, die Information darüber sowie die Bewusstmachung hinsichtlich der Lernwirksamkeit der erprobten Strategien fehlen, werden diese Bereiche mit „- / nicht vorhanden“ beurteilt.

Im Zuge der 5. Lektion („Termine“) werden die folgenden Themen behandelt: Termine, Verabredungen, Uhrzeiten, Wochentage, Tageszeiten und Pünktlichkeit. Gemäß der Analyse fokussiert sich die Lektion auf drei Strategien (FUNK [u. a.] 2013a: 88–91):

- „mit anderen zusammenarbeiten“
- „Übungszeitpläne“
- „sich in andere hineinversetzen“

Lektion 5 S. 88/1 „mit anderen zusammenarbeiten“

An dieser Stelle soll die Tatsache unterstrichen werden, dass die Kursteilnehmenden bereits in den vorhergehenden Lektionen dazu aufgefordert werden, mit ihren Kolleginnen und Kollegen Dialoge anhand von Redemittel zu spielen. Die Kursteilnehmenden sollen – im Rahmen einer Partnerarbeit – ein Rollenspiel anhand der Dialogkarten vorbereiten. Folgende Dialogkarten stehen zur Auswahl: *Kinobesuch*, *Zahnarzt* und *Frisör*. Die genannte Aufgabe lässt sich in die Kategorie der indirekten bzw. sozialen Lernstrategien einordnen. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Aufgabe angeführt (FUNK [u. a.] 2013a: 88):

1 a) Hören Sie die Fragen und Antworten. Sprechen Sie nach.
b) Wählen Sie eine Karte aus und spielen Sie den Dialog mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

Machen Sie einen Termin beim **Zahnarzt**. Sie können am Montagmorgen und am Dienstagabend.

Ein **Kinobesuch**. Machen Sie eine Verabredung. Der Film beginnt um 19.45 Uhr.

Machen Sie einen Termin beim **Frisör**. Es gibt nur Termine am Donnerstagmorgen und am Freitagmittag.

Machen Sie einen Termin bei ... Sie können nur am Freitag..

Zahnarztpraxis
Dipl. med. Zahnärztin **I. Rode**
Zahnarzt **P.A. Rode**
Tel. 03341 / 42 33 22

Sprechzeiten
Mo 8-12 und 15-20 Uhr
Di 8-12 und 15-20 Uhr
Mi 8-12 und 15-20 Uhr
Do 8-12 Uhr
Fr 10-18 Uhr
Sa nach Vereinbarung

Redemittel

um einen Termin bitten Haben Sie einen Termin frei? Kann ich einen Termin haben? Gehen wir am Freitag ins Kino?	einen Termin vorschlagen Geht es am Freitag um 9.30 Uhr? Geht es in einer Stunde? Können Sie am Freitag um halb zehn? Treffen wir uns am ... um ...?
ablehnen ☹ Tut mir leid, Da muss ich arbeiten. Am Freitagabend kann ich leider nicht, Um neun geht es leider nicht,	zustimmen ☺ Ja, das passt gut. Ja, das geht. aber am Samstag, aber um zehn.

das geht nicht. Da haben wir keine Termine frei.
das passt mir nicht.

Abbildung 34: Mit anderen zusammenarbeiten (FUNK [u. a.] 2013a: 88)

Bezüglich der Strategiephasen kann erneut festgestellt werden, dass auch bei diesem Beispiel nur die Phase der Ausführung der Strategie durchlaufen wird. Daher wird die dritte Kategorie positiv bewertet. Die restlichen Phasen werden nicht berücksichtigt und werden folglich mit „-/ nicht vorhanden“ beurteilt.

Lektion 5 S. 91/1 „Übungszeitpläne“

In der fünften Lektion werden die Lernenden dazu aufgefordert, über ihr Zeitmanagement beim Lernen nachzudenken. Dabei werden zwei Zeitpläne gegenübergestellt. Aufgabe ist es, die Zeitpläne zu lesen und zu vergleichen. Anschließend sollen die lernenden Personen darüber sprechen, wie sie Zeitpläne in Bezug auf das Lernen gestalten. Den Kursteilnehmenden wird der Tipp gegeben, dass kurze Wiederholungssequenzen effektiver sind als lange Lernsequenzen. Die Aufgabe lässt sich in den Bereich der indirekten Lernstrategien kategorisieren. Es handelt sich um eine metakognitive Strategie zur Regulierung des eigenen Lernens. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Aufgabe angeführt (FUNK [u. a.] 2013a: 91):

1 Lesen und vergleichen Sie die beiden Zeitpläne. Wie machen Sie Ihren Plan?

Plan 1: Übungszeit 3 Stunden

Dienstag:	1/2	Stunde
Donnerstag:	1/2	Stunde
Freitag:	1	Stunde
Sonntag:	1	Stunde
Montag:	Test	

Plan 2: Übungszeit 3 Stunden

Di:

Mi:

Do:

Fr:

Sa:

So: *3 Stunden*

Mo: *Test*

Lerntipp

• Kurz üben und oft üben ist besser als viel lernen an einem Tag!

Abbildung 35: Übungszeitpläne (FUNK [u. a.] 2013a: 91)

Hinsichtlich der Phasen lässt sich sagen, dass keine der vier Kategorien vorhanden ist. Die lernenden Personen werden nicht dazu angehalten, ihr Vorwissen in Bezug auf die Strategien zu aktivieren. Es wird lediglich ein Tipp hinsichtlich der Einteilung des Lernens gegeben. Dabei wird jedoch nicht begründet, wieso sich beispielsweise kurze dafür aber regelmäßige Lernsequenzen als effektiver erweisen. Folglich werden die Lernenden – meiner Ansicht nach – nicht ausreichend informiert. Die Autorinnen und Autoren belassen es dabei, dass zwei Zeitpläne

abgedruckt sind. Die Lernenden werden jedoch nicht explizit aufgefordert, einen eigenen Zeitplan in Bezug auf das Lernen zu gestalten. Auch fehlt hier eine konkrete Aufgabe zur Selbstevaluation. Aus diesem Grund werden alle Kategorie mit „- / nicht vorhanden“ bewertet.

