

# Potenzial des DaF-Lehrwerks *Studienweg Deutsch* zur metakognitiven Entwicklung der DaF-Lernenden

Lü Jingzhu  
(Chongqing)

**Kurzzusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag wird das Potenzial des DaF-Lehrwerks *Studienweg Deutsch* zur metakognitiven Entwicklung der Lernenden untersucht. Es zeigt sich, dass das Lehrwerk in dieser Hinsicht innovativ ist, indem es nicht oberflächlich sporadische „Lerntipps“ vorstellt, sondern mit einer systematischen Konzeption auf der inhaltlichen und didaktischen Ebene die Förderung der drei Bereiche der Metakognition, nämlich metakognitives Wissen, metakognitive Sensitivität und Kontrolle, im Blick hat.

Der Begriff der Metakognition wurde in den 70er Jahren zuerst in der Entwicklungspsychologie untersucht und ist abgeleitet vom Begriff der Kognition, die als Verarbeitungsprozesse von Informationen verstanden wird. Mit dem Terminus der Metakognition wird die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen bezeichnet. Im Rahmen des Fremdsprachenlernens wird Metakognition oft in Hinblick auf ihren Beitrag zur Lernerautonomie und zur Verbesserung der Lernleistung besprochen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll zu untersuchen, wie sich die Metakognition im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durch die Konzeption des Lehrwerks entwickeln lässt. Im vorliegenden Beitrag wird das regionale vierbändige DaF-Lehrwerk für das chinesische Germanistikgrundstudium *Studienweg Deutsch* ausgewählt und sein Potenzial zur metakognitiven Entwicklung untersucht.

## 1 Klassifizierung der Metakognition

Die komplexe Fähigkeit der „Metakognition“ wird in der Forschung unterschiedlich aufgeschlüsselt. Allgemein anerkannt ist in Anlehnung an John Flavell (1971) die Unterscheidung zwischen dem deklarativen Wissensaspekt und dem exekutiven Kontrollaspekt.<sup>1</sup> Das Niveau der Metakognition zeigt sich vor allem in der Fähigkeit zur Kontrolle des eigenen Lernverhaltens, was sich in vier Phasen aufgliedern lässt, nämlich Analyse, Planung, Überwachung und Evaluation des Lernens. Die Phase der Analyse umfasst die

---

<sup>1</sup> Vgl. Marcus Hasselhorn, Metakognition und Lernen, in: Günter Nold (Hg.), Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen 1992, S. 37.

Bestimmung des Lernziels sowie die Charakterisierung der Anforderungen einer Aufgabe, was die Durchführung der Planung voraussetzt. Während der Planungsphase wird die Wahl einer angemessenen Lernstrategie für die Aufgabe getroffen. Beim Überwachungsprozess beobachten die Lerner die Angemessenheit der gewählten Strategie und bewerten bei der Evaluation, ob die Strategie zum gewünschten Lernerfolg führt und ob man diese fortsetzen oder ändern müsste.

Unter dem Wissensaspekt der Metakognition versteht man das Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse sowie Produkte. Von Flavell und Wellman (1977) wird das Wissen in personenbezogenes, aufgabenbezogenes und strategienbezogenes Wissen aufgeteilt.<sup>2</sup> Wissen über Aspekte der Personen bezieht sich auf die Kenntnis über die eigenen Merkmale als Lerner, beispielsweise die Selbsteinordnung in die gängige Lernertypologie. Zum Aufgabewissen gehören die Einsicht in das Ziel einer Aufgabe, deren Anforderungen an die Lerner sowie die Faktoren, die das Lösen der Aufgabe beeinflussen, was z. B. die Kenntnis über die Funktion des Vorwissens zur Erleichterung des Textverständnisses einschließt. Mit strategischem Wissen ist das Wissen über allgemeine und spezielle Lernstrategien gemeint, die in kognitive und metakognitive Strategien sowie Strategien zum Ressourcengebrauch aufgliedert sind.

