

Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen

Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext

Miriam Franke

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Gehirn und Gedächtnis	4
2.1	Lernen	4
2.2	Das Gedächtnis	9
2.3	Wörter lernen und behalten	10
2.4	Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen	13
2.5	Fazit	15
3	Fremdsprachenlernen	17
3.1	Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht	17
3.2	Awareness beim Fremdsprachenlernen	22
3.3	Lernstile und Lernertypen	26
3.4	Lernstrategien	30
3.4.1	Probleme bei der Definition von Lernstrategien	31
3.4.2	Klassifikationsschemata von Lernstrategien	34
3.4.3	Lernstrategien für das Wortschatzlernen	38
3.5	Fazit	41
4	Lernstrategien lehren und lernen	43
4.1	Lernbarkeit von Lernstrategien	44
4.2	Ziele eines Lernstrategietrainings	44
4.3	Vermittlung von Lernstrategien	45
4.4	Vorüberlegungen zur Konzeption eines Lernstrategietrainings	45
4.5	Lernstrategien in der Praxis – zwei Beispiele	49
4.6	Voraussetzungen für die Vermittlung von Lernstrategien	52
4.7	Effektivität von Lernstrategietrainingsmaßnahmen	54
4.8	Fazit	56
5	Empirische Untersuchung	58
5.1	Ablauf	58
5.2	Datenerhebungsmethoden	60
5.3	Lernstrategien im Rahmen des Lernstrategietrainings	67
5.4	Beschreibung der Unterrichtsstunden	70

5.5	Kritische Betrachtung des Studienverlaufs und der Datenerhebung	74
5.6	Auswertung des Hintergrundfragebogens und des SILLs	75
5.7	Auswertung des Abschlussfragebogens	77
5.7.1	Allgemeine Bewertung des Lernstrategietrainings	77
5.7.2	Auswertung der Fragen zu den Lernstrategien	82
5.8	Auswertung der Lernertypentests	85
5.9	Auswertung der Vokabeltests	86
5.10	Auswertung der Lerntagebücher	86
5.11	Methodische Probleme	87
6	Ergebnisse	90
6.1	Kultureller Hintergrund der Probanden	90
6.2	Selbsteinschätzung der Probanden	90
6.3	Motivation der Probanden zum Englischlernen	91
6.4	Auswertung des SILLs	91
6.5	Vor dem Lernstrategietraining verwendete Vokabellernstrategien	91
6.6	Allgemeine Bewertung des Lernstrategietrainings	92
6.7	Bekannte und verwendete Vokabellernstrategien nach dem Lern- strategietraining	94
6.8	Selbsteinschätzung der Probanden nach dem Lernstrategietraining	95
6.9	Gruppierungsstrategie	96
6.10	Loci-Strategie	97
6.11	Geschichtenstrategie	97
6.12	Gruppierungsstrategie, Loci- und Geschichtenstrategie im Ver- gleich	98
6.13	Lernertypentests	99
6.14	Vokabeltests	99
6.15	Lerntagebücher	100
6.16	Kritische Anmerkungen	101
7	Ausblick	102
8	Literaturverzeichnis	104
A	Ablauf der Unterrichtsstunden	112
B	Lernstrategieordner eines Probanden	115

Tabellenverzeichnis

3.1	Klassifikationsschema für Lernstrategien	36
3.2	Klassifikationsschema für Vokabellernstrategien	40
5.1	Übersicht über die sechs Subskalen des SILL	62
5.2	Überblick Unterrichtsstunden	71
5.3	Hintergrundfragebogen – Selbsteinschätzung	75
5.4	Hintergrundfragebogen – Motivation	76
5.5	Auswertung des SILL	76
5.6	Hintergrundfragebogen – Vokabellernstrategien	77
5.7	Auswertung des Abschlussfragebogens, Teil D	78
5.8	Auswertung des Abschlussfragebogens, Teile A und B	80
5.9	Auswertung des Abschlussfragebogens, Teile E bis G	82
5.10	Auswertung des Lernertypentests	85
5.11	Auswertung der Vokabeltests	86
A.1	Ablauf Unterrichtsstunde 1	112
A.2	Ablauf Unterrichtsstunde 2	112
A.3	Ablauf Unterrichtsstunde 3	113
A.4	Ablauf Unterrichtsstunde 4	113
A.5	Ablauf Unterrichtsstunde 5	113
A.6	Ablauf Unterrichtsstunde 6	114
A.7	Ablauf Unterrichtsstunde 7	114

1 Einleitung

Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst,
dann gibst du ihm für einen Tag zu essen.
Wenn du einem Menschen das Fischen bebringst,
dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.

(Altchinesische Weisheit)

Während meiner Tätigkeit als Foreign Language Assistant beobachtete ich immer wieder, dass die Schüler¹ Schwierigkeiten hatten, sich Vokabeln zu merken, aber auch, sie beim Sprechen oder Schreiben einzusetzen. Sie wussten offensichtlich nicht, *wie* sie Vokabeln erfolgreich lernen können. Was ihnen zu fehlen schien, waren Lernstrategien, um ihr Lernen zu strukturieren und systematisch an die Aufgaben heranzugehen. Das hat mich dazu veranlasst, mich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Ich wollte herausfinden, ob die gezielte Vermittlung und das Bewusstmachen von Lernstrategien im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts helfen, diese Probleme zu bewältigen und inwiefern ein Lernstrategietraining von Schülern angenommen wird. Das Wortschatzlernen wurde ausgewählt, da es sich um einen elementaren Bereich im schulischen Fremdsprachenlernen handelt und von den Schülern oft als schwierig empfunden wird – Eltern können das sicherlich bestätigen. Misserfolge, die sich u. a. in schulischen Noten widerspiegeln, werden oftmals auf unzureichende Fähigkeiten zurückgeführt, wodurch die Motivation der Schüler immer mehr zurückgeht. Im schlimmsten Fall endet dies darin, dass Fremdsprachen sobald wie möglich abgegeben bzw. im Wahlpflichtbereich freiwillig keine weiteren hinzugenommen werden. Ich bin davon überzeugt, dass die systematische Vermittlung von Lernstrategien nicht nur das Vokabellernen erleichtert, sondern auch dazu beiträgt, den Spaß am Lernen zu erhöhen, und zu einer Verbesserung der Leistungen führt. Es sollte jedoch nicht die Aufgabe von El-

¹In der vorliegenden Arbeit wird bei Personennennungen zwischen männlichen und weiblichen Formen nicht unterschieden.

tern, Mitschülern oder Freunden sein, Tipps zu geben, wie man am besten Vokabeln lernt. Dies zählt zu den Aufgaben des Lehrers und sollte elementarer Bestandteil des schulischen Fremdsprachenunterrichts sein.

Da es sich beim Wortschatzlernen um einen komplexen Lernprozess handelt, bei dem häufig Probleme auftreten, ist es überraschend, dass insbesondere das Vokabellernen im schulischen Fremdsprachenunterricht selten thematisiert wird. Hilfestellungen beschränken sich oftmals auf einzelne Hinweise, wie z. B. die Verwendung von Wörterbüchern oder Glossaren, wenn ein Schüler die Bedeutung eines Wortes nicht weiß. Welche Faktoren beim Wortschatzlernen eine Rolle spielen und wie das Vokabellernen positiv beeinflusst werden kann, darüber diskutieren auch Fachleute. Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte ist diese Diskussion zeitweise immer wieder einmal aufgeflammt. Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass auch andere Disziplinen wertvolle Erkenntnisse und Hinweise zur Erforschung des Lernens bzw. des Vokabellernens beitragen. Dazu gehören insbesondere die kognitive Psychologie, die Lernpsychologie und die Neurobiologie. Aus linguistischer und vor allem didaktischer Perspektive lohnt sich in jedem Fall der Blick über den Tellerrand.

Aktuelle Daten zum Thema Lernen können der PISA-Studie ² entnommen werden. Sie haben in Deutschland die Diskussion um das Lernen wieder entfacht, da Deutschland im internationalen Vergleich lediglich im hinteren Mittelfeld lag bzw. immer noch liegt. Dem selbstregulierten Lernen, mit dem das Thema Lernstrategien eng verknüpft ist, wurde in der PISA-Studie vermutlich aus guten Gründen ein ganzes Kapitel gewidmet. Viele Gründe sprechen demnach dafür, sich mit dem Thema Lernen auseinanderzusetzen. Der Einsatz von Lernstrategien beim Vokabellernen im schulischen Kontext soll deshalb anhand folgender Hypothesen untersucht werden:

1. Lernstrategien erleichtern das Lernen und verbessern die Lernleistung.
2. Ein Lernstrategietraining wirkt sich positiv auf das Lernen aus.

Um die Hypothesen zu überprüfen, wurde ein Lernstrategietraining zum Vokabellernen in zwei neunten Realschulklassen durchgeführt. Zunächst wurde festgestellt, welche Lernstrategien die Schüler für das Vokabellernen im schulischen Fremdsprachenunterricht Englisch einsetzen. Anschließend wurde auf die-

²Program for International Student Assessment.

ser Basis ein Lernstrategietraining für das Vokabellernen durchgeführt. Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse sollen schließlich Anregungen und Hinweise für die erfolgreiche Vermittlung von Vokabellernenstrategien im Fremdsprachenunterricht gegeben werden.

Die Arbeit ist grundsätzlich in zwei Teile gegliedert: einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil umfasst zunächst Kapitel 2, in dem geklärt werden soll, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff Lernen verstanden wird und durch welche Variablen Lernen beeinflusst wird; dazu werden grundlegende Ergebnisse aus der Lernpsychologie herangezogen. Zudem sollen zentrale Aspekte des Wortschatzlernens geklärt werden, insbesondere die Funktion des Gedächtnisses. Dem folgt in Kapitel 3 die theoretische Einbettung des Themas Lernstrategien in den Kontext Fremdsprachenlernen. Es wird das Konzept der Lernerautonomie vorgestellt, das in Bezug zum Begriff der *language awareness*, Lernertypen und Lernstrategien gesetzt wird. Es werden sowohl Lernstrategien im Allgemeinen als auch speziell Lernstrategien für das Vokabellernen in der Fremdsprache untersucht. In Kapitel 4 soll geklärt werden, wie Lernstrategien vermittelt werden können und was bei der Konzeption eines Lernstrategietrainings zu beachten ist. Dem theoretischen Teil schließt sich der empirische Teil an, in dem zunächst in Kapitel 5 die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie vorgestellt wird. Es werden die Datenerhebungsmethoden, der Verlauf des Lernstrategietrainings sowie die ausgewählten Lernstrategien und Tests dargestellt. Dieser Darstellung folgt die Auswertung der erhobenen Daten, die in Kapitel 6 diskutiert wird. Anregungen, Hinweise und Verbesserungsvorschläge zum Thema Lernstrategien und Vokabellernen im Englischunterricht werden in Kapitel 7 gegeben. Im Anhang finden sich Auswertungstabellen des empirischen Teils. Darüber hinaus ist exemplarisch der Lernstrategieordner eines Probanden, der im Rahmen des Lernstrategietrainings angelegt wurde, dem Anhang beigelegt.

2 Gehirn und Gedächtnis

In diesem Kapitel sind Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen zum Thema Lernen zusammengestellt. Sie stammen insbesondere aus der Neurobiologie, der Lernpsychologie und der kognitiven Psychologie. Es soll versucht werden, die folgenden Fragen zu klären:

1. Was ist Lernen?
2. Welche Faktoren können den Lernprozess beeinflussen?
3. Wie funktioniert das Gedächtnis?
4. Wie lernt man Vokabeln?

Ein grundlegendes Verständnis dieser Begriffe ist wichtig, um zu wissen, *wie* man lernt und *wie* man den Lernprozess beeinflussen kann. Das ist nicht nur für den Lehrer von Bedeutung, der den Lerner beim Lernen unterstützen soll, sondern auch für den Lerner selbst, denn letztendlich kann nur er aktiv sein Lernen steuern und beeinflussen. Je mehr er über diesen Prozess weiß, desto besser und erfolgreicher kann er lernen.

2.1 Lernen

Im Folgenden soll zunächst eine Definition des Begriffs Lernen gegeben werden. Dem folgt eine Darstellung verschiedener Faktoren, die das Lernen bzw. den Lernprozess beeinflussen können.

Definition des Begriffs Lernen

Man könnte Lernen als einen Prozess bezeichnen, der zwischen dem Nicht-Wissen oder Nicht-Können und dem Wissen oder Können einer Sache liegt. Dass eine solche Definition aus wissenschaftlicher Perspektive nicht ganz korrekt und unvollständig ist, liegt auf der Hand, deshalb soll zunächst geklärt werden, was in der Fachliteratur unter dem Begriff Lernen verstanden wird. Aus psychologischer Perspektive wird Lernen „als ein Prozeß [definiert], der

zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrungen aufbaut“ (Zimbardo & Gerrig 1996: 206). Bei dieser Definition liegt der Fokus auf der Verhaltensänderung. Der Begriff Verhaltenspotential bezieht sich in dieser Definition darauf, dass Lernen in bestimmten Situationen stattgefunden haben kann, ohne dass es sich in einer Leistungsmessung widerspiegelt. Daraus folgt, dass Lernen anhand der Lernleistung nur bedingt geprüft werden kann.

In Abhängigkeit vom wissenschaftlichen Standpunkt rücken unterschiedliche Aspekte bei der Betrachtung des Begriffs Lernen in den Vordergrund. Aus neurobiologischer Perspektive wird Lernen wie folgt definiert:

Die bleibenden *Spuren* der flüchtigen Eindrücke von draußen *in uns* haben einen Namen: Man spricht von Repräsentationen der Außenwelt. Diese *Repräsentationen* entstehen und ändern sich, und man bezeichnet genau diese Vorgänge als Lernen. Gehirne und deren Bauteile, die Nervenzellen (Neuronen), sind darauf spezialisiert, Repräsentationen in Abhängigkeit von der Umgebung auszubilden und zu verändern. Nervenzellen stehen für bestimmte Aspekte der Umgebung (...) (Spitzer 2002: 12, Hervorhebungen im Original).

Ein grundlegendes Verständnis der Prozesse, die beim Lernen im Körper bzw. im Gehirn ablaufen, ist notwendig, um optimale Lernbedingungen zu schaffen oder Lernprobleme zu diagnostizieren, denn den „Nürnberger Trichter“ gibt es leider nicht (Spitzer 2002: 19). Aus dieser Definition geht hervor, dass es sich beim Lernen um einen Vorgang handelt, der durch äußere Einflüsse verursacht wird. Dadurch finden Veränderungen im Körper statt. Diese Veränderung ist ein fortdauernder Prozess, da ständig äußere Einflüsse vom Körper bzw. dem Gehirn wahrgenommen und verarbeitet werden. Daraus folgt: „Ob wir es wollen oder nicht – wir lernen immer“ (Spitzer 2002: 19). Und sogar noch mehr (Spitzer 2002: 14, Hervorhebungen im Original): „[Das] Gehirn ist für das Lernen optimiert. Es lernt also nicht irgendwie und mehr schlecht als recht, sondern *kann nichts besser und tut nichts lieber!*“

Modelle, in denen Lernen bzw. Lernprozesse als eine lineare Abfolge von Schritten dargestellt werden, bei denen Informationen zunächst im Ultrakurzzeitgedächtnis aufgenommen werden, von dort ins Kurzzeitgedächtnis weiter transportiert werden, um schließlich im Langzeitgedächtnis dauerhaft gespeichert zu werden (Zimbardo & Gerrig 1996: 236), können als nicht angemessen betrachtet werden, den Lernprozess darzustellen (Spitzer 2002: 4f).

Eine angemessene Beschreibung von Lernprozessen kann am ehesten anhand der Verarbeitungstiefe, die durch das Arbeitsgedächtnis ermöglicht wird, gegeben werden. Im Arbeitsgedächtnis, das eine sehr begrenzte Aufnahmekapazität hat, werden neue Informationen für kurze Zeit gespeichert. Die Speicherung ist kein statischer Vorgang, sondern die Informationen werden währenddessen verarbeitet. Die Verarbeitungstiefe bezieht sich auf die Intensität, mit der die Informationen bearbeitet werden. Die Bearbeitung findet in verschiedenen Arealen des Gehirns gleichzeitig und interaktiv statt. Für das Behalten gilt: Je mehr, je öfter, je tiefer die Informationen verarbeitet werden, desto besser werden diese behalten (Craik & Lockhart 1972: 675-677, Spitzer 2002: 5f). Grundsätzlich gibt es zwei Orte im Gehirn, an denen Lernen stattfindet: im Hippokampus und in der Großhirnrinde (Kortex). Das wichtigste Organ zum Lernen innerhalb des Gehirns ist der Hippokampus. Er ist zum Lernen unabdingbar (Spitzer 2002: 23). Mithilfe des Hippokampus werden Ereignisse verarbeitet und gespeichert, d. h. er bildet eine neuronale Repräsentation von diesem Ereignis in Form variabler Aktivitätsmuster vieler Neuronen aus. Die Information wird durch die Aktivierung (und Hemmung) von Neuronen verarbeitet, ein Neuron ist demnach ein Informationsverarbeitungselement, das den Input, durch den es aktiviert wurde, repräsentiert (Spitzer 2002: 49). Die Verarbeitung findet über neuronale Netzwerke statt. Das geschieht allerdings nur, wenn die Ereignisse als neu und interessant identifiziert werden (Spitzer 2002: 25, 34). Deshalb wird zur Beschreibung der komplexen Abläufe, die während des Lernens im Gehirn stattfinden, auch die Metapher des vernetzten Lernens oder Denkens verwendet. Beim Menschen konnte man nachweisen, dass das Lernen von Vokabeln von der Entstehung von Repräsentationen im Hippokampus abhängt (Spitzer 2002: 37).

Der zweite Ort, an dem Lernen stattfindet, ist die Großhirnrinde (Kortex). In der Großhirnrinde liegen Zentren für unterschiedliche Funktionen, u. a. auch das Sprachzentrum. Die Repräsentationen in der Großhirnrinde sind vermutlich landkartenartig angelegt (Anderson 2001: 126f, Spitzer 2002: 24). Die jeweiligen kortikalen Areale werden deshalb auch als kortikale Landkarten bezeichnet, die nicht nur in Abhängigkeit der Erfahrung eines Menschen entstehen, sondern auch einer beständigen erfahrungsabhängigen Umorganisation unterliegen, der Neuroplastizität (Spitzer 2002: 105). Die kortikalen Landkarten sind nach den

Prinzipien der Häufigkeit und der Ähnlichkeit angeordnet. Solche Landkarten sind für bestimmte Areale nachgewiesen, z. B. existiert eine somatotopie Karte (Spitzer 2002: 99, 105). Die Fähigkeit, mit Zahlen und Buchstaben umzugehen, ist beispielsweise in unterschiedlichen Arealen des Gehirns repräsentiert (Spitzer 2002: 115).

Eine grundsätzliche Unterscheidung beim Lernen muss zwischen Wissen und Können getroffen werden. In der Fachliteratur werden hierfür auch die Begriffe implizites und explizites sowie deklaratives und prozedurales Wissen verwendet. Unter implizitem Wissen wird das Wissen verstanden, über das der Lerner nicht bewusst verfügt, das er aber nutzen kann. Er weiß dann, wie etwas geht. Das explizite Wissen ist dem Lerner bewusst und zugänglich, d. h. er kann über dieses Wissen verfügen und es abrufen (Anderson 2001: 241, Spitzer 2002: 62). Das implizite Wissen wird langsam und nur durch wiederholtes Üben erworben (Spitzer 2002: 65). Gelernt wird dadurch, dass Beispiele verarbeitet und aus diesen Beispielen Regeln produziert werden. Das Gehirn strebt danach, allgemeine Regeln zu lernen, um diese dann wiederum im einzelnen Fall anzuwenden (Spitzer 2002: 76).

Einflussfaktoren auf das Lernen

Das Lernen bzw. der Lernprozess ist ein komplexer Vorgang, der durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Die Faktoren können nicht nur von Lerner zu Lerner differieren, sondern wirken sich auch unterschiedlich auf den Erfolg oder das Scheitern des jeweiligen Lernprozesses oder die Gedächtnisleistung aus. Das zeigt, wie individuell der Lernprozess ist und abläuft. Dieses Zusammen- bzw. Wechselwirken der einzelnen Faktoren wird auch als Mehrdimensionalität der Faktoren bezeichnet (Götze 1995: 124). Folgende Faktoren bestimmen den Grad der Gedächtnisleistung (Götze 1995: 122, Spitzer 2002):

- die Bedeutung der Informationen für den Lerner,
- die Höhe der Aufmerksamkeit,
- Emotionen,
- der Grad der Verknüpfung der neuen Informationen mit bereits vorhandenem Wissen,
- die Reproduktion des Gelernten, z. B. inwiefern der Lerner Informationen weiter erzählt,

- die Höhe der Motivation,
- der Anteil des Fremden bzw. Neuartigen im Verhältnis zum bereits Bekannten.

Inwiefern die Bedeutung der Information eine Rolle für den Lernprozess und die Gedächtnisleistung spielt, wurde bereits erläutert. Das Ausmaß des Behaltens von dargebotenem Material ist davon abhängig, mit wie viel Aufmerksamkeit sich ein Lerner diesem widmet (Spitzer 2002: 155). Grundsätzlich wird zwischen Vigilanz, auch als allgemeine Wachheit bezeichnet, bei der das Grundniveau der Aufmerksamkeit erhöht wird, und der selektiven Aufmerksamkeit, bei der die Wahrnehmung gezielt auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand gerichtet wird, unterschieden (Spitzer 2002: 155).

Ein weitere Einflussfaktor sind Emotionen. Sie beeinflussen den Lernprozess entweder positiv oder negativ. Eine positive Grundstimmung ist von Vorteil für den Lernprozess (Spitzer 2002: 164). Angst hingegen wirkt sich negativ auf den Lernprozess aus. Sie kann zwar rasches Lernen ermöglichen, fördert kognitive Prozesse jedoch nicht. Im Gegenteil, sie verhindert die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten, weshalb das Gelernte später nicht auf andere Situationen übertragen werden kann (Spitzer 2002: 161). Angst führt somit zu einem ganz bestimmten kognitiven Stil bzw. Lernstil, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert, jedoch das lockere Assoziieren erschwert, das gerade bei anspruchsvollen Aufgaben gefordert wird. Dauernde Angst kann dazu führen, dass der Lerner gedanklich eingeeengt ist (Spitzer 2002: 164).

Motivation spielt beim Lernen ebenfalls eine große Rolle. Grundsätzlich ist jeder Mensch motiviert, Motivation kann demnach nicht von außen erzeugt werden, sondern fehlende Motivation wird vielmehr durch demotivierende Situationen geschaffen. Auch das Verhältnis von Fremdem zu Neuartigem beim Lernen kann sich auf den Lernprozess auswirken (Spitzer 2002: 192f). Wird zu viel Neues auf einmal geboten, können sich Lerner überfordert fühlen, wird zu wenig geboten, so ist der Anreiz, sich mit der Aufgabe und den Informationen zu beschäftigen, zu gering. Über das „optimale Verhältnis“ ist keine pauschale Aussage möglich, es muss im Einzelfall entschieden werden und kann individuell unterschiedlich sein (Götze 1995: 123).

2.2 Das Gedächtnis

Für das Behalten von Informationen ist der Teil des Gehirns zuständig, der als Gedächtnis bezeichnet wird. Zunächst sollen einige grundlegende Erkenntnisse über die Funktion des Gedächtnisses, die für das Fremdsprachenlernen, insbesondere das Lernen und Behalten von Wörtern, von Bedeutung sind, zusammengestellt werden (Rohrer 1990: 17–19):

- Gedächtnisprozesse können als assoziativ beschrieben werden, d. h. auf die Reaktion eines sprachlichen oder nichtsprachlichen Reizes werden Ideenetze aktiviert; ein solcher Vorgang kann gelenkt sein, d. h. alle Assoziationsglieder stehen in einem sinnvollen Zusammenhang zueinander, oder frei sein, d. h. meist besteht ein solcher Zusammenhang nur zum nächsten Assoziationsglied,
- das Gedächtnis vervollständigt Muster und ermöglicht somit eine ökonomische Verständigung; es handelt sich demnach um einen dynamischen Prozess, bei dem verändert, ergänzt und eliminiert wird,
- es können innere visuelle oder auditive Bilder vom Gedächtnis erzeugt werden,
- Informationen können vom Gedächtnis simultan aufgenommen werden, z. B. gleichzeitig akustisch und visuell; es ist sogar von Vorteil, möglichst viele Sinne beim Lernen einzubeziehen,
- eine dauerhafte Tätigkeit des Gedächtnisses ist das Üben, d. h. Dinge, die besonders wichtig sind oder interessant sind, werden ständig geübt und wiederholt.

Beim Lernen sollte darauf geachtet werden, die Arbeitsweise des Gedächtnisses zu berücksichtigen, um gehirngerechtes Lernen zu ermöglichen. Die Metapher des vernetzten Denkens bzw. Lernens spiegelt dies wider. Das vernetzte Lernen ist durch zwei wichtige Prozesse, die das Denken grundlegend bestimmen, gekennzeichnet: das Assoziieren und das Sortieren oder Ordnen (Rohrer 1993: 212f). Erhält das Gehirn Informationen, so werden diese nicht wahllos im Gehirn angehäuft, sondern mit bereits vorhandenen Informationen verbunden, in Beziehung gebracht und eingeordnet bzw. sortiert, weshalb in der Psycholinguistik auch von Netzen oder Netzwerken gesprochen wird. Solche Prozesse laufen auch beim Wortschatzlernen ab.

Die Funktion des Assoziierens ist also nicht vorrangig das Einprägen, sondern das Bewusstmachen von Anknüpfungsmöglichkeiten. Es gilt: Je strukturierter und vielfältiger ein Wort vernetzt, also eingebunden ist, desto besser kann es vom Gedächtnis behalten und auch wieder abgerufen werden (Bohn 1999: 82).

Das Sortieren ist der zweite wesentliche Prozess. Das gesamte Wissen in unserem Kopf ist auf eine bestimmte, vermutlich absolut individuelle Weise strukturiert und systematisiert. Eine solche Ordnung gibt es auch für den Wortschatz. Das Sortieren wird erleichtert, wenn Kategorien, nach denen der zu lernende Wortschatz geordnet werden soll, vorgegeben werden. Erschwert wird der Prozess, wenn Kategorien oder Gesichtspunkte selbst gesucht werden müssen; häufig bestehen hierfür auch mehrere Möglichkeiten (Bohn 1999: 83). Durch das Sortieren sollen Wörter, die bestimmte Gemeinsamkeiten haben, gebündelt werden. Somit können sie später schnell abgerufen werden. Solche Bündelungskriterien können Ähnlichkeiten, Gegensätzlichkeiten oder hierarchische Beziehungen sein, jedoch keine alphabetischen Gliederungen. Der Teil des Gedächtnisses in dem solche Prozesse ablaufen wird als „mentales Lexikon“ bezeichnet. Im mentalen Lexikon sind alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert (Schwarz 1996: 102). Wie das mentale Lexikon genau aufgebaut ist, darüber wird in Expertenkreisen noch diskutiert (Schwarz 1996: 102f, Singleton 1997: 213).

2.3 Wörter lernen und behalten

Neben den vier Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ist der Wortschatz das wesentliche Element, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist (Rampillon 1996: 131f). Obwohl Lehrern wie auch Lernern häufig bewusst ist, dass es sich um einen zentralen Punkt handelt, wird das systematische und gezielte Wortschatzlernen im Unterricht häufig nicht thematisiert. In der Regel beschränken sich Hilfestellungen der Lehrer auf wenige Hinweise, wie z. B. dass beim Lesen eines Textes Wörter aus dem Kontext erschlossen werden können, dass Wörter anhand ihrer Struktur analysiert und erraten werden können oder auf die Demonstration der Verwendung von Wörterbüchern. Mit dem häuslichen Vokabellernen werden Lerner häufig komplett alleine gelassen.

Wie schwierig es ist, ein Wort zu lernen, hängt von seiner spezifischen Lernhürde, auch als „learning burden“ bezeichnet, ab. Als Lernhürde wird der Aufwand verstanden, der notwendig ist, um das Wort zu lernen (Nation 2001: 23). Grundsätzlich gilt: Je bekannter die Strukturen sind, die ein Wort repräsentiert, und je größer das Vorwissen des Lerners, desto geringer ist die Lernhürde. Das Wissen über solche Strukturen und das Vorwissen kann aus unterschiedlichen Quellen stammen. So kann Wissen aus der Muttersprache, anderen Fremdsprachen oder aus dem Wissen, das bereits über die zu lernende Fremdsprache erworben wurde, genutzt werden (Nation 2001: 23f). Das Wissen, das über ein Wort bekannt sein muss, damit es als gelernt gilt, wird auf drei verschiedenen Ebenen beschrieben (Nation 2001: 25): (1) der Form, (2) der Bedeutung, (3) dem Gebrauch.

Grundsätzlich wird zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden. In der Fachliteratur werden stattdessen auch die Begriffe aktiver und passiver Wortschatz verwendet. Entsprechend werden auch die Fertigkeiten zugeordnet, d. h. Hören und Lesen sind rezeptive Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben sind produktive Fertigkeiten (Nation 2001: 24).

In Bezug auf das Lernen von Wörtern werden grundsätzlich zwei Formen des Lernens unterschieden: das intentionale Lernen und das inzidentelle Lernen. Synonym werden in der Fachliteratur auch die Begriffe bewusstes und unbewusstes Lernen verwendet. Unter intentionalem Lernen wird die aktive Bemühung verstanden, etwas zu lernen. Im Hinblick auf das Wortschatzlernen wäre dies das systematische Vokabellernen. Das ist vor allem dem produktiven Wortschatz förderlich. Das inzidentelle Lernen wird auch als unbewusstes oder willkürliches Lernen bezeichnet. Dabei eignet sich der Lerner Kenntnisse an, ohne sich darauf zu konzentrieren. Der Lerner könnte beispielsweise bei einem Gespräch, nebenbei, Wörter lernen. Das inzidentelle Lernen ist insbesondere für den rezeptiven Wortschatz von Bedeutung (Bohn 1999: 80, Nation 2001: 232f).

Es kommt häufig vor, dass Wörter falsch gelernt werden, z. B. isoliert als Einzelwort; sie werden dann oftmals falsch angewendet. Eine mögliche Lösung ist, den Unterricht textbezogen zu organisieren. Eine gute Begründung hierfür ist, dass Wörter meist nicht nur eine Bedeutung haben, sondern immer auch in Beziehungen zu anderen Wörtern stehen. Für das Abrufen von Wörtern ist

die Kenntnis über diese Beziehungen unabdingbar. Der Lerner muss wissen, wie er die Wörter kombinieren kann (Bohn 1999: 84).