Lektion 5 S. 91/2 „sich in andere hineinversetzen“

Wie oben bereits erwähnt, wird im Zuge der fünften Lektion eine indirekte bzw. soziale Lernstrategie aufgegriffen. Im Rahmen der Aufgaben sollen die Kursteilnehmenden über ihre Ansichten zum Thema Pünktlichkeit nachdenken und sprechen. Es geht um eine Reflexion über den Umgang mit Pünktlichkeit und Unpünktlichkeit in der eigenen Kultur sowie in der Zielkultur. In einem ersten Schritt geht es darum zu definieren, was Pünktlichkeit bedeutet. Es werden insgesamt fünf Situationen angeführt und die lernenden Personen sollen entscheiden, ob es sich um Pünktlichkeit handelt oder nicht. Anschließend sollen die Lernenden einen kurzen Text zum Thema „Pünktlichkeit in Deutschland“ lesen und darüber sprechen. Die Aufgabe fordert die Bewusstmachung von eigenen Wertvorstellungen. Im Folgenden soll die Aufgabenstellung präsentiert werden (FUNK [u. a.] 2013a: 91):

2 Pünktlichkeit

a) Was ist für Sie pünktlich?
Beantworten Sie die Frage und sprechen Sie im Kurs.

Das ist noch pünktlich / sehr unpünktlich.

1. Die Party beginnt um acht. Sie kommen zwanzig nach acht.
2. Der Zug hat acht Minuten Verspätung.
3. Das Kino beginnt um 19.30 Uhr. Sie kommen um 19.35 Uhr.
4. Der Kurs beginnt um acht. Sie sind fünf nach acht im Kurs.
5. Ihre Freunde kochen heute. Das Essen beginnt um 19 Uhr. Sie kommen um halb acht.

b) Lesen Sie den Text. Was denken Sie?

Anni Fayolle studiert in Tübingen. Sie schreibt über die Deutschen und die Pünktlichkeit.



Sind die Deutschen wirklich so pünktlich?
Alle sagen, die Deutschen sind sehr pünktlich. Aber ich glaube das nicht. Ich fahre oft Bahn. Die Züge sind sehr modern und hell. Die Fahrpläne sind klar. Die Züge sind meistens pünktlich, aber manchmal haben sie auch zehn oder zwanzig Minuten Verspätung. In Frankreich sind die Züge nicht so modern, aber sie sind fast immer pünktlich. In Deutschland hast du um zwei einen Termin beim Zahnarzt und du wartest bis halb drei. Viele Partys beginnen offiziell um acht, aber die meisten kommen erst um halb neun oder neun. Die Deutschen sprechen viel über die Uhrzeit. Aber ich glaube, sie sind genauso pünktlich oder unpünktlich wie die anderen Europäer auch.

Abbildung 36: Sich in andere hineinversetzen (FUNK [u. a.] 2013a: 91)

Zu den Phasen der Strategievermittlung lässt sich sagen, dass lediglich die Kategorie der Erprobung der Lernstrategie vorhanden ist. Die lernenden Personen werden explizit aufgefordert über eigene Sichtweisen zum Thema Pünktlichkeit nachzudenken und darüber im Kurs zu sprechen. Daher wird dieser Bereich mit „+ / vorhanden“ bewertet. Aufgrund fehlender Informationen und Anweisungen werden alle anderen Kategorien negativ beurteilt.

In der 6. Lektion („Orientierung“) setzen sich die lernenden Personen mit folgenden Themen auseinander: Orientierung in der Arbeit, Verkehrsmittel und nach dem Weg fragen. Im Zuge der Lektion wird keine Strategie aufgegriffen (vgl. FUNK [u. a] 2013a: 4):

Abschließend soll gesagt werden, dass auch im Arbeitsbuch zahlreiche Aufgaben zu finden sind, welche die bereits erwähnten Strategien aus dem Kursbuch aufgreifen und trainieren. Auffallend ist, dass hierbei vor allem direkte Strategien im Fokus stehen, wie zum Beispiel Begriffe sortieren, ein Wortnetz erstellen, Oberbegriffe finden. Diese werden jedoch – in der vorliegenden Masterarbeit – nicht analysiert.

5.2.3 Evaluation

Das Lehrwerk studio d A1 ist übersichtlich strukturiert und in 12 Einheiten aufgeteilt. Wie oben bereits angeführt, sind im gesamten Lehrwerk zahlreiche Lerntipps verstreut in den einzelnen Kapiteln zu finden, welche in direktem Bezug zu den Themen der jeweiligen Lektion stehen. Diese haben den Sinn, den Sprachlernenden zu zeigen, wie man das eigene Lernen optimieren kann. Darauf resultiert, dass studio d A1 den Ansatz der integrierten Strategieinstruktion verfolgt.

