

Grammatikbezogene Lernstrategien im Wirtschaftsdeutschunterricht aus Lehrer- und Lernerperspektive

Torsten Schlak



sprachen ●●● zentrum

Westfälische Wilhelms-Universität

Münster – PALM 08/2002

© T. Schlak

Grammatikbezogene Lernstrategien im Wirtschaftsdeutschunterricht aus Lehrer- und Lernerperspektive

Torsten Schlak

Zusammenfassung

Auf Basis ethnographischer Daten wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich grammatikbezogene Lernstrategien im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität von Hawai'i vermitteln lassen. Der Unterricht in zwei Deutschkursen wurde mehrere Monate beobachtet, die Kursteilnehmer und -veranstalter interviewt und relevante Dokumente ausgewertet. Es wird gezeigt, wie forschungsinteressierte Lehrende adressatenspezifische Unterrichtskonzepte empirisch fundieren können.

1 Einleitung

Der folgende Beitrag berichtet über eine empirische Studie, die der Autor während eines Forschungsaufenthalts an der Universität von Hawai'i durchgeführt hat. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie autonomes Lernen, insbesondere die Vermittlung von Lernstrategien für die Grammatikarbeit, im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität von Hawai'i realisiert werden kann. Der verwendete forschungsmethodologische Ansatz lässt sich als zielgruppenorientierte Methodik-Forschung bezeichnen, ist qualitativ-ethnographisch orientiert und eignet sich insbesondere für praxisorientierte Lehrerforschung/Handlungsforschung.

2 Zielgruppenorientierte Methodik-Forschung

Seit einigen Jahren hat sich in der deutschsprachigen Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik die Position durchgesetzt, dass es die eine, für jeden Lerner und jede Zielgruppe gleichermaßen geeignete Unterrichtsmethode nicht geben kann (vgl. z.B. Henrici 1994, Rösler 1994, Krumm 1995, Edmonson/House 2000). Vielmehr sollen Unterrichtsmethoden (und Lehrmaterialien) auf konkrete Zielgruppen hin angepasst werden. Diese Position wird gegenwärtig in besonders deutlicher Weise vom „Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts“ (1998) vertreten, der in seinen „24 vermittlungsmethodischen Thesen“ mehrfach die Wichtigkeit einer Zielgruppenorientierung der Unterrichtsmethodik betont.

Aus der Perspektive einer empirisch arbeitenden Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik stellt sich jedoch die Frage, mit welchen forschungsmethodologischen Verfahren sich adressatenspezifische Unterrichtsmethodik für konkrete Zielgruppen erarbeiten lässt. Mein Ansatz einer zielgruppenorientierten Methodik-Forschung (vgl. ausführlich Schlak 2000) lässt sich als ethnographisch charakterisieren. Es wird versucht, den aktuellen Forschungsstand zu einem methodischen Problembereich mit Blick auf den spezifischen Lernkontext einer konkreten Zielgruppe (empirisch) zu bewerten und daraus Empfehlungen für die Unterrichtspraxis mit dieser Zielgruppe abzuleiten. Besondere Beachtung finden dabei die subjektiven Lehr-/und Lerntheorien der Lehrenden und Lernenden, ihre Lehr-/Lernerfahrungen und -

erwartungen. Die Relevanz des didaktisch-/methodischen Wissensstandes wird anhand einer konkreten Zielgruppe hinterfragt, am Einzelfall qualitativ-ethnographisch überprüft.

Untersuchungsgegenstand ist der Deutschunterricht an der University of Hawai'i. Der Unterricht in zwei Sprachkursen (German 204: Business German, Ger 201: Intermediate German) wurde mehrere Monate beobachtet, die Kursteilnehmer (insgesamt 25) und -veranstalter und weitere Deutschlehrende und -lernende interviewt und relevante Dokumente (Curricula, Lehrmaterialien usw.) ausgewertet (zur Darstellung des forschungsmethodologischen Vorgehens vgl. ausführlich Schlak 2000 und zusammenfassend Schlak 2001).

3 Zum Forschungsstand „Autonomes Lernen und grammatikbezogene Lernstrategien“

Lernerautonomie und Lernstrategien sind Trendthemen der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion (vgl. z.B. die Beiträge in Rampillon/Zimmermann 1997 und Edelhoff/Weskamp 1999). Auch in der Fachliteratur zur Grammatikvermittlung finden sich erste Überlegungen zu diesem Themenbereich (vgl. z.B. Rampillon 1985, Pauels/Rampillon 1992, Funk 1993, Grünwald 2000). Ausgehend von pädagogischen (Freinet, Montessori, Freire usw.) und zunehmend häufiger kognitionspsychologischen (vgl. z.B. Tönshoff 1995) und konstruktivistischen (vgl. z.B. Wolff 1994, Wendt 1996) Überlegungen wird der idealtypische Lernende nun oft als autonom, als ein aktiv seinen eigenen Lernprozess auf Basis seines Vorwissens bestimmendes Individuum gesehen. Dem Lehrenden wird zunehmend die Rolle eines Lernberaters zugewiesen