Wortwissen scheint zum großen Teil Sachwissen zu sein, weshalb die Sachnetze im Gedächtnis eine besondere Rolle spielen (Kielhöfer 1994: 213). Für das erfolgreiche Lernen von Wortschatz ist es wichtig, die Wörter in verschiedenen Netzstrukturen¹ zu organisieren. Alle Netze sind untereinander beweglich verknüpft. Grundsätzlich gilt, je vielfältiger diese Netze ausgebildet und je wortreicher sie sind, desto leichter wird das Behalten und Erinnern von Wörtern, aber auch das Dazulernen von neuen (Kielhöfer 1994: 215).

Die Ergebnisse hängen auch immer von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden selbst ab und können durchaus unterschiedlich ausfallen. Verschiedene Elemente, die beim Fremdsprachenlernen Schwierigkeiten verursachen können, sind zu beachten (Bohn 1999: 87):

- die Kategorien, die in der Muttersprache gelten, können nur bedingt auf die Fremdsprache übertragen werden; zum einen ist eine direkte Übertragung oftmals nicht möglich, zum anderen ist der Wortschatz viel geringer, weshalb keine größeren Netze entstehen können,
- einige Aufgaben setzen Vorwissen bei den Fremdsprachenlernern voraus; Wörter müssen für manche Übungen sowohl in Form als auch in Bedeutung bekannt sein, z. B. für Oberbegriff-Unterbegriff-Relationen,
- die Bedeutungsunterschiede zwischen Wörtern innerhalb einer Sprache und zwischen zwei Sprachen, aber noch deutlicher zwischen verschiedenen Kulturen, können zu Schwierigkeiten, insbesondere beim Ordnen führen.

Ein weiteres Problem, ist die Auswirkung des Faktors Zeit auf die Memorierfähigkeit. Man hat beispielsweise festgestellt, dass das akustische Gedächtnis nur eine begrenzte Stoffmenge innerhalb einer bestimmten Zeitspanne verarbeiten kann. Dafür braucht es Zeit, die z. B. durch Sprech- bzw. Lesepausen geboten werden kann. Vermutlich ist das auch auf die Semantisierungsphase beim Wortschatzlernen übertragbar (Holtwisch 1994: 231f).

Das Problem, dass die Behaltensleistung im Zusammenhang mit Wortschatz häufig gering ist, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in der Regel viel

¹Teilweise wird in der Literatur auch von Feldern gesprochen (Kielhöfer 1994: 213f).

zu wenig Mühe, und damit Zeit, dafür verwendet wird, Vokabeln in neue Netze einzubauen. Die Zeit wäre sehr sinnvoll eingesetzt, denn hierbei wird das Wort nicht nur wiederholt, ebenso wie der aktivierte alte Wortschatz, sondern auch tiefer verarbeitet (Holtwisch 1993: 175). Optimal ist es, wenn hierbei lernpsychologische Aspekte beachtet werden. Diese theoretischen Überlegungen können in der Praxis, z. B. durch Aufgaben, realisiert werden, bei denen Texte ohne Leerzeichen vorgegeben werden und der Lerner die Wortgrenzen selbst finden muss (Holtwisch 1993: 177).

Die zentrale Frage ist, *wie* die Schüler das machen und vor allem *wie* der Lehrer dabei helfen kann. Durch Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen wurde ermittelt, dass eine deutliche Mehrheit der Schüler auch heute noch Vokabeln nach dem Paar-Assoziations-Verfahren (Abdeckmethode) lernt (Bohn 1999: 78). Diese gilt allerdings mittlerweile aufgrund ihrer Nachteile als veraltet. Zu den Nachteilen gehören u. a., die Isoliertheit von Wörtern, die geringe Anzahl von Bedeutungsentsprechungen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, das Fehlen syntaktischer Eigenschaften der Wörter, die zufällige Anordnung und Reihenfolge der Wörter (Kleinschroth 1992: 50f).

2.4 Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen

Aus den Erkenntnissen der Hirnforschung können einige wichtige Schlüsse für das Fremdsprachenlernen gezogen werden, um optimale Lernbedingungen zu schaffen oder um Lehrern wie auch Schülern das Lernen zu erklären, denn das Wissen um eine Sache fördert nicht nur das Verständnis, sondern auch die Akzeptanz und den Respekt.

Folgende Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht können aus den Erkenntnissen der Hirnforschung gezogen werden (Götze 1995: 124f):

- es kann kein einheitliches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht geben, da gesteuerte und ungesteuerte Spracherwerbsprozesse individuell sehr unterschiedlich sind,
- im Fremdsprachenunterricht sollten nach Möglichkeit verschiedene Methoden angewendet werden, da mit einzelnen Methoden immer nur Teilbereiche der Faktoren und Eigenschaften des Menschen, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen, einbezogen werden,

- je vielfältiger das Gehirn angesprochen wird, desto besser,
- es sollte in Sinneinheiten (Syntagmen, Phrasen, Funktionsverbgefügen, *chunks*) gelernt werden, da dies gehirngerechtes Lernen zu sein scheint; insbesondere das Assoziationslernen sollte trainiert werden,
- es sollte darauf geachtet werden, das Lernen dem Alter entsprechend auszurichten (in verschiedenen Altersstufen gibt es unterschiedliche Schwerpunkte, die beachtet werden sollten),
- die Verbindung von bildlichen und sprachlichen Elementen scheint sinnvoll, damit Gedächtnisstrukturen miteinander verknüpft werden können,
- um das Wortschatzlernen zu erleichtern, können Mnemotechniken eingesetzt werden.

In Bezug auf das Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht folgt daraus, dass die Vokabeln am besten in einem Zusammenhang dargestellt und oft wiederholt werden, um eine entsprechende Verarbeitungstiefe zu erlangen. Darüber hinaus beeinflusst auch die Art der Darbietung die Verarbeitungstiefe (Kostrzewa 1994: 224). Je mehr Eingangskanäle beim Lernen angesprochen werden, desto mehr Anknüpfungspunkte werden dem Gehirn zur Verarbeitung geboten². Die Informationen werden durch Assoziationen, ausgehend von diesen Anknüpfungspunkten, im Gehirn vernetzt (Vester 1975: 135, Hervorhebungen im Original):

Über je mehr *Kanäle* also eine Information eintrifft, um so eher wird sie solche Assoziationsmöglichkeiten vorfinden. Je mehr Assoziationen aber, desto größer ist auch die sogenannte *Motivation*, der Beweggrund, Antrieb und damit auch die Aufmerksamkeit zum Lernen. Gerade dabei hilft uns nun auch die ganze Verpackung, die „*bekannte Begleitinformation*“, in der eine neue Information ankommt. Es ist leider allgemein viel zu wenig bewußt – und wird daher auch im Unterricht nicht beachtet –, daß die beim Lernen gespeicherte Information eben nicht nur aus dem Stoff besteht, der gelernt wird, sondern auch aus allen dabei mitgespeicherten, mitschwingenden übrigen Wahrnehmungen.

Wie wichtig es ist, möglichst viele Sinne beim Lernen einzubeziehen (Kostrzewa 1994: 224), lässt sich auch daran erkennen, dass der „sprachliche Gehalt unserer Mitteilungen nur 7%, die prosodischen Elemente schon 38%, Mimik, Gestik und Körperhaltung gar 55% ausmachen“ (Rohrer 1990: 12). Auch im Hinblick

²Diese Art des Lernens wird in der Pädagogik unter dem Begriff ganzheitliches Lernen beschrieben (Kleinschroth 1992: 75f).

auf den fremdsprachlichen Unterricht bzw. für das Vokabellernen ergeben sich daraus Konsequenzen. Vokabeln sollten nicht nur, wie bereits erwähnt, über möglichst viele Eingangskanäle gelernt werden, sondern auch in Beziehung zu anderen Aspekten wie Grammatik und den vier Fertigkeiten gesetzt werden. Für das Lernen im schulischen Kontext ergibt sich daraus u. a. folgende Konsequenz: Neue Informationen sollten auf möglichst interessante Art und Weise dargeboten werden. Darüber hinaus ist es wichtig, Einzelheiten in einem Zusammenhang darzustellen, z. B. in Form von Geschichten, denn (Spitzer 2002: 35):

Wer glaubt beim Lernen gehe es darum, Fakten zu büffeln, der liegt völlig falsch; Einzelheiten machen nur im Zusammenhang Sinn, und es ist dieser Zusammenhang und dieser Sinn, der die Einzelheiten interessant macht. Und nur dann, wenn die Fakten in diesem Sinne interessant sind, werden wir sie auch behalten.

2.5 Fazit

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stand die Beschreibung und Erläuterung von Prozessen, die beim Lernen im Gehirn ablaufen. Die Darstellung allgemeiner Prozesse beim Lernen aus neurobiologischer und lernpsychologischer Perspektive zu Beginn des Kapitels sind für ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen unerlässlich. Erst ein solches Verständnis ermöglicht es, Lernprozesse zu beurteilen und zu optimieren. Lernprozesse werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Teilweise können diese Faktoren gesteuert und kontrolliert werden, wie z. B. Aufmerksamkeit, teilweise auch nicht, wie z. B. die Motivation des Lerners. In Abhängigkeit von diesen Faktoren können Lernprozesse unterschiedlich ablaufen, auch wenn die biochemischen Prozesse grundsätzlich die gleichen sind. Darüber hinaus werden Lernprozesse durch die individuell ausgeprägten Fähigkeiten eines Lerners beeinflusst. Insbesondere die vom Lerner bevorzugten Eingangskanäle, durch die der Lernstoff zunächst aufgenommen und dann vom Gehirn weiterverarbeitet wird, spielen dabei eine große Rolle.

Im Hinblick auf das Vokabellernen ist es darüber hinaus von Bedeutung, die grundlegenden Funktionen des Gedächtnisses zu kennen. Denn Ziel des Vokabellerns ist es, die Vokabeln möglichst gut zu behalten, um sie später wieder abrufen zu können. Wie die Vokabeln in der Muttersprache und die Vokabeln

in der Fremdsprache im Gehirn gespeichert werden, ist bis jetzt nicht abschließend geklärt. In einigen Punkten unterscheidet sich das Vokabellernen in der Muttersprache von dem in der Fremdsprache, in einigen wiederum nicht. Allerdings gibt es grundsätzliche Vorstellungen, was es heißt, eine Vokabel zu lernen und was dabei alles beachtet werden sollte. Interessant sind diese Informationen insofern, da sie die Möglichkeit bieten, den Prozess des Vokabellernens zu beeinflussen.

Für den Lehrer ist ein Verständnis über grundlegende Prozesse, die beim Lernen statt finden, insofern wichtig, da er auf dieser Grundlage seinen Unterricht planen und gestalten sollte. Darüber hinaus ist es seine Aufgabe, die Lerner in ihrem Lernprozess zu unterstützen und ggf. individuelle Lernprobleme bei Lernern zu diagnostizieren und sie zu beraten. Für den Lerner ist ein grundlegendes Verständnis, wenn auch u. U. nicht in dem Ausmaß wie für einen Lehrer, von Bedeutung, damit er seinen Lernprozess versteht, ihn beeinflussen und sich persönlich optimale Lernbedingungen schaffen kann. Darüber hinaus wird ihm damit die Möglichkeit gegeben, auch unabhängig von außenstehenden Personen, seine Lernprobleme zu erkennen und sich Lösungswege zu erarbeiten.

3 Fremdsprachenlernen

In diesem Kapitel sollen die Konzepte und Grundbegriffe erläutert und dargestellt werden, die im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Daraus ergeben sich folgende zentrale Fragen, die im Rahmen dieses Kapitel untersucht werden sollen:

- Was versteht man unter dem Konzept der Lernerautonomie und welche Implikationen ergeben sich daraus für den schulischen Unterricht?
- Was versteht man unter dem Begriff *awareness*?
- Was ist ein ein Lernstil oder Lernertyp?
- Wie wird der Begriff Lernstrategie definiert und welche Klassifikations-schemata gibt es?

3.1 Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht

Das Konzept der Lernerautonomie entwickelte sich Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, zunächst unabhängig vom Fremdsprachenunterricht, und wurde unter der Bezeichnung des „selbstgesteuerten Lernens“ bekannt. Das Konzept der Lernerautonomie wurde ursprünglich im fremdsprachlichen Bereich für die Erwachsenenbildung entwickelt (Holec 1981), bald aber auch in anderen Bildungsbereichen eingesetzt. Es entwickelte sich zunächst in der Praxis und wurde erst später durch Ansätze, insbesondere aus der kognitiven Psychologie wie auch den Neurowissenschaften oder dem Konstruktivismus, theoretisch fundiert (Wolff 2003: 321f).

Das Konzept der Lernerautonomie stellt den Lerner in den Mittelpunkt. Der autonome Lerner besitzt die Fähigkeit, die Verantwortung für alle Entscheidungen, die sein Lernen betreffen, zu übernehmen (Holec 1988: 9f). Diese Definition eines Lerners passte in das Konzept des kommunikativen Ansatzes, der Ende der siebziger Jahre in der Fremdsprachendidaktik aufkam und in dem ebenfalls ein lernerzentrierter Unterricht angestrebt wurde (Holec 1988: 9f). Der Lerner

als Individuum mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten rückte zunehmend in den Vordergrund von didaktischen Konzepten. Dieser Trend forderte aber auch ein Umdenken in Bezug auf die Lerner- und die Lehrerrolle (Holec 1981).

Holec (1981) beschreibt das Konzept der Lernerautonomie ausführlich und kontrastiert in einem Soll-Ist-Vergleich aktuelle mit möglichen, zukünftigen Unterrichtsformen, worauf im Folgenden näher eingegangen werden soll. Allerdings wird offen gelassen, wie die Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie konkret im Unterricht aussehen könnte. Konkrete Hinweise zur Umsetzung in die Praxis geben beispielsweise Dickinson & Carver (1980).

Der autonome Lerner ist in der Lage, eigenständig Entscheidungen über verschiedene Aspekte des Lernens zu treffen. Der Lerner kann entscheiden, was er lernen möchte, wie er es lernen möchte und wie schnell er es lernen möchte. Er sucht sich hierfür selbstständig Material aus, das er bearbeiten will, und legt auch selbst seine Ziele fest. Während der Bearbeitung beobachtet er seinen Lernprozess und seine Lernhandlungen, die er anschließend evaluiert. Daraus zieht er Schlüsse, wie er sein zukünftiges Lernen gestalten will (Holec 1981: 3). Der autonome Lerner lernt gerne, ist sich der Grenzen seiner Lernmöglichkeiten bewusst, kennt seine Lernprobleme sowie seine Stärken beim Lernen und kann diese auch benennen. Darüber hinaus ist sich der autonome Lerner seiner individuellen Präferenzen für bestimmte Lernstrategien und Lerntechniken bewusst, überprüft jedoch auch ihren Einsatz und ist in der Lage ggf. neue Lernstrategien und -techniken auszuprobieren und alte zu verwerfen oder zu adaptieren. Zudem ist der autonome Lerner dazu in der Lage, gezielt neues mit bereits vorhandenem Wissen zu verbinden (Rampillon 1994: 456–460).

Allerdings steht dieses Idealbild des autonomen Lerners im Gegensatz zu dem „traditionellen Bild“ des Lerners im Schulalltag¹, das wie folgt skizziert werden könnte (Holec 1981: 9–25): Der Lerner ist abhängig vom Lehrer, der für ihn alle wichtigen Entscheidungen trifft. Der Lerner bearbeitet das vorgegebene Material innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens, der Lernrhythmus wird somit vorgegeben und ist in der Regel für alle Lerner gleich. Die Progression und das Thema werden durch die Aufgaben bestimmt. Der Lerner evaluiert in der Regel seinen Lernprozess und sein Lernverhalten nicht, da der Fokus auf

¹Zu beachten ist an dieser Stelle, dass diese Beschreibungen bereits vor 25 Jahren angefertigt wurden und möglicherweise nicht mehr dem aktuellen Stand entsprechen.

dem Produkt liegt und nicht auf dem Prozess. Die Erhebung der Lernleistung durch vom Lehrer konzipierte Tests kann nicht mit einer Evaluation verglichen werden, bei der es um die individuelle Entwicklung der Lernkompetenz eines Lerners geht (Holec 1981: 16).

Die traditionelle Rolle des Lehrers wird wie folgt beschrieben (Holec 1981: 9–25): Der Lehrer trifft alle wichtigen Entscheidungen, d. h. er organisiert den Ablauf der Unterrichtsstunden, wählt das Material aus, zu dem er Aufgaben erstellt, und hält die Lösungen dafür parat. Das vermittelte Wissen wird anschließend durch Tests abgeprüft, die von ihm korrigiert werden. Die Aufgaben und Tests sind von den Lernern in einem von ihm vorgegebenen Zeitrahmen zu bearbeiten. Durch die gezielte Material- und Aufgabenwahl wird der Wissenserwerb vom Lehrer gesteuert. Ziel ist es, dem Lerner möglichst viel Wissen zu vermitteln, wie und ob der Lerner sich dieses Wissen aneignet, bleibt unklar. Der gesamte Ablauf ist produktorientiert. Der Lehrer trägt alleine die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg des Lernprodukts, der am Output der Lerner durch Tests kontrolliert wird.

Im Rahmen des Konzepts der Lernerautonomie wird auch die Lehrerrolle neu definiert. Der Lehrer wird zum Lernberater, Ratgeber oder auch Lernhelfer. Seine Aufgabe ist es, die Autonomie des Lerners, die während der Schullaufbahn erworben werden soll, zu fördern. Der Lehrer unterstützt den Lerner in seiner Entscheidungsfindung, der Material- und Aufgabenwahl, der Beobachtung seines Lernprozesses sowie bei der Evaluation, z. B. durch die Bereitstellung von Material oder durch beratende Gespräche. Gerade zu Beginn der Schullaufbahn übernimmt der Lehrer dabei u. U. noch verschiedene Entscheidungen für den Lerner, die Schritt für Schritt an den Lerner abgegeben werden. Er gibt somit einen Teil der Verantwortung für das Lernen an den Lerner ab (Holec 1981: 9–25). Allerdings wird vor allem seine Kreativität im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und im Rahmen der individuellen Hilfestellung wesentlich stärker gefordert sein als im traditionellen Unterricht. Darüber hinaus wird er sich Wissen und Mittel aneignen müssen, um die Lernprozesse und das Lernverhalten der Schüler zu analysieren und ggf. Lernprobleme zu diagnostizieren; das sind anspruchsvolle Aufgaben (Holec 1981: 24f).

Die Rollen von Lernern und Lehrern verändern sich demnach grundlegend. Der Unterricht ist nicht mehr lehrerzentriert, sondern lernerzentriert. Das Ab-

hängigkeitsverhältnis und die hierarchischen Strukturen werden aufgegeben, d. h. die Unabhängigkeit des Lerners wird durch den Lehrer gefördert, indem er ihm dabei hilft, das Lernen zu lernen (Dam 1994: 524f). Allerdings gibt es dafür zwei Grundvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen: Zum einen muss der Lerner dazu bereit und fähig sein, Verantwortung zu übernehmen. Zum anderen muss der Lehrer Verantwortung und Kontrolle abgeben. Der Hauptgrund, warum eine derartige Partizipation von Lernern im Unterricht von Lernern und Lehrern verweigert wird, ist vermutlich Angst (Holec 1981: 22), wie auch bereits in Kapitel 2.1 näher erläutert.

Zu Beginn der neunziger Jahre stellt Rampillon (1994: 460) bei einem Ist-Soll-Vergleich erhebliche Unterschiede fest zwischen formulierten Zielen im Rahmen des Konzepts der Lernerautonomie und dem Schulalltag. Die traditionelle Rollenverteilung herrscht noch immer vor, Lernerautonomie ist nur selten zu finden. Das könnte daran liegen, dass es gerade bei der Implementierung des Konzepts der Lernerautonomie zu Schwierigkeiten kommen kann, da Umdenken und Umlernen sowohl auf Seiten der Schüler als auch der Lehrer zu Problemen führen können (Dam 1994: 525). Umdenken und Umlernen sind anstrengend und verlangen häufig viel Motivation und Durchhaltevermögen. Lerner und Lehrer können sich u. U. überfordert fühlen oder Angst vor falschen Entscheidungen haben. Lehrer müssen viel Arbeit und Zeit in die Umstrukturierung ihres Unterrichts investieren (Dam 1994: 525). Möglicherweise müssen sie sich auch vor Kollegen und Eltern rechtfertigen (Dam 1988: 29f). Zudem sind ihnen durch den institutionellen Rahmen sowie Richtlinien und Lehrpläne Grenzen gesetzt (Tönshoff 1992: 250). Mögliche weitere Gründe, die eine flächendeckende Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie an deutschen Schulen bis jetzt verhindert haben, könnten z. B. sein, dass dem Fremdsprachenunterricht das Lehrwerk entzogen wird, auf dessen Basis ein lehrplankonformer Unterricht konzipiert ist, dass der Lehr- bzw. Lernstoff nicht mehr von Experten, sondern von den Lernern selbst bestimmt wird, dass den Schülern häufig nicht zugetraut wird, verantwortungsbewusst und kompetent Entscheidungen bezüglich ihres Lernens zu treffen sowie der Kontrollverlust auf Lehrerseite (Legenhausen 1994: 469f). Jedoch bleibt unklar, wie bei „traditionellen“ Unterrichtskonzepten mit verschiedenen Phänomenen umgegangen wird, wie z. B. den unterschiedlichen

individuellen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernpräferenzen und Lernproblemen der Lerner (Dickinson 1979: 181).

Trotz der möglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie in die Praxis, scheint es aus mehreren Gründen nicht nur eine Alternative zu traditionellen Unterrichtsformen, sondern vielmehr eine Notwendigkeit zu sein. Die Halbwertszeit von Informationen wird immer geringer, was nicht nur im Alltagsleben von Individuen ein ständiges Lernen fordert, sondern eine umfassende Lernkompetenz vor allem im Berufsleben ist unerlässlich. Lernen, sowohl im Sinne von Weiterlernen als auch von „Wiederlernen“, ist demnach ein lebenslanger Prozess, der in der Natur jedes Menschen liegt².

Learning is a life-long process. No school, or even university, can provide its pupils with all the knowledge and the skills they will need in their adult lives. Adult life, in its personal as well as its vocational aspects, is far too diverse and too subject to change for any educational curriculum to attempt to provide a detailed preparation. It is more important for a young person to have an understanding of himself or herself, an awareness of the environment and its workings, and to have learned how to think and how to learn (Trim 1988: 3).

Aber es gibt noch weitere Gründe, warum das Prinzip des lebenslangen Lernens gerade im deutschen Bildungssystem einen wesentlich höheren Stellenwert einnehmen sollte, als es bisher der Fall zu sein scheint. Die Erweiterung der Europäischen Union wird weiter fortschreiten und neue Berufsaussichten eröffnen, in denen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Lernkompetenz sowie Fremdsprachenkenntnisse zunehmend gefordert sein werden; der Arbeitsplatz kann sich beispielsweise im Ausland befinden oder Unternehmen halten Kontakte zu Firmen im Ausland. Weiterhin werden zur Förderung der Völkerverständigung Fremdsprachen von immer größerer Bedeutung sein. Durch die Förderung und Entwicklung der Lernerautonomie bereits im schulischen Unterricht ist es möglich, die Lerner zu handlungs- und entscheidungsfähigen Menschen auszubilden (Trim 1988: 3).

Wie die Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie in der Praxis aussehen kann, zeigen mehrere Projekte in verschiedenen Ländern Europas, die der Europarat zu Beginn der achtziger Jahre initiierte. Das Konzept der Lernerautonomie wurde auf unterschiedliche Weise umgesetzt, u. a. in Frankreich,

²Vgl. auch Kapitel 2.1.

Großbritannien, Belgien, Finnland und Dänemark. Im Folgenden soll ein Beispiel ausführlich dargestellt werden, wie Lernerautonomie in der Praxis aussehen kann. Dieses Projekt zeigt, dass es durchaus Möglichkeiten und Freiräume gibt, das Konzept der Lernerautonomie umzusetzen. Das kann allerdings nur erfolgreich geschehen, wenn die Bereitschaft dazu vorhanden ist (Dickinson & Carver 1980: 6).

3.2 Awareness beim Fremdsprachenlernen

In diesem Kapitel soll zunächst versucht werden, eine Definition für den Begriff *awareness* zu finden. Dem schließt sich die Darstellung eines didaktischen Konzepts an, in das *awareness* integriert wurde.

Definition des Begriffs *awareness*

Anlass der „Awareness-Diskussion“ Ende der achtziger Jahre in Großbritannien sind weitgreifende Lernstandserhebungen und Untersuchungen der allgemeinen Lehr- und Lernsituation an englischen Schulen. Es werden sowohl unzureichende muttersprachliche als auch fremdsprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse bei den Schülern festgestellt (Rampillon 1997: 173). Mit dem Fokus auf das Thema Sprachen wird der Begriff um die Komponente *language* erweitert zu *language awareness*. Schwierigkeiten gibt es u. a. beim Übergang von Grundschulen zu weiterführenden Schulen im Bereich des Sprachenlernens, des Fremdsprachenlernens wie auch in anderen Fächern. Ein weiteres Problem scheint die fehlende Vernetzung der Fächer sowie der mangelnde Austausch zwischen Lehrern zu sein. Hawkins (1984: 7) sieht in seinem Konzept der *language awareness* eine Lösungsmöglichkeit für diese Probleme. Im Rahmen der Untersuchungen gibt Donmall (1984: 7)³ folgende Definition: „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.“

Seit Anfang der neunziger Jahre wird auch in der deutschen Fremdsprachendidaktik *language awareness* diskutiert, der mit „Sprachbewusstheit“⁴ ins Deutsche übersetzt wird. *Language awareness* bezieht sich grundsätzlich auf

³Im Auftrag des NCLE (National Congress on Languages in Education) erstellte sie einen umfassenden Bericht zum Thema *language awareness*.

⁴Dieser Begriff sollte nicht mit Sprachbewusstsein verwechselt werden, der aus der deut-

Entwicklungen in der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie der Zweitsprachenerwerbsforschung. Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs liegt bis jetzt allerdings nicht vor (Gnutzmann 2003: 335f).

Knapp-Potthoff (1997: 13) fasst *language awareness* sehr allgemein als „spezifische Art von Wissen“ auf. Um den Begriff *awareness* zu konkretisieren, bietet Knapp-Potthoff (1997: 13f) deshalb eine Auswahl an Beispielen, welche Bedeutung *awareness* für den Fremdsprachenlerner haben kann: „Sprachstrukturbewußtheit, Sprachvariationsbewußtheit, Lernaltersprachenbewußtheit, Sprachverwendungsbewußtheit, Kommunikationsbewußtheit, Lernbedarfsbewußtheit, Sprachprozeßbewußtheit“.

Diese Vielzahl von möglichen Arten von *language awareness* verdeutlicht, wie breit der Begriff gefächert ist und wie weit der Interpretationsspielraum ist. Darüber hinaus gibt es noch einen weiteren Definitionsansatz, bei dem *language awareness* um die Komponente des Lernens erweitert wird zu *language learning awareness*; bei diesem Ansatz steht ebenfalls der Lerner und seine individuelle Sichtweise bestimmter Dinge im Vordergrund. Sprachlernbewusstheit wird definiert als:

Kenntnisse über das Fremdsprachenlernen allgemein und/oder über das eigene Fremdsprachenlernen, die u. a. aus Erfahrungen der Introspektion gewonnen werden, die nach Auffassung des Subjekts Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hatten, haben oder haben können und bei Bedarf artikuliert werden können (Edmondson 1997: 88).

Die Verwendung des Begriffs als *language awareness* ist „sehr diffus“, und erscheint keine geeignete Kategorie zu sein, um das Fremdsprachenlernen im Rahmen von existierenden Konzepten zu beschreiben (Edmondson & House 1997: 3). Hinzu kommt, dass es somit fast unmöglich ist, verlässliche empirische Überprüfungen des Konzepts durchzuführen (Knapp-Potthoff 1997: 9). Sofern empirische Erhebungen gemacht wurden bzw. werden, können sie sich immer nur auf einen der Definitionstypen beziehen; eine Vergleichbarkeit der Daten ist somit nahezu ausgeschlossen, da jeweils andere Aspekte im Vordergrund stehen und evaluiert werden. Möglicherweise ist das auch der Grund, weshalb es bislang fast keine empirischen Nachweise zum Language-Awareness-Konzept

schen Muttersprachendidaktik kommt. Als Sprachbewusstsein wird insbesondere das explizite Wissen über Sprache bezeichnet.

und seinen Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen gibt (De Florio-Hansen 1997: 144f, Knapp-Potthoff 1997: 9).

Konsens besteht darüber, dass mit *awareness* auf eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung Bezug genommen wird; Sprache wird hier nicht als bloßes Instrument aufgefasst, in dessen Rahmen mechanisch gehandelt und das einfach angewendet wird (Knapp-Potthoff 1997: 12, Nold & Schnaitmann 1997: 174).

Dennoch hat *language awareness* bzw. *language learning awareness* im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen und insbesondere mit Lernprozessen und Lernstrategien eine zentrale Bedeutung. Mit ihrer Hilfe können dem Lerner Lernprozesse und Lernstrategien bewusst gemacht werden. Lernprozesse können besser überwacht und gesteuert werden. Lernstrategien können effizienter eingesetzt werden (Knapp-Potthoff 1997: 14f). Des Weiteren wird durch *language awareness* die Lernerautonomie gefördert (Knapp-Potthoff 1997: 15):

Lerner, die über Language (Learning) Awareness verfügen, sind Sprachlernsituationen nicht mehr oder weniger hilflos als Objekte ausgeliefert, sondern sie durchschauen (zu einem gewissen Grade) Ziele, Prozesse und Bedingungen der Beeinflussung dieser Situation und haben damit eine Grundlage für eigene Einflußnahme.

Allerdings kann sich *language awareness* auch negativ auf das individuelle Lernverhalten bzw. die Eigenwahrnehmung der Lerner auswirken, und zwar dann, wenn *language awareness* Lerner demotiviert, weil sie keine Lernfortschritte feststellen oder sogar sprachliche Defizite, und dadurch das weitere Lernen behindert wird (Knapp-Potthoff 1997: 14). Zudem können Lerner sich unter Druck gesetzt fühlen, z. B. wenn sie die neuen Verfahren der Introspektion auf sich selbst anwenden sollen. Allerdings wird sich dies vermutlich im Laufe der Zeit geben, je vertrauter die Lerner damit werden und je geübter sie in der Versprachlichung von Lernprozessen sowie deren Beobachtung werden (Knapp-Potthoff 1997: 16).