Zur Verteilung der direkten und indirekten Lernstrategien lässt sich zusammenfassend anführen: Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass mehr direkte als indirekten Lernstrategien aufgegriffen werden. Zu den direkten Strategien kann gesagt werden, dass sowohl Gedächtnis- als auch Sprachverarbeitungsstrategien vorhanden sind. Positiv zu vermerken ist, dass der Wortschatz systematisch geübt wird, wie zum Beispiel durch die folgenden Strategien: Begriffe sortieren, ein Wortfeld erstellen, ein Wortnetz erstellen. Was die Sprachgebrauchsstrategien anbelangt, kommen Produktionsstrategien in Form von Redemitteln zum Einsatz. Hinsichtlich der indirekten Strategien wird aus den Untersuchungsergebnissen ersichtlich, dass die sozialen Lernstrategien „mit anderen zusammenarbeiten“ und „sich in anderen hineinversetzen“

gefördert werden. Es lässt sich auch ein Hinweis auf eine metakognitive Strategie finden: Im Zuge der 5. Lektion sollen die lernenden Personen über Zeitpläne bezüglich des Lernens nachdenken. Es lässt sich jedoch keine Aufforderung finden, einen individuellen Lernplan zu erstellen. Gemäß den Analyseergebnissen gibt es keine weiteren indirekten Strategien. Die Analyse lässt den Schluss zu, dass es sinnvoll und wünschenswert wäre, die Zahl der indirekten Lernstrategien anzuheben, um eine ausgewogenes Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Arten von Lernstrategien zu erreichen.

Hinsichtlich der Frage nach den Phasen der Strategievermittlung kann angeführt werden, dass die Strategien – gemäß den vorliegenden Analyseergebnissen – nur oberflächlich behandelt werden. Die Arbeitsanweisungen enthalten keine Anregungen zur Bewusstmachung von bereits vorhandenem Strategiewissen. Zur zweiten Phase lässt sich sagen, dass die kurzen Strategiehinweise an das sprachliche Niveau (A1) der Sprachlernenden angepasst sind. Den Autorinnen und Autoren ist es zwar gelungen, die Erklärungen in einfacher Sprache zu formulieren, jedoch werden – meines Erachtens nach – die Strategien unzureichend behandelt. Eine Erläuterung zur Funktionsweise der jeweiligen Strategie erfolgt beispielsweise nicht. Zu betonen gilt jedoch die Tatsache, dass an manchen Stellen die Strategie anhand von Bildern bzw. eines Beispiels präsentiert wird, wie zum Beispiel in Lektion 4. Weiters zeigen die Resultate der Analyse, dass mehr als die Hälfte der Aufgaben einen expliziten Arbeitsauftrag zur Ausführung der jeweiligen Strategie beinhaltet. Was die letzte Phase betrifft, offeriert das Lehrwerk keinerlei Anregungen zu einer Reflexion in Bezug auf die Lernwirksamkeit der erprobten Strategien. Aus diesem Grund wird nur die dritte Phase – die Phase der Ausführung – positiv bewertet. Die restlichen Kategorien wurden – gemäß den Analyseergebnissen – nicht aufgegriffen. Im Theorieteil vorliegender Abschlussarbeit wurde die Tatsache erwähnt, dass laut BIMMEL (2010: 847) explizit empfohlen wird, Trainingssequenzen einzusetzen, in denen alle vier Phasen der Strategievermittlung vorhanden sind. Dabei kann jedoch die Reihenfolge der Komponenten variiert werden.

5.3 Vergleich der Lehrwerke

Im nachfolgenden Kapitel geht es darum, die gewonnenen Ergebnisse der Analyse einander gegenüberzustellen und einem Vergleich zu unterziehen. Anzumerken ist, dass Verbesserungsvorschläge erst im nächsten Kapitel gegeben werden. Bevor die Lehrwerke verglichen werden, soll noch einmal betont werden, dass in beiden Lehrwerken das Konzept der Lernstrategien bereits im Vorwort von den Autorinnen und Autoren erwähnt wird. Im Lehrwerk *Aussichten* erkennt man anhand des Inhaltsverzeichnisses den hohen Stellenwert der Vermittlung von Strategien, denn hier wird das Strategietraining explizit gekennzeichnet. Im Vergleich dazu wird im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks *studio d* nicht der Begriff „Strategie“ verwendet, sondern die Bezeichnung „Lernen lernen“.

Im Kursbuch des Lehrwerks *Aussichten A1* gibt es nach der fünften und zehnten Lektion die Rubrik „Strategietraining“, in denen Strategien – im Rahmen eines Fertigkeitstrainings – ausführlich behandelt werden. Das Thema des Strategietrainings hängt nicht mit den Themen der restlichen Lektionen zusammen. Im Zuge des Strategietrainings wird den lernenden Personen bewusst gemacht, dass sie die Strategien bereits in den vorhergehenden Lektionen kennengelernt haben. Demzufolge erfolgt in den regulären Lektionen ein blindes Strategietraining. Im Vergleich dazu findet im expliziten Strategietraining eine reflektierte Strategieinstruktion statt.

Allgemein kann festgehalten werden, dass jedes Training Informationen über unterschiedliche Hör- und Lesestile, Textsorten und konkrete Strategien liefert. Bezüglich der Art der Strategievermittlung wird aus der Untersuchung ersichtlich, dass das Lehrwerk *Aussichten* ein explizites Strategietraining verfolgt. Auffällig ist, dass im Rahmen der Aufgaben das Vorwissen der Lernenden über bereits vorhandene Lernstrategien nicht aufgegriffen wird. Folglich wird die erste Phase der Strategievermittlung nicht durchlaufen. Alle anderen Komponenten der Strategievermittlung – die Information über die Strategie, die Ausführung der Strategie und die Reflexion über die Lernwirksamkeit – sind vorhanden. Besonders interessant ist die Positionierung der Strategiephasen, denn die Phase der Information, der Erprobung und der Reflexion wiederholen sich innerhalb des Strategietrainings.