Außer diesen zwei Aspekten kommt der Kategorie der metakognitiven Sensitivität eine große Bedeutung zu, was lange von der Forschung vernachlässigt worden ist. Unter Sensitivität versteht man das Gefühl dafür, dass eine spezifische Lernsituation strategische Aktivitäten erfordert. Erst dieses Gefühl sorgt dafür, dass das verfügbare Strategiewissen auch genutzt wird und strategisches Handeln in Gang gesetzt wird.<sup>3</sup>

## 2 Beziehung zwischen drei Aspekten der Metakognition

In diesem Beitrag wird die Ansicht vertreten, dass die metakognitive Kontrolle im Vordergrund der Metakognition steht, da das Bewusstsein, den Kontrollprozess schrittweise durchzuführen, fächerübergreifend und auf alle anderen Lernaufgaben zu übertragen ist. Das Maß der Metakognition ist nicht über die Frage zu bestimmen, über wieviel strategisches Wissen man verfügt, sondern inwieweit man auf der Grundlage dieses Wissens den Kontrollprozess in Gang setzen kann. Die metakognitive Kontrolle ist demnach ohne Wissensbasis nicht zu erreichen. Man muss z. B. zuerst wissen, welche Lesestrategien zur Verfügung stehen, um eine richtige Entscheidung bei einer konkreten Leseaufgabe zu treffen und diese fortlaufend zu regulieren. Obwohl reichhaltiges Wissen den Kontrollprozess voraussetzt, führt dieses nicht zwangsläufig dazu. Angesichts der Tatsache, dass viele Lerner das bereits vor-

---

<sup>2</sup> Vgl. ebenda.

<sup>3</sup> Vgl. ebenda, S. 37f.

handene metakognitive Wissen nicht anwenden oder auf eine bewusste Kontrolle des Lernens verzichten, befindet Chan, dass dieses vor allem auf mangelnde Sensitivität zurückzuführen sei.<sup>4</sup> Es ist sicherlich zutreffend, dass man das Wissen ohne Sensitivität nicht vollständig aktivieren und keine richtige Entscheidung zum Kontrollprozess treffen kann. Um die Sensitivität zu steigern, sollen außer der Vermittlung von Wissen noch Möglichkeiten bestehen, das Wissen zu analysieren, zu praktizieren und darüber zu reflektieren. „Sowohl intuitive metakognitive Erfahrungen als auch analysiertes metakognitives Wissen können zur Steigerung der metakognitiven Sensitivität beitragen“.<sup>5</sup> In diesem Sinne steht Sensitivität und Wissen in einer Wechselbeziehung, d.h. einerseits garantiert Sensitivität den selbstständigen und bewussten Umgang mit dem Wissen, andererseits kann Sensitivität erst bei der Erfahrung und Reflexion des Wissens gefördert werden. Die Zusammenwirkung beider Elemente liegt der Fähigkeit der Kontrolle zugrunde.

### 3 Metakognitive Entwicklung im Lehrwerk *Studienweg Deutsch*

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die metakognitive Fähigkeit der Lerner auszubilden, z. B. durch ein eigenständiges Trainingsprogramm, das nicht an ein bestimmtes Fach geknüpft ist, oder durch Lösen fachspezifischer Aufgaben im Rahmen eines Fachs.<sup>6</sup> Der Fremdsprachenunterricht bietet den fachspezifischen Kontext zur Entwicklung der Metakognition, wobei dem Lehrwerk eine wichtige Bedeutung zukommt. Das vierbändige Lehrwerk *Studienweg Deutsch* wurde zwischen 2004 und 2009 veröffentlicht und ist inzwischen das meist verwendete Lehrwerk im Germanistikgrundstudium in China. Es geht bei der Untersuchung dieses Lehrwerks darum zu analysieren, ob das Lehrwerk benötigtes metakognitives Wissen vermittelt, ob es Möglichkeiten zur intuitiven Erfahrung, zum Praktizieren des Wissens und zur Reflexion darüber bietet und ob es die Lerner zur metakognitiven Kontrolle veranlasst. Da die drei Aspekte nicht isoliert, sondern stets miteinander verflochten auftreten, wird bei der Analyse versucht, ein Beispiel unter verschiedenen Aspekten zu betrachten. Mithilfe konkreter Beispiele folgt eine Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk auf inhaltlicher und didaktischer Ebene.

---

<sup>4</sup> Vgl. Chan Wai Meng, Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung: Argumente für einen Perspektivenwechsel, in: Hans Barkowski/Hermann Funk (Hg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht, Berlin 2004, S. 115.

<sup>5</sup> Ebenda, S. 117.