Awareness in einem didaktischen Konzept

Rampillon (1997) integriert *language awareness* in ein didaktisches Konzept im Fremdsprachenunterricht, das sie als metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen beschreibt. Sie hält es für geeignet, um die Steuerung und die Verantwortung schrittweise an die Schüler zu übergeben; was der Rollenver-

teilung im Konzept der Lernerautonomie entspricht, wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich erläutert. Sie schlägt daher für die Sekundarstufe I die Zuordnung der *language awareness* insbesondere auf drei fachdidaktische Felder des Fremdsprachenunterrichts vor (Rampillon 1997: 176–178): *linguistic awareness* (deklaratives Wissen), *communicative awareness* (exekutives Wissen) und *learning awareness* (prozedurales Wissen). *Linguistic awareness* bezieht sich auf sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache) sowie die vier sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben). Um diese Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, sollen den Schülern vielfältige Lernsituationen angeboten werden, in denen sie eigene Hypothesen über die Fremdsprache aufstellen können, um diese anschließend testen, kontrollieren, verwerfen oder annehmen zu können. Bei *communicative awareness* steht die Anwendung der Fremdsprache in Kommunikationssituationen im Fokus. Es handelt sich hierbei um Wissen über die Funktionsweisen von Sprache. Hierfür müssen die Lernenden insbesondere Kommunikationsstrategien, Strategien der Körpersprache, Diskursstrategien und Dominanzstrategien sowohl kennen als auch deuten bzw. selbst anwenden können. *Learning awareness* bezieht sich auf Wissen über Lern-, Denk- und Problemlöseprozesse. Die Bewusstheit des Lerners über sein Lernen beinhaltet folglich auch die Kenntnis über entsprechende Strategien, um mit diesen Prozessen umgehen zu können. Es werden die folgenden drei Gruppen von Strategien unterschieden: Stützstrategien (indirekte Strategien), Primärstrategien (direkte Strategien) und Instruktionsstrategien. Wichtig ist auch hier, dass die Lerner diese Strategien nicht nur kennen, sondern auch erkennen und anwenden können. Insbesondere in Bezug auf diese drei Aspekte der *language awareness* ist es von Bedeutung, die Lerner zu sensibilisieren und sie in ihrem Lernen zu unterstützen bzw. optimale Voraussetzungen zu schaffen. Für den Lernerfolg ist nicht nur Lernen auf sachbezogener und thematischer Ebene, sondern auch Lernen auf operativer Ebene entscheidend. Rampillon (1997: 177) vertritt die Ansicht, dass es nicht nur möglich ist, dass explizites Wissen in implizites Wissen übergeht und der Fremdsprachenlerner somit kommunikative Kompetenz erwirbt, sondern dass es unbedingt Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Denn implizites Wissen entlastet den Lerner bei der Anwendung der Fremdsprache und schafft Raum, neue Informationen zu verarbeiten bzw.

andere Informationen gleichzeitig zu bearbeiten. Der Lerner ist somit fähig, Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen (Rampillon 1997: 176–178).

Dieses Konzept scheint im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit als Grundlage geeignet, da es *language awareness* sowohl mit dem Aspekt der Lernstrategien als auch dem Konzept der Lernerautonomie verknüpft.

3.3 Lernstile und Lernertypen

Im Kapitel 2 wurde bereits angedeutet, dass Lernen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden kann. In Abhängigkeit dieser Faktoren können verschiedene Lernertypen definiert werden. Der Begriff Lernstil wird in der Fachliteratur unterschiedlich definiert und angewendet. Zudem finden sich auch andere Bezeichnungen, wie beispielsweise kognitiver Stil oder Lernerstil. In Abhängigkeit von der Definition wird der Begriff Lernstil auch als Unter- oder Oberbegriff zu dem Begriff kognitiver Stil gesehen. Grotjahn (2003: 326) schlägt vor, den Begriff Lernstil als Oberbegriff zu verwenden, der kognitive Stil ist somit eingeschlossen, und bietet folgende Definition:

In dieser weiten Bedeutung bezeichnet der Terminus Lernstil intraindividuell relativ *stabile*, zumeist *situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen* (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion (Grotjahn 2003: 326f, Hervorhebungen im Original).

Aus den unterschiedlichen Lernstilen lassen sich verschiedene Lernertypen, häufig auch als Lerntypen bezeichnet, ableiten; auch dieser Begriff wird nicht konsistent abgegrenzt und verwendet; es finden sich u. a. Definitionen, in denen der Begriff Lerntyp sowohl Lernertypen als auch Lernstile umfasst (Grotjahn 2003: 326).

Unklar bleibt allerdings die genaue Unterscheidung zwischen Lernstil und Lernertyp. In die Definition des Begriffs Lernstil werden offensichtlich Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Präferenzen der Lerner einbezogen, während eine Beschreibung des Lerners durch den Begriff Lernertyp auf die unterschiedliche Ausprägung bevorzugter Wahrnehmungskanäle (auditiv, visuell, haptisch, olfaktorisch) abzielt. Allerdings finden sich in der Literatur auch Be-

schreibungen, die beide Aspekte beinhalten; sie werden in Abhängigkeit vom Autor als Lernstil oder Lernertyp bezeichnet.

Mittlerweile liegen in der Literatur verschiedene Klassifikationsschemata für Lernstile und Lernertypen vor. Mit diesem Thema beschäftigen sich insbesondere Psychologen, aber auch in der Sprachlehr- und -lernforschung sowie in der Fremdsprachendidaktik wird der Einfluss von Lernstilen bzw. Lernertypen auf das Fremdsprachenlernen mittlerweile untersucht (vgl. z. B. Ellis 1994: Kapitel 11, Oxford & Anderson 1995). Allerdings sind die Meinungen in Bezug auf die Bedeutung hierzu geteilt; es gibt sowohl positive als auch skeptische Stimmen. Probleme bereiten in der Empirik u. a. die Datenerhebungsmethoden und die Zuordnungen von gemessenen Variablen zu entsprechenden Kategorien, da die Merkmale in der Regel nicht direkt, also von Dritten, beobachtbar sind, sondern die Lerner Selbstbeobachtungen durchführen müssen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Vielzahl von Klassifizierungsmerkmalen, die der Charakterisierung von Lernstilen bzw. Lernertypen in der Literatur zugrunde gelegt wird (Grotjahn 2003: 327).

Auf die Klassifikationsschemata und Kategorien von Lernstilen soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Hingegen soll eine nähere Bestimmung des Begriffs Lernertypen vorgenommen werden. In Bezug auf die Eingangskanäle können grundsätzlich die folgende Lernertypen bestimmt werden (Vester 1975: 121):

- der visuelle Sehtyp,
- der auditive Hörtyp,
- der haptische Fühltyp,
- der verbale Typ.

Es wird davon ausgegangen, dass sich der individuelle Lernstil bzw. Lernertyp bereits innerhalb der ersten Lebensmonate, während einer intensiven Prägungsphase, entwickelt (Vester 1975: 118f). Allerdings gibt es noch weitere Faktoren, die die Entwicklung des Lernstils bzw. Lernertyps beeinflussen; hierzu gehören u. a. der Lernstoff, die Umgebung, die individuellen Assoziationen, Gefühle, Gewohnheiten oder unterschiedliche Reaktionen des vegetativen Systems (Vester 1975: 121). Ein einmal entwickelter Lernstil ist nur schwer wieder veränderbar, deshalb ist es wichtig, dass Schüler ihren Lernertyp kennen, da jeder Lerner-

typ Vor- und Nachteile aufweist. Deshalb ist es u. a. notwendig, Lehrenden Konzepte und Hilfsmittel an die Hand zu geben, mit denen sie die Lernenden so früh wie möglich anleiten können, ihren eigenen individuellen Lernstil bzw. Lernertyp herauszufinden (Vester 1975: 125). Hierfür bieten sich z. B. folgende Instrumente an (Grotjahn 1998: 14): Lerntagebuch, mündliche oder schriftliche Sprachlernerneuerungen, z. B. durch die Erstellung von Lernerbiographien, Fragebögen, Interviews, Lautes Denken bzw. Protokolle des lauten Denkens, Unterrichtsbeobachtungen oder Produktanalysen. Die Vorzüge, Lerner mit ihrem individuellen Lernertyp vertraut zu machen, liegen nicht nur darin, dass die Lerner sich besser einschätzen, sondern auch verstehen können, z. B. dass jeder etwas aus dem Unterricht mitnehmen kann, wenn auf die individuell wichtigen Dinge geachtet wird, dass Mitlernende einfach nur anders lernen oder dass der Lernstil bzw. Lernertyp unabhängig vom Stoff als auch vom Intelligenzgrad ist. Das wird sich positiv auf alle Variablen auswirken, die das Lernen beeinflussen, insbesondere die Motivation (Vester 1975: 125).

In Bezug auf das Fremdsprachenlernen differenziert Rampillon (1996: 144) die oben angeführten Kategorien weiter aus. Es werden die folgenden acht Lernertypen unterschieden, wobei auch hier zu beachten ist, dass Lernende nur selten einen Lernertyp in der Reinform repräsentieren (Rampillon 1996: 144):

- Erfahrungsbezogener Lernertyp: er orientiert sich gerne an Situationen und kann auch damit umgehen, wenn eine Lernsituation einen hohen affektiven Anteil aufweist, er arbeitet bevorzugt durch exemplarisches und entdeckendes Lernen.
- Analytischer Lernertyp: er tendiert dazu, Lerngegenstände zu strukturieren und zu abstrahieren, z. B. indem er Schemata und Modelle erarbeitet, um sie an sein Lernschema anzupassen.
- Handlungsorientierter Lernertyp: er experimentiert und macht Dinge gerne selbst; Projektunterricht passt gut zu ihm; Aufgaben, wie intensive Lektüre und Analysieren, liegen ihm nicht.
- Kognitiv-abstrakter Lernertyp: er lernt durch exaktes und systematisches Beobachten und reflektiert seine Wahrnehmung; erfahrungsorientierte Lernverfahren lehnt er ab.

- Kommunikativ-kooperativer Lernertyp: für ihn ist der Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen wichtig; er hat kein Interesse an Einzelarbeit, auch wenn diese im Klassenverband stattfindet.
- Visuell orientierter Lernertyp: er bevorzugt Lernwege, auf denen er neue Informationen auf einen Blick erhält und sich diese durch mentale Bilder, also Bilder im Kopf, einprägen kann; er kommt mit abstrakter Informationsaufnahme nicht zurecht.
- Auditiv geprägter Lernertyp: er kann sich besonders gut Informationen einprägen, die er gehört hat, dabei können ihn evtl. visuelle Angebote stören.
- Haptischer Lernertyp: er lernt Inhalte am besten, indem er sie durch Basteln, Werkeln, Anfassen, Tasten u. Ä. wahrnimmt.

Um Lernern ein effektiveres Lernen zu ermöglichen und die Lernkompetenz jedes einzelnen Lernalters im Unterricht zu fördern, ist es unerlässlich die individuellen Lernstile bzw. Lernertypen zu ermitteln. Um sich selbst besser einschätzen zu können, sich also seiner persönlichen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Lernen bewusst zu sein, sollten Lerner möglichst viel über ihren persönlichen Lernstil bzw. Lernertyp wissen. Lernstile bzw. Lernertypen sollten deshalb im Unterricht thematisiert und diskutiert werden. Das Wissen über die unterschiedlichen Lernstile bzw. Lernertypen wird den Lernern nicht nur ermöglichen, sich aus dem Unterricht die für sie persönlich relevanten Informationen zu ziehen, sondern sie bekommen darüber hinaus die Möglichkeit, sich im Vergleich zu ihren Mitschülern einzuordnen und sich selbst und das Verhalten ihrer Mit-Lerner besser zu verstehen. Zudem wird es ihnen dadurch möglich sein, optimale Lernbedingungen zu schaffen und sich ggf. zusätzliches Material zu organisieren, falls ihr individueller Lernstil bzw. Lernertyp nicht ausreichend im Unterricht berücksichtigt wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, Unterrichtseinheiten zum Thema Lernstile bzw. Lernertypen in bestimmten Zeitabständen zu wiederholen, da sich diese verändern können, auch wenn solche Prozesse nur sehr langsam ablaufen. Letztendlich kann dies zu einem großen Teil nur von den Lernern selbst vorgenommen werden, da sie sich hierfür selbst beobachten und ihre Ergebnisse protokollieren müssen; aller-

dings kann und – in Abhängigkeit vom Kenntnis- und Entwicklungsstand der Lerner – muss der Lehrer die Lerner hierin unterstützen und entsprechendes Material, z. B. Fragebögen, zur Verfügung stellen.

Darüber hinaus ist die Ermittlung des Lernstils bzw. Lernertyps auch im Hinblick auf das Thema Lernstrategien von Bedeutung. Die Wahl der Lernstrategien wird u. a. auch von dem individuellen Lernstil bzw. Lernertyp beeinflusst und bestimmt, was wiederum bei der Vermittlung von Lernstrategien berücksichtigt werden sollte (Mißler 1999: 156–191, Oxford 1990: 13 und Oxford & Nyikos 1989: 295–297).

Wie in diesem Unterkapitel dargestellt, ist die Ermittlung der Lernstile bzw. Lernertypen nicht nur für das Lernen allgemein, sondern insbesondere auch für das Fremdsprachenlernen von zentraler Bedeutung und sollte deshalb im Unterricht - auf jeder Lernstufe - thematisiert werden. Sowohl das theoretische Wissen als auch die praktische Anwendung auf sich selbst kann den Lernern helfen, ihre Lernkompetenz und ihre sprachlichen Leistungen zu verbessern. Zudem ist zu beachten, dass der Lernstil bzw. der Lernertyp in Interdependenz mit anderen Variablen steht und diese bedingt, z. B. der Wahl der Lernstrategien (Bimmel & Rampillon 2000: 77).

3.4 Lernstrategien

Ihren Ursprung hat die Lernstrategieforschung im anglo-amerikanischen Raum. Psychologen begannen in den sechziger Jahren Untersuchungen zum Thema Lernstrategien allgemein sowie später auch im schulischen Kontext durchzuführen (Wenden 1987a: 8). In der Fremdsprachenforschung beschäftigten sich Forscher in den siebziger Jahren zunächst mit der Frage, was den guten vom schlechten Fremdsprachenlerner unterscheidet (vgl. z. B. Hosenfeld 1976; Naimann et al. 1978; Rubin 1975; Stern 1975). Bei ihren Beobachtungen stellten sie fest, dass es vor allem Unterschiede in der Auswahl und Anwendung von Lernstrategien gab, die sie deshalb auflisteten. Sie bildeten später die Grundlage für die zum Teil sehr umfangreichen Lernstrategieklassifikationsschemata (vgl. z. B. O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990), die lange im Fokus der Lernstrategieforschung standen.

Im deutschsprachigen Raum wurde das Thema Lernstrategien bzw. Lern-

techniken erstmals Ende der siebziger bzw. zu Beginn der achtziger Jahre in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen, jedoch zunächst nicht intensiv weiterverfolgt (vgl. z. B. Nold 1978; Rampillon 1985). Erst mit der Etablierung des Konzepts der Lernerautonomie rückte das Thema Lernstrategien wieder in den Fokus, u. a. in der Sprachlehr- und -lernforschung und der Fremdsprachendidaktik. Eine longitudinal angelegte Studie zur Untersuchung von Lernstrategien an deutschen Realschulen ist das Ludwigsburger Mehrfächerforschungsprojekt Anfang der neunziger Jahre (Nold 1978). Es wurden mehrere Fächer einbezogen, u. a. auch der Fremdsprachenunterricht Englisch.

Im folgenden Teil des Kapitels soll zunächst eine Definition des Begriffs Lernstrategie erarbeitet werden. Dem folgt eine Übersicht über existierende Lernstrategien durch die Darstellung zweier Lernstrategieklassifikationsschemata. Schließlich soll noch genauer auf Vokabellernstrategien eingegangen werden.

3.4.1 Probleme bei der Definition von Lernstrategien

In the literature, strategies have been referred to as „techniques“, „tactics“, „potentially conscious plans“, „consciously employed operations“, „learning skills, basic skills, functional skills“, „cognitive abilities“, „language processing strategies“, „problem solving profedures“. These multiple designations point to the elusive nature of the term (Wenden 1987a: 7).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffs „Strategie“ gibt, was auch von einigen Autoren als kritisch betrachtet wird (Zimmermann 1997: 101). Lernstrategien sind Strategien, die sich speziell auf das Lernen beziehen; sie sind demnach eine besondere Form von Strategien. Im Folgenden soll versucht werden, sich der Definition des Begriffs Lernstrategie über den weiter gefassten Begriff der Strategie zu nähern.

Die folgende aus der Psychologie stammende Definition beschreibt eine Strategie als eine Entscheidungsregel, die offensichtlich Teil eines Plans ist, der im Folgenden ausgeführt werden muss, um ein Problem zu lösen. Eine Strategie kommt demnach auch immer nur dann zum Einsatz, wenn ein Problem vorliegt. In Hinblick auf das Fremdsprachenlernen würde der Lerner immer dann zu einer Strategie greifen, wenn ein sprachliches oder außersprachliches Problem auftritt, wie z. B. ein Wort nachschlagen, wenn er auf ein unbekanntes Wort trifft, oder sich über kulturelle Unterschiede informieren, z. B. ob man sich zur

Begrüßung die Hand gibt oder nicht. Eine Strategie wird im Wörterbuch der Psychologie (Clauss et al. 1983) wie folgt definiert:

Entscheidungsregel, die situationsabhängig einzelne Handlungsalternativen oder Handlungsfolgen auswählt, durch die neue Zustände oder Zustandsfolgen erzeugt werden können. Die Herausbildung von Strategien ist an Hypothesen gebunden, die immer dann entstehen, wenn Anforderungssituationen vorliegen, die mit dem verfügbaren Kenntnisstand nicht direkt bewältigt werden können (...) (Clauss et al. 1983: 600).

Dieser Definition sehr ähnlich beschreibt Lompscher (1992: 95) Strategie ebenfalls als Entscheidungsregel. Allerdings wird die Entscheidungsregel nicht durch Hypothesen, die aufgrund eines Problems entstehen, hervorgerufen, sondern Ziele werden offensichtlich aktiv vom Lerner gesetzt.

Strategien stellen allgemeine Entscheidungsregeln oder allgemeine Vorgehensweisen dar, deren Ziel es ist, die Methoden und Mittel auszuwählen und anzuwenden, die geeignet erscheinen, bestimmte Ziele zu erreichen (Lompscher 1992: 95).

Strategien werden auch als Handlungssequenzen aufgefasst. Sie helfen dem Lerner, sein Ziel zu erreichen. Demnach bestimmt der Lerner aktiv und bewusst die Ziele. Die Brücke von der Strategie zur Lernstrategie kann wie folgt geschlagen werden:

Eine Strategie ist eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Lernstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels (Friedrich & Mandl 1992: 6).

Ähnlich ist auch die folgende Definition des Begriffs Lernstrategie, bei der jedoch weitere Gründe angeführt werden, warum Lernstrategien für den Lerner nützlich sind und inwiefern sie sich positiv auswirken. Das Lernen wird leichter, geht schneller, macht mehr Spaß, kann selbst gesteuert werden, wird effektiver und das Gelernte - Lernstrategien eingeschlossen - können besser auf neue Situationen übertragen werden.

(...) that language learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effectible, and more transferrable to new situations (Oxford 1990: 8).

In Anlehnung an die kognitive Psychologie werden Lernstrategien auch als eine spezielle Art der Informationsverarbeitung, also ein Prozess, definiert:

„Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information“ (O'Malley & Chamot 1990: 1).

Ziel ist hierbei ein möglichst hoher Verständnisgrad, effektives Lernen sowie das Behalten der verarbeiteten Information. Lernstrategien unterscheiden sich nicht von anderen kognitiven Prozessen und können ebenso wie andere komplexe Fertigkeiten gelernt und erworben werden (O'Malley & Chamot 1990: 1,42f).

Aufgrund der Schwierigkeiten, die bei der Definition des Begriffs Lernstrategie entstehen, versuchen einige Autoren (vgl. z. B. Oxford 1990: 8, Wenden 1987a: 7f) Kriterien zu erstellen, anhand derer Lernstrategien beschrieben werden können. Beide Autorinnen beschreiben Lernstrategien als teilweise beobachtbar und bewusst, problemorientiert, erlernbar sowie vermittelbar; darüber hinaus können sie sich direkt oder indirekt auf das Lernverhalten beziehen und werden vom Lerner gezielt ausgewählt.

Obwohl bei den verschiedenen Definitionsansätzen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, so scheint es auch gemeinsame Kriterien zu geben. Die Aspekte der Intentionalität, der Problemorientiertheit als auch der Bewusstheit sind als allgemeine Kriterien zur Beschreibung von Lernstrategien in der Fachliteratur anerkannt (Tönshoff 1992: 241).

Ein strittiger Punkt in der Forschungsliteratur ist die Abgrenzung des Begriffs Lernstrategie von dem Begriff Lerntechnik. Unter einer Lerntechnik wird eine „Einzelmaßnahme“ (Rampillon 2003: 340) verstanden oder eine „Fertigkeit, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen“, z. B. im Wörterbuch ein Wort nachschlagen (Bimmel & Rampillon 2000: 54). Bei einer Lernstrategie werden hingegen „verschiedene Einzelverfahren systematisch gebündelt“ (Rampillon 2003: 340). Eine Lerntechnik wäre demnach immer ein Teilschritt einer Lernstrategie.

Andere Autoren treffen eine Unterscheidung zwischen Techniken und Strategien nach dem Kriterium der Bewusstheit. So werden Lern- und Arbeitstechniken als vom Lerner bewusst eingesetzte Verfahren beim Fremdsprachenlernen bezeichnet; Lernstrategien hingegen als Verhaltensweisen, die in der Regel unbewusst ablaufen (Wolff 1992: 108).

Im Rahmen dieser Arbeit soll auf eine Unterscheidung zwischen Lerntechni-

ken und Lernstrategien verzichtet werden; der Begriff Lernstrategie wird als Oberbegriff interpretiert, der die Lerntechniken mit einschließt. Die Definition von Lernstrategien wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit relativ weit gefasst und soll als Handlung, Prozess oder Entscheidungsregel aufgefasst werden. Darüber hinaus sollen die weiter oben angeführten Kriterien von Oxford (1990) und Wenden (1987a) als Kriterien zur Beschreibung von Lernstrategien gelten.

3.4.2 Klassifikationsschemata von Lernstrategien

Das Erstellen von Klassifikationsschemata für Lernstrategien hat verschiedene Gründe. Zunächst kann mithilfe der Klassifikationsschemata ein Überblick über existierende Lernstrategien gegeben werden. Die Lernstrategien werden nach bestimmten Kriterien systematisch abgebildet; entsprechend der Kriterien können auch Schwerpunkte gesetzt werden, wie z. B. das Klassifikationsschema von O'Malley & Chamot (1990) zeigt, in dem metakognitive und kognitive Lernstrategien deutlich stärker gewichtet werden. Darüber hinaus können Beziehungen, Interdependenzen oder Wechselwirkungen zwischen einzelnen Lernstrategien oder Gruppen von Lernstrategien beschrieben und analysiert werden (Ellis 1994: 540); gezielte Studien im Bereich Fremdsprachenlernen sind mir hierzu allerdings nicht bekannt. Im Mittelpunkt der Forschung stand bisher die Identifikation und Klassifikation von Lernstrategien. Daraus resultierend liegen zum Teil sehr ausführliche Strategiebeschreibungen vor, die bereits auch empirisch untersucht worden sind. Ursprünglich wurden solche Klassifikationsschemata in der Psychologie erstellt (vgl. z. B. Friedrich & Mandl 1992: 7f). Mittlerweile gibt es aber auch für Lernstrategien, die explizit beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden, viele verschiedene Ansätze von Klassifikationsschemata. Die bekanntesten stammen von O'Malley & Chamot (1990) und Oxford (1990). Weitere Klassifikationsschemata bieten beispielsweise Rubin (1987), Anita & Rubin (1991) oder Bimmel & Rampillon (2000). Im Folgenden soll auf die Klassifikationsschemata von Oxford (1990) und O'Malley & Chamot (1990) näher eingegangen werden. Auf der Grundlage des Klassifikationsschemas von Oxford (1990) wurde der SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) entwickelt, der für das durchgeführte Lernstrategietraining verwendet wurde. Auf weitere

Darstellungen anderer Klassifikationsschemata soll an dieser Stelle verzichtet werden.

Auf allgemeine Klassifikationsschemata, die Lernstrategien enthalten, die für das Vokabellernen von Bedeutung sind, soll an dieser Stelle näher eingegangen werde. So finden sich alle bei der durchgeführten Studie verwendeten Lernstrategien auch in dem Klassifikationsschema von Oxford (1990). Darüber hinaus werden Lernstrategien angeführt, die für das Vokabellernen von Bedeutung sind, auch wenn sie im Rahmen des durchgeführten Lernstrategietrainings nicht eingesetzt wurden. Dazu gehören z. B. Lernstrategien aus der Kategorie soziale Strategien.

Grundsätzlich können solche Klassifikationsschemata im Unterricht dazu verwendet werden, um den Lernern einen Überblick über existierende Lernstrategien zu geben, wie bereits weiter oben angeführt. Lehrer und Lerner können mithilfe dieser Übersichten für die Lerner wichtige Lernstrategien heraussuchen, um sich beispielsweise in einem bestimmten Bereich weitere Lernstrategien anzueignen. Vor- und Nachteile der einzelnen Lernstrategien werden in den Klassifikationsschemata hingegen nicht angeführt. Eine Bewertung der Lernstrategien muss demnach von Lehrer und Lernern selbst vorgenommen werden. Pauschalaussagen hierzu sind allerdings teilweise auch schwierig, da der Einsatz von Lernstrategien häufig situationsabhängig ist. Auch werden in Klassifikationsschemata keine Angaben über den Schwierigkeitsgrad von Lernstrategien gemacht oder Vorschläge, in welcher Reihenfolge sie vermittelt werden sollen. Eine Aufgabentypologie, in der solche Informationen zusammengestellt werden, wurde für den Einsatz von Lernstrategien im schulischen Fremdsprachenunterricht von Rampillon (2000) vorgelegt.

Oxfords Klassifikationsschema von Lernstrategien

Das Klassifikationsschema von Oxford (1990) bietet einen umfassenden Überblick über existierende Lernstrategien (vgl. Tabelle 3.1). Die Lernstrategien werden auf vier Ebenen angeordnet. Auf der ersten Gliederungsebene unterscheidet Oxford zwischen direkten und indirekten Strategien. Die direkten Strategien beziehen sich unmittelbar auf das Lernen der Sprache, folglich findet auch eine unmittelbare Beschäftigung mit dem Sprachmaterial statt. Die direkten Strategien werden in Gedächtnisstrategien (*memory strategies*), kognitive

Strategien (*cognitive strategies*) und Kompensationsstrategien (*compensation strategies*) gegliedert (Oxford 1990: 37). Die indirekten Strategien beziehen sich auf die Organisation und Planung des Fremdsprachenlernens. Sie werden in metakognitive (*metacognitive strategies*), affektive Strategien (*affective strategies*) und soziale Strategien (*social strategies*) unterteilt (Oxford 1990: 151). Das Schema umfasst noch eine vierte Ebene mit weiteren 62 Strategien (vgl. Oxford 1990: 17-21), die aber aufgrund ihres Umfangs in der Tabelle 3.1 nicht dargestellt wird.

Direct Strategies	Indirect Strategies
<p>Memory Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creating mental linkages • Applying images and sounds • Reviewing well • Employing action 	<p>Metacognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centering your learning • Arranging and planning your learning • Evaluating your learning
<p>Cognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicing • Receiving and sending messages • Analyzing and reasoning • Creating structure for input and output 	<p>Affective Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lowering your anxiety • Encouraging yourself • Taking your emotional temperature
<p>Compensation Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guessing intelligently • Overcoming limitations in speaking and writing 	<p>Social Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asking questions • Cooperating with others • Empathizing with others

Tabelle 3.1: Klassifikationsschema für Lernstrategien von Oxford (1990: 17)

In der Fachliteratur werden verschiedene Vor- und Nachteile des Klassifikationsschemas diskutiert. Als positiv herausgestellt wird die Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Strategien unter dem Punkt affektive Strategien, da diese beiden Faktoren, Motivation und Emotion, in der Strategieforschung häufig nicht berücksichtigt werden (Friedrich & Mandl 1992: 25). In Bezug auf das Fremdsprachenlernen kommt insbesondere den sozialen Strategien eine bedeutende Rolle zu, da sie dem Lerner ermöglichen, mit anderen zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen, sowohl innerhalb als auch au-

ßerhalb des Unterrichts. Mithilfe von sozialen Strategien können Partner- und Gruppenarbeiten erfolgreich bewältigt werden, der Lerner kann sich Lernpartner suchen oder auch einen Tandempartner, der die jeweilige Fremdsprache als Muttersprache spricht, sowie Feedback u. a. vom Lehrer einholen. Wann immer der Lerner aktiv mit anderen Menschen in Kontakt treten möchte oder muss, werden ihm soziale Strategien nutzen (Tönshoff 2003: 332).

Problematisch erscheint an diesem Klassifikationsschema die fehlende Einbindung in ein theoretisches Konzept (Ellis 1994: 533), auch wenn die Zusammenstellung auf der Auswertung quantitativer Daten beruht. Weiterhin kritisiert Ellis (1994: 539) die nicht vorhandene Unterscheidung in Lern- und Gebrauchsstrategien. Darüber hinaus wird von manchen Autoren die fehlende Unterscheidung von Strategien und Techniken angemerkt (Morfeld 1998: 43). Zudem ist es fraglich, inwiefern einige Strategien wirklich nützlich sind, z. B. die Strategie *repeating*, die als *saying oder doing something over and over* beschrieben wird (Raabe 1998: 8). Allerdings ist hierzu anzumerken, dass es zunächst um eine möglichst umfassende Auflistung vorhandener Strategien geht.

Klassifikationsschema von O'Malley & Chamot

In Anlehnung an das Modell von Anderson (1990) schlagen O'Malley & Chamot (1990) ein dreiteiliges Klassifikationsschema zur Gliederung von Lernstrategien vor. Sie (O'Malley & Chamot 1990: 137) unterscheiden: (1) Metakognitive Strategien, (2) Kognitive Strategien, (3) Soziale/affektive Strategien.