In *studio d* werden die Strategien in die einzelnen Lektionen integriert. Diese stehen in direktem Bezug zum Thema der Lektion. Generell kann gesagt werden, dass es sich lediglich um Hinweise und Anregungen zu strategischen Handlungen handelt. Es gilt hervorzuheben, dass nicht immer eine deutliche Kennzeichnung der Strategie erfolgt. Dies lässt den Schluss zu,

dass es sich um ein blindes Strategietraining handelt. Was die Phasen der Strategievermittlung betrifft, lässt sich sagen, dass im Lehrwerk *studio d* in der Regel nur eine Phase der Strategievermittlung durchlaufen wird, nämlich die Erprobung der Strategie. Demgemäß wird die dritte Phase positiv bewertet. Die restlichen Kategorien werden nicht aufgegriffen und werden daher negativ beurteilt. In keiner der Aufgaben findet ein Austausch über bereits vorhandene Strategien statt. Des Weiteren werden die Lernenden – meiner Ansicht nach – nicht ausreichend über die Strategien informiert. Die Strategiebeschreibungen sind sehr lapidar und ohne viele Hintergrundinformationen formuliert. An dieser Stelle sollen Beispiele angeführt werden, die das sehr deutlich zeigen: „Mit Farben arbeiten“ (FUNK [u. a.] 2013a: 32) oder „Nomen immer mit Artikel lernen“ (FUNK [u. a.] 2013a: 32). Die lernenden Personen bekommen zwar den Hinweis, dass sie beispielsweise durch den Einsatz von Farben lernen sollen, jedoch wird ihnen nicht gezeigt, wie sie dies tun können. Demnach lässt die Qualität der Lerntipps durch die lückenhaften Informationen teilweise zu wünschen übrig. Ebenso gibt es keine explizite Aufforderung über die Lernwirksamkeit der erprobten Lernstrategie zu reflektieren.

Was die Qualität der Erklärungen angeht, lässt sich konstatieren, dass das Lehrwerk Ausichten die Strategien sprachlich komplexer behandelt. An manchen Stellen benötigen die Lernenden – meiner Meinung nach – die Lehrkraft, um zu verstehen, was unter Begrifflichkeiten, wie zum Beispiel selektives Lesen zu verstehen ist. Äußert positiv sind die graphischen Darstellungen, um den Lernenden die Strategien besser zu veranschaulichen. Im Gegensatz dazu beschränkt sich das Lehrwerk *studio d* auf sehr wenige Informationen, jedoch sehr einfache Erklärungen, die an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst sind. Eine Erklärung für die unzureichenden Informationen könnte sein, dass es sich um ein Lehrwerke für Anfängerinnen und Anfänger handelt bzw. nur der erste Teil des Lehrwerks analysiert wurde. Die kurzen und knappen Erklärungen sind für das Anfängerniveau und vor allem für heterogene Gruppe verständlich, denn hier kann man nicht auf eine gemeinsame Erstsprache zurückgreifen. In diesem Zusammenhang schreibt BIMMEL (2012a: 13), dass für das Anfängerniveau eine „gemeinsame Erklärsprache von großem Vorteil ist, weil es eigentlich nur dann möglich ist, ein Gespräch über das Vorgehen beim Lernen zu führen“. Nichtsdestotrotz sind die vorhandenen Strategiehinweise – meines Erachtens nach – lückenhaft.

Hinsichtlich der Arten von Lernstrategien lässt sich zusammenfassend sagen, dass in den untersuchten Lehrwerken sowohl direkte als auch indirekte Strategien vertreten sind. Hervorzuheben gilt jedoch die Tatsache, dass in beiden Lehrwerken vor allem die direkten

Lernstrategien trainiert werden. Im Vergleich dazu werden die indirekten Strategien nur teilweise aufgegriffen oder bleiben sogar gänzlich unbeachtet. Beide Lehrwerke weisen nur sehr wenige Anregungen für eine Auseinandersetzung mit den metakognitiven Lernstrategien auf. Aussichten offeriert in jedem Strategietraining Aufgaben zur Reflexion, in dem die Lernenden darüber nachdenken sollen, ob die Anwendung der erprobten Strategien erfolgreich war. Im Vergleich dazu findet man in studio d zwar keine Hinweise zur Reflexion, an dieser Stelle jedoch eine Auseinandersetzung mit dem Zeitmanagement beim Lernen. Die analysierten Lehrwerke greifen beide die sozialen Strategien – in Form des Zusammenarbeitens mit anderen Kursteilnehmenden – auf. Im Lehrwerk studio d kommt auch die soziale Strategie „sich in anderen hineinversetzen“ vor. Materialien zu den affektiven Strategien, wie zum Beispiel die Wahrnehmung der eigenen Gefühle beim Lernen fehlen in beiden Lehrwerke gänzlich.

Im nachfolgenden Resümee werden die Forschungsfragen anhand der Ergebnisse der Analyse beantwortet. Des Weiteren werden Verbesserungsvorschläge zur Optimierung der Lehrwerke gemacht.

6 Resümee

Ziel vorliegender Masterarbeit war es, zwei DaF-Lehrwerke hinsichtlich der Repräsentanz und Vermittlung von Lernstrategien zu analysieren und zu vergleichen. Die Basis der Analyse stellen die Kursbücher der Lehrwerke Aussichten A1 und studio d A1 dar. Die Analyse beschränkt sich jedoch auf die Rubrik „Strategietraining“ des Lehrwerks Aussichten A1 und auf die ersten sechs Lektionen des Lehrwerks studio d A1. Demgemäß können keine Rückschlüsse auf das gesamte Lehrwerk gezogen werden. Im nachfolgenden Abschnitt sollen die Forschungsfragen mithilfe der Ergebnisse der Analyse beantwortet werden.