Besondere Bedeutung zur Förderung der Lernerautonomie wird der Vermittlung von Lernstrategien beigemessen (vgl. z.B. Wenden 1991: 15, Tönshoff 1997: 205f.). Die klassischen Lernstrategientaxonomien aus dem englischen Sprachraum (O'Malley/Chamot 1990, Oxford 1990, vgl. zum Überblick auch Bimmel/Rampillon 2000: 64ff.) enthalten jedoch wenig Spezifisches über das Grammatiklernen. In Deutschland findet sich meines Wissens zuerst bei Rampillon (1985: 54ff.) eine Zusammenstellung grammatikbezogener Lernstrategien. Eine weitere Liste wichtiger Lernstrategien für den Bereich des Grammatikunterrichts hat Funk (1993: 143f.) erstellt. Er unterteilt sie in die vier Untergruppen „Lerntechniken zur Erschließung von Regeln aus Lehrwerktexten“, „Lerntechniken in der Arbeit mit Grammatiktabellen in Lehrwerken“, „Lerntechniken in der Arbeit mit Regelformulierungen in Lehrwerken und grammatischen Nachschlagewerken“ und „Lerntechniken in der Arbeit mit grammatischen Nachschlagewerken“ (vgl. Abb. 1).

Rampillon stellt in einer neueren Arbeit (1995) einen, im Vergleich zu ihren früheren Publikationen leicht erweiterten Katalog an Lernstrategien für den Grammatikerwerb vor (vgl. Abb. 2), der – wie auch an ihrem Literaturverzeichnis zu erkennen ist – wohl u.a. auch von Funk (1993) beeinflusst ist. Es gibt neben deutlichen Übereinstimmungen, z.B. im Bereich „Grammatik selbst entdecken“, einige erwähnenswerte Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen. So betont Rampillon Strategien zur Speicherung grammatischen Wissens, die bei

Funk nicht erwähnt werden. Sie unterscheidet dabei externe Speicherung über den Einsatz verschiedener Medien (Grammatikkartei, Merktzettel, Grammatikheft, PC und Tonkassetten) und interne, mentale Speicherstrategien. Weiterhin konzentriert sich Rampillon auf Verstehensstrategien, die das Entschlüsseln komplizierter grammatischer Instruktionstexte erleichtern sollen, Funk hingegen nennt Strategien zur Ergänzung und Aufbereitung verbaler und tabellarischer Regelformulierungen. Bei beiden Autoren finden sich einzelne Strategien zum Wiederholen und Testen grammatischen Wissens, nur Rampillon geht ausführlicher auf Grammatikübungsstrategien ein. Das selbständige Entdecken von Grammatik wird - wie zuvor erwähnt - von Rampillon und Funk sehr ähnlich behandelt. Beide Zusammenstellungen haben jedoch den Nachteil, dass sie allein auf den Intuitionen ihrer Autoren basieren und im Unterschied zu den Arbeiten von z.B. O'Malley/Chamot oder Oxford über keine empirische Grundlage verfügen.

Neben der Beschreibung relevanter Lernstrategien muss man sich darüber Gedanken machen, ob und wie die Verwendung dieser Strategien durch die Lernenden sich unterrichtlich fördern lässt (vgl hierzu ausführlicher Schlak 2000 und die Praxisvorschläge und Unterrichtsbeispiele in Bimmel/Rampillon 2000: 85ff.). Einige Autoren haben sich die Mühe gemacht, Studien zum Erfolg von Strategietrainingsprogrammen (vergleichend) auszuwerten (vgl. z.B. Tönshoff 1992: 285ff., Chamot u.a. 1996: 179f., Cohen 1998: 107ff.) und kommen dabei mehrheitlich zu positiven Einschätzungen (vgl. jedoch Rees-Miller 1993). Ein Training kann separat vom Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden, es besteht aber auch die Möglichkeit, es teilweise oder völlig in den Unterricht zu integrieren (O'Malley/Chamot 1990: 152f., Tönshoff 1992: 273ff., Oxford/Leaver 1996: 241f.). Die Vermittlung von Strategien im unterrichtlichen Kontext scheint u.a. den Vorteil aufzuweisen, dass Lernstrategien hier direkt an relevanten Inhalten und fremdsprachenunterrichtlichen Arbeitsformen erprobt werden können und daher ihre Anwendbarkeit den Lernenden konkret vor Augen geführt wird (Tönshoff 1992: 274). Separate Trainings sind zum einen eher für Selbstlerner geeignet, ermöglichen zudem eine strikte Fokussierung auf den Ausbau der strategischen Kompetenz der Lernenden und erleichtern vermutlich den Transfer der erlernten Strategien auf neue Lernaufgaben (ebd.: 274). Empirische Studien scheinen auf eine Überlegenheit des integrierten Trainings hinzudeuten (Oxford/Leaver 1996: 241f.). Von Relevanz ist weiterhin, ob das Training im oder außerhalb des Unterrichts stattfinden soll (vgl. Oxford/Leaver 1996: 242ff.), auf welchem Bildungsniveau man trainiert (ebd.: 237ff.), ob man Einzel- oder Gruppentraining durchführen will und wie das Training evaluiert werden soll (Tönshoff 1992: 271ff.).