Die metakognitiven Strategien beziehen sich auf die Ebene des Gebrauchs von kognitiven Prozessen. Sie umfassen übergeordnete Maßnahmen des Lernprozesses wie Planen, Überwachen und Bewerten. Sie haben eine Steuerungsfunktion im Hinblick auf das Sprachenlernen. Zu den metakognitiven Strategien werden insgesamt sieben Strategien, teilweise mit mehreren Varianten gezählt. Dazu gehören u. a. *planning*, d. h. der Lerner erfasst die Aufgabe und überlegt sich grundlegende Schritte sowie mögliche Strategien zur Bearbeitung, *self-management*, d. h. der Lerner klärt Bedingungen, die das Lernen unterstützen, bemüht sich um ihre Erfüllung und verfolgt seine Lernleistung, *self-monitoring*, d. h. der Lerner überwacht seine sprachliche Leistung mithilfe der Kriterien Korrektheit und Angemessenheit, oder *self-evaluation*, d. h. der

Lerner überprüft seine Lernleistung anhand der Kriterien Vollständigkeit und Genauigkeit.

Die kognitiven Strategien beziehen sich auf Strategien, mit denen das ankommende Material bearbeitet und ggf. verändert wird, um es weiter zu bearbeiten. Dies kann mental oder physisch geschehen. Hierzu werden elf Strategien, teilweise aufgegliedert in weitere Strategien, gezählt. Dazu zählen u. a. *repetition*, d. h. der Lerner wiederholt eine sprachliche Äußerung in der Fremdsprache laut oder leise, *grouping*, d. h. der Lerner ordnet oder wiederholt sprachliches Material nach bestimmten Kriterien, *elaboration*, d. h. der Lerner verknüpft Informationen mit bereits vorhandenem Wissen und stellt für ihn persönlich bedeutungstragende Verbindungen her, oder *inferencing*, d. h. der Lerner nutzt sein Wissen, z. B. auch sein Wissen über andere Sprachen, um die Bedeutung von Wörtern im vorliegenden Zusammenhang zu erschließen.

Soziale/affektive Strategien beziehen sich auf den Austausch mit anderen Lernern, um den Lernprozess zu unterstützen. Hierzu gehören u. a. *cooperation*, d. h. die Lerner lösen Aufgaben in Gruppen, überprüfen gemeinsam ihre Aufgaben oder holen sich dafür Feedback, oder *question for clarification*, d. h. die Lerner bitten Lehrer um Erklärungen, Wiederholungen, Beschreibungen oder Beispiele. Allerdings werden hier nur vier Lernstrategien angeführt.

3.4.3 Lernstrategien für das Wortschatzlernen

Mit den Lernstrategien allgemein, sind auch die Vokabellernstrategien mit dem kommunikativen Ansatz in den siebziger Jahren verstärkt ins Blickfeld der Forschung geraten. Der Wortschatz wird neben den vier Fertigkeiten als elementarer Bestandteil beim Erwerb einer Fremdsprache betrachtet. Allerdings liegen in Anbetracht der Wichtigkeit nur verhältnismäßig wenige Untersuchungen vor, wie Wortschatz systematisch, strukturiert und vor allem effektiv gelernt werden kann. Zu Studien, die sich gezielt oder auch nur am Rande mit dem Thema Lernstrategien für das Wortschatzlernen befassen, gehören u. a. Chamot (1987), Cohen & Aphon (1980), Morfeld (1998), Naimann et al. (1978), Nation (2001), Neuner-Anfindsen (2005), O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) oder Schmitt (1997). Insbesondere Nation (2001) und Schmitt (1997) haben Forschungsschwerpunkte in diesen Bereich gelegt.

Eine Übersicht über Vokabellernstrategien bietet das Klassifikationsschema von Schmitt (1997: 207f). Bei seiner Zusammenstellung hat dieser bereits vorhandene Konzepte zu Lernstrategien im Allgemeinen, wie z. B. das von Oxford (1990: 17–21) und Rubin (1987: 23–29), integriert. Schmitt (1997: 205) unterscheidet in Anlehnung an Oxford folgende Vokabellernstrategiekategorien: Soziale Strategien (SOC), die sich auf die Interaktion mit anderen Lernern beim Fremdsprachenlernen beziehen, die Gedächtnisstrategien (MEM), wenn z. B. neues Material mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden soll, kognitive Strategien (COG), die auf die Manipulation oder Transformation der Zielsprache abzielen, und metakognitive Strategien (MET), die den Lerner unterstützen, seinen Lernprozess zu kontrollieren, zu planen, zu überwachen oder zu evaluieren. Diesen vier Kategorien fügt Schmitt (1997: 205) noch eine weitere hinzu, die Bestimmungskategorie (DET), in der Vokabellernstrategien zusammengefasst werden, die sich darauf beziehen, wie der Lerner mit unbekanntem Wörtern umgeht. Ausgehend von diesen Kategorien macht Schmitt (1997: 205) eine grundsätzliche Unterscheidung: (1) Lernstrategien zur Bedeutungsfindung eines unbekanntes Wortes, (2) Vokabellernstrategien zur Wiederholung bereits bekannter Wörter. Zur Kategorie eins zählen alle DET-Strategien sowie verschiedene SOC-Strategien. Da einige Strategien diesen beiden grundlegenden Kategorien zugeordnet werden können, werden sie doppelt aufgelistet. Das Klassifikationsschema von Schmitt (1997: 207f) ist in Tabelle 3.2 dargestellt.

Auf die einzelnen Vokabellernstrategien soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass einige (wenige) dieser Vokabellernstrategien, wie die *Keyword Method* oder die *Grouping Strategy*, eingehend in Studien untersucht worden sind. Gezielte Studien über Vokabellernstrategien werden allerdings häufig in muttersprachlichem Kontext untersucht und auf das fremdsprachliche Lernen oftmals nur übertragen; Untersuchungen im fremdsprachlichen Kontext sind selten. Dennoch werden viele dieser und vermutlich noch weiterer Vokabellernstrategien von Lernern beim Fremdsprachenlernen angewendet.

Auch wenn es sich bei diesem Klassifikationsschema, ebenfalls wie bei Oxford (1990) und O'Malley & Chamot (1990), um eine umfangreiche Zusammenstellung handelt, so gibt es zumindest einen Überblick über vorhandene Vokabel-

<p>Memorization Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Study word with a pictorial representation of its meaning • Image word's meaning • Connect word to a personal experience • Associate the word with its coordinates • Connect the word to its synonyms and antonyms • Use semantic maps • Loci method • Group words together to study them • Group words together spatially on a page • Use new word in sentences • Group words together within a storyline • Study spelling of a word • Study the sound of a word • Say new word aloud when studying • Image word form • Underline initial letter of the word • Configuration • Use Keyword Method • Affixes and roots (remembering) • Part of speech (remembering) • Paraphrase the word's meaning • Use cognates in study • Learn the words of an idiom together • Use physical action when learning a word • Use semantic feature grids <p>Meta-Cognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use English-language media (songs, movies, newscasts, etc.) • Testing oneself with word tests • Use spaced word practice • Skip or pass new word • Continue to study word over time 	<p>Cognitive Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal repetition • Word lists • Flash cards • Take notes in class • Use the vocabulary section in your textbook • Listen to tape of word lists • Put English labels on physical objects • Keep a vocabulary notebook <p>Determination Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse part of speech • Analyse affixes and roots • Check for L1 cognate • Analyse any available pictures or gestures • Guess from textual context • Bilingual dictionary • Monolingual dictionary • Word list • Flash cards <p>Social Strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ask teacher for an L1 translation • Ask teacher for paraphrase or synonym of new word • Ask classmates for meaning • Discover new meaning through group work activity • Study and practise meaning in a group • Teacher checks students' flash cards or word lists for accuracy • Interact with native-speakers
--	---

Tabelle 3.2: Klassifikationsschema für Vokabellernstrategien von Schmitt (1997: 207f)

lernstrategien. Durch die Kategorien werden diese zudem systematisiert. Da sich Schmitt (1997: 205) an bereits anerkannte Klassifikationsschemata von Lernstrategien im Allgemeinen anlehnt, stellt er auch eine Verbindung zu ihnen her. Auch wenn über die Nützlichkeit einiger der angeführten Vokabellernstrategien, wie z. B. *word lists*, gestritten werden kann, so ist es doch wichtig, diese zunächst zu benennen, insbesondere wenn sie von den Lernern verwendet oder als nützlich betrachtet werden. Das Klassifikationsschema kann somit zur Identifizierung von Vokabellernstrategien im Unterricht verwendet werden. Darüber hinaus liefert es Anregungen, welche Vokabellernstrategien u. U. im Unterricht vermittelt werden können. Es kann auch dazu genutzt werden, den Lernern die Möglichkeit aufzuzeigen, dass es noch weitere Vokabellernstrategien gibt als diejenigen, die ihnen bekannt sind.

3.5 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Begriffe Lernerautonomie, Lernstrategien und *language awareness* erläutert. Das Konzept der Lernerautonomie kann als das übergeordnete Modell betrachtet werden. Der Lerner wird hier als ein Mensch beschrieben, der fähig ist, Entscheidungen, die sein Lernen betreffen, eigenständig zu treffen und Verantwortung dafür zu übernehmen. Lernstrategien spielen eine entscheidende Rolle in diesem Konzept, da sie dem Lerner Instrumente an die Hand geben, die es ihm ermöglichen, sein Lernen zu planen, zu steuern, durchzuführen und zu evaluieren. Wichtig ist, dass der Lerner hierfür über ein auf seine individuellen Bedürfnisse angepasstes und für verschiedene Aufgaben angemessenes Lernstrategieinventar verfügt, auf das er jederzeit zurückgreifen kann. Dem Lerner sollte im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit geboten werden, ein solches Lernstrategieinventar zu entwickeln. Dafür ist u. a. die Kenntnis vieler verschiedener Lernstrategien von Vorteil, wie sie beispielsweise durch Lernstrategieklassifikationsschemata gegeben wird, um eine Auswahl treffen zu können. Viele Lerner haben bereits im Laufe ihrer Schullaufbahn Lernstrategien entwickelt, die lediglich bewusst gemacht werden müssen. Das Konzept der *language awareness* bietet Anhaltspunkte, wie dem Lerner Lernstrategien, aber auch Lernprozesse, im Fremdsprachenunterricht bewusst gemacht werden können, damit er sie verstehen oder beeinflussen kann, auch

wenn diese davor und danach wieder unbewusst ablaufen. Durch die *language awareness* soll dem Lerner auch die Möglichkeit gegeben werden, ein Gefühl für sein Lernen und seinen Lernprozess zu entwickeln. Eine Kombination aus bewusstseinsfördernden Maßnahmen und dem Einsatz von Lernstrategien ist nicht nur ein Teil des Konzepts der Lernerautonomie, sondern trägt auch dazu bei, optimales Lernen zu ermöglichen.

Diese Konzepte ziehen eine Veränderung der Lerner- und Lehrerrolle nach sich. Der Fremdsprachenunterricht ist nicht mehr lehrerzentriert ausgerichtet, sondern lernerzentriert. Der Lerner muss zunehmend Verantwortung für sein Lernen übernehmen und sein Lernen selbst organisieren. Dafür hat er auch die Möglichkeit, das Lernen entsprechend seiner Interessen und Fähigkeiten zu steuern. Der Lehrer hilft und berät den Lerner bei seinen Entscheidungen, z. B. der Auswahl einer geeigneten Lernstrategie. Er gibt einen großen Teil seiner Verantwortung für das Lernen an den Lerner ab, muss dafür aber für optimale Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht sorgen. Insgesamt verändert sich die Beziehung zwischen Lerner und Lehrer dahingehend, dass sie zu gleichberechtigten Partnern werden, die auch beide das gleiche Ziel haben: effektives Lernen, das Spaß macht.

4 Lernstrategien lehren und lernen

In den vorangegangenen Kapiteln ist bereits die Frage nach der Vermittelbarkeit sowie der Lernbarkeit von Lernstrategien aufgetaucht. Dieser Frage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden. Die Frage, ob und vor allem *wie* Lernstrategien vermittelt werden können, ist eine zentrale Frage aus der Perspektive der Lehrer. Damit einher geht die Frage, *wie* Lernstrategien vom Lerner gelernt werden können. Denn dementsprechend müssen die Lernstrategien bei der Vermittlung aufbereitet werden. Deshalb soll es in diesem Kapitel vorrangig um die Klärung folgender Fragen gehen:

- Sind Lernstrategien erlernbar?
- Sind Lernstrategien überhaupt vermittelbar? Und wenn ja, wie?
- Wie können Konzepte für Lernstrategietrainings aussehen, die auch in der Praxis zum Einsatz kommen und nicht nur in Versuchen mit experimentellem Charakter?
- Wie effektiv sind Lernstrategietrainings?

Diesem Kapitel liegen insbesondere die Arbeiten von O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990), Rampillon (1996) und Tönshoff (1992) zugrunde, die sich näher mit der Konzeption von Lernstrategietrainings befasst haben und dazu entsprechende Vorschläge machen. Strategien, Lernstrategien und entsprechende Trainingsmaßnahmen wurden zunächst in der Psychologie untersucht (vgl. z. B. Danserau 1985; Weinstein & Underwood 1985)¹. Die Mehrheit der Vorschläge im Bereich Fremdsprachenlernen sind in Anlehnung daran entstanden; sie wurden von den Autoren auf das Fremdsprachenlernen übertragen. Zu Studien, die sich u. a. mit der Vermittlung von Vokabellernstrategien befasst haben, gehören die Arbeiten von Morfeld (1998), Neuner-Anfindsen (2005) oder Chamot (1993).

¹Auf diese Untersuchungen soll jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da im Bereich Fremdsprachenlernen Konzepte vorliegen.

4.1 Lernbarkeit von Lernstrategien

Wie bereits aus den Definitionsvorschlägen des Begriffs Lernstrategien in Kapitel 3.4 hervorgeht, handelt es sich bei Lernstrategien um spezielle Prozesse oder Handlungen, die mit dem Lernen zusammenhängen. Die Prozesse und die Handlungen können durch äußere Faktoren beeinflusst werden bzw. entstehen durch eine Interaktion mit der äußeren Welt. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lernstrategien nicht nur erlernbar, sondern auch veränderbar sind (Wenden 1987b: 7f). Lernstrategien sind dem Lerner zumindest teilweise bewusst oder können ihm bewusst gemacht werden (Oxford 1990: 8). Das ist in Bezug auf die Lernbarkeit wichtig, da sich daraus die Möglichkeit ergibt, das Erlernen von Lernstrategien gezielt zu beeinflussen.

4.2 Ziele eines Lernstrategietrainings

Im Hinblick auf den schulischen Fremdsprachenunterricht können folgende Leitziele formuliert werden (Tönshoff 1992: 300f):

- effizientes Lernen,
- lernerzentriert ausgerichteter Fremdsprachenunterricht,
- den Lernern sollte im Rahmen eines autonomiefördernden Unterrichts mehr Verantwortung übertragen sowie ihre Selbststeuerung gefördert werden,
- die Lerner sollten so ausgebildet werden, dass sie nach Abschluss ihrer schulischen Laufbahn ihre Kompetenz in einer bereits gelernten Fremdsprache erweitern oder wieder aktivieren können sowie eine neue Fremdsprache lernen können,
- die Lerner sollten dazu befähigt werden, sich aufgrund der Basis ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten, die sie im Unterricht erworben haben, in inner- und außerschulischen Kommunikationssituationen erfolgreich zurecht zu finden.

Diese Ziele unterstützen die Forderung, die strategische Kompetenz der Lerner zu erhöhen. Sie stellen demnach die Legitimation eines Lernstrategietrainings dar, das im Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird. Denn durch ein Lernstrategietraining kann zum Erreichen aller Punkte beigetragen werden.

4.3 Vermittlung von Lernstrategien

Es wird allgemein angenommen, dass Lernstrategien vermittelbar sind (Oxford 1990: 7). Die Annahme ist naheliegend, da sich Kenntnisse über Lernstrategien grundsätzlich nicht von Kenntnissen über andere Themen, wie z. B. die geographische Lage der Hauptstädte Europas, unterscheiden. Auch die Anwendung von Lernstrategien unterscheidet sich nicht von anderen Fertigkeiten, obwohl man anführen könnte, dass es sich bei Lernstrategien um Handlungen oder Prozesse handelt, die teilweise nicht beobachtbar und den Lernern teilweise nicht bewusst sind (Wenden 1987b: 7f). Dieses Phänomen tritt jedoch bei vielen kognitiven Prozessen auf, wie z. B. bei dem Lösen einer mathematischen Aufgabe. Anhand eines schriftlichen Ergebnisses kann nicht zwangsläufig geprüft werden, ob der Lerner die Aufgabe mithilfe seines Verständnisses oder eines auswendig gelernten Schemas gelöst hat. Ähnlich verhält es sich mit der Vermittelbarkeit von Lernstrategien.

4.4 Vorüberlegungen zur Konzeption eines Lernstrategietrainings

Lernstrategietrainings können sich im Hinblick auf verschiedene Parameter unterscheiden. Diese Parameter können auch nicht unerhebliche Auswirkungen auf den Erfolg von Lernstrategietrainings haben. Es ist allerdings umstritten, welche Form der einzelnen Parameter die beste ist. Deshalb sollen im Folgenden einige Überlegungen hierzu angestellt werden, die auch als Grundlage für die Konzeption des Lernstrategietrainings, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, dienen.

Tönshoff (1992: 271) legt zur Konzeption² eines Lernstrategietrainings folgende Parameter zugrunde:

1. Einzel- vs. Gruppentraining,
2. Trainingsgegenstände,
3. Separates vs. integriertes Training,
4. Explizitheitsgrad der Instruktion,

²Wenden (1987b: 159–162) und O'Malley & Chamot (1990: 152–165) legen ähnliche Vorschläge zur Konzeption eines Lernstrategietrainings vor.

5. Evaluation des Trainingserfolgs.

Da der Fokus bei den Untersuchungen von Tönshoff (1992) ebenfalls auf Fremdsprachenlernen abzielt, lassen sich diese Parameter auch auf das im Rahmen der Studie konzipierte Lernstrategietraining anwenden. Im Folgenden sollen die Parameter bzw. einige wichtige Aspekte genauer erläutert werden.

1. Einzel- vs. Gruppentraining

Die Frage, ob ein Einzel- oder Gruppentraining die angemessenere Lernstrategietrainingsform ist, erübrigt sich, da im konkreten Fall des Fremdsprachenunterrichts in der Regel mit größeren Gruppen zwischen 15 und 35 Personen gearbeitet wird. Bei solchen Gruppengrößen kann nicht auf jeden einzelnen Lernertyp Rücksicht genommen werden. Dennoch besteht die Möglichkeit, sie durch entsprechende Aufgabenstellungen sowie in Partner- und Kleingruppenarbeit möglichst umfassend zu berücksichtigen (Tönshoff 1992: 271f).

2. Trainingsgegenstände

Dieser Parameter bezieht sich auf die Frage, welche Strategien vermittelt werden sollen. Es gibt hierfür verschiedene Entscheidungskriterien. Es muss beispielsweise entschieden werden, ob eher spezifische, d. h. Lernstrategien die nur auf einen bestimmten Aufgabentyp oder bestimmte Themen anwendbar sind, oder allgemeine Strategien, die universal im Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind, bevorzugt werden (Tönshoff 1992: 273).

Oxford (1990: 205f) wählt im Hinblick auf diese Frage die Menge als Kriterium und unterscheidet zwischen einem „broad focus“ und einem „narrow focus“. Damit ist entweder die Vermittlung eines breit angelegten Strategiespektrums oder aber die Vermittlung von einer oder zwei ausgewählten Strategien gemeint. Sie (Oxford 1990: 206) schlägt eine Kombination der beiden Kriterien für die Auswahl von Strategien vor, bei dem den Lernern zunächst mehrere Gruppen von Strategien durch den Lehrer vorgestellt werden, aus denen die Lerner eine Auswahl treffen dürfen. Einzelne Strategien, die aus dieser Vorauswahl stammen, werden anschließend genauer erklärt und geübt.

Verschiedene Aspekte sollten in der Praxis bei der Auswahl der zu vermittelnden Lernstrategien beachtet werden. Dazu gehören u. a. die allgemeinen Lernziele des Unterrichts, der aktuelle Lernstand der Lerner sowie ihre Bedürfnisse und die Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsmaterialien (Tönshoff 1992:

273). Diese Aspekte zeigen deutlich, wo die Vermittlung von Lernstrategien bzw. eines Lernstrategietrainings an Grenzen stoßen kann. Die Lernziele werden vor allem durch den institutionellen Rahmen bedingt, allerdings bieten sich hier bei genauerer Analyse durchaus Freiheiten, die genutzt werden können und auch sollten.

Der Lernstand wird je nach Kurs- bzw. Schulstufe differieren, aber auch innerhalb der Lerngruppe werden sich auf jeder Stufe Unterschiede feststellen lassen. Das ist ein möglicher Grund, aus dem unterschiedliche Lernerbedürfnisse hervorgehen. Weiterhin können unterschiedliche Lernerbedürfnisse in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lernertypen stehen (vgl. Kapitel 3.3). Ebenso kann bei der Auswahl der zu vermittelnden Strategien eine Rolle spielen, inwiefern Material in der entsprechenden Institution vorhanden ist.

3. Separates vs. integriertes Training

Grundsätzlich bestehen drei Möglichkeiten, ein Lernstrategietraining im Unterricht durchzuführen: separat, integriert oder eine Kombination dieser beiden Elemente. Separat bedeutet, dass das Lernstrategietraining sowohl inhaltlich als auch organisationstechnisch getrennt vom regulären Unterricht oder Fach durchgeführt wird. Ein integriertes Lernstrategietraining ist Bestandteil des Unterrichts; Lernstrategien werden regelmäßig an Aufgaben mit Bezug zur Fremdsprache thematisiert und geübt. In der Fachliteratur gibt es Anhänger beider Positionen. Beim separaten Training wird als Vorteil herausgestellt, dass die Lerner ihre volle Aufmerksamkeit dem Lernen der Strategien widmen können. Ein entscheidender Nachteil ist die mangelnde Transferfähigkeit der Strategien auf andere Situationen, Kontexte und Fächer. Bei einem in den Unterricht integrierten Training wirkt sich vor allem die direkte Anwendbarkeit der Strategien auf das zukünftige Lernverhalten sowie die Transferfähigkeit positiv aus (Wenden 1987b: 160). Allerdings müssen dabei mehrere Aufgaben gleichzeitig erledigt werden; der Lerner muss sowohl mit der Fremdsprache umgehen als auch die neue Lernstrategie anwenden. Einen möglichen Mittelweg bietet eine Kombination von separaten wie auch integrierten Elementen (O'Malley & Chamot 1990: 152f).

Für den Fremdsprachenunterricht wird in der Fachliteratur der grundsätzliche Einbezug von Lernstrategien bzw. eines Lernstrategietrainings diskutiert.

Es wird dafür plädiert, dass Lernstrategien nicht nur Teil einer Unterrichtsreihe sein sollten, sondern dauerhaft in den Unterricht integriert sowie immer wieder geübt werden sollten. Das Thema Lernstrategien sollte zu einem „Prinzip des Unterrichts“ gemacht werden, damit es ständig präsent ist (Rampillon 1996: 10).

4. Explizitheitsgrad der Instruktion

Durch den Explizitheitsgrad der Instruktion wird unterschieden, bis zu welchem Grad die Lerner über den Zweck und die Ziele der vermittelten Strategien wie auch des gesamten Lernstrategietrainings informiert werden. Oxford (1990: 257) beschreibt vier Stufen der Explizitheit, die als ein Kontinuum gesehen werden können:

1. Ermutigung, Strategien zu benutzen ohne ein spezielles Training,
2. Blindes Training,
3. Informierendes Training,
4. Komplette informierendes Training („Strategie mit Kontrolle“ oder „Training mit Selbstkontrolle“).

Bei der ersten Form findet kein spezielles Lernstrategietraining statt. Die Lerner werden lediglich dazu ermuntert, Strategien anzuwenden. Bei einem blinden Training³ wird zwar ein Lernstrategietraining durchgeführt, jedoch werden die Lerner darüber auf keine Weise informiert. Daran wird vor allem kritisiert, dass die Lerner aufgefordert werden, irgend etwas zu lernen, aber es wird nicht gelernt, wie man lernt (Wenden 1987b: 160). Ein informierendes Training setzt die Lerner genau darüber in Kenntnis, was zu lernen ist und wie es zu lernen ist. Strategien werden nicht nur genau erläutert sowie ihre Anwendungsmöglichkeiten beispielhaft dargestellt, sondern auch geübt. Bei der vierten Stufe kommt zusätzlich noch die Selbstkontrolle durch die Lerner hinzu; der Lehrer gibt somit seine Verantwortung an den Lerner ab, der zuvor dahingehend gefördert und ausgebildet wurde.

Auch bezüglich des Kriteriums Explizitheit herrscht in der Fachliteratur keine Einigkeit. Viele Forscher befürworten jedoch ein Lernstrategietraining mit hohem Explizitheitsgrad sowie der zusätzlichen Komponente der Selbstkontrolle, um die Lernerautonomie zu fördern (O'Malley & Chamot 1990: 153f,

³Der Ausdruck wurde auch in der deutschen Fachliteratur übernommen.

Oxford 1990: 257, Wenden 1987b: 160). Allerdings gibt es einige wenige Ausnahmefälle, in denen ein Lernstrategietraining mit hohem Explizitheitsgrad bei den Lernern auf Widerstand stoßen kann, was u. a. auf kulturelle Unterschiede bezüglich der Lernerfahrung zurückgeführt wird (Oxford 1990: 208). Asiatische Studenten beispielsweise widersetzten sich einem Lernstrategietraining, da sie ihre eigene Lernstrategie, Wortlisten auswendig zu lernen, bevorzugten. In diesem Fall sollten explizite Anweisungen und Hinweise während eines Lernstrategietrainings vermieden werden im Sinne eines blinden Trainings (O'Malley & Chamot 1990: 175).

5. Evaluation des Trainingserfolges

Die Evaluation des Trainingserfolges sollte Teil eines Lernstrategietrainings sein, das im Unterricht von den Lernern vorgenommen wird. Wenden (1987b: 162) schlägt drei Kriterien vor, anhand derer der Trainingserfolg gemessen werden kann: 1. Verbesserung in Bezug auf das Lösen von Aufgaben, 2. zukünftiges Anwenden der vermittelten Strategien, 3. Transferfähigkeit der Lerner von Strategien. Diese Kriterien sind sinnvoll, teilweise jedoch schwer prüfbar.

4.5 Lernstrategien in der Praxis – zwei Beispiele

Ein Lernstrategietraining besteht in der Regel aus mehreren Unterrichtsstunden. In der Fachliteratur finden sich sowohl im Bereich Fremdsprachenlernen als auch in der pädagogischen Psychologie Vorschläge, wie solche Unterrichtsstunden aufgebaut werden können. Im Folgenden sollen zwei Konzepte aus dem Bereich Fremdsprachenlernen vorgestellt werden, die als Grundlage für die Konzeption einer Unterrichtsstunde eines Lernstrategietrainings verwendet werden können:

1. „Cognitive Academic Language Learning Approach“ (CALLA) – ein Lernstrategietrainingskonzept, das in den USA im Fach Englisch als Zweitsprache im Unterricht angewendet wird und von O'Malley & Chamot (1990) entwickelt wurde.
2. Die achtstufige Trainingssequenz, die von Oxford für das Fach Englisch als Zweit- oder Fremdsprache gedacht ist.

Diese beiden Konzepte wurden auch bei der Zusammenstellung der Unterrichtsstunden in der vorliegenden Arbeit angewendet. Die beiden Vorschläge, die für die Konzeption einer Unterrichtsstunde eines Lernstrategietrainings gemacht werden, unterscheiden sich in Bezug auf den zeitlichen Rahmen. Der Konzeptvorschlag des CALLA beschränkt sich auf die Unterrichtsstunde, während bei dem Konzeptvorschlag von Oxford auch die Planungsschritte für die Unterrichtsstunde mit einbezogen werden. Letzteres ist also wesentlich breiter gefasst. Beide Konzeptvorschläge sind als integratives Lernstrategietraining gestaltet.

CALLA

CALLA ist ein Lernstrategietrainingskonzept, das in den USA im Unterricht auf mittlerem und fortgeschrittenem Niveau an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt wird. Es beinhaltet sowohl die Vermittlung von Lernstrategien, die auf spezielle Aufgabentypen abgestimmt sind, als auch Strategien, die bei verschiedenen Aufgabentypen einsetzbar sind. Das Lernstrategietraining ist fächerübergreifend in den jeweiligen Unterricht integriert, da davon ausgegangen wird, dass in verschiedenen Fächern häufig die gleichen Lernstrategien eingesetzt werden können (O'Malley & Chamot 1990: 193–200). Es wurde nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipiert, die Autoren weisen aber darauf hin, dass eine Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht möglich ist (O'Malley & Chamot 1990: 204). Folgende Schritte werden zur Unterteilung einer Unterrichtsstunde vorgeschlagen (O'Malley & Chamot 1990: 158):

1. Preparation: Develop student awareness of different strategies (...).
2. Presentation: Develop student knowledge about strategies (...).
3. Practice: Develop student skills in using strategies for academic learning (...).
4. Evaluation: Develop student ability to evaluate own strategy use (...).
5. Expansion: Develop transfer of strategies to new tasks (...).

In der Vorbereitungsphase soll das Bewusstsein der Lerner für von ihnen eingesetzte Lernstrategien gefördert und ihnen anhand der Think-aloud-Technik gezeigt werden, welche Lernstrategien sie anwenden. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse schließt sich eine Präsentation von Lernstrategien im Allgemeinen sowie der im Fokus der Unterrichtsstunde stehenden Lernstrategien durch den Lehrer an. Die Lernstrategien werden kurz erläutert und an einem Beispiel mit Hilfe der Think-aloud-Technik demonstriert, wobei der Lehrer seine Gedanken

durch lautes Denken transparent macht. Dem schließt sich eine Übungsphase an, in der die Lerner die Lernstrategien an mehreren Beispielen in unterschiedlichem Kontext anwenden und ausprobieren sollen. Die Arbeit der Lerner ist in Kleingruppen vorgesehen, was die Diskussionsfähigkeit der Lerner unterstützen soll. Bei der Evaluation sollen die Lerner ihren Lernprozess und ihre Leistung beurteilen, um zu erkennen, was sie gelernt haben. Die Evaluation wird von den Lernern selbst übernommen. Schließlich werden die Lerner in einem letzten Schritt dazu angeregt, die neuen und alten Lernstrategien auch auf andere Aufgabentypen sowie in andere Kontexte zu transferieren. Hierfür wird den Lernern umfangreiches Übungsmaterial zur Verfügung gestellt. Das Material für die Unterrichtsstunden wurde von dem Projektteam des CALLA zusammengestellt (O'Malley & Chamot 1990: 198f). Die Lehrer werden somit entlastet, da ihnen die Materialelektion abgenommen wird.

Von Fachleuten wird das Konzept als positiv bewertet. Oxford (1990: 216) bezeichnet das Konzept als sinnvoll und nützlich. Sie hebt u. a. die Planungsschritte einer Unterrichtsstunde hervor, da sie die Lehrer bei der Vorbereitung und Umsetzung unterstützen, und bewertet die Kooperation von Lehrern verschiedener Fachbereiche positiv.