<sup>6</sup> Vgl. Zhang Yaming, Metakognitive Entwicklung und Lehre. Selbstkontrolle und -regulierung beim Lernen (Titelübersetzung von mir), Anhui 2012, S. 145f.

### 3.1 Inhaltliche Ebene

Hierbei geht es um Bestände von metakognitivem Wissen, welches das Lehrwerk den Lernenden zur Verfügung stellt. Bei der Untersuchung wird festgestellt, dass das Lehrwerk die drei wichtigsten Wissensbereiche, nämlich den strategienbezogenen, personenbezogenen und aufgabenbezogenen Aspekt berücksichtigt.

Im *Studienweg Deutsch* überwiegt eine systematische Vermittlung von Strategien, d.h. eine bestimmte Lernstrategie wird in einer eigenständigen Lektion intensiv behandelt. So enthält Band 1 drei Lektionen und Band 2, 3 und 4 enthalten je zwei Lektionen speziell für Lernstrategien. Dazu gehören kognitive Strategien zum Lernen von Wörtern (B1, L4)<sup>7</sup>, Sprechen (B1, L8), Lesen (B2, L5), Schreiben (B2, L10) und zur Fehlerkorrektur (B2, L10) sowie zur wissenschaftlichen Arbeit (B4, L10). Metakognitive Strategien findet man bei der Methode zum Wiederholen (B1, L12), ebenso Strategien zum Ressourcengebrauch, beispielsweise die Benutzung eines Wörterbuchs (B3, L5) und Methoden zum Zugang zu Internet und Bibliotheken (B4, L5) werden berücksichtigt. Durch diese Auflistung wird ersichtlich, dass das Lehrwerk die drei Hauptbestandteile der Lernstrategien abdeckt.

Neben dem strategischen Wissen wird im Lehrwerk dem personenbezogenen Wissen ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt. Die Lerner werden aufgefordert, eine Selbsteinschätzung zum eigenen Lernertyp (B2, L15) mithilfe eines Fragebogens vorzunehmen. Man soll nach Auswertung der eigenen Ergebnisse feststellen, ob man dem Systemtyp, dem Arbeitstyp oder dem Kommunikationstyp zuzurechnen ist. Mit entsprechenden Empfehlungen zum erfolgreicherem Lernen für den jeweiligen Lernertyp soll man sich sodann auseinandersetzen. Die Bedeutung liegt darin, die sonst oft unbewussten Lerngewohnheiten der Lerner sichtbar zu machen und zu analysieren, damit die Lerner eigene Stärken und Schwächen besser kennen und daraufhin den Lernprozess bewusst regulieren können. Darüber hinaus werden verschiedene Referatenschreiber-Typen (B4, L10, Ü6) auf ähnliche Weise differenziert. Damit wird das personenbezogene Wissen erweitert.

Das aufgabenbezogene Wissen, bei dem es um Bewusstmachung von Lernzielen und Faktoren geht, die eine Aufgabe erschweren oder erleichtern, hat das Lehrwerk nicht direkt zum Thema. Zum Teil wird es aber in Verbindung mit Lernstrategien thematisiert. Als ein typisches Beispiel dafür gilt die Vermittlung der Lesetechniken „Globales Lesen“, „Suchendes Lesen“ und „Detailliertes Lesen“ sowie deren unterschiedliche Anwendungssituationen (B2, L5). Das hilft den Lernern, die Faktoren, die das Verstehen eines Textes als Aufgabe erschweren oder erleichtern, besser zu erkennen und die Lerner anzuregen, bei unterschiedlichen Texten stets über das Leseziel nachzudenken. „Man macht sich immer Gedanken darüber, warum man etwas liest und

---

<sup>7</sup> Abkürzungen in dieser Arbeit: B für Band, L für Lektion, T für Text, Ü für Übung.

wie man es liest“, heißt es im T2 in dieser Lektion (B2, L5, S. 100). Es werden im Text Beispiele wie die folgenden angeführt:

- „Wie sehen die Deutschen China?“ Das interessiert mich, den Artikel lese ich ganz genau.
- Ein Gedicht? Ganz bestimmt schwierig. Aber ich will schon lange wissen, wie man ein Gedicht auf Deutsch schreibt. Ich lese es mal, ganz gleich, ob ich es verstehe oder nicht.