- *Welche Chancen und Grenzen bieten die DaF-Lehrwerke „Aussichten“ und „studio d“ in Bezug auf die Vermittlung von Lernstrategien?*

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zeigen, dass es qualitative Differenzen hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien zwischen den Lehrwerken gibt. Bei einem Vergleich der beiden Lehrwerke lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk Aussichten eine eigene Rubrik mit einem expliziten Strategietraining zu allen Fertigkeitsbereichen beinhaltet. Im Vergleich sind im Lehrwerk studio d strategische Lernhandlungen verstreut in den einzelnen Lektionen vorzufinden. Ausgehend von dem Modell der Vermittlung von Strategien nach BIMMEL lässt sich eine erfolgreiche Strategievermittlung nur im Lehrwerk Aussichten identifizieren. Das Training enthält drei von vier Komponenten der Strategievermittlung. Den lernenden Personen werden die Strategien gleich zu Beginn anhand von Beispielen veranschaulicht (Phase 2). Danach erhalten die Lernenden die Möglichkeit, den Großteil der vorgestellten Strategien in die Praxis umzusetzen (Phase 3). Anregungen zu einer Reflexion in Bezug auf die Lernwirksamkeit der erprobten Strategien sind ebenso zu finden (Phase 4). Lediglich die Tatsache, dass die lernenden Personen bereits über Lernstrategien verfügen, bleibt unberücksichtigt, denn es findet kein Austausch über die bereits vorhandenen Strategien statt (Phase 1).

Im Vergleich dazu fordert das Lehrwerk studio d die Lernenden dazu auf, die Strategien zwar zu benutzen (Phase 3), jedoch steckt keine systematische Strategieinstruktion dahinter. Weiters zeigt die Analyse, dass es keine Aufforderung gibt, die schon bekannten Lernstrategien zu erfassen (Phase 1). Auch werden die Lernenden nicht ausreichend über die Strategien informiert (Phase 2). Aufgabenstellungen, die eine Reflexion der ausgeführten Strategie hinsichtlich ihrer erfolgreichen Anwendung ermöglichen, fehlen ebenso (Phase 4).

Fasst man die Ergebnisse der Analyse zusammen, so zeigt sich, dass beide Lehrwerke um die Thematisierung des Lernprozesses bemüht sind. In Bezug auf die Strategieinstruktion nach

dem Modell von BIMMEL überzeugt das Lehrwerk Aussichten, denn hier wird das Konzept der Strategievermittlung konsequenter umgesetzt. Studio d liefert zwar nützliche Hinweise, jedoch werden diese – gemäß den Untersuchungsergebnissen – nicht ausreichend behandelt. Darüber hinaus werden die Phasen der Strategievermittlung vernachlässigt. Demnach herrscht hier Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien. Im Theorieteil vorliegender Arbeit wurde der hohe Stellenwert der Lehrkraft bei der Vermittlung von Lernstrategien betont. Dieser Aspekt lässt sich auch durch die durchgeführte Lehrwerkanalyse bestätigen: Die Lehrkraft trägt die Verantwortung dafür, Materialien zielgruppengerecht einzusetzen „und wenn nötig zu modifizieren und zu ergänzen“ (BIMMEL 2012b: 51). An dieser Stelle soll angeführt werden, wie die Lehrkraft die Mängel bezüglich der Phasen der Strategievermittlung auf einfache Weise beheben kann:

1. Bewusstmachung bereits vorhandener Lernstrategien: Ein Austausch über vorhandene Lernstrategien kann durch den Einsatz von Fragebögen oder einem Partnerinterview angeregt werden. Auf diese Art und Weise bekommt die Lehrperson „Einblicke in die Ausgangslage der Lernenden, und diese werden für eine Beschäftigung mit neuen Strategien sensibilisiert“ (BIMMEL 2012a: 8). Hervorzuheben ist, dass solch ein Austausch auf dem Anfängerniveau in der Erstsprache stattfinden kann (vgl. BIMMEL 2012a: 8).
2. Information über die Lernstrategie: Falls notwendig, muss die Lehrkraft ergänzende Informationen über die Lernstrategien einbringen, zum Beispiel wie die Strategie schrittweise auszuführen ist.
3. Ausführung der Strategie: Nicht jede Aufgabe beinhaltet einen expliziten Arbeitsauftrag zur Erprobung der Strategie. Aufgabe der Lehrkraft ist es, passende Aufgabenstellungen anhand der verfügbaren Materialien zu formulieren.
4. Reflexion über die erprobte Strategie: Hierfür können Lerntagebücher, Checklisten oder Evaluationsbögen verwendet werden.

Welche Lernstrategien werden in den Lehrwerken identifiziert?

In den untersuchten Lehrwerken konnten eine Reihe von unterschiedlichen Lernstrategien identifiziert werden. Allerdings zeigt die Analyse, dass bestimmte Lernstrategien häufiger trainiert werden, andere wiederum nur wenig bis gar nicht. In beiden Lehrwerken sind direkte Lernstrategien stärker repräsentiert als indirekte Strategien. Beide Lehrwerke offerieren sowohl Gedächtnis- als auch Sprachverarbeitungsstrategien. Die indirekten Lernstrategien werden im Vergleich zu den direkten Strategien vernachlässigt. Sowohl in Aussichten als auch in studio d finden sich nur sehr wenige Angebote für eine Auseinandersetzung mit den metakognitiven und

sozialen Lernstrategien. Weiters ist auffallend, dass in den analysierten Lehrwerken die affektiven Lernstrategien nicht vertreten sind. Im Theorieteil vorliegender Masterarbeit wurde die Tatsache unterstrichen, dass die Vermittlung von indirekten Strategien explizit empfohlen wird, denn auf diese Weise lernen die Kursteilnehmenden ihr eigenes Lernen zu planen und gestalten (vgl. TÖNSHOFF 2003: 334). Daher wäre es sinnvoll und wünschenswert, die Anzahl der indirekten Lernstrategien – in beiden Lehrwerken – zu erhöhen.