Diskutiert wird außerdem, inwieweit die Gegenstände des Trainings den Lernenden explizit gemacht werden sollen. In der Literatur werden Trainingsprogramme mit hohem Explizitätsgrad bevorzugt (Oxford/Leaver 1996: 230ff., Cohen 1998: 67), es ist auch kaum denkbar, dass die Selbständigkeit eines Lernenden dadurch zu fördern ist, dass man in keiner Weise über die Bedeutung von Lernstrategien informiert und die Lernenden blind und ziellos nach dem geeigneten Lernweg suchen lässt. Die angenommenen Vorteile expliziten Trainings sind ansatzweise empirisch belegt (O'Malley/Chamot 1990: 153f., Tönshoff 1992: 299). Es muss jedoch auch deutlich gemacht werden, dass ein Strategientraining als Angebot an die Lernenden zu verstehen ist. Die angeblich besten Strategien¹ werden ihnen nicht aufgezwungen. Die Lernenden sollen vielmehr befähigt werden, reflektierend und autonom aus dem bestehenden Angebot auszuwählen (vgl. Tönshoff 2000: 338f.). Tönshoff (1992: 278ff., vgl. auch Tönshoff 2000 und Grünewald 2000) hat einige bekannte Trainingsprogramme (u.a. O'Malley/Chamot 1990 und Oxford 1990) bezüglich der in ihnen vorgenommenen Lernschrittprogression, Tönshoff spricht von „Trainingssequenz“, verglichen und dabei ein vierstufiges Grundmuster ermittelt, dem die einzelnen Ansätze mehr oder weniger übereinstimmend folgen: In einem ersten Schritt werden die von den Studierenden gewohnheitsmäßig verwendeten Strategien identifiziert und diskutiert. Die zweite Phase besteht aus einer bewusstmachenden Präsentation der Strategien, die dann im Rahmen von Übungsaufgaben im oder außerhalb des Unterrichts erprobt werden. Eine Evaluations- bzw. Feedback-Komponente schließt die jeweilige Trainingssequenz ab.

4 Lernerautonomie und Lernstrategientraining im Wirtschaftsdeutschunterricht an der University of Hawaii?

Nicht leicht zu beantworten ist die Frage, inwieweit Lernerautonomie im Grammatikunterricht mit unserer Zielgruppe gefördert werden kann. Dass sie gefördert werden sollte, steht aufgrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des ausgewählten Lehr-/Lernkontextes nahezu außer Frage. Die Bevölkerung der Vereinigten Staaten – und hier unterscheidet sich Hawai'i nicht von anderen Bundesstaaten – zeichnet sich durch einen sehr hohen Grad an Mobilität aus. Man wechselt Beruf, Arbeitsplatz und Wohnort wesentlich häufiger als in Deutschland. Selbständigkeit, Flexibilität und Eigeninitiative sind zudem von großer Bedeutung. Auch die meisten der von mir interviewten Studierenden scheinen dies zu bestätigen. Viele halten sich offen, wo sie zukünftig leben möchten und scheinen ihre zukünftige Lebensgestaltung sehr flexibel anzugehen (vgl. ausführlich Schlak 2000: 100ff.). Im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland werden spätere Lebenswege weit weniger eindeutig über Ausbildungsgänge bestimmt. Die meisten Schul- und Universitätsabschlüsse sind

¹ In diesem Zusammenhang sollte Cohen (1998: 69) erwähnt werden, der die Position vertritt, daß individuelle Lernstrategien nicht grundsätzlich positiv oder negativ zu bewerten sind, sondern ihre Effizienz und Eignung für den einzelnen Lernenden von Lerner- und Aufgabenfaktoren und der gegenwärtigen und anvisierten Sprachkompetenz des jeweiligen Lernenden beeinflusst werden.

allgemeinbildend konzipiert. Berufliche Kompetenzen werden beim „on-the-job training“ erworben. Die hohen Anforderungen an Flexibilität und Mobilität, die erwartete Fähigkeit, sich auf immer neue berufliche Aufgaben einstellen zu können, bedürfen eines autonom handelnden, selbständigen Menschen.