### **3.2 Didaktische Ebene**

Wissensbestände führen nicht automatisch zur metakognitiven Entwicklung. Durch didaktischen Umgang mit dem Wissen werden die Sensitivität der Lerner und die bewusste Kontrolle ihres Lernprozesses angestrebt. Hier wird durch Beispiele gezeigt, wie man bei der Didaktisierung die drei Aspekte der Metakognition berücksichtigt und in eine Wechselbeziehung setzt.

#### **3.2.1 Expliziter Umgang mit metakognitivem Wissen in drei Unterrichtsphasen**

Der explizite Umgang mit metakognitivem Wissen in dem Lehrwerk orientiert sich zum großen Teil an dem Drei-Phasen-Modell „Einführung-Präsentation-Übung“. Im Folgenden wird mit Beispielen aus dem Lehrwerk gezeigt, warum diese Progression für die metakognitive Entwicklung der Lerner besonders sinnvoll ist.

Bei der Strategie zum Erlernen von Wörtern (B1, L4, T1) werden in der Einführungsphase drei Tests durchgeführt: „Testen Sie Ihr Gedächtnis“. Jeder bezieht sich auf eine Technik zum Wörterlernen. Indem man die Ergebnisse der gegenübergestellten Aufgaben in jedem Test vergleicht, werden die Lernenden zum Nachdenken angeregt, worin die Gründe für die differenzierten Ergebnisse liegen und was eigentlich zum guten Gedächtniserfolg beitragen kann. Erst im Text 1 werden drei Lerntipps – „Suchen Sie das Bekannte“, „Lernen Sie Wortgruppen“ und „Bilden Sie Sätze“ –, die die drei Tests jeweils implizieren, mit anschaulichen Beispielen vorgestellt, so dass die Lerner den Inhalt bestens verstehen und strategisches Wissen erwerben. Danach sollen die Lernenden eigene Ergebnisse mit dem Inhalt der Strategien vergleichen (Ü4 5.). Bei der Übereinstimmung der eigenen Erwartung mit dem Inhalt der Strategie könnten sie von der Effizienz der Strategie überzeugt werden. Mithilfe der sich dem Text anschließenden Übungen, die gezielt für das Einüben der Techniken konzipiert sind, werden die Lernenden mit der Anwendung der Strategien vertraut gemacht. In diesem Beispiel wird nicht nur Wissen über Strategien vermittelt, sondern gefördert wird ebenso die Sensitivität durch intuitiven Umgang mit der Strategie in der Vorübung, die Überzeugung von der Effizienz der Strategie bei der Präsentation und die Möglichkeit zur weiterführenden Anwendung bei den Übungsphasen. Man kann erwarten, dass

es den Lernenden hilft, die Strategien beim späteren Erlernen von Wörtern bewusst und situationsgemäß einzusetzen.

Dieses Beispiel zeigt die grundlegende Herangehensweise der Strategievermittlung. In den einzelnen Phasen sind jedoch diverse Formen möglich. Bei der Einführungsphase werden außer Tests oder Quiz-Aufgaben in Bezug auf die zu vermittelnden Lernstrategien (B1, L4; B1, L12; B2, L15) auch Interview und Diskussion zu Lernmethoden durchgeführt (B1, L8), oder auf die Strategie bezogene Fragen gestellt (B2, L10, B3, L5; B4, L5). So werden die Lerner z. B. bei der Vermittlung von Lernstrategie Sprechen (B1, L8) aufgefordert, gegenseitig Interviews über die eigene Lernmethode durchzuführen, über deren Ergebnisse man dann in der Klasse berichten und diskutieren soll. Die Auseinandersetzung mit und Stellungnahme zu unterschiedlichen Lernmethoden gelten als intensive Aktivierung persönlicher Erfahrung und Einstellung über Anwendung von Strategien. Dieser Schritt setzt die Reflexion persönlicher Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit den im Text vorgestellten Strategien voraus und hilft bei der Entwicklung der Sensitivität.