Inwieweit ermöglichen die ausgewählten Lehrwerke den lernenden Personen das Üben und Evaluieren von Lernstrategien?

Gemäß den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse lässt sich konstatieren, dass das Lehrwerk Aussichten den lernenden Personen passende Aufgabenstellungen zur Verfügung stellt, um den Großteil der vorgestellten Lernstrategien auszuprobieren. Anzumerken gilt die Tatsache, dass die Lehrperson die Aufgabenstellungen erweitern bzw. modifizieren kann, um alle Strategien zu trainieren. Studio d verbindet in mehr als der Hälfte der Aufgaben die lapidaren Erklärungen mit passenden Aufgabenstellungen, die es ermöglichen, die Strategie zu trainieren. Was die Evaluierung der Strategien betrifft, werden in Aussichten in jedem Strategietraining Anregungen zur Reflexion der erprobten Strategien gegeben. Kritisch anzumerken ist die Tatsache, dass im Lehrwerk studio d explizite Hinweise bezüglich des Reflektierens unterbleiben. Demgemäß liegt das Lehrwerk Aussichten hinsichtlich der Reflexion von Lernstrategien vor studio d, da im erstgenannten Lehrwerk passende Aufgabenstellungen zu beiden Komponenten vorhanden sind. Wie oben bereits erwähnt, lassen sich die Defizite im Lehrwerk studio d durch die lehrende Person beheben. Folglich liegt es an der Lehrperson, die Lernenden für die Lernstrategien zu sensibilisieren und den Reflexionsprozess mithilfe von zusätzlichen Aufgaben bewusst zu fördern.

Abschließend soll die Tatsache unterstrichen werden, dass die Mängel bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien einerseits durch die Optimierung künftiger Ausgaben, andererseits durch das Strategiewissen der Lehrkraft auf einfache Weise behoben werden können. Folglich zeigen die Resultate der Analyse die Wichtigkeit einer didaktisch gut ausgebildeten Lehrperson auf. Die lehrende Person sollte, die verfügbaren Materialien analysieren und die Aufgabenstellungen gegebenenfalls ergänzen und modifizieren. Das notwendige Wissen dafür sollte in der Lehrerausbildung sowie Lehrerfortbildung bewusst vermittelt werden.

Literaturverzeichnis

- BENSON, PHIL (2013): Learner autonomy. *Tesol Quarterly*, 47 (4), 839–843.
- BERNSTEIN, NILS / GUADALUPE, CLAUDIA / LLAMPALLAS, GARCIA (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. *Deutsch als Fremdsprache*/2, 103–112.
- BIMMEL, PETER (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 8, 4–11.
- BIMMEL, PETER / RAMPILLON, UTE (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit 23. München: Goethe-Institut.
- BIMMEL, PETER / KAST, BERND / NEUNER, GERD (2003): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Berlin: Langenscheidt.
- BIMMEL, PETER (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken, In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 842 – 850.
- BIMMEL, PETER (2012a): Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3–10.
- BIMMEL, PETER (2012b): Lernstrategien vermitteln. Beispiele aus Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch*, 46, 50–55.
- CHAMOT, ANNA UHL / O'MALLEY, MICHAEL J. (1994): *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains / New York: Longman.
- CHAMOT, ANNA UHL / O'MALLEY, J. MICHAEL (1996): *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms*. *The Elementary School Journal*, 96, 259–273.
- CHUDAK, SEBASTIAN (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
- CHUDAK, SEBASTIAN (2008): Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: CHLOSTA, CHRISTOPH / LEDER, GABRIELA / KRISCHER, BARBARA (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Beiträge der 35. Jahrestagung DaF. Göttingen: Universitätsverlag, 125–140.

- EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- FRIEDRICH, HELMUT (o. J.): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. [<http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf>].
- FUNK, HERMANN (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 3.
- FUNK, HERMANN / KUHN, CHRISTINA / DEMME, SILKE / BAYERLEIN, OLIVER (2013a): *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- FUNK, HERMANN / KUHN, CHRISTINA / DEMME, SILKE / BAYERLEIN, OLIVER (2013b): *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Zusätzliche Stationen zur Differenzierung, Wiederholung und Erweiterung*. Berlin: Cornelsen.
- FUNK, HERMANN (2013): Lehrwerkforschung. In: HALLET, WOLFGANG / KÖNIGS, FRANK G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 364–369.
- GICK, CORNELIA (1989): Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? In: MÜLLER, MARTIN / WERTENSCHLAG, LUKAS / WOLFF, JÜRGEN (Hg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, Berlin [u. a.]: Langenscheidt, 163–185.
- GÖTZE, LUTZ (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: KAST, BERND / NEUNER, GERHARD (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin / München: Langenscheidt, 29–30.
- GU, PETER YONGQI (2005): *Learning Strategies: Prototypical core and dimensions of variations*. In: *Working Paper* 10, 1–22.
- HEINDRICHS, WILFRIED / GESTER, FRIEDRICH W. / KELZ, HEINRICH P. (1980): *Sprachlehrforschung: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HOLEC, HENRI (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HOLEC, HENRI (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- HOSNI, LOURDES ROS-EL / SWERLOWA, OLGA / KLÖTZER, SYLVIA / REINKE, KERSTIN / RATHS, ANGELIKA / PRECH, JORN / JENTGES, SABINE / JENKINS-KRUMM, EVA-MARIA (2016): *Aussichten A1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kursbuch mit 2 Audio-CDs*. Klett: Stuttgart.