Dieser Einschätzung stehen jedoch die nicht unbedingt autonomiefördernden Rahmenbedingungen des Unterrichts mit unserer Zielgruppe gegenüber. Das nordamerikanische Universitätssystem ist sehr strikt organisiert; in Deutschland würde man von Verschulung sprechen. Die University of Hawai‘i macht hier keine Ausnahme. Es wird insbesondere im „bachelor“-Studium weit weniger Selbständigkeit von den Studierenden erwartet als im deutschen Hochschulsystem. Eine intensive und individuelle Betreuung der Studierenden ist selbstverständlich. Das durchstrukturierte und weitgehend vorgeplante Studium und der testfokussierte Unterricht – die Studierenden müssen im Laufe eines Semesters zahlreiche Prüfungen absolvieren – erschweren autonomes Lernen im „weiten Sinne“, das auch Setzung und Evaluierung von Lehr- und Lernzielen mit einschließt. Ein autonomes Lernen, das sich nur auf den Lehr-/Lernprozess, auf das Erreichen von Lernzielen bezieht, ist dagegen wohl leichter realisierbar. Im Kontext der Grammatikarbeit bietet sich in erster Linie ein Lernstrategientraining als autonomiefördernde methodische Alternative an. Hierzu wurden Lehrende und Lernende befragt. Dabei wurde deutlich, dass die meisten Studierenden mit grammatikbezogenen Lernstrategien nur unzureichend vertraut sind und im Unterricht bisher die Vermittlung von Lernstrategien nur ansatzweise verfolgt wurde. Dies liegt sicher zu einem großen Teil an den verwendeten Lehrmaterialien. In keinem der von mir ausgewerteten Lehrwerke finden sich lernstrategienbezogene Elemente. Vergleichbar sind die Ergebnisse der durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen: In beiden Kursen wurde auf die Vermittlung von Lernstrategien völlig verzichtet. Zwei Lehrassistenten hingegen berichteten über gute Erfahrungen mit lernstrategienbezogenen Unterrichtsaktivitäten:

Ein Lehrassistent hilft seinen Studierenden, selbständig mit dem Wörterbuch umzugehen:

L: was ich mache ist .. wenn etwas in der Grammatik drankommt .. für das man das Wörterbuch gebrauchen kann, dann zeige ich ihnen . wie das Wörterbuch organisiert ist, bestimmte Aspekte, wie man die:: Genetivendungen herausfinden kann oder wie man . das Geschlecht . eines Substantivs . im Wörterbuch finden kann.

(Lehrender 3, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Die Studierenden des zweiten Assistenten reflektieren unter anderem in Lerntagebüchern ihr Lernverhalten. Eine meines Erachtens sehr nützliche und sinnvolle Aktivität zur Stärkung der Lernerautonomie:

L: was ich gemacht habe ist, daß sie jede Woche ein Lerntagebuch schreiben und ich frage sie dann, wie sie lernen . und dann sehe ich natürlich, daß einige meiner erfolgreicherer Studierenden, sie haben bestimmte Methoden, verstehst du . und sie benutzen Lernkarten und

dies und das . und ich habe die scheinbar erfolgreichsten Methoden abgeschrieben und habe sie darüber nachdenken lassen, weil einige von ihnen haben möglicherweise keine wirklichen Lerntechniken oder haben noch niemals zuvor eine Fremdsprache gelernt.

(Lehrender 4, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Auch von den Lehrenden, die noch selten in ihrem Unterricht an Lernstrategien arbeiten, wurde die Idee, ein Lernstrategientraining in den DaF-Unterricht zu integrieren, nicht grundsätzlich abgelehnt:

I: ähm, jetzt gibt es einige Leute, die .die denken, daß ähm daß man im Unterricht Lerntechniken, Lernstrategien . vermitteln sollte, so daß die Lerner zu Hause alleine weiter lernen können, wenn sie mit dem Kurs aufhören. Ist das etwas . was Sie für . sinnvoll halten so was zu machen? oder?

L: bis zu einem gewissen Grad, auch hier darf man nicht übertreiben. Ja sicher .. a:ber ... es kommt immer darauf an, wie weit man geht, man muß letztlich pragmatisch bleiben, besonders . bei uns hier .. ähh nicht allzu theoretisch sondern pragmatisch.

(Lehrender 2)

Die Mehrzahl der Studierenden verspricht sich einiges von der unterrichtlichen Vermittlung von Lernstrategien. Auf die Frage, ob sie gerne eine „study skill training“-Komponente in ihren Deutschkursen hätten, antworteten die meisten Studierenden bestätigend:

I: ähm, was hältst du von einem „study skill training“, bei dem der Lehrende vielleicht am Anfang des Unterrichts dir einige Tipps gibt . wie man nach dem Unterricht lernen kann o:der wenn der Unterricht vorbei:: ist, wäre das etwas das du::

S: ja, das wäre .. ich bin ja, ich bin immer offen für neue Lerntechniken und solche Sachen.
(Studierende 18, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

S: oh ja .. das wäre vielleicht gut am Anfang der Klasse . ja .. vielleicht sogar ein Handout.
(Studierender 2, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Ein Student weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass zwar kurzfristig Unterrichtszeit bei der Erarbeitung von Lernstrategien verloren geht, es langfristig jedoch sogar zu einer Arbeitserleichterung kommen kann, da die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Lernprozess kompetenter und autonomer zu gestalten:

S: ähm . es hängt davon ab, was man lernt .. weißt du, bei einer Sprache: würde es eigentlich helfen [...] das Problem ist, daß man etwas von der Zeit wegschneidet, die man braucht, um die Sprache zu lernen .. aber es könnte sich vielleicht lohnen . wenn man die Sprache dann besser lernt .. so würde man langfristig wahrscheinlich weniger Zeit für Wiederholungen benötigen . so sehe ich es.