Konzept für eine Unterrichtsstunde von Oxford

Oxford (1990: 203–211) stellt ein Konzept vor, das im Zweit- und Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe), an Universitäten und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt werden kann. Das Konzept ist in acht Umsetzungsschritte gegliedert:

STEPS IN THE STRATEGY TRAINING MODEL

1. Determine the learners' needs and the time available.
2. Select strategies well.
3. Consider motivational issues.
4. Prepare materials and activities.
5. Conduct „completely informed training.“
6. Evaluate the strategy training.
7. Revise the strategy training.

Dem Konzept ist noch eine Stufe vorgeschaltet, man könnte von einer Stufe Null sprechen, bei der ebenso wie bei dem Konzept von O'Malley & Chamot (1990) zunächst die aktuellen Lernstrategien der Lerner identifiziert werden.

Sowohl hierfür als auch als Grundlage für die Evaluation durch die Lerner schlägt Oxford (1990: 203) u. a. Fragebögen, wie z. B. den von Hosenfeld et al. (1981), oder Lerntagebücher vor. Bezüglich der Stufenabfolge weist Oxford (1990: 203) ausdrücklich darauf hin, dass die Stufen auch gleichzeitig oder in anderer Reihenfolge durchgegangen werden können. Sie sollen demnach nicht als eine statische Abfolge von Schritten gesehen werden, sondern können flexibel an die jeweilige Situation angepasst werden. Die ersten fünf Stufen beschreibt sie als Planungsschritte, die in erster Linie dem Lehrer zur Vorbereitung der Unterrichtsstunde dienen. Die Schritte sechs und sieben werden dann gemeinsam mit den Lernern im Unterricht durchgegangen. Es wird ausdrücklich in Schritt fünf darauf hingewiesen, dass es sich um ein vollständig informierendes Training handeln soll.

Oxford (1990: 208) schlägt folgendes Vorgehen im Unterricht vor: Zunächst sollen die Lerner ohne ein vorheriges Training eine Aufgabe bearbeiten und anschließend über die eingesetzten Strategien diskutieren. Dem folgt die Demonstration der neuen Strategie durch die Lehrer unter Berücksichtigung der Ergebnisse des ersten Schrittes. In einem dritten Schritt sollen die Lerner die neue Strategie an der gleichen Aufgabe ausprobieren, die sie bereits mit ihren eigenen Strategien bearbeitet haben; das kann auch in Partnerarbeit oder Kleingruppen stattfinden. Abschließend wird noch die gemeinsame Evaluation vorgenommen. Aus den in der Vorbereitung und im Unterricht gesammelten Erfahrungen und Wissen soll im Rahmen des letzten Schrittes eine Überarbeitung des Materials vorgenommen werden. Die Überarbeitung führt wiederum zurück zu Schritt eins des Konzepts – somit schließt sich der Kreis des Lernstrategietrainings. Oxford (1990: 208) weist darauf hin, dass die Schritte nach dem ersten Durchlauf in der Regel schneller durchgegangen werden können.

4.6 Voraussetzungen für die Vermittlung von Lernstrategien

Um Lernstrategien erfolgreich zu vermitteln, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Dennoch haben Untersuchungen gezeigt, dass es bei der Vermittlung bzw. bei der Umsetzung eines Lernstrategietrainings zu verschiedenen Problemen kommen kann (vgl. z. B. Oxford 1990).

Voraussetzungen

Damit ein Lernstrategietraining überhaupt durchgeführt werden kann, müssen grundsätzlich der Wille und die Bereitschaft vorhanden sein, sich mit dem Thema Lernstrategien auseinanderzusetzen. Und zwar zunächst auf der Seite der Lehrer, da diese die Gestaltung des Unterrichts bestimmen und darüber entscheiden, inwiefern die Lerner ein Mitspracherecht erhalten, aber auch auf der Seite der Lerner, die die Konzeptionsvorschläge der Lehrer akzeptieren und annehmen müssen:

The essential thing is not a particular teaching technique but a change of attitude, first by the teacher and then by the pupils (Dickinson & Carver 1980: 6).

Sind beide Seiten dazu bereit, sich auf die Neugestaltung einzulassen, so müssen Konzepte neu überdacht werden:

Die Lehrenden müssen sich umorientieren und den Fremdsprachenunterricht neu konzipieren. Es geht darum, die eigene Rolle, aber auch die Schülerrolle anders zu verstehen, im Fremdsprachenunterricht Raum zu geben für selbständige Lernprozesse und das Lernen fremder Sprachen lernen zu lassen (Rampillon 1996: 8).

Aus dieser Darstellung geht deutlich hervor, dass ein Umdenken auf der Seite der Lehrer stattfinden muss, da sie für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich sind. Ohne ihre Bereitschaft und ihren Willen, die Unterrichtsgestaltung und die Rollenverteilung zu überdenken, wird keine Veränderung stattfinden. Dass Umdenken und Umlernen schwierige Prozesse sein können, wurde bereits in Kapitel 3.1 erläutert. Die Gründe, weshalb die Thematisierung von Lernstrategien und ihre Integration in den Fremdsprachenunterricht nicht unternommen wird, sind vermutlich die gleichen, die die Umsetzung des Konzepts der Lernerautonomie verhindern, da Lernstrategien die Lernerautonomie fördern. Dazu gehört insbesondere die Angst vor Kontrollverlust oder die allgemeine Angst vor Neuem (vgl. Kapitel 2.1 und 3.1).

Aber auch auf der Seite der Lerner muss sich etwas ändern. Sie müssen die ihnen übertragene Verantwortung übernehmen und für ihre Entscheidungen einstehen. Insbesondere, wenn sie bereits einen Teil ihrer Schullaufbahn durchlaufen haben, wird es sie Mühe und Kraft kosten, von ihren gewohnten Lernstrategien abzuweichen und neue Wege auszuprobieren.

4.7 Effektivität von Lernstrategietrainingsmaßnahmen

Die Untersuchung der Effektivität von Lernstrategien bzw. Lernstrategietrainingsmaßnahmen liegt nahe, da es sinnvoll ist, Elemente in den Unterricht zu integrieren, die das Lernen und den Lernprozess unterstützen. Auch hier muss zwischen einem nicht-fremdsprachlichen Bereich und einen fremdsprachlichen Bereich unterschieden werden, in denen die Effektivität von Lernstrategietrainings untersucht worden ist. Ursprünglich kommen die Untersuchungen aus dem Bereich der Psychologie, wie z. B. von Danserau (1985), auf die aber an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. Im Bereich des Fremdsprachenlernens haben u. a. O'Malley & Chamot (1990) und Chamot (1993) Untersuchungen bezüglich der Effektivität von Lernstrategien vorgelegt.

Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass sich die Vermittlung von Lernstrategien positiv auf das Lernen und den Lernprozess von Lernern auswirkt, geht damit nicht einher, dass Lernstrategietrainingsmaßnahmen auch von Lehrern und Lernern als sinnvoll erachtet werden. O'Malley & Chamot (1990: 177f) stellten sowohl eine ablehnende als auch eine positive Haltung gegenüber Lernstrategietrainingsmaßnahmen fest. Bei einer von ihnen durchgeführten Untersuchung blieben von sieben angesprochenen Lehrern, die ein Lernstrategietraining im Rahmen der Untersuchung durchführen sollten, lediglich drei übrig, die an der Untersuchung teilnahmen. Ein überraschendes Ergebnis, da die Lehrer bereits im Vorfeld in eine Untersuchung zum Thema Lernstrategien involviert waren und somit einen Einblick gewinnen konnten. Die verbleibenden Lehrer hatten hingegen bereits selbst den Einsatz von einzelnen Lernstrategien in ihrem Unterricht erprobt und hatten somit offensichtlich ein persönliches Interesse am Thema. O'Malley & Chamot (1990) kommen zu dem Schluss:

These results indicate that not all teachers may be willing to add a strategy instruction component to their second language classrooms, and that even those that do may become discouraged if students do not respond appropriately. Instructors who did agree had some degree of prior knowledge about and experience in teaching learning strategies, and were already employing a number of teaching techniques that encouraged student strategy use (O'Malley & Chamot 1990: 178).

Als mögliche Gründe führen sie mangelndes Interesse an der Vermittlung von Lernstrategien sowie Zeitmangel an, sowohl für die Planung und Vorbereitung als auch für die eigentliche Vermittlung im Unterricht. Sie kommen deshalb zu

dem Schluss, dass es zusätzlicher Maßnahmen auf Seiten der Lehrer bedarf, wie z. B. Fortbildungen, um Lernstrategien in die Praxis umzusetzen. Sie stellen fest:

In our own teacher training efforts, we discovered that teachers need considerable exposure to the concept of learning strategies as opposed to teaching strategies, and repeated practice in designing and providing learning strategy instruction before they feel comfortable with incorporating strategy training in their classrooms (O'Malley & Chamot 1990: 155).

Diese ersten Hinweise deuten bereits an, dass wesentlich mehr getan werden muss, als nur ein Konzept zu propagieren. Wenn Lernstrategien in Form von Lernstrategietrainings flächendeckend in den Unterricht implementiert werden sollen, so muss zunächst auf Seiten der Lehrer ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Lernstrategien geschaffen werden. Darüber hinaus müssen ihnen entsprechende Fortbildungsmaßnahmen und Hilfen angeboten werden.

Auch auf Seiten der Lerner wurden Lernstrategietrainingsmaßnahmen sowohl angenommen als auch abgelehnt. In einer Untersuchung konnte belegt werden, dass Lerner Lernstrategien, die ihnen während eines Lernstrategietrainings vermittelt wurden, nicht nur nutzten, sondern sich auch positiv gegenüber der Verwendung von Lernstrategien äußerten. Sie waren der Meinung, dass Lernstrategien einen positiven Effekt auf ihr Lernen und ihren Lernprozess haben (Chamot 1993). Daraus kann implizit geschlossen werden, dass sie das Lernstrategietraining akzeptiert haben. Dass Lerner Lernstrategien positiv bewerten, hat auch eine Untersuchung, die an deutschen Realschulen durchgeführt wurde, ergeben:

(...) daß viele Schüler für alternative Lernwege und neue Lernstrategien offen sind und bereitwillig Angebote wahrnehmen; sie entwickeln jedoch nicht immer die nötige Eigeninitiative, um als aktive Lerner ihr Lernen stärker selbst zu steuern (Nold et al. 1997: 47).

Eine ablehnende Haltung gegenüber Lernstrategietrainingsmaßnahmen wird u. a. darauf zurückgeführt, dass es Unterschiede bezüglich der bevorzugten Wahl von Lernstrategien gibt (Oxford 1990: 208).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass ein Lernstrategietraining Folgendes bewirkt (Tönshoff 1992: 298f):

- es ist möglich, das lernstrategische Verhalten im Hinblick auf verschie-

dene Fertigkeiten mithilfe von Trainingsmaßnahmen zu beeinflussen und zu verändern,

- ein Lernstrategietraining wirkt sich in der Regel positiv auf die Lernleistungen aus; jedoch gibt es in Abhängigkeit vom Trainingskonzept Unterschiede in der Wirksamkeit,
- die Integration von metakognitiven Strategien in den Unterricht scheint die höchsten Effekte zu haben,
- verschiedene Lernervariablen scheinen den Erfolg der Strategievermittlung zu beeinflussen.

4.8 Fazit

Wie Lernstrategien vermittelt werden, dürfte einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, inwiefern sie von den Lernern akzeptiert und angenommen werden. Entschließen Lehrer sich also, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, so ist es wichtig, dass sie sich hierfür zunächst ein Konzept überlegen. Die vorgestellten Beispiele zeigen sehr anschaulich, wie ein Lernstrategietraining auch von einem Lehrer mit wenig Vorkenntnissen und Erfahrung erfolgreich konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden kann. Die Gestaltung eines Lernstrategietrainings, insbesondere *wie* die Lernstrategien präsentiert und in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, kann sehr unterschiedlich ausfallen. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Auch wenn die angeführten Beispiele zunächst suggerieren, dass es sich bei der Integration von Lernstrategien in den Unterricht um ein ganz normales Projekt handelt, darf nicht übersehen werden, dass es dabei auch zu nicht unerheblichen Schwierigkeiten kommen kann. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, dass ein Lernstrategietraining gut strukturiert ist und systematisch in den Unterricht integriert wird. Bei einem Lernstrategietraining handelt es sich um ein Langzeitprojekt, mit dem entsprechend umgegangen werden muss. Ein zentraler Aspekt ist auch, dass die Lerner aktiv die Inhalte und teilweise auch den Ablauf mitbestimmen können, denn Lernen und Umlernen kann nur von den Lernern selbst ausgehen. Es kann von Außenstehenden, im schu-

lischen Kontext also den Lehrern, lediglich angeregt und gefördert, nicht aber erzwungen werden.

In diesem Kapitel ist ein Lernstrategietraining vorrangig aus der Perspektive des Lehrers beschrieben worden. Für den Lehrer ergeben sich bei der Unterrichtsplanung Veränderungen. Er muss seinen Unterricht über einen möglichst langen Zeitraum planen und vor allem auch evaluieren. Im Unterricht muss der Vermittlung von Lernstrategien Zeit eingeräumt werden. Möglicherweise müssen auch andere Unterrichtsformen gewählt werden, um ein Lernstrategietraining erfolgreich umzusetzen. Aber auch für den Lerner ergeben sich daraus Konsequenzen. Der Lerner wird neue Methoden kennen lernen, um seinen individuellen Weg zu einem, für ihn optimalen Lernen zu finden. Möglicherweise wird ihm das Umlernen und das Dazulernen neuer Lernstrategien zu Beginn schwerfallen. Dennoch werden am Ende Lehrer wie auch Lerner mit Sicherheit von einem Lernstrategietraining profitieren.

5 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel soll die durchgeführte Untersuchung, der Versuch der Implementierung eines Vokabellernstrategietrainings für die Fremdsprache Englisch, ausführlich dargestellt und erläutert werden. Zunächst soll der Ablauf der Studie kurz beschrieben werden sowie im Weiteren die Datenerhebungsmethoden. Dem folgt die Darstellung der verwendeten Lernstrategien und der Unterrichtsstunden. Abschließend werden die Auswertungsergebnisse der erhobenen Daten dargelegt.

5.1 Ablauf

An der Studie nahmen insgesamt 59 Schüler aus zwei 9. Schulklassen einer hessischen Realschule teil. Die Schüler waren zu Beginn der Studie zwischen 14 und 17 Jahren alt und hatten zwischen 4 und 8 Jahren Englischunterricht in der Schule. Diese relativ hohe Schwankungsrate lässt sich zum einen dadurch erklären, dass einige der Schüler bereits in der 3. bzw. 4. Grundschulklasse ersten Kontakt mit Englischunterricht hatten, was aus den Fragebögen hervorging. Zum anderen ist es möglich, dass Schüler bereits eine – in seltenen Fällen sogar zwei – Klasse(n) wiederholen mussten oder als „Kannkinder“ erst mit sieben Jahren eingeschult wurden. Das würde auch die deutlichen Altersschwankungen in den beiden Klassen erklären.

Von den 59 Schülern, die an der Studie teilnahmen, gaben letztlich 16 einen vollständigen Datensatz ab. Dies hatte mehrere Gründe. Es lag zum einen daran, dass die Datensätze erst am Ende des Lernstrategietrainings in Form von Ordnern, die von den Schülern zu führen waren, eingesammelt wurden. Gut ein Viertel (16 Schüler) gab gar keinen Ordner ab, ungefähr die Hälfte (31 Schüler) gab unvollständige Ordner ab, obwohl sie mehrheitlich an den meisten Unterrichtsstunden des Lernstrategietrainings teilgenommen hatten. Einerseits wurden die Tests und Arbeitsblätter, die während der Studie bearbeitet wur-

den, korrigiert und an die Schüler zurückgegeben, da ihnen die Möglichkeit gegeben werden sollte, mit dem Material zu arbeiten und etwas nachzulesen. Andererseits handelte es sich um Schüler, die unmittelbar vor ihrem Schulabschluss und zum größten Teil kurz vor dem Einstieg ins Berufsleben stehen, weshalb davon ausgegangen wurde, dass sie in der Lage sind, ihre Unterlagen in Eigenverantwortung zu verwalten. Ein weiterer Grund waren zum einen krankheitsbedingte Fehlzeiten der Schüler, zum anderen bestand vor allem in der einen Klasse das Problem des unerlaubten Fernbleibens. Hinzu kam noch die Teilnahme an Sportveranstaltungen während der regulären Schulzeit. Von einer parallelen Datenerhebung an einer Kontrollgruppe wurde abgesehen, da nur zwei Klassen zur Verfügung standen und aufgrund des langen Zeitraums, über den die Studie durchgeführt wurde, ohnehin das Problem bestand, dass nicht immer alle Schüler zu jeder Unterrichtsstunde anwesend sein würden.

Die Auswahl der Versuchspersonen wurde durch verschiedene Kriterien beeinflusst. Es sollte sich um Schüler handeln, die bereits Erfahrung mit dem Lernen einer Fremdsprache gemacht und das deutsche Schulsystem mehrere Jahre durchlaufen hatten. Des Weiteren sollten die Schüler alt genug sein, damit sie Aufgaben in Eigenverantwortung bearbeiten können sowie grundsätzlich dazu in der Lage sind, ihre Arbeitsergebnisse und ihr Lernen reflektiert zu beurteilen. Auf diesen Annahmen basierend, kann man davon ausgehen, dass sie bereits über ein grundlegendes Strategieinventar zum Lernen allgemein, aber auch zum Fremdsprachenlernen verfügen würden. Dies kann sich jedoch auch als Nachteil erweisen, wenn die Schüler gegenüber neuen Lernstrategien nicht mehr offen sind. Dennoch wurde davon ausgegangen, dass die Schüler Interesse daran haben, ihre sprachlichen Fähigkeiten im Detail zu verbessern bzw. vorhandenes Wissen nicht wieder zu verlieren.

Die 16 Versuchspersonen setzen sich aus neun Mädchen und sieben Jungen zusammen, was nicht ganz dem Durchschnitt der Gesamtgruppe entspricht; von den 59 Schülern waren 44% (26 Mädchen) und 56% (33 Jungen).

5.2 Datenerhebungsmethoden

Überblick Datenerhebungsmethoden

Zur Datenerhebung stehen bei empirischen Untersuchungen grundsätzlich mehrere Verfahren zur Verfügung, aus denen insbesondere im Hinblick auf die zu erhebenden Daten angemessene Verfahren heraus gesucht werden müssen. Zur Datenerhebung im Rahmen eines Lernstrategietrainings nennt Oxford (1990: 193-200) folgende Instrumente:

- Beobachtung: sichtbare Äußerungen werden durch Lehrer oder andere Lerner beobachtet,
- Interviews, Unterscheidung nach strukturierten oder nicht-strukturierten Interviews: entweder wird ein Interview mithilfe von detaillierten Interviewleitfragen durchgeführt oder es werden nur allgemeine Fragen gestellt,
- Think-Aloud-Interviews¹: dabei werden die Lerner gebeten, während der Bearbeitung einer Aufgabe ihre Gedanken verbal zu äußern, die Informationen können auf Tonband aufgenommen, vom Lerner oder einem anderen Lerner mitgeschrieben werden,
- Notizen: der Lerner macht sich während der Bearbeitung einer Aufgabe Notizen,
- Lernertagebücher: der Lerner führt ein Tagebuch, in dem er sich Notizen über seine Lernaktivitäten macht,
- Fragebögen mit geschlossenen, offenen oder halb-geschlossenen Fragen: hierbei soll der Lerner Fragebögen schriftlich ausfüllen, wobei Antworten zu den Fragen entweder vorgegeben sind und nur angekreuzt werden müssen, Antworten teilweise eigenständig oder ausschließlich eigenständig gegeben werden müssen.

Im vorliegenden Fall waren die beeinflussenden Faktoren u. a. die, dass von einer größeren Anzahl von Probanden² Daten erhoben werden sollten. Aus

¹Diese Technik wurde Mitte der siebziger Jahre von Hosenfeld entwickelt und ist mittlerweile ein anerkanntes, wenn auch nicht unumstrittenes Datenerhebungsverfahren (Hosenfeld 1976).

²Als Proband bzw. Probanden werden alle Schüler bezeichnet, die einen vollständigen Datensatz abgegeben haben.

Zeitgründen wurden Verfahren eingesetzt, bei denen eine parallele und zum Teil zeitgleiche Bearbeitung durch die Probanden möglich ist. Es wurden ausschließlich Daten in schriftlicher Form durch Fragebögen, im einzelnen den SILL, einen Hintergrundfragebogen und einen Abschlussfragebogen, einen Lernertypentest, ein Lernertagebuch sowie Wortschatztests erhoben.

Der Hintergrundfragebogen

Zunächst wurden die Probanden gebeten, einen Hintergrundfragebogen³ auszufüllen, der zum einen dazu diente, formale Daten wie z. B. Alter und Geschlecht zu erheben, aber auch dazu genutzt werden sollte, sich einen Überblick über die Fremdsprachenlernerfahrungen der Lerner sowie ihre Motivation, weshalb sie Englisch lernten, zu verschaffen. Zudem bezog sich eine offene Frage auf individuelle Lernstrategien zum Vokabellernen. Der Fragebogen bestand aus geschlossenen und offenen sowie halboffenen Fragen und wurde in Anlehnung an den Hintergrundfragebogen des Strategy Inventory for Language Learning (SILL) erstellt.

Der Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Der Strategy Inventory for Language Learning, kurz SILL, ist ein Fragebogen, mit dem der Einsatz von Lernstrategien von Lernern überprüft werden kann. Es gibt unterschiedliche Ausführungen, die bereits in zahlreichen Studien verwendet wurden; die ursprüngliche Fassung entstand in der Sprache Englisch (für ESL/EFL-Lerner), allerdings gibt es ihn heute auch in Übersetzungen in andere Sprachen, u. a. auch in Deutsch. Darüber hinaus gibt es eine Version mit 121 Items, eine mit 80 Items und eine mit 50 Items. Bei der Fassung, die für die vorliegende Studie verwendet wurde, handelt es sich um die Version 7.0 (German), die von Stoffer übersetzt und von Mißler modifiziert wurde (Mißler 1999: 347-351). Es ist die kürzere und sprachlich vereinfachte Version mit 50 Items zur Erfassung von Lernstrategien bei Lernern des Englischen als Zweit- oder Fremdsprache. Diese Version wurde ausgewählt, da es sich bei den Probanden um Schüler mit einem durchschnittlichen Alter von 15 Jahren handelt, für die die Komplexität der ausführlicheren Versionen nicht angemessen schien. Die deutsche Version wurde verwendet, da im Vordergrund stand, dass

³Ein Blankoformular befindet sich auf der beigelegten CD. Ein ausgefüllter Fragebogen ist im Anhang beigelegt.

die Probanden alle Aussagen gut verstehen und den Fragebogen problemlos bearbeiten konnten. Es war nicht Ziel, durch den SILL die Englischkenntnisse der Probanden zu prüfen.

Im Folgenden soll der Aufbau des SILL kurz dargestellt und erläutert werden, da dieses Wissen Grundlage für die Auswertung in den folgenden Kapiteln ist und dazu beiträgt, dass diese nachvollzogen werden kann. Der SILL ist in sechs Kategorien bzw. Teile (A bis F) gegliedert, wie aus Tabelle 5.1 ersichtlich ist.

Subskalen des SILL	Items	Anzahl Items
A. Gedächtnisstrategien	1-9	9
B. Kognitive Strategien	10-23	14
C. Kompensationsstrategien	24-29	6
D. Metakognitive Strategien	30-38	9
E. Affektive Strategien	39-44	6
F. Soziale Strategien	45-50	6
Gesamtskala	1-50	50

Tabelle 5.1: Übersicht über die 6 Subskalen des SILL

In dieser Version des SILL werden den Gedächtnisstrategien demnach 9 Items, den kognitiven Strategien 14 Items, den Kompensationsstrategien 6 Items, den metakognitiven Strategien 9 Items, den affektiven Strategien 6 Items und den sozialen Strategien 6 Items zugeordnet. Es gibt für jede Strategie ein Item. Jedes Item beschreibt eine strategische Sprachhandlung durch eine Aussage in Form von kurzen Sätzen (siehe Beispielitems). Im Folgenden sollen noch einmal kurz Beispiele⁴ für die einzelnen Kategorien gegeben werden:

- Gedächtnisstrategien oder auch Memorierungsstrategien: Sie beziehen sich auf die Effektivität des Erinnerungsvermögens; für das Wortschatzlernen können z. B. neu zu lernende Wörter in einen Satzkontext gestellt werden. Beispielitem: Ich verwende neue Vokabeln in einem Satz, um mich besser an sie zu erinnern.

⁴Weitere Beispiele können dem ausgefüllten SILL im Anhang entnommen werden.

- Kognitive Strategien: Sie betreffen den Gebrauch von mentalen Prozessen, z. B. können neue Ausdrücke durch Sprechen und Schreiben wiederholt werden, um sie zu üben. Beispielitem: Ich sage oder schreibe neue Vokabeln mehrmals.
- Kompensationsstrategien: Sie dienen dazu, fehlendes Wissen zu kompensieren und schließen metakognitive, kognitive und soziale Strategien ein, z. B. kann versucht werden, ein Wort zu erraten. Beispielitem: Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntem Vokabel zu erraten.
- Metakognitive Strategien: Sie betreffen die Organisation und Evaluation des Lernprozesses, z. B. kann über das Fremdsprachenlernen reflektiert werden. Beispielitem: Ich denke über meine Fortschritte in der Fremdsprache nach.
- Affektive Strategien: Sie beziehen sich auf den Umgang mit Emotionen, z. B. Entspannungsübungen. Beispielitem: Wenn ich Angst habe, die Fremdsprache zu sprechen, versuche ich, mich bewusst zu entspannen.
- Soziale Strategien: Sie beziehen sich auf das Lernen mit anderen Lernenden, z. B. andere Personen um Korrektur der Aussprache bitten. Beispielitem: Ich bitte Muttersprachler um Hilfe.

Beim Ausfüllen des Fragebogens kann der Proband auf einer Punkteskala von 1 bis 5 auswählen, in welchem Maß die Aussage auf ihn zutrifft (von 1 bis 5: trifft nie oder fast nie zu, trifft gewöhnlich nicht auf mich zu, trifft manchmal auf mich zu, trifft meistens auf mich zu, trifft immer oder fast immer auf mich zu); diese Ausdrücke werden zudem noch näher definiert. Es ist unbedingt zu Beginn des Tests noch einmal darauf hinzuweisen, dass alle Fragen dem persönlichen Lernverhalten der Probanden entsprechend beantwortet werden sollen. Nach der Bearbeitung des Tests werden die Punkte der Items addiert und für die einzelnen Teile A-F jeweils addiert und durch die Anzahl der Items dividiert, um den Durchschnittswert zu berechnen. Somit kann ermittelt werden, welche Strategien der Proband bevorzugt bzw. vernachlässigt. Schließlich wird noch der durchschnittliche Gebrauch von Lernstrategien des Probanden unter Einbezug aller 50 Items ermittelt, indem die Gesamtpunktzahl durch die Gesamtzahl der Items dividiert wird. Anschließend können die Probanden die

ermittelten Durchschnittswerte in eine Graphik⁵ eintragen, in der die einzelnen Teile A-F benannt werden; damit können sie ihr Profil ermitteln.

Der SILL ist ein von Fachleuten anerkannter Fragebogen zur Ermittlung des Einsatzes von Lernstrategien durch Lerner. Er wurde in der 50-Item-Version auf seine psychometrische Qualität geprüft. Er wird als nützlich befunden (Oxford & Burry-Stock 1995: 6). Seine Validität ist ebenfalls nachgewiesen.

Lernertypentests

Die Lernertypen wurden in dieser Studie durch einen stark strukturierten Fragebogen ermittelt. Der Fragebogen dient dazu, dass die Lerner eine Selbsteinschätzung in schriftlicher Form erstellen können. Ausgewählt wurde aufgrund seiner verständlichen Formulierungen und seiner klaren Struktur ein von Bimmel & Rampillon (2000: 143) übersetzter Fragebogen⁶ mit Lösungsschlüssel, der ebenfalls dem sprachlichen Niveau der Probanden entsprach. Zu beiden Fragebögen gibt es keine Untersuchungen in Bezug auf Reliabilität und Validität (Neuner-Anfindsen 2005: 189). Im Rahmen der Studie sind sie dennoch verwendet worden, da es nicht Ziel war, den Zusammenhang von Lernertyp und Strategiegebrauch eines Probanden mit sicheren Datenerhebungsmethoden zu ermitteln. Intention war vielmehr, die Probanden zu veranlassen, ihr Lernverhalten zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren.

Vokabeltests

In der Literatur gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von Vorschlägen, wie Wortschatzwissen und sein Gebrauch abgeprüft werden kann (vgl. z. B. Nation 2001: 344f). Die Vorteile aller dieser Testvarianten liegen vor allem darin, dass sie Wörter immer unter Berücksichtigung von Bezügen zu anderen Wörtern testen. Sie werden immer im Zusammenhang mit einem Satz, einer Phrase oder mehreren anderen Wörtern getestet. Von Nachteil wird vor allem der große Zeitaufwand sein, der für die Erstellung aufgewendet werden muss, wenn solche Testformen in Anlehnung an verwendete Lehrwerke oder freie Texte konzipiert werden sollen. Gerade bei Anfängern muss darauf geachtet werden, dass der Schwierigkeitsgrad angemessen ist. Dennoch sollten das keine Hinderungsgründe sein, solche Tests nur auf Anfängerniveau und auch

⁵Diese musste in der vorliegenden Studie von den Schülern selbst erstellt werden.