Bei der Präsentationsphase werden die Strategien an manchen Stellen noch tiefer behandelt, nämlich aus lerntheoretischer Sicht betrachtet und vermittelt (B1, L8; B1, L12; B2, L5; B2, L10; B2, L15). Es wird nicht nur das „Was“ und „Wie“ hinterfragt, sondern auch das „Warum“, nämlich die Gründe der Effizienz. Beispielsweise werden beim Umgang mit der Strategie zum Wiederholen (B1, L12, S.312) die wechselseitige Beziehung zwischen Lernen und Vergessen mithilfe einer Metapher aus lerntheoretischer Sicht veranschaulicht und Lerntipps zum Zeitplan des Wiederholens vermittelt. Ähnliche Darstellungsweise sieht man bei Strategie „Schreiben“ (B2, L10, S. 214), wo man den Text „Wer schreibt, der bleibt“ durch Analogie im Alltagsleben wie „Kartenspielen“, durch den Ausspruch von Goethe und durch Forschungsergebnisse von Lernpsychologen bereichert, so dass die Lerner ein tieferes Verständnis über die Bedeutung des Schreibens als Lernhilfe erreichen. Dieser Lernprozess kann nicht nur das metakognitive Wissen erweitern, sondern auch der Sensitivität der Lerner förderlich sein.

Auch die Übungsphase kann vielfältig konzipiert werden. Abgesehen von der Einübung der Strategie vermittelt konkrete Aufgaben besteht zudem die Möglichkeit, deren inhaltlichen Aspekt zu überprüfen. Durch einen Lückentext über ein Gespräch zur Lernkartei (B1, L4, S. 132 Ü6) lässt sich feststellen, ob die Lerner den Inhalt und die Anwendungsmöglichkeiten einer Lernkartei verstanden haben. Auch die Informationen über die Beziehung von Lernen und Vergessen sowie die davon abgeleiteten Lerntipps zum Wiederholen wird in der Übungsphase kritisch betrachtet (B1, L12, S. 312). Die Evaluation der Lernmethoden aus persönlicher Perspektive kann helfen, die Lerntipps in Verbindung mit den eigenen Lernvorerfahrungen und Lerngewohnheiten zu reflektieren. Im Gespräch in der Gruppe sollen die Lernenden versuchen, zu begründen oder zu widersprechen. Die Einsicht, inwieweit eine Strategie für sich selbst effizient ist, gehört zum affektiven Aspekt der

Metakognition. Die Aufgabe zur Formulierung der Lerntipps mit eigenen Worten in Ü2 (3) soll das Wissen über Strategien vertiefen und verinnerlichen helfen. Eine ähnliche Vorgehensweise findet sich in derselben Lektion (B1, L12, S. 317), in der man neun sinnvolle Aktivitäten aus zwölf Aussagen auswählen und sie in die richtige Reihenfolge bringen soll, damit effiziente Schritte zum Wiederholen entstehen. Dadurch wird der Prozess der Wiederholung bewusst gemacht, was den Lernenden hilft, den eigenen Lernprozess zu überwachen. Danach soll man zwei Aktivitäten aus der Menge der zwölf herausfinden, die als zeitaufwendig und ineffizient gelten. Durch die Auseinandersetzung mit falschen Methoden, welche manche Lerner sogar selbst beim täglichen Lernen anwenden, wie z. B. „Ich schreibe alle Lehrwerktexte einmal ab“, lassen sich falsche Strategien revidieren.

### 3.2.2 Impliziter Umgang mit metakognitivem Wissen

Mit „implizitem Umgang mit Wissen“ ist gemeint, dass das in eigenständigen Lektionen explizit vermittelte Wissen auch an anderen Stellen des Lehrwerks vorkommt, wo ein Einsatz nötig ist. Es wird nicht immer ausdrücklich verdeutlicht, sondern vielmehr in den Lernprozess integriert. Wie die folgende Analyse zeigt, ist das metakognitive Wissen an unterschiedlichen Stellen in den Lernprozess eingebunden, nämlich:

1. wo das Wissen die Didaktisierung des Lehrwerks unterstützt  
In Bezug auf den Lerntipp (B1, L8, S. 220) „Finden Sie Grammatikregeln selbst und lernen Sie auch diese im Kontext“ folgt die Grammatikvermittlung in diesem Lehrwerk der induktiven Vorgehensweise. Grammatische Regeln werden nicht direkt formuliert, sondern die Lerner werden aufgefordert, die Regeln mithilfe von Beispielen aus dem gelernten Text selbst zu entdecken. „Lesestrategie“ unterstützt die Didaktisierung dadurch, dass bei der Behandlung von Texten zwischen den zwei Stufen „Globalverstehen“ und „Detailverstehen“ differenziert wird, damit sich die Leser an gezieltes Lesen gewöhnen und eventuell auf die Gewohnheit „Wort-für-Wort Lesen“ verzichten. Die zwei Beispiele sind repräsentativ für den impliziten Umgang mit metakognitivem Wissen, dessen Anwendung nicht nur in die Didaktisierung integriert ist, vielmehr wird die Didaktisierung des Lehrwerks dadurch beeinflusst.
2. wo eine konkrete Aufgabe gelöst werden soll  
Auch die Strategie zum Wortschatzlernen „Suchen Sie das Bekannte“ kommt mehrmals an Textstellen vor. Man soll beispielsweise unbekannte deutsche Wörter mit bekannten englischen Wörtern verbinden und die Bedeutung selbst erschließen (B1, L1, S. 69, Ü1; B1, L7, S. 195; B1, L12, S. 219, Ü2). Der Lerntipp „Denken Sie bei unbekanntem Wörtern über ihre Bedeutung im Kontext nach. Schlagen Sie erst dann im Wörterbuch nach“ ist beispielsweise in der Aufgabe „Der Text erklärt die Wörter“ (B2, L5, S. 101) einzusetzen. Nach der Präsentation von

Lesetechniken (B2, L5, T1) wird den Lernern die Frage gestellt, was die richtige Lesestrategie für Text 2 ist und ob man für verschiedene Abschnitte verschiedene Techniken anwenden soll (B2, L5, S. 99, Ü5). Text 2 dient nicht nur als Strategietext, sondern auch als eine Übung zu Lesetechniken. Auch die Methode „Dialogskizze“ wird an zahlreichen Stellen in Anspruch genommen. Durch die ständige Einübung dieser Strategien erwerben die Lernenden positive Erfahrung und können diese später bewusster anwenden.

### 3. wo man in die neue Strategie einführt

Um in die neue Lernmethode „Redemittelkartei“ einzuführen, wird auf die gelernte Strategie zum Wortschatzlernen einschließlich der Methode „Lernkartei“ hingewiesen (B1, L8, S. 225). Durch das Sammeln von Stichpunkten und die Vorträge wird die Strategie wiederholt und damit ein fließender Einstieg in die darauf bauende Methode geschaffen. Bei der Vermittlung der Schreibstrategie (B2, L10, S. 213) wird in der Einführungsphase die Information zur Bedeutung der aktiven Anwendung der Sprache (B1, L8, S. 220) erneut aufgegriffen. Durch diese Verbindung gelangen die Lerner zu einem tieferen Verständnis der beiden Methoden.

### 4. wo man über die Strategie an sich reflektiert

Bei der Strategie zum Wiederholen werden die Lerner an alte Strategien erinnert (B1, L12, S. 314; B1, L12, S. 318) Man soll im Rahmen der neuen Strategie darüber sprechen. In der letzten Lektion im Band 2 soll man sich einen Rückblick auf die Strategien, die im Band 1 und 2 vorgekommen sind, verschaffen, indem man Referate über die gelernten Methoden hält (B2, L15, S. 323), z. B. „Vor- und Nachteile von Lern- und Redemittelkarteien“, „Was überlegt man vor dem Lesen?“, „Ein Lerntagebuch als Lerninspektor“ u.ä. Anschließend erfolgt eine Reflexionsphase (B2, L15, S. 323):

Diskutieren Sie Ihre Erfahrungen beim Deutschlernen. Welche Informationen und Tipps aus den Lektionen „Das Lernen lernen“ aus dem *Studienweg Deutsch 1* und *2* waren für Sie nützlich? Warum konnten Sie manche Tipps nicht anwenden? Haben Sie für sich selbst andere Methoden gefunden?

Hier tragen die ‚alten‘ Strategien nicht zur Lösung einer konkreten Aufgabe bei, sondern sie werden in einem anderen Kontext reflektiert. Mit dieser Reflexion wird die Sensitivität über die Anwendung von Strategien und die Fähigkeit zur Regulierung des Lernprozesses entwickelt.