(Studierender 6, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Einige Studierende stehen Lernstrategientrainings jedoch eher kritisch gegenüber. Sie scheinen sie als zusätzliche Belastung zu empfinden:

I: Denkst du, ein „study skill training“ . für das Sprachenlernen wäre hilfreich? . So daß du . dein Lernen individueller gestalten kannst oder . oder

S: vielleicht, aber . weißt du was ich meine . um ehrlich zu sein würde ich darauf nicht zurückgreifen . außer es wäre verpflichtend, weil ich möchte eigentlich nur durchkommen und fertig werden, ja, wenn ich wirkliche Schwierigkeiten hätte, dann würde ich vielleicht, aber da ich nicht so viele Schwierigkeiten habe, verstehst du ...
(Studierender 13, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Beachtenswert ist, dass ein Studierender befürchtet, das Vorhaben, Lernstrategien im Unterricht zu vermitteln, könnte an der didaktischen Kompetenz der Lehrenden scheitern. Auf diese Gefahr wird auch in der Fachliteratur hingewiesen (vgl. Schlak 2000):

I: ... ein Training wie man Sprachen lernt. Klingt das sinnvoll?
S: ja, wenn sie wissen, wovon sie sprechen.
(Studierender 1, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Interessant ist die Perspektive einer Studierenden, die offensichtlich davon ausgeht, dass jeder Mensch einen eigenen, persönlichen Lernstil entwickelt und ein Lernstrategientraining mit diesen Vorlieben konfliktieren könnte. Gestaltet man jedoch ein Training als Angebot an die Lernenden, sollte eine solche Gefahr minimiert werden:

I: Denkst du, so etwas wie ein Training wie man Sprachen lernt so etwas könnte helfen . so etwas wie . Techniken . Tricks
S: Ich denke nicht, weil jeder hat seine eigene Art und Weise . Dinge zu lernen.
(Studierende 17, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Für fast alle Studierenden gilt, dass sie über ein sehr begrenztes Repertoire an grammatikbezogenen Lernstrategien verfügen. Die folgenden Zitate verdeutlichen dies. Traditionelles Auswendiglernen und das mechanische Abarbeiten von Grammatikübungen dominieren:

S: nur auswendig lernen
I: nur auswendig lernen, Regeln oder Beispiele?
S: Regeln ... ich verwende keine Zeit für die Beispiele, meistens bin ich zu beschäftigt . um alle auswendig zu lernen.
(Studierender 1, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

S: Übungen
I: du machst die Übungen .sonst nichts?
S: und dann .. wenn ich die Nase voll hab von den Übungen nur . auswendig lernen.
(Studierender 11, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

S: Ich lerne Tabellen
I: du lernst Tabellen . so auswendig
S: Ich memorisiere sie[...]
I: irgendetwas anderes [...] für die Grammatik
S: Tabellen
I: Tabellen
(Studierende 17, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Einige Studierende haben sich jedoch durchaus kreative Strategien einfallen lassen: So hilft sich ein Lernender damit, dass er die Grammatik des Deutschen mit seiner Muttersprache vergleicht. Die kontrastive Sprachbewusstheit (vgl. Little 1997: 47f.) des Lernenden sollte davon erheblich profitieren.

I: Verwendest du irgendwelche Techniken, Tricks die du benutzt oder wie lernst du die Grammatik?

S: hmm ... ich gehe die Dinge einfach durch, ich vergleiche einfach sehr oft mit dem Englischen.

(Studierender 2, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Ein weiterer Student greift gelegentlich auf eine Referenzgrammatik zurück:

S: gewöhnlich mache ich es nicht . aber wenn ich etwas aus der Grammatik wissen muß [...] dann habe ich einige Nachschlagewerke . die wir in den vorherigen Klassen benutzt haben . eins ist sehr gut, so ein grünes Buch . daß wir kaufen mußten . und es ist einfach eine gute Zusammenfassung aller Regeln und so . dann benutze ich das . verstehst du, wenn ich die Regel nicht weiß, dann schaue ich in dem Buch nach.

(Studierender 13, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Eine Studierende ergänzt traditionelle Grammatiklernverfahren dadurch, dass sie inhaltsbezogen liest:

S: ich lerne einfach auswendig [Lachen]

I: irgendetwas anderes . daß du mit der Grammatik machst, vielleicht zu Hause? [...]