- JENKINS, EVA-MARIA (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (Hg.): Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck / Wien: Studien Verlag, 182–193.
- KAST, BERND / NEUNER GERHARD (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt.
- KIEWEG, WERNER (1999): Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In: BÖRNER, WOLFGANG / VOGEL, KLAUS (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogen, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: HKS-Verlag, 33–66.
- KLUWE, RAINER H. (1981): Metakognition. In: MICHAELIS, WOLFGANG (Hg.): Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich, Bd.1 Göttingen [u. a.]: Verlag für Psychologie / Hogrefe, 246–258.
- KRUMM, HANS JÜRGEN (1994): Stockholmer Kriterienkatalog In: KAST, BERND / NEUNER, GERHARD (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt, 100–105.
- KRUMM, HANS JÜRGEN / OHMS-DUSZENKO, MAREN (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: HELBIG, GERHARD [u. a.] (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin / New York: de Gruyter Mouton, 1029–1041.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 1215–1227.
- KURTZ, JÜRGEN (2001): Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne. In: Englisch 2, 41–50.
- LITTLE, DAVID (1991): Learner Autonomy. A Theoretical Construct and its Partial Application. In: Die Neuen Sprachen, 93 (5), 430–442.
- MAIJALA, MINNA (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Info DaF, 34 (6), 543–561.
- MANDL, HEINZ / FRIEDRICH, HELMUT FELIX (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen

- [u. a.]: Hogrefe.
- MARTIN, PIERRE-YVES / NICOLAISEN, TORSTEN (2015): Lernstrategien fördern: Modelle und Praxisszenarien. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- NEUNER-ANFINDSEN, STEFANIE (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- NEUNER-ANFINDSEN, STEFANIE (2012): Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. In: Fremdsprache Deutsch, 46, 11–17.
- NEUNER, GERHARD (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: KAST, BERND / NEUNER GERHARD (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin / München: Langenscheidt, 8–22.
- NEUNER, GERHARD (2003): Lehrwerke. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HEBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: Francke, 399–402.
- NODARI, CLAUDIO (1995): Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau [u. a.]: Sauerländer.
- O'MALLEY, J. MICHAEL / CHAMOT, ANNA UHL (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, REBECCA (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, REBECCA / RUBIN, JOAN / CHAMOT, ANNA / SCHRAMM, KAREN / LAVINE, ROBERTA / GUNNING, PAMELA / NEL, CARISMA (2014): The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts.
- RAMPILLON, UTE (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Max Hueber.
- RAMPILLON, UTE (2003): Lerntechniken. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HEBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: Francke, 340–344.
- RÖSLER, DIETMAR (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- RÖSLER, DIETMAR / SCHAT, MICHAEL (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: Info DaF, 43 (5), 483–493.
- RUBIN, JOAN / CHAMOT, ANNA UHL / HARRIS, VEE / ANDERSON, NEIL J. (2010): Interventing in

- the use of strategies. In: COHEN, ANDREW D. / MACARO, ERNESTO (Hg.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 141–160.
- SCHMENK, BARBARA (2009): Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Sprachgebrauch. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 70–88.
- SCHMENK, BARBARA (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11–26.
- SCHMENK, BARBARA (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: BIEBIG, KATRIN [u. a.] (Hg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke, 57–89.
- SCHRAMM, KAREN (2008): Sprachlernstrategien. In: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 95–106.
- SCHRAMM, KAREN (2009): Sprachlernstrategieplakate. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 107–122.
- TASSINARI, MARIA G. (2010): Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. *Profil* 2, 119–142.
- TASSINARI, MARIA G. (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 10–24.
- THALER, ENGELBERT (2011): Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 15–30.
- TÖNSHOFF, WOLFGANG (2003): Lernerstrategien. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 331–335.
- WHITE, CYNTHIA / SCHRAMM, KAREN / CHAMOT, ANNA UHL (2010): Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: COHEN, ANDREW D. / MACARO, ERNESTO (Hg.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 93–116.
- WOLFF, DIETER (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen:

- Überblick. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HEBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: Francke, 321–326.
- ZIMMERMANN, GÜNTHER (1985): Selbstlerngrammatiken im Fremdsprachenunterricht. In: ZIMMERMANN, GÜNTHER / WISNER-KURZAWA, ELKE (Hg.): Grammatik: lehren – lernen – selbstlernen. Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht. München / Ismaning: Hueber, 10–64.
- ZIMMERMANN, GÜNTHER (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: RAMPILLON, UTE / ZIMMERMANN, GÜNTHER (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 95–113.

Internetquellen

www1: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/aussichten/r-1242/18#reiter=konzeption> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www2: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/integration-spezial-a1/t-1/9783126762021> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www3: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/aussichten-a1-digital/t-1/9783126762359> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www4: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/intensivtrainer-a1/t-1/9783126762038> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www5: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/phonetiktrainer-a1-b1/t-1/9783126762328> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www6: klett-sprachen.de

URL: <https://www.klett-sprachen.de/aussichten/r-1/18> [letzter Zugriff: 20.06.2019].