⁶Die Originalfassung in Englisch stammt von Ellis & Sinclair (1989: 6–9).

für fortgeschrittene Lerner einzusetzen, da die Schüler hierdurch bereits von Beginn an daran gewöhnt sind, nicht nur Wortgleichungen auswendig zu lernen, sondern sich darüber hinaus noch mit weiteren Bestimmungsmerkmalen eines Wortes zu beschäftigen. Mit dem Auswendiglernen von Wortgleichungen würden sie über kurz oder lang versagen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde allerdings keines dieser Testverfahren angewendet, da die Probanden mit diesen nicht vertraut waren. Es hätte die Gefahr bestanden, dass Probleme, die durch die ungewohnte Testform entstanden wären, die Testergebnisse beeinflusst hätten. Den Probanden wurde stattdessen eine Liste von Wortgleichungen⁷ vorgelegt, die sowohl das englische Wort als auch die deutsche Entsprechung dazu enthielt. Die Probanden wurden aufgefordert die Vokabeln zu lernen, um im anschließenden Vokabeltest das englische Wort aufzuschreiben. Durch diese Art von Test werden das Erkennen von Wörtern sowie die Fähigkeit der Reproduktion geprüft. Es bleibt offen, ob der Lernende das Wort auch im Sinnzusammenhang, also im Kontext, korrekt anwenden kann. Sie sollten sich nicht mit einer neuen Testform auseinandersetzen müssen. Zudem wird der Wortschatz im Lehrbuch in Wortlisten dargestellt, teilweise mit Beispielsätzen und anderen Hinweisen versehen. Somit wird der Wortschatz zum Teil in kontextuellem Zusammenhang angeboten. Da dies jedoch nur auf einen Teil des Wortschatzes zutrifft, ebenso wie aus den bereits angeführten Gründen, wurde auf die traditionelle Form des Tests, die zu ergänzende Wortliste, zurückgegriffen.

Der Wortschatz für die Vokabeltests⁸ wurde so zusammengestellt, dass er zwar zum Zeitpunkt der Tests noch unbekannt war, jedoch im Laufe der folgenden Unterrichtsstunden verwendet wurde. Dies hatte mehrere Gründe. Zum einen sollte der Stoff, der in den Unterrichtsstunden, die für das Lernstrategie-training zur Verfügung gestellt wurden, auch in den folgenden Stunden genutzt werden können. Die Schüler sollten Vokabeln lernen, die sie anschließend im Unterricht auch anwenden können. Zum anderen sollte es einen zusätzlichen Anreiz für die Schüler darstellen, sich aktiv an den Lernstrategie-Unterrichtsstunden zu beteiligen und diese ernst zu nehmen. Auch sollte den Schülern

⁷Im Folgenden soll deshalb von Vokabeltests gesprochen werden.

⁸Die fünf verwendeten Vokabeltests können der beiliegenden CD oder dem Lernstrategieordner im Anhang entnommen werden.

dadurch deutlich gemacht werden, dass die Lernstrategie-Unterrichtsstunden nicht nutzlos und abgekoppelt vom restlichen Unterricht stattfinden. Damit wurde auch versucht, der Forderung gerecht zu werden, das Lernstrategietraining in den Englischunterricht möglichst umfassend zu integrieren (vgl. Kapitel 4).

In den Vokabeltests mussten jeweils zehn Vokabelgleichungen bearbeitet werden. Das ist eine übliche Anzahl von Vokabeln für kurze Vokabeltests, die auch im regulären Englischunterricht immer wieder eingesetzt werden und somit nicht von den bekannten Testformen abweichen. Für alle Vokabeltests standen fünf Minuten Bearbeitungszeit zur Verfügung. Zum Lernen der Vokabeln wurden zehn Minuten Zeit gegeben, denen aber immer noch eine Besprechung von Hausaufgaben, die Bearbeitung eines anderen Tests o. ä. folgte, um das Kurzzeitgedächtnis zu stören, bevor die Vokabeltests geschrieben wurden. Alle Vokabeltests wurden korrigiert in der darauf folgenden Unterrichtsstunde im Rahmen des Lernstrategietrainings (nicht im regulären Unterricht) zurückgegeben. Alle Vokabeltests sollten in dem für das Lernstrategietraining angelegten Lernstrategieordner abgelegt werden.

Lerntagebücher

Daten aus Lerntagebüchern⁹ liegen in schriftlicher Form vor und sind eine Form retrospektiver Daten, d. h. die Daten werden zeitverzögert, also nicht während des eigentlichen Lernprozesses, erhoben. Allerdings sind die Daten individuell sehr unterschiedlich und die Auswertung gestaltet sich somit in der Regel kompliziert. Zudem kommen weitere spezifische Nachteile hinzu; deshalb wird angeraten, zwei oder mehr Methoden in Kombination miteinander zu verwenden. In Lerntagebüchern können Lernende sich Notizen zum Lernen und zum Gebrauch der Fremdsprache machen. Solche Angaben können u. a. Informationen über die Planung, Organisation und Durchführung der Lernhandlungen, aber auch Gefühle und Gedanken sowie erreichte und nicht erreichte Ziele enthalten. Der Lerner soll dazu veranlasst werden, sich selbst zu beobachten, um aus seinen Beobachtungen u. U. Rückschlüsse auf sein zukünftiges Lernen zu ziehen. Er soll lernen, seine Lernhandlungen systematisch zu reflektieren, was auch dazu beitragen kann, dass sich der Lernende über die Lernstrategien, die

⁹In der Fachliteratur wird der Begriff Lernertagebuch häufig synonym verwendet.

er selbst anwendet, bewusster werden kann. Allerdings gibt es auch Schwierigkeiten und Einschränkungen bezüglich Lerntagebüchern, z. B. ist das Führen eines Lerntagebuches u. U. mit einem hohen Zeitaufwand verbunden und es können nicht alle mentalen Prozesse verschriftlicht werden. Für den Fall, dass die Lerntagebücher vom Lehrer eingesehen werden sollen, muss das den Lernern natürlich vorher mitgeteilt werden. Voraussichtlich werden die Notizen weniger persönlich sein; für sehr persönliche Notizen ist in diesem Fall ein separates Tagebuch zu führen (Bimmel & Rampillon 2000: 84, 132, 170, Neuner-Anfindsen 2005: 190–191).

Im Rahmen dieser Studie wurden die Probanden gebeten, ein Lerntagebuch zu führen. Es wurde eine stärker strukturierte Form gewählt, um den Probanden Hilfestellung zu geben; d. h. es wurden relativ genaue Angaben gemacht, was die Probanden in das Lerntagebuch eintragen sollten. Diese Angaben wurden auf der ersten Seite vermerkt; die Zusammenstellung erfolgte in Anlehnung an den Vorschlag von Bimmel & Rampillon (2000: 170). Zusätzlich wurde eine Seite als Beispiel ausgefüllt, um zu verdeutlichen, wie ein Lerntagebuch aussehen kann. Die Probanden wurden dazu aufgefordert, eine ganze Reihe von Angaben zu machen, die sowohl der einfachen Beschreibung von Lernaktivitäten dienen, aber auch zum Reflektieren anregen sollten. Hierzu gehörten u. a.: wann, was, wo und mit wem sie lernen, ob sie das Lernziel erreicht haben, inwiefern das Lernverhalten hilfreich und sinnvoll gewesen war, aber auch eine Bewertung der Lernaktivitäten bezüglich des Erfolgs. Zudem wurde das Tagebuch vorstrukturiert, indem jeder Wochentag einzeln benannt wurde. In Anbetracht des durchschnittlichen Alters der Probanden von 15 Jahren schien dieses Vorgehen angemessen. Das Lerntagebuch wurde von Beginn der Studie an geführt und in der letzten Sitzung eingesammelt, was den Probanden mit dem Austeilen der Lerntagebücher mitgeteilt wurde. An dieser Stelle wurden die Probanden zudem noch einmal mündlich darüber informiert, wie das Lerntagebuch zu führen ist.

5.3 Lernstrategien im Rahmen des Lernstrategietrainings

Aus den vielen Vokabellernstrategien, die zur Verfügung stehen, wurden im Rahmen dieser Studie drei ausgesucht. Kriterien für die Auswahl waren insbe-

sondere Verständlichkeit und Angemessenheit im Hinblick auf die Altersgruppe. Verständlichkeit und Angemessenheit hängen allerdings auch davon ab, wie Lernstrategien sprachlich aufbereitet und im Unterricht vorgestellt werden. So können ggf. auch komplexere Lernstrategien vermittelt und von den Lernern angenommen werden. Das Kriterium Angemessenheit bezieht sich aber nicht nur auf sprachliche Angemessenheit, sondern auch eine thematische bzw. inhaltliche Angemessenheit; d. h. die vorgestellten Lernstrategien sollten Aspekte enthalten, durch die die Lerner evtl. an ihr Vorwissen anknüpfen können und die sich auch thematisch an ihren derzeitigen Interessen orientieren. Ein weiteres Kriterium war, dass die Vokabellernstrategien ggf. auch auf andere Aufgaben im Englischunterricht, wie z. B. die Aufbereitung von Grammatikregeln oder Texten, sowie bei Aufgaben in anderen Fächern anwendbar sein sollten. Darüber hinaus sollte wenigstens eine unbekannte Vokabellernstrategie dabei sein, um zu testen, inwiefern die Schüler dazu bereit sind, neue Lernstrategien auszuprobieren und in ihr Lernstrategiepertoire aufzunehmen. Aus diesen Gründen wurden die Gruppierungsstrategie, die Loci-Strategie und die Geschichtenstrategie ausgewählt. Alle Lernstrategien dienen dazu, den Lernern das Lernen von Vokabeln zu erleichtern.

Gruppierungsstrategie

Bei der Gruppierungsstrategie werden die Vokabeln nach bestimmten Kriterien geordnet. Diese Kriterien können vorgegeben oder von den Schülern selbst ausgesucht werden. So kann es vorkommen, dass die gleichen Vokabeln nach individuell unterschiedlichen Kriterien sortiert werden, z. B. nach Wortarten oder thematisch. Die zunächst vorgenommene Gruppierung der Wörter kann später auch noch verändert werden oder es kann eine Gruppierung nach neuen Kriterien vorgenommen werden (Thompson 1987: 46). Diese Vokabellernstrategie ist auch in der Fachliteratur sowohl in Klassifikationsschemata zu allgemeinen Lernstrategien als auch speziell zu Vokabellernstrategien zu finden. Oxford (1990: 40) nennt sie in ihrem Klassifikationsschema unter der Kategorie Gedächtnisstrategien (*memory strategies*). Schmitt (1997: 207, 213) führt sie in seinem Klassifikationsschema unter der Kategorie Memorierungsstrategien (*memorization strategies*) in zwei Varianten; zum einen können die Wörter allgemein gruppiert werden, wobei keine genaue Angabe zur Strukturierungsform

gemacht wird, zum anderen können sie in Spalten angeordnet werden. O'Malley & Chamot (1990: 138) führen die Gruppierungsstrategie in der Kategorie der kognitiven Strategien.

Loci-Strategie

Die Loci-Strategie gehört zu den Mnemotechniken, die noch aus der Antike stammen. Sie wird auch als *word tour* bezeichnet und erleichtert durch die Vorstellung von Bildern, also Visualisierungen, das Lernen von Wörtern. Mit Hilfe einer Folge gut bekannter Orte können Vokabeln in einer Reihenfolge gelernt werden. Der Lerner stellt sich hierfür zunächst diese ihm bekannten Orte vor und geht sie dann nacheinander ab. In einem nächsten Schritt verknüpft er jeweils eine der zu lernenden Vokabeln mit einem Ort (Sperber 1989: 30f, Thompson 1987: 44f oder Bohn 1999: 99). Schmitt (1997: 207, 213) hat die Loci-Strategie in seinem Klassifikationsschema den Memorisierungsstrategien zugeordnet. Im Klassifikationsschema von Oxford (1990: 38–41) wird die Loci-Strategie in der Kategorie der Gedächtnisstrategien den *using imagery strategies* zugeordnet.

Geschichten-Strategie

Bei der Geschichten-Strategie, auch *narrative chain* bezeichnet, werden die zu lernenden Wörter durch eine Geschichte verbunden. Die Geschichte kann frei erfunden sein oder sich an realen Ereignissen orientieren. Wichtig ist, dass sie für den Lerner schlüssig ist. Bereits die aktive Auseinandersetzung während des Zusammenfügens der Wörter zu einer Geschichte wird als elementarer Teil angesehen, um die Behaltensleistung zu unterstützen (Thompson 1987: 47). Schmitt (1997: 207, 214) hat die Loci-Strategie in seinem Klassifikationsschema ebenfalls den Memorisierungsstrategien zugeordnet. Rampillon (2000: 86) hat die Gruppierungsstrategie in einem für Schüler der Sekundarstufe I verfassten Buch ebenfalls als Lerntechnik aufgenommen und anschaulich erklärt. Dieses Beispiel zeigt, dass eine Vermittlung von Lernstrategien auch im schulischen Unterricht möglich ist. Auch Bohn (1999: 100) hat die Geschichten-Strategie in die von ihm verfassten Fernstudieneinheit aufgenommen; das könnte als Beleg für die Relevanz im Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Allerdings weist Thompson (Thompson 1987: 47) darauf hin, dass die Geschichten-Strategie zwar vielen Lehrern bekannt ist und im Unterricht verwendet wird, jedoch kei-

ne empirisch belegten Befunde zu ihrer Effizienz im Fremdsprachenunterricht vorliegen.

5.4 Beschreibung der Unterrichtsstunden

In diesem Kapitel soll der Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden kurz dargestellt werden. An einigen Stellen soll kurz darauf eingegangen werden, wie vorgegangen wurde, um den Entscheidungsprozess bezüglich der Konzeption der Unterrichtsstunden transparent zu machen.

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt sieben Unterrichtsstunden konzipiert, von denen in sechs Daten erhoben wurden. Diese wurden, in den Englischunterricht einer hessischen Realschule integriert, abgehalten. Sie sind die Grundlage der Datenerhebung, die während der Stunden stattfand. Allerdings mussten die vollständigen Datensätze, wie bereits erwähnt, erst am Ende des Lernstrategietrainings von den Probanden abgegeben werden. Die Unterrichtsstunden wurden in Zusammenarbeit und Absprache mit dem verantwortlichen Lehrer gestaltet, um möglichst gut an den normalen Unterrichtsablauf angepasst zu werden und eine Störung des regulären Unterrichts möglichst gering zu halten. Zum anderen sollte sichergestellt werden, dass das Niveau der zusammengestellten Materialien dem Kenntnisstand der Schüler angemessen war; an einigen Stellen wurden deshalb auf Anraten des Lehrers Änderungen vorgenommen. Von Vorteil war hierbei, dass der Englischunterricht der beiden 9. Klassen bereits seit mehreren Jahren von diesem Lehrer geleitet wurde. Lehrer und Schüler waren sich somit vertraut und es gab zumindest in dieser Hinsicht keine sozialen Spannungen.

Um einen groben Überblick über den Gesamtprozess zu bekommen, kann die Tabelle 5.2 herangezogen werden. Hier sind alle sieben Unterrichtsstunden eingetragen, sowie die Datenerhebungsmethoden vermerkt. Eine detaillierte Übersicht über den Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden findet sich im Anhang. Im Folgenden wird der Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden kurz dargestellt und erläutert.

Woche	Ablauf
1	Hintergrundfragebogen, SILL
2	Lernstrategien, Gruppenarbeit, Lerntagebuch
3	Gruppenarbeit
4	Gruppierungsstrategie (Lernstrategie 1)
5	Schulpraktikum
6	Klassenarbeit
7	Loci-Strategie (Lernstrategie 2)
8	Ferien
9	Ferien
10	Rückgabe der Klassenarbeit
11	Geschichtenstrategie (Lernstrategie 3)
12	Abschlussfragebogen

Tabelle 5.2: Überblick Unterrichtsstunden

Unterrichtsstunde 1

Um das lernstrategische Verhalten der Probanden vor dem Lernstrategietraining zu erheben, wurden diese gebeten, sowohl einen Hintergrundfragebogen als auch den SILL auszufüllen. Im Vordergrund stand die Erhebung von Daten über das Lernverhalten der Probanden, die Verwendung von Lernstrategien beim Erlernen von neuem Wortschatz, die Gestaltung der Lernphasen sowie ihrem Lernbewusstsein. Im Anschluss daran erfolgte eine Vokabellernphase. Den Probanden wurde eine Liste mit englischen Wörtern und ihrer deutschen Übersetzung vorgelegt, die dem Kapitel 1 ihres Schulbuchs entnommen war. Sie wurden dazu aufgefordert, die Vokabeln mit der ihrer Meinung nach effektivsten Strategie zu lernen. Um das Kurzzeitgedächtnis zu stören, wurden zwischen der Vokabellernphase und dem Vokabeltest Fragen der Schüler zum Lernstrategietraining beantwortet. Allerdings kann hiermit nicht ausgeschlossen werden, dass sich Schüler, die sich nicht aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligten, weiterhin mit dem Lernen von Vokabeln beschäftigten. Oder umgekehrt, dass sie sich zwar nicht aktiv beteiligten, aber dennoch das Unterrichtsgeschehen verfolgten. Diese Problematik gilt auch für die folgenden Vokabeltests.

Während der Unterrichtsstunde fiel auf, dass die Schüler unterschiedlich lange für die Bearbeitung der Tests wie auch zum Lernen der Vokabeln benötigten. Das war insofern problematisch, da nach Beendigung der Aufgaben, in der Regel der Tischnachbar gerne in ein Gespräch verwickelt wurde und somit auch die Lautstärke während der Bearbeitungsphasen anstieg, wodurch sich evtl.

Mitschüler gestört fühlten. Es wurde versucht, solche Gespräche zu unterbinden, um eine Störung der Mitschüler zu vermeiden.

Unterrichtsstunde 2

Ziel dieser Stunde war es, mit den Schülern Grundbegriffe zu klären, die für das Lernstrategietraining von Bedeutung sein würden. Nach einer kurzen Übersicht über den Ablauf der Unterrichtsstunde und der Rückgabe der Vokabeltests, sollten die Schüler zunächst in Einzelarbeit ein Arbeitsblatt bearbeiten. Ziel war es, das Wissen der Schüler zu aktivieren, um dieses dann in den Gruppen zu besprechen und ein Plakat anzufertigen. Zu klären waren die Begriffe Lernstrategie, Lerntechnik und autonomes Lernen. Auf die Gruppenarbeit möchte ich an dieser Stelle kurz eingehen, da sie in den ausgewerteten Daten nicht berücksichtigt wird, aber dennoch wertvolle, wenn auch nicht repräsentative Informationen liefert, da die Darstellung auf meinen persönlichen Beobachtungen beruht. Die Gruppenarbeit gestaltete sich schwieriger als erwartet. Die Schüler stellten häufig Fragen, die bereits durch das Arbeitsblatt oder in den Gruppengesprächen hätten geklärt werden können. Auch gab es innerhalb der Gruppen Probleme, dass Schüler, obwohl die Gruppenfindung den Schülern selbst überlassen worden war, nicht mitarbeiten wollten, sich nicht beteiligten oder die Gruppe störten. Aufgrund meiner Beobachtungen kam ich zu dem Schluss, dass die Schüler an diese Arbeitsform im Englischunterricht nicht gewöhnt sind¹⁰. Vermutlich ist den Schülern diese Arbeitsform auch nicht aus anderen Fächern geläufig, da sie die Situation sonst bestimmt besser bewältigt hätten. Zum Ende der Stunde wurden die Lerntagebücher ausgeteilt und kurz erläutert, warum sie im Rahmen des Lernstrategietrainings zu führen sind und was damit erreicht werden soll. Die Besprechung der Gruppenarbeitsergebnisse sollte in der nächsten Stunde stattfinden.

Unterrichtsstunde 3

In dieser Stunde stellten die Gruppen ihre Ergebnisse der Gruppenarbeit der vergangenen Unterrichtsstunde vor, was im Gegensatz zur Gruppenarbeit sehr positiv verlief. Ebenso konnten die Ergebnisse inhaltlich bewertet werden. Nachdem Fragen bezüglich des Lerntagebuchs beantwortet worden waren, wurde

¹⁰Dies wurde mir auch vom Lehrer bestätigt, der der Arbeitsform Gruppenarbeit kritisch gegenübersteht und diese in der Regel nicht durchführt.

die Hausaufgabe ausgeteilt. Als Hausaufgabe sollten die Ergebnisse des SILLs auseinander setzen. Ziel der Hausaufgabe war es, dass die Schüler sich ihrem individuellen Einsatz von Lernstrategien sowie ihren persönlichen Vorlieben und Abneigungen bewusst werden.

Unterrichtsstunde 4

Die Gruppierungsstrategie wurde den Schülern auf einem Arbeitsblatt erläutert, das ausgeteilt wurde. Diese sollten sie zunächst anhand eines Beispiels ausprobieren. Es wurde frei gestellt, das Arbeitsblatt in Partnerarbeit zu bearbeiten. Im Anschluss daran folgte die Vokabellernphase, die Besprechung der Hausaufgabe sowie der Vokabeltest. Als Hausaufgabe sollten die Schüler sich mit dem Thema Lernertypen auseinander setzen. Das Ziel der Hausaufgabe war, die Schüler für das Thema Lernertypen zu sensibilisieren und sie zum Reflektieren über sich selbst und das Thema Lernen bzw. Lernertypen anzuregen.

Unterrichtsstunde 5

Die Loci-Strategie wurde anhand eines Beispiels demonstriert. Anschließend bekamen die Schüler den Arbeitsauftrag, die Loci-Strategie mithilfe eines Beispiels zu üben. Während der Übungsphase wurden Fragen beantwortet. Dem folgte die Vokabellernphase mit der Aufforderung, die neue Strategie anzuwenden, um sie zu testen. Zwischen der Vokabellernphase und der Bearbeitung des Vokabeltests wurden Fragen zum Arbeitsblatt Lernertypen beantwortet, um das Kurzzeitgedächtnis zu stören.

Unterrichtsstunde 6

In der Unterrichtsstunde 6 wurde die dritte Lernstrategie eingeführt, die Geschichtenstrategie. Sie wurde den Schülern ebenfalls anhand eines Beispiels präsentiert und erläutert. Dem folgte eine Übungsphase, um die neue Strategie auszuprobieren. Zwischen der Vokabellernphase und dem Vokabeltest bearbeiteten die Schüler einen Lernertypentest.

Unterrichtsstunde 7

In der siebten und letzten Unterrichtsstunde wurde der Abschlussfragebogen bearbeitet sowie ein Vokabeltest, dem eine Vokabellernphase voran ging. Zwischen der Vokabellernphase und dem Vokabeltest wurden die Lernstrategieordner eingesammelt.

5.5 Kritische Betrachtung des Studienverlaufs und der Datenerhebung

Bei der Durchführung des Projekts ergaben sich verschiedene Schwierigkeiten, auf die an dieser Stelle aufmerksam gemacht werden soll, um sie bei der Planung zukünftiger Projekte und Studien berücksichtigen zu können. Ursprünglich war die Datenerhebung für einen Zeitraum von acht Wochen vorgesehen, der sich aber aufgrund verschiedener, teils unvorhergesehener Ereignisse auf zwölf Wochen verlängerte. Es scheint empfehlenswert solche Ereignisse bereits bei der Planung zu berücksichtigen und bereits von vornherein mehr Zeit einzuplanen, als zunächst durch das Untersuchungsdesign vorgegeben wird. Ein solches Vorgehen ermöglicht eine flexible Anpassung während der Durchführung. Darüber hinaus sollte man grundsätzlich ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für ein Projekt in der Praxis mitbringen.

Die Gestaltung der Unterrichtsstunden wurde in Absprache mit dem Englischlehrer vorgenommen, der wertvolle Ratschläge zur Konzeption gab. Teilweise konnten die vorgelegten Konzepte und Materialien, die für das Lernstrategietraining zusammengestellt wurden, verwendet werden, teilweise mussten sie überarbeitet werden.

Für die Gruppenarbeiten zu Beginn des Lernstrategietrainings wurde mehr Zeit benötigt als zunächst dafür eingeplant war. So wurde die Gruppenarbeit auf zwei Unterrichtsstunden ausgedehnt, anstatt eine vierte Lernstrategie vorzustellen, wie eigentlich vorgesehen, um die Gruppenarbeitsergebnisse von den Schülern vorstellen zu lassen und sie gemeinsam zu besprechen. Der Wertschätzung der von den Schülern geleisteten Arbeit, die den meisten nicht leicht gefallen war, wurde Vorrang gegeben. Zudem schien es angemessen, die Begriffe Lernstrategie, Lerntechnik und autonomes Lernen umfassend zu erläutern, was die Schüler selbst übernahmen.

Obwohl aus Zeitgründen auf eine eingehende Besprechung des Lernertypentests verzichtet werden musste, konnten sie zumindest im Rahmen der Studie ausgewertet werden. Eine Diskussion der Ergebnisse wäre wünschenswert gewesen - insbesondere aus didaktischer Sicht.

Ebenfalls beachtet werden sollte, dass es bei einer solchen Studie in der „Schulwirklichkeit“ auch zu sozialen Spannungen unter Schülern, aber auch zwi-

schen Lehrern und Schülern kommen kann (von Saldern 1992: 75), die sich möglicherweise negativ auf das Arbeitsverhalten und die Grundstimmung innerhalb einer Klasse auswirken. So etwas sollte bei der Planung ebenfalls berücksichtigt werden, da es den Studienverlauf sowie die Datenerhebung beeinflussen kann.

5.6 Auswertung des Hintergrundfragebogens und des SILLs

Zunächst soll die Auswertung des Hintergrundfragebogens angeführt werden, der die Auswertung des SILLs folgt.

Kultureller Hintergrund der Probanden

Mithilfe des Hintergrundfragebogens wurde ermittelt, dass elf der Probanden die Muttersprache Deutsch haben, zwei Italienisch, einer Türkisch, einer Aramäisch und einer Serbisch. Bis auf einen geben alle Probanden an, dass zu Hause immer oder teilweise Deutsch gesprochen wird. Bei insgesamt sechs Probanden wird neben Deutsch auch eine Fremdsprache zu Hause gesprochen.

Selbsteinschätzung der Probanden

Die Mehrheit der Probanden schätzt ihre Englischkenntnisse im Vergleich zu den Mitschülern als gut, im Vergleich zu Muttersprachlern hingegen als weniger gut ein. Allen Probanden ist es wichtig bzw. sehr wichtig sehr gute Englischkenntnisse zu erwerben.

	sehr gut	gut	weniger gut	schwach
Wie bewertest Du insgesamt Deine Englischkenntnisse im Vergleich mit Deinen Mitschülern?	0	11	3	2
Wie bewertest Du insgesamt Deine Englischkenntnisse im Vergleich mit Muttersprachlern?	0	4	11	1
	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	
Wie wichtig ist es Dir, sehr gute Kenntnisse in Englisch zu erwerben?	8	8	0	

Tabelle 5.3: Hintergrundfragebogen – Selbsteinschätzung

Motivation der Probanden zum Englischlernen

Die Gründe, die die Probanden angeben, weshalb sie Englisch lernen, sind unterschiedlich. Als Hauptgrund wurde angegeben, Englisch für die zukünftige Karriere zu brauchen. Ebenfalls häufig genannt wurde, dass sie Englisch zum Reisen benötigen, es Pflichtfach in der Schule ist sowie Interesse an der Sprache. Tabelle 5.4 gibt einen Überblick über die genannten Gründe.

Warum willst Du Englisch lernen?	Anzahl Probanden
Mir macht es Spaß, die Sprache zu lernen	7
Ich habe Interesse an der Sprache	8
Ich habe Interesse an der Kultur	0
Ich habe Freunde, die die Sprache sprechen	6
Es ist Pflicht für den angestrebten Schulabschluss, eine Sprache zu belegen	8
Ich brauche die Sprache für meine zukünftige Karriere	11
Ich brauche die Sprache zum Reisen	10

Tabelle 5.4: Hintergrundfragebogen – Motivation

Auswertung des SILLs

Die Auswertung des SILLs kann Tabelle 5.5 entnommen werden. In der Tabelle sind zum einen die Durchschnittswerte der einzelnen Teile A bis F dargestellt und zum anderen die Varianz. Aus den Werten geht hervor, dass die Probanden am häufigsten metakognitive Lernstrategien und am seltensten affektive Lernstrategien einsetzen. Im Hinblick auf das Vokabellernen sind auch die Gedächtnisstrategien relevant. Sie werden im Vergleich zu den anderen Lernstrategien mit einem Durchschnittswert von 2,34 selten eingesetzt.

Teil	16 Probanden, Skala 1–5	
	Mittelwert	Varianz
A – Gedächtnisstrategien	2,34	0,19
B – Kognitive Strategien	2,64	0,31
C – Kompensationsstrategien	2,89	0,32
D – Metakognitive Strategien	2,99	0,57
E – Affektive Strategien	2,28	0,42
F – Soziale Strategien	2,78	0,34

Tabelle 5.5: Auswertung des SILL

Vor dem Lernstrategietraining verwendete Vokabellernstrategien

Auf die Frage, welche Lernstrategien die Probanden üblicherweise zum Vokabellernen verwenden, wurden sechs verschiedene Lernstrategien genannt. Die drei meist verwendeten Lernstrategien sind: aufschreiben, üben mit Hilfe des Paar-Assoziations-Verfahrens (Bohn 1999: 78) und auswendig lernen, wobei zu letzterem keine genauen Angaben gemacht wurden.

Strategie	Anzahl Nennungen
Aufschreiben	10
Abdecken	6
Auswendig lernen	6
Abfragen lassen	3
Andere Erklärungen nachschlagen	1
Umschreibungen suchen	1

Tabelle 5.6: Hintergrundfragebogen – Vokabellernstrategien

5.7 Auswertung des Abschlussfragebogens

Im folgenden Kapitel soll die Auswertung des Abschlussfragebogens¹¹ dargestellt werden. Die Antworten der Probanden wurden zunächst zusammengefasst und werden mit Beispielen belegt, da teilweise sehr allgemeine Kategorien aufgrund der unterschiedlichen Antworten gewählt werden mussten. Die Antworten auf die Fragen sind in mehreren Tabellen zusammengestellt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse in sinnvollen Einheiten zusammengefasst werden, weshalb sie nicht der Reihe nach ausgewertet werden. Die Auswertung des Abschlussfragebogens wird in mehreren Tabellen vorgenommen.

5.7.1 Allgemeine Bewertung des Lernstrategietrainings

Die Fragen D1 bis D4 sowie D9 des Abschlussfragebogens zielen darauf ab, wie das Lernstrategietraining insgesamt von den Probanden bewertet wurde. Die Fragen wurden deshalb zunächst in positiv und negativ zusammengefasst. Diese sehr allgemeinen Formulierungen sollen im Folgenden anhand von Beispielen

¹¹Die Fragen sind teilweise in den Tabellen verkürzt formuliert; eine ausführliche Fassung kann dem Lernstrategieordner im Anhang entnommen werden.