S: Ich hole mir auch Bücher aus der Bibliothek .. und lese sie [??] einfach Bücher, die mir gefallen

I: ach so . und wenn du: Sie liest . achtest du nur auf den Inhalt oder konzentrierst du dich auch manchmal auf die Grammatik oder du?

S: nein, ich achte nur auf den Inhalt aber ich . ich lerne sehr viel Grammatik wenn ich lese ... ich denke einfach ich lerne sehr viel Grammatik wenn ich lese . weil alles ist schon perfekt und richtig

(Studierende 14, Übersetzung aus dem Englischen T.S.)

Eine weitere Studierende übt ihre Grammatik gelegentlich mit Hilfe von Lernkarten:

S: ohh .. hmm, im letzten Semester habe ich Lernkarten benutzt, damit ich mich erinnern konnte . nur zum memorisieren . viele Grammatikregeln . hm in diesem Semester war ich nicht so motiviert [Lachen]

I: ohh [??] Lernkarten hmm, was hast du gemacht, die Regel auf eine Seite geschrieben?

S: ich [??] habe die Regel auf eine Seite und vielleicht auf der Rückseite ein Beispiel

Trotz dieser vereinzelt kreativen Ideen wird insgesamt ein Mangel an lernstrategischer Kompetenz bei den Studierenden deutlich.

Meines Erachtens spricht vieles für die Vermittlung von Lernstrategien im

Wirtschaftsdeutschunterricht an der University of Hawai'i. Lehrende wie Lernende stehen

dieser Idee zumindest tendenziell positiv gegenüber, darüber hinaus kommen die Lerner mit einem sehr begrenzten Lernstrategienrepertoire und fast ohne lernstrategisches Vorwissen in den Wirtschaftsdeutschkurs. Der gesellschaftliche Kontext bedingt nahezu die Förderung der Lernerautonomie. Da für die Mehrzahl der Studierenden dies zudem der letzte Deutschkurs ist, an dem sie teilnehmen, kann eigentlich nur ein Lernstrategientraining ermöglichen, dass sie zumindest die Fähigkeit besitzen, auch nach Abschluß der Fremdsprachenpflichtkurse selbständig weiter zu lernen. Wie viele Lernende von dieser Möglichkeit Gebrauch machen werden, ist eine andere Frage.

Für das methodische Vorgehen stehen eine Reihe von Handlungsalternativen zur Verfügung, die zuvor beschrieben wurden. Auch hier sollten die Vorlieben der Lehrenden und Lernenden unbedingt mit berücksichtigt werden. Die festgelegte Kursstruktur mit drei Sitzungen à 50 Minuten in Verbund mit dem vollen Stundenplan der Studierenden spricht vielleicht eher für eine Integration von Sprachunterricht und Lernstrategientraining als für eine Auslagerung in einen isolierten Lernstrategientrainingskurs. Es wäre aber durchaus auch möglich, z.B. vierzehntägig eine Sitzung für eine isolierte Lernstrategientrainingskomponente freizuhalten. Über die Vor- und Nachteile der einzelnen methodischen Vorgehensweisen kann hier nur spekuliert werden. Das Alter, der akademische Hintergrund und die Vorliebe der Lernenden für explizite Verfahren im Bereich der Grammatikvermittlung sollten auch im Kontext eines Lernstrategientrainings für eine Bevorzugung eines expliziten, bewusstmachenden Vorgehens sprechen. Ein Einzeltraining ist finanziell nicht zu realisieren, grundsätzlich dürften wohl kostensparende Verfahren - insbesondere bei der gegenwärtigen kritischen Lage der Wirtschaft Hawai'is, die auch die University of Hawai'i schwer belastet, - Vorrang haben. Ideal wären Lehrwerkkonzepte, die Sprachvermittlung und Lernstrategientraining integrieren. Die Lehrenden sollten sich relativ leicht auf einen lernstrategienvermittelnden Unterricht einstellen können. Einige haben schon mit Lernstrategien gearbeitet, andere haben mit der Integration von neuen Medien, Gruppen- und Partnerarbeit und anderen methodischen Innovationen in ihr Unterrichtskonzept bewiesen, dass sie in der Lage sind, neue Wege zu gehen. Das letzte Wort liegt selbstverständlich bei den Lehrenden. Für ihn oder sie bieten sich offensichtlich zahlreiche Optionen, im Wirtschaftsdeutschunterricht die Lernerautonomie zu fördern.