www7: cornelson.de

URL: <https://www.cornelsen.de/reihen/studio-d-deutsch-als-fremdsprache-120000010000/grundstufe-120000010004> [letzter Zugriff: 18.05.2019].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Begriffsbestimmungen „Lernstrategien“ (GU 2005: 3)	9
Abbildung 2: CALLA-Modell zur Strategievermittlung (CHAMOT / O'MALLEY 1994: 66, zitiert nach SCHRAMM 2008: 101)	27
Abbildung 3: Wechselwirkung Lehrwerk (nach BIMMEL / KAST / NEUNER 2003: 14).....	40
Abbildung 4: Strategietraining Hören Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 92)	60
Abbildung 5: Strategietraining Hören Aufgabe 2 (HOSNI [u. a.] 2016: 92)	61
Abbildung 6: Strategietraining Hören Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 93)	63
Abbildung 7: Strategietraining Hören Aufgabe 4 (HOSNI [u. a.] 2016: 94)	64
Abbildung 8: Strategietraining Hören Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 94)	65
Abbildung 9: Strategietraining Lesen Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 95).....	66
Abbildung 10: Strategietraining Lesen Aufgabe 2 (HOSNI [u. a.] 2016: 95).....	68
Abbildung 11: Strategietraining Lesen Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 96-97).....	69
Abbildung 12: Strategietraining Lesen Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 97).....	71
Abbildung 13: Strategietraining Schreiben Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 178).....	72
Abbildung 14: Strategietraining Schreiben Aufgabe 2a (HOSNI [u. a.] 2016: 178).....	74
Abbildung 15: Strategietraining Schreiben Aufgabe 2b (HOSNI [u. a.] 2016: 178).....	74
Abbildung 16: Strategietraining Schreiben Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 179).....	75
Abbildung 17: Strategietraining Schreiben Aufgabe 4 (HOSNI [u. a.] 2016: 180).....	76
Abbildung 18: Strategietraining Schreiben Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 180).....	76
Abbildung 19: Strategietraining Sprechen Aufgabe 1 (HOSNI [u. a.] 2016: 181).....	78
Abbildung 20: Strategietraining Sprechen Aufgabe 2a (HOSNI [u. a.] 2016: 181).....	79
Abbildung 21: Strategietraining Sprechen Aufgabe 2c (HOSNI [u. a.] 2016: 182).....	80
Abbildung 22: Strategietraining Sprechen Aufgabe 3 (HOSNI [u. a.] 2016: 182).....	81
Abbildung 23: Strategietraining Sprechen Aufgabe 5 (HOSNI [u. a.] 2016: 183).....	82
Abbildung 24: Bestandteile studio d A1 (Quelle: www 7).....	87
Abbildung 25: Mit einem Redemittelkasten arbeiten (FUNK [u. a] 2013a: 18).....	90
Abbildung 26: Eine Grammatiktafel ergänzen (FUNK [u. a] 2013a: 19)	91
Abbildung 27: Mit Bildern arbeiten (FUNK [u. a] 2013a: 20).....	92
Abbildung 28: Mit dem Wörterbuch arbeiten (FUNK [u. a] 2013a: 32)	93
Abbildung 29: Artikel – Lerntipps (FUNK [u. a] 2013a: 32)	95
Abbildung 30: Eine Regel ergänzen (FUNK [u. a] 2013a: 48)	96
Abbildung 31: Adjektive immer mit Gegenteil lernen (FUNK [u. a] 2013a: 62)	97

Abbildung 32: Vokabellernstrategien (FUNK [u. a] 2013a: 65).....	98
Abbildung 33: Wohnen interkulturell (FUNK [u. a] 2013a: 67).....	100
Abbildung 34: Mit anderen zusammenarbeiten (FUNK [u. a] 2013a: 88)	101
Abbildung 35: Übungszeitpläne (FUNK [u. a] 2013a: 91).....	102
Abbildung 36: Sich in andere hineinversetzen (FUNK [u. a] 2013a: 91).....	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterschied zwischen direkten und indirekten Strategien (BIMMEL / RAMPILLON 2000: 64–54)	19
Tabelle 2: Analysekriterien Deskriptiver Teil	54
Tabelle 3: Analysekriterien Repräsentanz von Lernstrategien (+ = vorhanden, – = nicht vorhanden).....	55
Tabelle 4: Analyseraster Aussichten A1	59
Tabelle 5: Vergleich Strategietraining BIMMEL (2012a: 10) und Aussichten A1 (HOSNI [u. a.] 2016)	84
Tabelle 6: Analyseraster studio d A1	89

Anhang

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Strategievermittlung in DaF-Lehrwerken. Im Zuge der Arbeit werden zwei aktuelle Lehrwerke für Erwachsene unter dem Aspekt der Art und Vermittlung von Lernstrategien untersucht und verglichen. Es handelt sich um die Kursbücher der Lehrwerke Aussichten A1 und studio d A1. Die Grundlage für die Lehrwerkanalyse bildet ein selbsterstellter Kriterienkatalog, der in Anlehnung an BIMMEL (2012) konzipiert wurde. Im Rahmen der Lehrwerkanalyse wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Grenzen die Lehrwerke in Bezug auf die Vermittlung von Lernstrategien bieten. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwieweit die Lehrwerke den Lernenden das Üben und Evaluieren von Lernstrategien ermöglichen. Begründen lässt sich die Lehrwerkanalyse damit, dass im Hinblick auf aktuelle Lehrwerke die Analyse von Lernmaterialien ein Desiderat darstellt.

Der Theorieteil setzt sich aus insgesamt zwei Bereichen zusammen. Der erste Teil widmet sich dem Konzept der Lernstrategien. In diesem geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten der Lernstrategienforschung. Der zweite Teil gibt einen Überblick über die Lehrwerksforschung. Neben einer allgemeinen Beschäftigung mit relevanten Begrifflichkeiten, der Vorstellung von unterschiedlichen Kriterienrastern wird im Besonderen auch auf die Perspektiven auf die Lehrwerkanalyse eingegangen. Im Zuge des empirischen Teils wird die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchgeführt. Dabei werden die untersuchten Lehrwerke einem Vergleich unterzogen. Das Resümee fasst die wesentlichen Forschungserkenntnisse zusammen. Zudem werden Empfehlungen zur Optimierung künftiger Ausgaben hinsichtlich der Strategievermittlung präsentiert.