D1 Was hast Du beim Lernstrategietraining gelernt?		D4 Was hat Dir warum nicht gefallen?		D7 Wie oft wiederholst Du bereits gelernte Vokabeln?	
etwas gelernt	15	positive Antwort	2	oft	2
nichts gelernt	1	negative Antwort	11	manchmal	5
keine Angaben	0	weiß nicht	0	selten	2
		keine Angaben	3	nie	7
				keine Angaben	0
D2 Wie bewertest Du das Lernstrategietraining?		D5 Benutzt Du andere Strategien als vorher?		D8 Findest Du das Lerntagebuch sinnvoll?	
positiv bewertet	14	ja	6	sinnvoll	2
negativ bewertet	2	nein	9	nicht sinnvoll	14
weiß nicht	0	vielleicht	1	bedingt sinnvoll	0
keine Angaben	0	keine Angaben	0	keine Angaben	0
D3 Was hat Dir warum besonders gut gefallen?		D6 Hast Du besondere Strategien für schwierige Vokabeln?		D9 Würdest Du das LS-Training gerne fortsetzen?	
positive Antwort	13	ja	10	ja	8
negative Antwort	2	nein	5	nein	6
weiß nicht	0	vielleicht	0	vielleicht	1
keine Angaben	1	keine Angaben	1	keine Angaben	1

Tabelle 5.7: Auswertung des Abschlussfragebogens, Teil D

ausgeführt werden. Auf die Frage D1, was sie gelernt haben, gibt nur einer der 16 Probanden an, nichts gelernt zu haben. Die Antworten können weiter ausdifferenziert werden: zum einen geben die Probanden an, dass sie verschiedene Strategien bzw. Möglichkeiten kennen gelernt haben, wie sie Vokabeln lernen können, zum anderen können die Antworten dahingehend zusammengefasst werden, dass die Schüler das Lernen näher beschreiben, wie z. B. durch die Attribute „leichter“ oder „besser“. So wurden u. a. folgende Antworten gegeben:

Ich habe neue Strategien gelernt, wie man sich Vokabeln besser merken kann. Ich habe nicht gewusst, dass es so viele verschiedene Arten gibt (B9).
 Wie ich Vokabeln besser lernen kann (A11).
 Wie man lernt (A29).

Aus den Fragen D2 und D3 geht hervor, dass die Probanden das Lernstrategietraining insgesamt positiv bewerten. 14 Probanden geben eine positive Bewertung in Bezug auf Frage D2 ab. Das Lernstrategietraining wird als „interessant“, „nützlich“ oder „sinnvoll“ beschrieben. Weitere Gründe für die positive

Bewertung können insbesondere den Antworten auf die Frage D3 entnommen werden:

Das es Spaß gemacht hat, weil nicht alles immer mit Noten gewertet wurde (B24).
Am besten fand ich das anwenden verschiedener Strategien. Denn so weiß ich nun wie ich eine Strategie anwenden muss (B13).
Das mit der Geschichte, weil wir da selber etwas erfunden haben (B3).

Allerdings können auch fast drei Viertel, insgesamt elf Probanden, Punkte anführen, die ihnen nicht gefallen haben. Die Aussagen sind unterschiedlich. Es wurde u. a. Folgendes genannt:

Die vielen Arbeitsblätter zum Abgeben (A13).
Das mit den Spaziergang¹², da es schwer war die Wörter zu merken (A11).
Mit manchen Strat. zu lernen, weil ich mit diesen nicht zurecht komme (B17).

Insgesamt würde die Hälfte der Probanden das Lernstrategietraining gerne fortsetzen. Ausdrücklich dagegen sprechen sich sechs Probanden aus. Begründungen, weshalb sie das Lernstrategietraining nicht fortsetzen wollen, geben die Probanden allerdings nicht an.

Bekannte und verwendete Vokabellernstrategien nach dem Lernstrategietraining

Die Fragen A1, B1, D5, D6 und D7 beziehen sich auf die für das Vokabellernen verwendeten Lernstrategien. Zunächst wurde mit Frage A1 nach den Probanden bekannten Strategien gefragt. Insgesamt konnten 16 verschiedene Lernstrategien¹³ für das Vokabellernen ermittelt werden, die teilweise auch mehrfach genannt wurden. Die höchste Anzahl an verschiedenen Lernstrategien, die von einem Probanden genannt wurden, war neun (A21), die geringste Anzahl war eine (A29). In Tabelle 5.8 sind die genannten Lernstrategien sowie die Lieblingsstrategien der Probanden zusammengestellt.

Die Mehrheit der Probanden, insgesamt neun, gibt bei der Frage D5 an, dass sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine anderen Strategien als vor dem Lernstrategietraining verwendete. Allerdings finden sich hier auch widersprüchliche Angaben¹⁴.

¹²Gemeint ist anscheinend die Loci-Strategie.

¹³Einige Antworten konnten nicht zugeordnet werden.

¹⁴Gewertet wurde in diesen Fällen die erste getroffene Aussage.

Strategie	Anzahl Erwähnungen	
	A. Welche Strategien kennst Du?	B. Eine der Lieblingsstrategien
Loci-Strategie	14	3
Gruppierungsstrategie	14	3
Geschichtenstrategie	14	2
Bilder vorstellen	7	3
Abdeckmethode	6	7
Karteikarten	6	1
Auswendig lernen	4	3
Bilder malen	4	0
Aufschreiben	4	4
Zusammenhänge mit Wörtern im Text anwenden	3	1
Abfragen lassen	2	1
Brückenstrategie	2	1
Vokabelzettelchen in der Wohnung verteilen	2	0
Kassette sprechen und anhören	1	0
In Gesprächen benutzen	1	0
Mit etwas hören	1	0
Vokabelheft	0 ^(†)	1
Laut aufsagen	0 ^(†)	1

^(†) Diese Antworten wurden nur bei der Frage nach den Lieblingsstrategien genannt

Tabelle 5.8: Auswertung des Abschlussfragebogens, Teile A und B

Nein. Immer noch meine. Weil ich am besten mit meinen Strategien klar komme (A13).
Nein, außer ich benutze manchmal die Gruppierungsstrategie wenn ich die Vokabeln schon besser kann (B20).

Ich benutze keine andere da sich meine eigne bei mir eingepägt hat. Aber ich versuche eine andere Strategie anzuwenden (B27).

Für schwierige Vokabeln geben knapp zwei Drittel an, besondere Lernstrategien zu haben. Insgesamt sieben Probanden nennen als besondere Strategie „(auf)schreiben“, zwei lernen die Vokabeln mithilfe des Paar-Assoziations-Verfahrens auswendig, ein Proband liest die Vokabeln mehrfach und einer verwendet die Loci-Strategie.

Die Antworten der Probanden auf die Frage, wie oft sie Vokabeln wiederholen, waren teilweise unpräzise, weshalb sie in sehr allgemeinen Kategorien zusammengefasst wurden. Knapp die Hälfte der Probanden gibt an, die Vokabeln oft, manchmal oder selten zu wiederholen. Die andere Hälfte hingegen

wiederholt die Vokabeln nie; auch hier gab es widersprüchliche Angaben¹⁵. Folgende Antworten gaben die Probanden u. a.:

Ja, vor einer Arbeit (B20).
Manchmal bevor wir einen Vokabeltest schreiben (B17).
Vielleicht so 5 mal (A28).

Folgende Gründe werden angeführt, weshalb die Vokabeln nicht wiederholt werden:

Nein. Ich kann die Vokabeln, wenn ich sie gelernt habe (A5).
Nein ich werde nur manchmal von meinen Eltern abgefragt (B13).

Selbsteinschätzung der Probanden nach dem Lernstrategietraining

Bei den Fragen C1, C2 und C3 steht das Lernverhalten der Probanden im Mittelpunkt. Die Antworten wurden zunächst dahingehend zusammengefasst, ob überhaupt Aussagen über mögliche Stärken, Schwächen sowie Vorschläge zur Verbesserung festgestellter Schwächen im Hinblick auf das individuelle Lernverhalten bzw. die Lernprozesse gemacht wurden. Bis auf einen Probanden stellen alle individuelle Stärken fest. Mehrfach genannt werden: kurze Vokabeln, auswendig lernen, Wörter mit Bildern merken.

Alle Probanden können Aussagen über persönliche Lernprobleme treffen. Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf ihr zukünftiges Lernverhalten machen zehn Probanden. Die Antworten sind entsprechend der individuellen Lernprobleme sehr unterschiedlich. Folgende Probleme stellen die Probanden u. a. fest:

Vokabeln zu verwechseln, die ähnlich geschrieben werden (A11).
Wie man sie schreibt (A28).
Konzentrationschwäche. Ich nehme manchmal das lernen nicht ernst, lass mich leicht ablenken (B23).

Verbesserungsvorschläge machen insgesamt zehn Probanden; sie werden u. a. wie folgt formuliert:

Die Vokabeln zu unterscheiden (A11).
Ich lese sie nicht nur, sondern schreibe sie auch (A28).
Mich zu konzentrieren und Strategien anzuwenden (B23).

¹⁵Gewertet wurde immer die erste Aussage, die gemacht wurde.

5.7.2 Auswertung der Fragen zu den Lernstrategien

Die Fragen E1 bis E4 beziehen sich auf die Gruppierungsstrategie, die Fragen F1 bis F4 auf die Loci-Strategie und die Fragen G1 bis G4 auf die Geschichtenstrategie. Im Folgenden sollen die drei Lernstrategien einzeln ausgewertet werden.

	E. Gruppierungsstrategie	F. Loci-Strategie	G. Geschichtenstrategie
1. Kannst Du die Strategie bereits zuvor?			
ja	2	1	1
nein	13	14	9
keine Angaben	1	1	6
2. Findest Du die Strategie nützlich?			
nützlich	7	4	5
bedingt nützlich	0	0	3
nicht nützlich	9	8	5
keine Angaben	0	4	3
3. Hast Du sie nach dem Lernstrategietraining angewendet?			
ja	4	3	1
nein	10	9	11
keine Angaben	2	4	4
4. Wirst Du die Strategie in Zukunft benutzen?			
ja	5	4	2
vielleicht	1	0	2
nein	8	7	8
keine Angaben	2	5	4

Tabelle 5.9: Auswertung des Abschlussfragebogens, Teile E bis G

Gruppierungsstrategie

Auf die Gruppierungsstrategie beziehen sich die Fragen E1 bis E4 des Abschlussfragebogens, deren Auswertung Tabelle 5.9 entnommen werden kann. Zwei Probanden war die Gruppierungsstrategie bereits vor Einführung im Rahmen des Lernstrategietrainings bekannt, der überwiegenden Mehrheit, insgesamt 13 Probanden, war sie nicht bekannt und ein Proband beantwortete die Frage nicht. Knapp die Hälfte der Probanden betrachtet die Gruppierungsstrategie als nützlich, die andere Hälfte spricht sich dagegen aus. Als Gründe,

weshalb sie die Gruppierungsstrategie als nicht nützlich erachten, führen die Probanden u. a. an:

Nein, weil es zu komplizier ist und zu lange dauert (A22).
Weil es durcheinander macht (B13).

Gründe, die für die Nützlichkeit sprechen sind u. a.:

Ja, so kann man geordnet lernen (B20).
Ja weil es leichter ist, man weiß was zusammenhängt (B24).
Sehr gut, weil man sich dann immer ein Thema zum lernen aussuchen kann und am nächsten Tag dann das nächste Thema (B17).

Allerdings verwendete nur ein Viertel die Gruppierungsstrategie noch einmal. Die Mehrheit, insgesamt zehn Probanden, tat dies nicht, und zwei Probanden machen keine Angaben zu der Frage. In Zukunft wollen fünf Probanden die Gruppierungsstrategie wieder verwenden, acht lehnen dies ab, ein Proband beantwortet die Frage mit vielleicht und zwei machen keine Angaben.

Loci-Strategie

Die Fragen F1 bis F4 zielen auf die Loci-Strategie ab. Die Auswertung findet sich in Tabelle 5.9. Auf die Frage, ob den Probanden die Loci-Strategie bereits vor der Einführung im Rahmen des Lernstrategietrainings bekannt war, antwortete die überwiegende Mehrheit, insgesamt 14 Probanden, mit nein. Ein Proband gab an, die Loci-Strategie bereits gekannt zu haben, einer machte keine Angaben. Als nützlich erachteten die Loci-Strategie ein Viertel der Probanden, die Hälfte bewertete sie als nicht nützlich und ein Viertel machte keine Angaben. Als Gründe, weshalb die Probanden die Loci-Strategie als nicht nützlich erachteten, führten sie u. a. an:

Nein, nur verwirrt (B17).
Nein, alles kann ich mir nicht merken (B14).

Drei Probanden gaben an, die Loci-Strategie nach der Einführung noch einmal verwendet zu haben, fast die Hälfte hatte sie nicht wieder verwendet und ein Viertel machte keine Angaben. Folgende Begründungen wurden gegeben, weshalb die Loci-Strategie nicht verwendet wurde:

Nein. Weil ich so nicht lernen kann (A5).
Nein. Ich komme mit ihr nicht klar (A11).

Ein Viertel der Probanden gab an, in Zukunft die Loci-Strategie noch einmal verwenden zu wollen. Knapp die Hälfte wollten sie nicht verwenden und fünf Probanden machten keine Angaben.

Geschichtenstrategie

Die Fragen G1 bis G4 des Abschlussfragebogens beziehen sich auf die Geschichtenstrategie. Die Auswertung der Fragen kann der Tabelle 5.9 entnommen werden. Von den 16 Probanden gaben etwas mehr als die Hälfte an, die Geschichtenstrategie nicht zu kennen. Auffällig ist hier die hohe Anzahl der Probanden, insgesamt sechs, die keine Angaben gemacht haben. Die Nützlichkeit der Geschichtenstrategie wird von den Probanden unterschiedlich beurteilt. Knapp ein Drittel hält sie für nützlich, ein weiteres Drittel für nicht nützlich und etwas mehr als ein Drittel hat entweder keine Angaben gemacht oder hält sie nur für bedingt nützlich. Mit folgenden Begründungen bewerteten die Probanden die Geschichtenstrategie als positiv:

Ja, aber die Geschichten müssen kurz sein (A13).
Ja da man sich die Vokabeln denken kann (A11).

Mit folgenden Begründungen bewerteten die Probanden die Geschichtenstrategie als nicht nützlich:

Mir hilft sie nichts (A22).
Sie ist zu kompliziert (B9).

Auf die Frage, ob die Geschichtenstrategie nach der Einführung noch einmal angewendet wurde, hat die überwiegende Mehrheit der Probanden, insgesamt 14, mit nein geantwortet. Lediglich ein Proband gab an, die Geschichtenstrategie noch einmal angewendet zu haben, und vier Probanden machten überhaupt keine Angaben. Nicht verwendet wurde die Geschichtenstrategie u. a. mit folgenden Begründungen:

Nein, das dauert mir so lang (A10).
Nein. Kam nicht dazu (A13).
Nein habe sie nicht gebraucht (A28).

Auf die Frage, ob die Probanden die Geschichtenstrategie in Zukunft verwenden wollen, antworteten lediglich zwei mit ja. Die Hälfte gab an, sie nicht mehr verwenden zu wollen, zwei antworteten mit vielleicht und vier machten keine Angaben.

5.8 Auswertung der Lernertypentests

Die Auswertung des Lernertypentests wurde entsprechend des Lösungsschlüssels von Bimmel & Rampillon (2000: 144) vorgenommen und kann Tabelle 5.10 entnommen werden. Für die Antworten werden Punkte vergeben, die die Zuordnung der Probanden zu verschiedenen Lernertypen ermöglichen soll: analytischer Lernertyp (23–27 Punkte), gemischter Lernertyp (14–22 Punkte), lockerer und entspannter Lernertyp (9–13 Punkte), ungewisser Lernertyp (0–8). Wie aus Tabelle 5.10 ersichtlich, kann die Mehrheit der Probanden als lockerer und entspannter Lernertyp bezeichnet werden. Dieser wird im Lösungsschlüssel wie folgt beschrieben:

Du scheinst Fremdsprachen ohne große Anstrengungen zu erwerben. Du unterhältst dich gern mit anderen. Ab und zu meinst du aber auch, dass du vielleicht mal etwas mehr Grammatik lernen solltest, aber das macht dir wenig Spaß und dein Interesse lässt schnell wieder nach (Bimmel & Rampillon 2000: 144).

Den Lernern wird eine gute Zeitplanung und verstärkte Grammatikarbeit empfohlen. Zudem wird mehr Selbstkritik von den Lernern gefordert. Auf die Beschreibung der restlichen Lernertypen soll aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht näher eingegangen werden.

	Anzahl
Analytisch	1
Locker & entspannt	13
Gemischt	2
Ungewiss	0

Tabelle 5.10: Auswertung des Lernertypentests

5.9 Auswertung der Vokabeltests

Um eine einheitliche Bewertung vornehmen zu können, wurden die Wortschatztests so korrigiert, dass nur die zu 100% korrekt wiedergegebenen Wörter als richtig gewertet wurden; d. h. dass sowohl ein fehlendes Wort als auch ein Wort mit einem Rechtschreibfehler als falsch gewertet wurde. In der Unterrichtspraxis werden hier häufig Unterscheidungen in halbe und ganze Fehler vorgenommen. Ein wesentlicher Nachteil ist hierbei, dass es in einigen Fällen im Ermessen des Korrektors liegt, wie die Fehler gewertet werden. Eine uneinheitliche und damit ungerechte Fehlerkorrektur kann die Folge sein. Allerdings kann eine Fehlerkorrektur ohne entsprechende Fehlergewichtung auch als ungerrecht empfunden werden. Nation (2001: ausführliche Darstellung, Kapitel 10) schlägt deshalb andere Testformen vor, wie weiter oben bereits erläutert.

Durchschnittsnote im Vokabeltest Nummer				
1	2	3	4	5
8,5	9,1875	8,1875	8,5	9,3125

Tabelle 5.11: Auswertung der Vokabeltests

Für die Auswertung wurde jeweils der Mittelwert für jeden einzelnen Vokabeltest gebildet. Die Auswertung hat gezeigt, dass bei den Vokabeltests im Mittel zwischen 8,1875 und 9,3125 Vokabeln korrekt wiedergegeben wurden. Es konnten nur minimale Schwankungen zwischen den Vokabeltests festgestellt werden.

5.10 Auswertung der Lerntagebücher

Die Frage D8 des Abschlussfragebogens befasst sich mit den Lerntagebüchern. Die Schüler wurden gefragt, inwiefern sie ein Lerntagebuch als sinnvoll erachten. Die Auswertung hat ergeben, dass die absolute Mehrheit der Probanden, nämlich 14 der insgesamt 16, ein Lerntagebuch für nicht sinnvoll hält. Die Antworten waren eindeutig. Die Mehrheit lehnt es demnach ab, ein Lerntagebuch zu führen. Die Begründungen, die gegeben wurden, sind allerdings unter-

schiedlich, häufiger wurde der Grund angeführt, dass vergessen wurde, etwas einzutragen:

Nein, weil man nicht jeden Tag lernt (A11).
Ich habe immer vergessen etwas einzutragen (27).
Nein es hat mir nicht geholfen (B13).

Ein Proband gibt eine positive Antwort mit folgender Begründung:

Es hat mir gezeigt wie viel ich lerne und wie viel ich die Zeit mit dem lernen nutze (A10).

Da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde, wurde auf eine qualitative Auswertung der einzelnen Lerntagebücher verzichtet¹⁶. Die Durchsicht hat jedoch ergeben, dass die meisten Probanden sehr gewissenhaft und teilweise auch sehr ausführliche Einträge gemacht haben, obwohl es von der Mehrheit abgelehnt wurde.

5.11 Methodische Probleme

Die Untersuchung von Lernstrategien ist, wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, zwar möglich, allerdings nur eingeschränkt, da es sich teilweise um kognitive Prozesse handelt, die nur bedingt beobachtbar sind, vergleiche Abschnitt 3.4.1. Gerade bei der Untersuchung von kognitiven Prozessen müssen die Datenerhebungsmethoden sehr sorgfältig ausgewählt werden. Die Kriterien, die den Datenerhebungsmethoden zugrunde liegen, die für die vorliegende Arbeit ausgewählt wurden, waren vor allem die Anwendbarkeit in einer größeren Gruppe sowie der Zeitfaktor; es stand nur begrenzt Zeit zur Verfügung. Da nicht für alle Datenerhebungsmethoden auf in der Fachliteratur anerkannte Tests zurückgegriffen werden konnte, mussten auch eigenständig Tests entworfen werden.

Bei den Vokabeltests bestand wie bereits zuvor erwähnt das Problem, nach welchen Kriterien die Vokabeln ausgewählt und korrigiert werden sollten. Es wurde versucht, die Vokabeltests auf der Basis des theoretischen Wissens über die Gedächtnisfunktionen und das Wortschatzlernen zusammenzustellen. Al-

¹⁶Der Inhalt der Lerntagebücher wurde digitalisiert und kann der beiliegenden CD entnommen werden.

lerdings ist es fraglich, inwieweit dies gelungen ist, wenn man die Ergebnisse der Auswertung betrachtet. Daraus geht hervor, dass die Probanden im Mittel sehr gute Ergebnisse erzielt haben. Das kann als Indikator dafür gesehen werden, dass die Vokabeltests insgesamt ein niedriges Niveau aufweisen, was den Einsatz bzw. die Auswertbarkeit des Tests in Frage stellt. Allerdings ist eine solche Begebenheit nicht zwangsläufig vorhersagbar und kann erst im Nachhinein festgestellt werden, wenn daran nichts mehr zu ändern ist. Ebenfalls kritisch betrachtet werden kann die Auswertung der Vokabeltests durch Mittelwerte, die nur eine eingeschränkte Interpretation zulassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war jedoch eine zeitaufwändige qualitative Auswertung der Vokabeltests nicht möglich.

Ein weiteres Problem bei den durchgeführten Vokabeltests ist, inwieweit die Vokabeltests tatsächlich Verständnis prüfen und nicht auswendig gelerntes Wissen. Das ist ein zentrales Problem, dessen man sich bei der Auswertung bewusst sein sollte. Allerdings ist hierbei auch zu beachten, dass sich ein Verständnis oftmals erst über einen längeren Zeitraum entwickeln kann. Beim Vokabellernen verändert sich das Verständnis für ein Wort bzw. das Wissen über ein Wort ständig, da immer wieder neue Informationen über das Wort hinzukommen, z. B. weitere Bedeutungen. Auf alternative Testverfahren wurde bereits bei der Erläuterung der Datenerhebungsmethoden hingewiesen.

Bei dem Abschlussfragebogen hat sich gezeigt, dass die Bildung von sinnvollen Kategorien teilweise schwierig war. Das lag zum einen daran, dass die Antworten der Probanden unklar und widersprüchlich waren sowie teilweise nur bedingt als Antwort auf die entsprechenden Fragen betrachtet werden konnten. Zum anderen waren die Aussagen unterschiedlich und deshalb schwer zuzuordnen. Das könnte allerdings auch auf eine ungenaue Fragestellung zurückgeführt werden; bei der Konzeption des Fragebogens wurde dies aus Sicht der Studienleiterin jedoch nicht festgestellt. Aus der Auswertung der von den Probanden gegebenen Antworten geht auch hervor, dass bei einigen Fragen, wie z. B. E1, F1, G1, geschlossene Fragen mit Ankreuzmöglichkeiten sinnvoller gewesen wären. Ebenso hätte sich bei einigen Fragen die Kombination aus Ankreuzen vorgegebener Antworten mit der Möglichkeit, selbst formulierte Antworten zu schreiben, angeboten. Möglicherweise hätte dies verhindert, dass die Probanden auf verschiedene Fragen keine Antwort gegeben haben. Im Vorfeld wurde

von diesen beiden Alternativen, Fragen zu stellen, abgesehen, um den Probanden größtmögliche Freiheit bei der Beantwortung der Fragen zu lassen.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert gewesen, bei den Datenerhebungsmethoden wenigstens eine introspektive Methode aufzunehmen. Davon wurde jedoch abgesehen, da introspektive Datenerhebungsmethoden zeitaufwändig sind und das Problem gesehen wurde, den Probanden solche Methoden sowie ihre Anwendung anschaulich darzustellen und zu vermitteln. Als retrospektive Datenerhebungsmethode wurde das Lernertagebuch gewählt, das allerdings aufgrund des begrenzten Zeitrahmens für das Verfassen der vorliegenden Arbeit nicht qualitativ ausgewertet werden konnte. Eine qualitative Auswertung hätte möglicherweise weitere Rückschlüsse über die Verwendung von Lernstrategien der Probanden sowie Rückschlüsse auf ihre Lernprozesse zugelassen.

6 Ergebnisse

Dieses Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. Zunächst sollen die Ergebnisse diskutiert werden; dabei wird eine Unterteilung entsprechend der Auswertung des vorigen Kapitels übernommen. Dem folgt eine kritische Betrachtung der Ergebnisse.

6.1 Kultureller Hintergrund der Probanden

Die Auswertung des Hintergrundfragebogens hat ergeben, dass etwa ein Drittel der Probanden nicht die Muttersprache Deutsch hat und bei ebenso vielen mit den Eltern oder Geschwistern eine weitere Sprache neben Deutsch gesprochen wird. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass ein Drittel der Probanden über umfassende Kenntnisse einer zweiten Sprache verfügt. Auf diese Kenntnisse kann beim Erlernen einer weiteren Sprache zurückgegriffen werden. Diese Probanden verfügen folglich nicht nur über ein bestimmtes Grundwissen, wie Vokabeln einer Sprache gelernt werden, sondern wenden dieses Wissen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch häufig an. Aufgrund bereits verknüpfter Netzwerke zwischen den beiden Sprachen (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3), könnte ihnen auch das Erlernen neuer Vokabeln in einer weiteren Fremdsprache leichter fallen als Probanden, die keine zweite Sprache fließend sprechen.

6.2 Selbsteinschätzung der Probanden

Die Selbsteinschätzung der Probanden ist realistisch. Im Vergleich zu ihren Mitschülern schätzt sich die Mehrheit als gut ein, im Vergleich mit Muttersprachlern hingegen weniger gut. Offensichtlich scheinen die Probanden Unterschiede zwischen sich und Muttersprachlern zu erkennen und können diese auch angeben.

6.3 Motivation der Probanden zum Englischlernen

Bei den Gründen, weshalb Englisch gelernt wird, wird als Hauptgrund genannt, dass Englisch für die spätere Karriere benötigt wird. Das kann als Beleg für das ausgeprägte Leistungsdenken der Probanden gesehen werden. Es kann aber auch dahingehend interpretiert werden, dass die Probanden Zukunftsängste haben und es sich nicht leisten können, die vielfach geforderte Fremdsprache Englisch nicht zu lernen. Positiv ausgedrückt könnte man dieses Streben auch so interpretieren, dass die Probanden sich um eine möglichst breit angelegte Ausbildung bemühen, um auf dem Arbeitsmarkt ein größeres Angebot vorzufinden. Anscheinend nehmen die Probanden die veränderten Arbeitsmarktbedingungen durchaus wahr (Kapitel 3.1).

6.4 Auswertung des SILLs

Aus dem SILL geht hervor, dass die Probanden selten affektive Lernstrategien und Gedächtnisstrategien verwenden. Möglicherweise kennen sie für diese Bereiche nicht sehr viele Lernstrategien oder sind sich dieser nicht bewusst. Im Hinblick auf das Vokabellernen sind beide Lernstrategietypen von Bedeutung; die Gedächtnisstrategien, da sie sich explizit auf das Vokabellernen beziehen, und die affektiven Lernstrategien, da sie den Lernprozess maßgeblich beeinflussen (vgl. Kapitel 2.1 und Kapitel 3.4). Die seltene Verwendung der affektiven Lernstrategien passt zu der ablehnenden Haltung der Probanden gegenüber dem Lerntagebuch. Das Lerntagebuch ist u. a. auch dafür gedacht, dass die Lerner sich ihrer Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst werden und damit umgehen (Oxford 1990: 198, 212).

6.5 Vor dem Lernstrategietraining verwendete Vokabellernstrategien

Die Auswertung der Frage acht des Hintergrundfragebogens hat ergeben, dass die Probanden nur sechs Lernstrategien nutzen, um Vokabeln zu lernen. Insbesondere das Üben durch Aufschreiben, mithilfe des Paar-Assoziations-Verfahrens und Auswendiglernen werden von den Probanden favorisiert. Das kann ver-

schiedene Gründe haben. Möglicherweise kennen die Probanden keine weiteren Lernstrategien zum Vokabellernen oder sie haben während ihrer Schullaufbahn festgestellt, dass sie mit diesen Lernstrategien gut zurecht kommen. Aus didaktischer Perspektive ist dieses Ergebnis jedoch kritisch zu bewerten, da es durchaus auch deshalb so ausgefallen sein kann, da im Fremdsprachenunterricht das Thema Vokabellernen nicht thematisiert wurde. Das Paar-Assoziations-Verfahren gilt in der Fremdsprachendidaktik aufgrund seiner zahlreichen Nachteile, wie z. B. dem Fehlen syntaktischer Eigenschaften, dem Lernen von Vokabeln ohne Kontext oder der geringen Anzahl von Bedeutungsentsprechungen (Bohn 1999: 78, Kleinschroth 1992: 50f), als veraltet. Ähnliche Nachteile hat auch das monotone Auswendiglernen von Vokabelgleichungen. Das Üben durch Aufschreiben der zu lernenden Vokabeln könnte damit zusammenhängen, dass im deutschen Schulsystem viel Wert auf fehlerfreies Schreiben gelegt wird. Die Schwerpunktsetzung auf die Fertigkeiten Schreiben und Lesen im fremdsprachlichen Unterricht im deutschen Schulsystem scheint demnach noch existent.

6.6 Allgemeine Bewertung des Lernstrategietrainings

Aus der Auswertung der Fragen D1 bis D4 geht hervor, dass die Probanden fast alle der Meinung sind, dass sie etwas gelernt haben. Die Antworten zeigen, dass sie auch sehr genau sagen können, was das im Einzelnen ist. Entweder wird eine Aussage darüber getroffen, welche verschiedenen Lernstrategien zum Vokabellernen sie kennen gelernt haben, oder sie beschreiben eine Veränderung in Bezug auf ihren Lernprozess, was aus der Bewertung des Lernvorgangs geschlossen werden kann. Fast alle Probanden haben demnach den Sinn des Lernstrategietrainings erfasst.

Darüber hinaus bewerten sie das Lernstrategietraining mehrheitlich positiv und können das auch begründen. Die positive Bewertung kann auf einzelne Elemente des Lernstrategietrainings zurückgeführt werden, die die Probanden aus ihrer individuellen Perspektive bewerten. Die Möglichkeit, dass Lernstrategien geübt werden können und dass Raum gegeben wurde zum Lernen ohne Bewertung, empfinden die Probanden offensichtlich als positiv; auch die Kreativität, die insbesondere durch die Geschichtenstrategie angesprochen wird, wird als positiv angeführt. Im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen ist das ei-

ne interessante Feststellung. Die Probanden nehmen den Leistungsdruck, der durch die stetige Bewertung erzeugt wird, sehr wohl wahr und empfinden ihn möglicherweise nicht immer als angenehm. Dieses unangenehme Gefühl bzw. eine angespannte Atmosphäre im Unterricht wirken sich in der Regel negativ auf den Lernprozess aus, was aus lernpsychologischer Perspektive bestätigt werden kann (von Saldern 1992: 73).