Literatur

- Beirat <Deutsch als Fremdsprache> des Goethe-Institut (1998) *Deutsch als Fremdsprache - 24 vermittlungsmethodische Thesen*. In: *Info DaF* 25.1, 85-96.
- Bimmel, Peter und Ute Rampillon (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Chamot, Anna Uhl (u.a.) (1996) *Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. In: Oxford, Rebecca L. (Hg.) *Language Learning Strategies*

- Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 175-188.
- Cohen, Andrew (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London und New York: Longman.
- Edelhoff, Christoph und Ralf Weskamp (Hg.) (1999) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Edmondson, Willis und Juliane House (2000) *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: Francke.
- Funk, Hermann (1993) *Grammatik lernen lernen - autonomes Lernen im Grammatikunterricht*. In: Harden/Marsh (Hg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: Iudicium, 138-157.
- Grünewald, Matthias (2000) *Sprachlernstrategien und -techniken - ein neuer Weg für die Deutschdidaktik in Japan*. In: *Deutschunterricht in Japan* 5, 17-30.
- Henrici, Gert (1994) *Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden*. In: Henrici/Riemer (Hg.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 506-522.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995) *Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 11.1, 8-14.
- Little, David (1997) *Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit - Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht*. In: *Fremdsprache und Hochschule* 50, 37-49.
- O'Malley, J. Michael und Anna Uhl Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, Rebecca L. und Betty Lou Leaver (1996) *A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learning*. In: Oxford, Rebecca L. (Hg.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 227-246.
- Pauels, Wolfgang und Ute Rampillon (1992) *Grammatik lernen können*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26.2, 4-7.
- Rampillon, Ute (1985) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rampillon, Ute (1994) *Von Lehrstrategien und Lernstrategien*. In: *Zielsprache Deutsch* 25.2, 75-91.
- Rampillon, Ute. (1995) *Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen*. In: Gnutzmann/Königs (Hg.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 85-100.
- Rampillon, Ute und Günther Zimmermann (Hg.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

- Rees-Miller, Janie (1993): *A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications*. In: *TESOL Quarterly* 27.4, 679-689.
- Rösler, Dietmar (1994) *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Schlak, Torsten (2000) *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schlak, Torsten (2001) *Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Eine didaktische Kontroverse neu betrachtet*. In: *Gengobunkakenkyu - Studies in Language and Culture* 27, 177-195.
- Tönshoff, Wolfgang (1992) *Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Dr. Kovac.
- Tönshoff, Wolfgang (1995) *Lernerstrategien*. In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, 240-243.
- Tönshoff, Wolfgang (1997) *Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Verfahren*. In: Rampillon/Zimmermann (Hg.) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 203-215.
- Tönshoff, Wolfgang (2000) *Fortbildungsveranstaltung zur autonomiefördernden Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*. In: Düwell/Gnutzmann/Königs (Hg.) *Dimensionen der Didaktischen Grammatik: Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 327-347.
- Wenden, Anita (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York (u.a.): Pergamon Press.
- Wendt, Michael (1996) *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik - Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter (1994) *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* In: *Die Neueren Sprachen* 93.5, 407-429.

<p>1. Lerntechniken zur Erschließung von Regeln aus Lehrwerktexten</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Belegbeispiele für eine bestimmte Form aus Texten entnehmen (unterstreichen, markieren, heraus-schreiben) -Analogien erkennen ○ Belegbeispiele nach vorgegebenen oder im Kurs erarbeiteten Kriterien ordnen ○ Zusammenstellung von Beispielen in Listen ○ Ordnungskriterien zu vorgegebenen Beispielen durch Analogiebildung und -differenzierung entwickeln ○ Formulierung von Hypothesen über mögliche Regelmäßigkeit von analysierten Beispielen (muttersprachlich) ○ Besprechung von Hypothesen mit anderen Lernenden und im Kurs insgesamt -schriftliches Festhalten von Hypothesen zur späteren Überprüfung des Lernwegs ○ Aussagen zu Bedeutung und Funktion von Strukturen auf der Grundlage von Beispielen und Formulierungshilfen machen (muttersprachlich) 	<p>3. Lerntechniken in der Arbeit mit Regelformulierungen in Lehrwerken und grammatischen Nachschlagewerken</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Eine vorgegebene Regel um einzelne Wörter oder Satzteile ergänzen ○ Aus mehreren vorgegebenen Regeln auf der Grundlage von Beispielen die zutreffende herausfinden ○ Eine Regel auf der Grundlage einer eigenen Beispielsammlung selbständig (muttersprachlich) formulieren (Hypothesen bilden) <p>4. Lerntechniken in der Arbeit mit grammatischen Nachschlagewerken</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Überprüfung einer gefundenen Regel (Verifizierung) ○ Fehlerkontrolle in eigenen Texten ○ Wiederholung früher bearbeiteter Grammatikkapitel ○ Vorbereitung eines Tests ○ Zuordnung von neuen Beleg-Beispielen zu bereits bekannten Regeln
---	--

2. Lerntechniken in der Arbeit mit Grammatiktabellen in Lehrwerken <ul style="list-style-type: none">○ Textbeispiele zu Tabelleneinträgen zuordnen○ Beispielgruppen zu Tabellen ordnen und zusammenstellen○ Eine unvollständige Grammatiktafel ergänzen○ Im eigenen Lernheft eine Tabelle mit analogen Beispielen zum Lehrwerk anlegen	Abb. 1: Funk 1993: 143f.
--	--------------------------