## 4 Fazit

Strategienvermittlung als ein Lernziel des Fremdsprachenlernens ist heutzutage in vielen Ländern curricular festgelegt. Ob ein Lehrwerk Lernstrategien

enthält, ist ein wichtiges Bewertungskriterium für dessen Potenzial zum autonomen Lernen. Wirft man einen Blick in die gegenwärtigen DaF-Lehrwerke in Deutschland und in China, ist leicht zu erkennen, dass sie mehr oder weniger Lernstrategien vermitteln und zwar meist in Form von „Lerntipps“, die nicht systematisch vermittelt werden, sondern sporadisch in Unterrichtsphasen eingestreut sind.<sup>8</sup> Einzelne Lerntipps an bestimmten Stellen des Lernstoffs sind einerseits übersichtlich und leicht zugänglich, andererseits sind jedoch Mängel bei der systematischen Vermittlung und der Möglichkeit zur Einübung entsprechender Lerntipps festzustellen. Das führt dazu, dass man trotz der Kenntnis über den Inhalt der Strategie deren Nützlichkeit nicht (voll) einsieht und/oder nicht (genau) weiß, wie und wann diese einzusetzen ist. Genau diesen Umstand stellte Chan in seiner Untersuchung fest, dass sich nämlich viele Lernende der eigenen Strategien überhaupt nicht bewusst oder nicht in der Lage waren, über ihre Lernprozesse und -strategien Auskunft zu geben, obwohl viele von ihnen der Umfrage zufolge über Strategien verfügten.<sup>9</sup>

Diese Mängel versucht das Lehrwerk *Studienweg Deutsch* zu beheben, indem es statt sporadischer Lerntipps systematisch strategisches Wissen vermittelt. Die systematische Konzeption ist von der Wechselwirkung zwischen der expliziten und impliziten Vermittlung gekennzeichnet. Dabei sind einige Merkmale zu betonen: Statt einer Überzahl von Lerntipps bevorzugt das Lehrwerk eine intensive Behandlung jeder Strategie. Im Vergleich zu den kurz und bündig erwähnten Lerntipps ist die intensive Behandlung für Germanistikstudenten besonders geeignet, weil die Verdeutlichung von Mechanismen der Strategien v. a. Erwachsenen behilflich ist, um sie richtig in Gang zu setzen. Die Einübung der Strategien ermöglicht deren intrinsische und spontane Anwendung durch Lernende. Außerdem wird bei der Strategievermittlung der Lernvorerfahrung sowie dem Vorwissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Möglichkeit zum Austausch von Ideen der Lerner geboten. Die Sensitivität und die Fähigkeit zur Kontrolle wird durch das Bewusstwerden der oft unbewussten Lernaktivität des Lerners und durch die Reflexion über deren Nutzen entwickelt.

Die Untersuchung zeigt, dass *Studienweg Deutsch* im Bereich der Strategievermittlung und weitergehend bei der Entwicklung der Metakognition innovativ ist. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass es im Rahmen eines Lehrwerks, das sich auf Sprachvermittlung konzentriert, schwer machbar ist, die metakognitive Kontrolle als einen vollständigen Prozess – und zwar in der Progression von Analyse, Planung, Überwachung und Evaluation – zu trainieren, obwohl im Lehrwerk diese vier Aspekte berücksichtigt werden. Für eine konsequente und bewusste Aktivierung des Kontrollprozesses ist ein

---

<sup>8</sup> Vgl. Chan Wai Meng, a. a. O., S. 119.

<sup>9</sup> Vgl. Ebenda, S. 112.

eigenständiges Programm auf der Grundlage des Lehrwerks erforderlich. Selbstbefragetechnik<sup>10</sup> muss z. B. im Programm gezielt geschult werden. Überdies gibt es noch andere Faktoren, die die metakognitive Entwicklung beeinflussen, neben weiteren beispielsweise die Motivation und das Selbstwertgefühl der Lerner. Am wichtigsten ist allerdings die Anleitung der Lehrkräfte. Wenn die Lehrenden selbst die Lernziele nicht kennen und die Texte zur Strategievermittlung als Lernstoff zur Sprachvermittlung missbraucht werden, kommt das Potenzial des Lehrwerks zur metakognitiven Entwicklung schwer zur Geltung. Zu diesen beiden Problemfeldern sind weitere Untersuchungen notwendig.

---

<sup>10</sup> Marcus Hasselhorn, a. a. O., S. 54.