<p>1. Grammatik selbständig entdecken</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grammatische Fragestellungen als Problem erkennen ○ Beispiele zu diesem Phänomen sammeln, u.a. mit Hilfe von Lernmaterialien oder authentischen Materialien ○ Beispiele in Listen oder Tabellen anlegen ○ Beispiele analysieren, indem die Lernenden z.B.: <ul style="list-style-type: none"> ○ distinkte Einheiten segmentieren ○ distinkte Einheiten markieren ○ Analogien herstellen zu bereits vorhandenem Wissen ○ bestimmte Einheiten klassifizieren auf Grund von gemeinsamen Eigenschaften ○ sprachliche Einheiten kategorisieren und sie in Kategorien und Subkategorien unterteilen ○ distribuieren, d.h. Kontexte ermitteln, in denen diese sprachlichen Einheiten auftreten ○ transformieren, indem sie sprachliche Einheiten verändern ○ Lexeme in ihre semantischen Komponenten zerlegen ○ Hypothesen entwickeln zur Bildung sprachlicher Einheiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Hypothesen versprachlichen (muttersprachlich oder fremdsprachlich), z.B. in Form einer Grammatikregel oder als „Wenn ..., dann ...-Äußerung“ ○ grammatische Kategorien kennen und benutzen ○ grammatische Terminologie kennen und benutzen ○ Hypothesen abbilden <ul style="list-style-type: none"> ▪ durch Tabellen, Grafiken, Diagramme etc. ▪ durch mentale Bilder ○ Hypothesen bilden zur Anwendung sprachlicher Einheiten <ul style="list-style-type: none"> ○ Hypothesen versprachlichen als Grammatikregel ○ Hypothesen grafisch oder mental abbilden ○ Hypothesen testen <ul style="list-style-type: none"> ○ durch Beobachtung von gesprochener und/oder geschriebener Sprache ○ durch metasprachlichen Austausch mit anderen Lernenden 	<p>2. Grammatik nachschlagen und verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ grammatische Instruktionstexte, also z.B. Grammatiken, grammatische Nachschlagehefte, grammatische Anhänge als Textsorten kennen. ○ Lehrbuch und andere Lernmaterialien mit grammatikalischen Fundstellen kennen und zum Nachschlagen einsetzen ○ das Layout grammatischer Instruktionstexte verstehen und nutzen ○ Symbole kennen und nutzen ○ Tabellen, Diagramme, Grafiken kennen und nutzen ○ Farbgebung und ihre Symbolik verstehen ○ grammatische Sprache kennen und verstehen ○ Terminologie ○ grammatische Kategorien ○ Textbeispiele und Regelformulierungen einander zuordnen ○ aus der Fülle der Regeln die richtige herausuchen ○ Wichtiges zum Behalten markieren ○ Wichtiges zum Behalten herschreiben ○ Stichwortverzeichnis finden und nutzen <p>3. Grammatik speichern</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ externe Speicher nutzen ○ Herstellen und Führen einer Grammatikkartei ○ Anfertigen und Verwalten von Merktzetteln ○ Führen eines Grammatikheftes ○ Speichern mit Hilfe des PC ○ Speichern mit Hilfe von Tonkassetten ○ interne Speicher nutzen ○ Mentale Bilder entwickeln ○ Merksprüche, Reime sammeln ○ Eselsbrücken sammeln ○ Beispielsätze bilden ○ Signalwörter merken <p>4. Grammatik üben und wiederholen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Anfertigen und Kontrollieren eines Selbstdiktates ○ Selbstlernmaterialien kennen und nutzen ○ Sozialformen kennen und nutzen ○ Aufgabenformen fremdgesteuerter Übungen kennen (z.B. <i>scrambled sentences</i>, <i>multiple choice</i>, <i>flow-charts</i>) ○ Aufgabenformen selbstgesteuerter Übungen kennen (z.B. Handlungsketten, Stufenübungen, <i>cloze</i>-Test) <p>Abb. 2: Rampillon 1995a: 54</p>
---	--

Dr. Torsten Schlak
Lektor für DaF und Sprachlehrforschung
Osaka Universität, Japan

Studium der Fächer „Deutsch als Fremdsprache“, „Sprachlehrforschung“, „Psychologie“, „Pädagogik“ und „ESL/Anglistik“ in Bielefeld, Bochum und Hawaii. M.A. 1996 (Bielefeld), Dr. phil. 1999 (Bielefeld). Arbeitsschwerpunkte: Zweitsprachenerwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, CALL.

E-Mail: torstenschlak@yahoo.com

Adresse in Deutschland:
Dr. Torsten Schlak
Am Steinknapp 55a
44795 Bochum

Adresse in Japan:
Dr. Torsten Schlak
2-16-20 Miyayama-cho
Toyonaka-shi
Osaka 560-0056, Japan