Die Probanden können aber auch bestimmte Punkte nennen, die ihnen an dem Lernstrategietraining nicht gefallen haben. Die Kritikpunkte beziehen sich entweder auf die Organisation bzw. den Ablauf des Lernstrategietrainings oder es werden einzelne Strategien aus der individuellen Perspektive der Probanden kritisiert. Offensichtlich empfinden einige Probanden die Arbeitsblätter als lästig. Daraus könnte man für die Konzeption eines Lernstrategietrainings schließen, die Teilnehmer so viel wie möglich selbst gestalten zu lassen, z. B. das Anfertigen von Merktzetteln oder Notizen zu vorgestellten Lernstrategien. Die kritische Betrachtung einzelner Strategien ist zwar eine Kritik der dargebotenen Inhalte des Lernstrategietrainings, kann aber nicht als Kritik des Lernstrategietrainings im Allgemeinen aufgefasst werden. Obwohl fast alle Probanden das Lernstrategietraining als positiv bewerten und etwas gelernt haben, will lediglich die Hälfte der Probanden das Lernstrategietraining fortsetzen. Eine positive Bewertung des Lernstrategietrainings sowie die Feststellung, dass dabei etwas gelernt wurde, scheinen nicht unbedingt dazu zu führen, dass die Probanden das Lernstrategietraining fortsetzen wollen. Gründe für ihre Entscheidung geben die Probanden nicht an. Von ursprünglich 59 Schülern, die an dem Lernstrategietraining teilgenommen haben, sprechen sich lediglich acht für eine Fortsetzung aus. Allerdings wurden die 41 Datensätze der Schüler, die unvollständig waren, nicht ausgewertet. Jedoch wurden die abgegebenen Abschlussfragebögen alle erfasst. Bei den erfassten Abschlussfragebögen gaben insgesamt 18 Schüler von allen befragten Schülern an, das Lernstrategietraining gerne fortsetzen zu wollen. Das entspricht immerhin einem knappen Drittel. Offensichtlich wird ein Lernstrategietraining von den Schülern nicht ohne weiteres angenommen und akzeptiert.

Auch wenn das Lernstrategietraining nur von wenigen Probanden bzw. Schülern angenommen wurde, soll an dieser Stelle ein weiterer Punkt herausgestellt werden, der dennoch für die Durchführung eines Lernstrategietrainings spricht.

Die Anmerkung einiger Probanden, dass sie über die existierende Anzahl von Lernstrategien überrascht sind, wie es auch aus der Antwort von Proband (B9) hervor geht, lässt zwei Erklärungen zu. Zum einen ist es möglich, dass die Schüler sich der Lernstrategien, die sie verwenden, nicht bewusst sind und diese deshalb nicht als Lernstrategien identifizieren können. Benennen können sie aber in einer Befragung nur die Lernstrategien, die ihnen auch wirklich bewusst sind. Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass die Probanden tatsächlich nur ein sehr begrenztes Wissen von existierenden Lernstrategien haben. Folgende Maßnahmen könnten diesen beiden Punkten entgegenwirken: Fehlendes Bewusstsein bestimmter Abläufe kann beispielsweise durch bewusstmachende Maßnahmen wie Selbstevaluationsbögen oder Lerntagebücher gefördert werden. Wissen über Lernstrategien und Lernprozesse kann beispielsweise durch das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten zu diesem Thema im Unterricht erweitert werden. Diese beiden Gründe sprechen dafür, dass in Zukunft unbedingt weitere Maßnahmen unternommen werden müssen, um das Thema Lernen lernen in der Schule zu einem zentralen Aspekt des Unterrichts zu machen, wie z. B. im Rahmen des Konzepts der Lernerautonomie oder durch Lernstrategietrainings (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2).

6.7 Bekannte und verwendete Vokabellernstrategien nach dem Lernstrategietraining

Aus der Auswertung von Frage A1 geht hervor, dass den Probanden nach dem Lernstrategietraining 16 verschiedene Lernstrategien bekannt sind, um Vokabeln zu lernen. Allerdings sind den meisten Probanden in erster Linie die Lernstrategien, die im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurden bekannt, was an den Mehrfachnennungen ersichtlich ist. Möglicherweise kann dieses Phänomen darauf zurück geführt werden, dass das, was zuletzt gelernt wurde, am präsentesten ist. Grundsätzlich sind 16 bekannte Lernstrategien zwar ein zufriedenstellendes Ergebnis, allerdings sind nicht jedem einzelnen Probanden alle Lernstrategien bekannt. In einem weiteren Schritt könnten daher die Lernstrategien im Unterricht gemeinsam besprochen werden (Oxford 1990: 208). Ziel ist es, damit den Probanden die Möglichkeit zu geben, ein um-

fangreiches Lernstrategieinventar aufzubauen, aus dem sie bei Bedarf eine der Aufgabe und ihrem Lernertyp angemessene Lernstrategie auswählen können.

Die Probanden haben aber auch eindeutige Präferenzen. Favorisiert werden nach wie vor die Abdeckmethode, das Aufschreiben sowie das Auswendiglernen der Vokabeln. Hinzugekommen sind die Lernstrategien, die im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurden. So konnte immerhin das Lernstrategieinventar einiger Probanden erweitert werden, was positiv bewertet werden kann. Jedoch zeigt dieses Ergebnis auch, dass die Probanden offensichtlich nicht bereit sind, alte Lernstrategien zu verwerfen; zumindest nicht innerhalb des Zeitraums, in der die Studie durchgeführt wurde. Offensichtlich muss mehr getan werden, als nur neue Lernstrategien vorzustellen, damit alte Lernstrategien, die offensichtlich Nachteile haben, verworfen werden. Möglicherweise würde sich die Bewusstmachung solcher Nachteile positiv auf den Prozess des Umlernens auswirken bzw. die Akzeptanz neuer Lernstrategien erhöhen.

6.8 Selbsteinschätzung der Probanden nach dem Lernstrategietraining

Aus der Auswertung der Fragen C1, C2 und C3 geht hervor, dass fast alle Probanden sowohl Stärken als auch Schwächen beim Vokabellernen benennen können. Das zeigt, dass sich die Probanden ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind. Ein solches Bewusstsein und die Fähigkeit, seine Ansichten und Empfindungen auch schriftlich oder mündlich zu äußern, sind die Grundvoraussetzung, um Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Herangehensweise an das Vokabellernen zu machen. Sie bieten auch eine Orientierung, in welchen Bereichen evtl. Lernstrategien eingesetzt oder sich neue Lernstrategien angeeignet werden müssen, da diese das erfolgreiche Vokabellernen maßgeblich mitbestimmen.

Allerdings formulieren nur noch ungefähr zwei Drittel der Probanden Verbesserungsvorschläge, was sie in Zukunft verändern wollen bzw. wie sie mit ihren Lernproblemen umgehen werden. Das zeigt, dass aus der Wahrnehmung und dem Bewusstsein von Lernproblemen nicht unmittelbar geschlossen werden kann, dass sich mit diesen aktiv auseinandergesetzt und ein Plan erstellt wird, um an den Lernproblemen zu arbeiten. Möglicherweise ist eine Anleitung hier-

für notwendig; diese könnte Lernstrategien beinhalten. Bei den Antworten, die für die Fragen C1, C2 und C3 als Beispiele zusammengestellt wurden, handelt es sich jeweils um die gleichen Probanden. Es sollte daran aufgezeigt werden, dass Schüler dazu fähig sind, sich selbst einzuschätzen und an ihren Problemen zu arbeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass, wenn die Probanden so konkrete Verbesserungsvorschläge haben, sie diese auch wirklich umsetzen. Insgesamt entspricht eine solche Arbeitsweise des Bildes eines autonomen Lerners.

6.9 Gruppierungsstrategie

Im Hinblick auf die Auswertung der Frage E1 kann die Gruppierungsstrategie als den Probanden unbekannt betrachtet werden, da sie nur zwei Probanden bekannt ist. Das Ergebnis überrascht, da die Gruppierungsstrategie als elementare Lernstrategie gesehen wird, die auch in anderen Fächern genutzt wird, um z. B. Lernstoff zu strukturieren. Grundsätzlich stehen mehrere Erklärungsansätze zur Verfügung, weshalb die Probanden angeben, die Gruppierungsstrategie nicht zu kennen. Zum einen ist es möglich, dass die Probanden nicht in der Lage sind, die Gruppierungsstrategie auf das Vokabellernen von anderen Aufgaben in einem anderen Kontext zu übertragen und anzuwenden. Zum anderen könnte es sein, dass ihnen nicht bewusst ist, dass sie die Gruppierungsstrategie bereits zum Vokabellernen verwenden. Darüber hinaus wäre eine weitere Möglichkeit, dass die Probanden die Gruppierungsstrategie mit einem anderen Namen in Zusammenhang bringen. Allerdings hätten sie das spätestens nach der Einführung erkennen müssen.

Als nützlich bewerten die Gruppierungsstrategie knapp die Hälfte der Probanden. Allerdings wenden deutlich weniger Probanden, nur noch etwa ein Viertel, die Gruppierungsstrategie während des Lernstrategietrainings an oder wollen das in Zukunft tun. Das zeigt, dass von einer positiven Bewertung einer Lernstrategie nicht auf die tatsächliche Anwendung durch einen Probanden geschlossen werden kann. Möglicherweise kann das Üben der Lernstrategie dazu führen, dass sie von den Probanden auch wirklich angewendet wird. Insgesamt kann jedoch aus der Auswertung der Fragen E3 und E4 geschlossen werden,

dass die Gruppierungsstrategie von etwa einem Viertel der Probanden akzeptiert und in ihr Lernstrategieinventar aufgenommen worden ist.

6.10 Loci-Strategie

Die Loci-Strategie kann als eine den Schülern unbekannte Lernstrategie betrachtet werden, da sie lediglich einem Proband, allerdings nicht im Zusammenhang mit dem Vokabellernen, bekannt war. Die angeführten Gründe der Probanden bei Frage F2 und F3 zeigen deutlich, dass sie durchaus in der Lage sind, über ihr Lernen nachzudenken, und dass sie ihre Ergebnisse mitteilen können. Betrachtet man die Fragen F2, F3 und F4 zusammen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass etwa ein Viertel der Probanden die Loci-Strategie sowohl als nützlich empfunden als auch wieder angewendet hat und dies auch in Zukunft tun will. Das lässt darauf schließen, dass die Loci-Strategie zumindest von einem Teil der Probanden angenommen wurde und dass sie zumindest zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung in ihr Lernstrategieinventar integriert war. Das kann als positiv gesehen werden, da zumindest einige Probanden offensichtlich bereit sind, neue Lernstrategien auszuprobieren und sie evtl. auch in ihr bestehendes Inventar zu integrieren. Bedenkt man den relativ kurzen Zeitraum, über den das Lernstrategietraining durchgeführt wurde, so ist dies ein beachtenswertes Ergebnis.

6.11 Geschichtenstrategie

Die Geschichtenstrategie kann ebenfalls als eine den Probanden unbekannte Lernstrategie betrachtet werden, da lediglich ein Proband angab, diese bereits vor der Einführung gekannt zu haben. Die hohe Zahl der Probanden, die auf die Frage, ob sie die Geschichtenstrategie bereits vor Einführung durch das Lernstrategietraining gekannt haben, keine Antwort gegeben haben, könnte dahingehend interpretiert werden, dass sie die Frage möglicherweise als nicht wichtig genug angesehen haben, ein weiteres Mal mit nein zu antworten, da sie sich, wie auch die weiteren Fragen zur Geschichtenstrategie, am Ende des Abschlussfragebogens befand. Die relativ hohe Zahl der Probanden, die keine Angaben bei den Fragen G2, G3, G4 gemacht haben, könnte ebenfalls darauf

zurückzuführen sein. Obwohl knapp ein Drittel angab, die Geschichtenstrategie als nützlich zu bewerten, hat sie nur ein Proband tatsächlich angewendet. Da die Geschichtenstrategie die letzte Lernstrategie war, die im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurde, könnte es sein, dass die Probanden in der voran gegangenen Woche keine weiteren Vokabeln lernen mussten. Das geht auch aus den Antworten, die die Probanden formuliert haben, hervor. Immerhin zwei Probanden geben an, die Geschichtenstrategie auch Zukunft anwenden zu wollen, was allerdings weniger als die Hälfte derer ist, die sie als nützlich erachten.

6.12 Gruppierungsstrategie, Loci- und Geschichtenstrategie im Vergleich

Vergleicht man die Auswertung der drei Lernstrategien miteinander, so schneidet die Gruppierungsstrategie eindeutig am besten ab. Sie erscheint den Probanden nützlicher, wird häufiger während des Lernstrategietrainings eingesetzt und soll auch in Zukunft häufiger als die anderen beiden Lernstrategien eingesetzt werden. Alle drei Lernstrategien waren den Probanden nicht bekannt, sie mussten sich demnach mit einer neuen Lernstrategie auseinandersetzen, damit arbeiten und sie bewerten. Insgesamt wurden jedoch alle drei Lernstrategien nur von einem relativ geringen Anteil angenommen, maximal einem Drittel.

Diese Feststellung lässt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten und Konsequenzen zu. Möglicherweise hat es eine akzeptanzfördernde Wirkung, wenn auch im Unterricht mit den Lernstrategien weitergearbeitet wird, was allerdings im Rahmen des Lernstrategietrainings in diesem Fall nicht möglich war. Denn in der Fachliteratur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Annahme von Lernstrategien bei den Lernern häufig lange dauert, weshalb empfohlen wird, ein Lernstrategietraining über einen längeren Zeitraum durchzuführen, besser noch es obligatorisch in den Unterricht zu integrieren. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die vorgestellten Lernstrategien nicht den Lernertypen der Probanden entsprachen und deshalb abgelehnt wurden.

Betrachtet man die Ergebnisse der drei Lernstrategien im Vergleich, so fällt auf, dass vor allem bei den Fragen zur Loci- und zur Geschichtenstrategie häufig nicht geantwortet wurde. Wie bereits bei der Interpretation der Ergebnisse

der Geschichtenstrategie angemerkt, ist das vermutlich auf die Fragebogenkonzeption zurückzuführen. Möglicherweise fanden die Probanden das Ausfüllen ermüdend, so dass ihre Motivation nachließ. Ein anderer Grund könnte Zeitmangel gewesen sein, auch wenn einige Probanden den Abschlussfragebogen sehr ausführlich bearbeitet haben. Die unterschiedliche Bearbeitungszeit war bereits in den Unterrichtsstunden aufgefallen und hatte dort zu Schwierigkeiten geführt.

6.13 Lernertypentests

Auch wenn der Lernertypentest von Bimmel & Rampillon (2000) nicht auf seine Reliabilität und Validität geprüft ist, so lassen die Ergebnisse des Lernertypentests doch Rückschlüsse auf den Lernertyp und das Lernverhalten der Schüler zu. Insgesamt können die Ergebnisse als positiv betrachtet werden. Die Probanden sind in der Lage, sich selbst einzuschätzen, und sind sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst. Die Probanden scheinen mit dem Lernen der Fremdsprache Englisch gut zurecht zu kommen, haben allerdings manchmal ein etwas nachlässiges Arbeitsverhalten. Mühevoll Detailarbeit meiden die Probanden und folgen stattdessen lieber ihren Neigungen und bevorzugen Aufgaben, die ihnen Spaß machen.

6.14 Vokabeltests

Die Vokabeltests lassen zumindest einen Schluss über den Output des Lernprozesses und dadurch auch ansatzweise auf den Lernprozess selbst zu. Zudem können sie als Hilfe für die Erfassung der individuellen Stärken und Schwächen im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz wie auch in Bezug auf Lernprobleme verwendet werden. Auf der Basis von Vokabeltests kann das weitere Lernen geplant und organisiert werden. Problematisch ist, dass die Vokabeltests, die in der Schule durchgeführt werden, von den Schülern nicht als Hilfe zur Evaluation ihres Lernprozesses gesehen werden, sondern als Instrument zur Notenfindung. Anzumerken ist, dass Vokabeltests fast immer diesem Zweck dienen, was auch von den Schülern wahrgenommen wird. In der vorliegenden Studie sollte der Vokabeltests den Schülern vor allem als Hilfe bei der Evalua-

tion ihres Lernprozesses dienen, weshalb die Vokabeltests, die im Anschluss an die vorgestellten Lernstrategien verwendet wurden, nicht benotet wurden. Der erste und der letzte Vokabeltest, bei denen Lernstrategien frei gewählt werden durften, hingegen schon, da die Unterrichtsstunden auch einen Beitrag zum Englischunterricht in Form von schriftlichen Nachweisen liefern sollten. Dieser Kompromiss konnte akzeptiert werden, auch wenn sich dies möglicherweise auf die Motivation der Schüler ausgewirkt hat.

Aufgrund der im Mittel hohen Anzahl korrekt wiedergegebener Vokabeln, könnte es sein, dass die Vokabeln für die Probanden zu leicht waren oder dass die Zeitspanne zwischen dem Lernen der Vokabeln und dem Test zu kurz bemessen war. Die Abweichungen der Werte für die einzelnen Vokabeltests sind minimal, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden sowohl ihre eigenen Lernstrategien als auch die neuen erfolgreich einsetzen konnten. Die mangelnde Beobachtbarkeit der verwendeten Lernstrategien stellt ebenfalls ein Problem dar. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, inwiefern die Probanden die Lernstrategien selbst als nützlich erachten.

6.15 Lerntagebücher

Ziel war es, den Schülern mit dem Lerntagebuch ein Instrument an die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie über ihr Lernverhalten reflektieren können, um dieses besser zu verstehen und Schlussfolgerungen für das zukünftige Vorgehen zu ziehen. Die Auswertung des Fragebogens hat ergeben, dass die Mehrheit der Schüler Lerntagebücher als nicht sinnvoll erachtet. Wie die Auswertung allerdings weiter gezeigt hat, scheinen die Probanden den Sinn nicht erfasst zu haben. Das kann verschiedene Gründe haben. Zum einen ist es möglich, dass das Lerntagebuch im Unterricht nicht ausreichend thematisiert wurde, auch wenn wiederholt die Möglichkeit gegeben wurde, Fragen zu beantworten. Zum anderen könnte es sein, dass die Probanden die Anweisungen, die mit der Ausgabe in Form eines Deckblattes, inklusive Beispiel, nicht verstanden haben. Darüber hinaus könnte der Zeitfaktor eine Rolle gespielt haben, auch wenn dieser von den Schülern nicht explizit als Begründung aufgeführt wurde. Häufig wird das Führen eines Lerntagebuchs von Lernern als zu zeitaufwändig betrachtet und deshalb verweigert. Darüber hinaus scheint es insbesondere

dann sinnvoll, wenn die Einträge auch im Unterricht verwendet werden, d. h. als Grundlage genutzt und somit zwingend erforderlich für die aktive Teilnahme am Unterricht sind (Dam 1988: 26, Dam 1994: 517). Das könnte die Akzeptanz unter den Lernern erhöhen.

Interessant ist, dass von den Probanden in der vorliegenden Studie dennoch Einträge im Lerntagebuch gemacht wurden. Ein Grund hierfür könnte der Druck sein, der auf sie ausgeübt wurde, da sie dazu verpflichtet waren, ein Lerntagebuch zu führen. Möglicherweise wurde das Lerntagebuch aber auch für den Lehrer bzw. die Leiterin der Studie geführt. Beide Gründe stellen keine akzeptable Motivation dar. Dennoch könnte es allein durch das Führen des Lerntagebuchs zu einer zunächst unbewussten Reflektion des Lernverhaltens gekommen sein, die den Probanden evtl. erst später bewusst wird.

Teilweise ist aber auch fragwürdig, ob die Probanden überhaupt verstanden haben, welches Ziel mit einem Lerntagebuch verfolgt wird. Nur ein Proband hat offensichtlich erkannt, welchen Sinn ein Lerntagebuch hat, und das trotz ausführlicher Hinweise zum Thema Lerntagebuch.

6.16 Kritische Anmerkungen

Wie die Auswertung und auch die Diskussion der Ergebnisse zeigt, gestalteten sich diese beiden Punkte schwierig, da die Anzahl der Probanden sehr gering war und der gewählte Zeitraum zu kurz, um zu Ergebnissen zu kommen, die die Hypothesen bestätigen oder widerlegen können. Zudem sind die Datenerhebungsmethoden nicht alle auf Validität und Reliabilität geprüft, weshalb keine repräsentativen Ergebnisse geliefert werden können.

Insbesondere die niedrige Probandenzahl gestaltet die Diskussion der Ergebnisse an einigen Stellen schwierig, da sie keine eindeutige Interpretation zulässt; vielmehr liegen die Auswertungsergebnisse sehr nah beieinander und es zeigen sich häufig keine klaren Maximal- oder Minimalwerte. Wie bereits im Kapitel 5.11 angeführt, wäre die Auswertung retrospektiver und introspektiver Daten im Hinblick auf die Untersuchung von Lernprozessen wünschenswert gewesen. Allerdings sind auch mithilfe der vorliegenden Ergebnisse, wenn auch nur bedingt, Aussagen über den Einsatz von Lernstrategien sowie ihre Wirkung auf das Lernen bzw. die Lernprozesse der Probanden möglich.

7 Ausblick

Die eingangs erstellten Hypothesen, dass Lernstrategien das Lernen erleichtern und dass sich ein Lernstrategietraining positiv auf das Lernen auswirkt, können nur bedingt durch die vorliegende Studie bestätigt werden. Die Ergebnisse der Studie sind nicht repräsentativ, wie die Auswertung und die Diskussion der Ergebnisse gezeigt hat. Nur ein geringer Teil der Probanden nimmt das Lernstrategietraining an. Eine Aussage darüber, inwiefern Lernstrategien das Lernen erleichtern, kann nicht getroffen werden.

Allerdings hat die Studie auch gezeigt, dass alle Probanden über Lernstrategien verfügen; die Nützlichkeit von einigen der verwendeten Lernstrategien ist jedoch aus Expertensicht fraglich. Die Mehrheit der Probanden hält an ihren persönlichen Lernstrategien fest. Das lässt den Schluss zu, dass sinnvolle Lernstrategien bereits zu einem früheren Zeitpunkt unterrichtet werden sollten. Möglicherweise müssen Lernstrategien aber auch über einen wesentlich längeren Zeitraum vermittelt werden, bis die Lerner sich dieser bewusst werden und darin einen Nutzen sehen und ihre eigenen Lernstrategien teilweise verwerfen. Denn Lernprozesse sind sehr komplex und brauchen möglicherweise lediglich mehr Zeit. Die Probanden verwenden demnach Lernstrategien, wenn auch nicht bevorzugt die im Rahmen des Lernstrategietrainings vermittelten.

Das Konzept der Lernerautonomie scheint als Lösungsansatz der vorgefundenen Probleme geeignet. Denn den Lernern wird nicht nur der gezielte Einsatz von Lernstrategien unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernerpersönlichkeit von Beginn ihrer Schulzeit an vermittelt, sondern sie lernen auch, Lernprozesse zu beobachten, zu steuern und zu beeinflussen. Allerdings scheint eine flächendeckende Implementierung des Konzepts der Lernerautonomie noch nicht stattgefunden zu haben. Möglicherweise resultieren daraus auch die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie, deren Aussagen nicht dahingehend interpretiert werden sollten, dass deutsche Schüler weniger intelligent sind, sondern vielmehr dahingehend, dass deutsche Schüler eine veraltete Ausbildung erhalten.

Sie verhalten sich, wie auch aus der vorliegenden Studie hervorgeht, häufig noch immer dem traditionellen Bild eines Lernalters entsprechend.

Wichtig ist vor allem, dass die Lerner aktiv mit in den Lernprozess einbezogen werden und dass die Lehrer versuchen die individuellen Lernprozesse ihrer Schüler zu beobachten und zu fördern, denn:

Too often our focus has been what students should be doing; we must begin asking what students are doing (Hosenfeld 1976: 176).

Dafür bedarf es weiterer Feldversuche unter möglichst realitätsnahen Bedingungen. Insbesondere Studien zum Thema Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen, bei denen sich die Probanden noch in der schulischen Ausbildung befinden, liegen in der Fachliteratur sowohl im deutschen als auch im anglo-amerikanischen Raum nur vereinzelt vor.

8 Literaturverzeichnis

- Anderson, John R. (1990). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman Company.
- Anderson, John R. (2001). *Kognitive Psychologie: Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Anita, Wenden & Rubin, Joan (Hrsg.) (1991). *Learner Strategies in Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*. Berlin: Langenscheidt.
- Chamot, Anna Uhl (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 71–83.
- Chamot, Anna Uhl (1993). Student Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 26: 3, 208–321.
- Clauss, Günter; Kulka, Helmut; Lompscher, Joachim; Rösler, Hans-Dieter; Timpe, Klaus-Peter & Vorweg, Gisela (Hrsg.) (1983). *Wörterbuch der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Cohen, Andrew D. & Apeh, Edna (1980). Retention of Second Language Vocabulary over Time: Investigating the Role of Mnemonic Associations. *System*, 8, 221–235.

- Craik, Fergus I. M. & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Dam, Leni (1988). Developing Learner Autonomy in a School Context. In Europarat (Hrsg.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Europarat, 19–30.
- Dam, Leni (1994). How Do We Recognize an Autonomous Classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93: 5, 503–527.
- Danserau, Donald F. (1985). Learning Strategy Research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), *Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 209–240.
- De Florio-Hansen, Inez (1997). ‘Learning Awareness’ als Teil von ‘Language Awareness’. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 26, 144–155.
- Dickinson, Leslie (1979). Self-Instruction in Commonly-Taught Languages. *System*, 7, 181–186.
- Dickinson, Leslie & Carver, David (1980). Learning how to Learn: Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools. *English Language Teaching Journal*, 35, 1–7.
- Donmall, B. Gillian (Hrsg.) (1984). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*. London: CILT.
- Edmondson, Willis J. (1997). Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 26, 88–110.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1997). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 26, 3–8.
- Ellis, Gail & Sinclair, Barbara (1989). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (Hrsg.) (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 3–54.
- Gnutzmann, Claus (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 335–339.
- Grotjahn, Rüdiger (1998). Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 34, 11–15.
- Grotjahn, Rüdiger (2003). Lernstile/Lerntypen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 326–331.
- Götze, Lutz (1995). Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitspracherwerb. In K. Sornig et al. (Hrsg.), *Linguistics with a human face. Festschrift für Norman Dension zum 70. Geburtstag*, (S. 113–126).
- Hawkins, Eric (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, Henri (1988). Introduction. In Europarat (Hrsg.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present fields of Application*. Strasbourg: Europarat, 5–18.
- Holtwisch, Herbert (1993). Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe. *Neusprachliche Mitteilungen*, 3, 175–180.
- Holtwisch, Herbert (1994). Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser? *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 228–233.
- Hosenfeld, Carol (1976). Learning About Learning – Discovering Our Students' Strategies. *Foreign Language Annals*, 9, 117–129.

- Hosenfeld, Carol; Arnold, Vicki; Kirchofer, Jeanne; Laicura, Judith & Wilson, Lucia (1981). Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies. *Foreign Language Annals*, 14: 5, 415–422.
- Kielhöfer, Bernd (1994). Wörter lernen, behalten und erinnern. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 211–220.
- Kleinschroth, Robert (1992). *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 26, 9–23.
- Kostrzewa, Frank (1994). Sprache und Gedächtnis. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 221–228.
- Legenhausen, Lienhard (1994). Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE. *Die Neuen Sprachen*, 93: 5, 467–483.
- Lompscher, Joachim (1992). Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzung und Konsequenzen. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen: Gunter Narr, 95–104.
- Mißler, Bettina (1999). *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morfeld, Petra (1998). *Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabeltraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- Naimann, Neil; Fröhlich, Maria; Stern, H. H. & Todesco, Angie (1978). *The Good Language Learner*. Nr. 7 in Research in Education, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1 von *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nold, Günter (1978). *Kritische Anmerkungen zum Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“*. Trier: Linguistic Agency University of Trier.
- Nold, Günter; Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997). Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 27–50.
- Nold, Günter & Schnaitmann, Gerhard W. (1997). Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? In U. Rampillon & G. Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 135–149.
- O'Malley, 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 & Burry-Stock, Judith A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide With the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23: 1, 1–23.
- Oxford, Rebecca L. & Anderson, Neil, J. (1995). A Cross-Cultural View of Learning Styles. *Language Teaching*, 28, 201–215.
- Oxford, Rebecca L. & Nyikos, Matha (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73: 3, 291–300.
- Raabe, Horst (1998). Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 4, 4–10.

- Rampillon, Ute (1985). *Englisch lernen. Mit Tips und Tricks zu besseren Noten*. München: Hueber.
- Rampillon, Ute (1994). Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? *Die Neueren Sprachen*, 93: 5, 455–466.
- Rampillon, Ute (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (1997). Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In U. Rampillon & G. Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173–184.
- Rampillon, Ute (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (2003). Lerntechniken. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 340–344.
- Rohrer, Josef (1990). Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 102, 12–19.
- Rohrer, Josef (1993). Vernetzendes Denken im Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 212–217.
- Rubin, Joan (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9: 1, 41–51.
- Rubin, Joan (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York u. a.: Prentice Hall, 15–30.
- Schmitt, Norbert (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199–227.

- Schwarz, Monika (1996). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: A. Francke.
- Singleton, David (1997). Learning and Processing L2 Vocabulary. *Language Teaching*, 30, 213–225.
- Sperber, Horst (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum.
- Spitzer, Manfred (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31:4, 304–318.
- Thompson, Irene (1987). Memory in Language Learning. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 43–56.
- Tönshoff, Wolfgang (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*. Hamburg: Kovac.
- Tönshoff, Wolfgang (2003). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 331–335.
- Trim, John L. M. (1988). Preface. In Europarat (Hrsg.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Europarat, 3–4.
- Vester, Frederic (1975). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und warum läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- von Saldern, Matthias (1992). Lernen und Klassenklima. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verste-hensstrukturen?* Tübingen: Gunter Narr, 73–94.

- Weinstein, Claire E. & Underwood, Vicki L. (1985). Learning Strategies: The How of Learning. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 241–258.
- Wenden, Anita (1987a). Conceptual Background and Utility. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice/Hall International, 3–13.
- Wenden, Anita (1987b). Incorporating Learner Training in the Classroom. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice/Hall International, 159–168.
- Wolff, Dieter (1992). Lern- und Arbeitstechniken im Fremdsprachenunterricht. In U. Multhaup (Hrsg.), *Prozeßorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 101–120.
- Wolff, Dieter (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 321–326.
- Zimbardo, Philip & Gerrig, Richard J. (1996). *Psychologie*. Berlin: Springer-Verlag.
- Zimmermann, Günther (1997). Anmerkungen zum Strategiekonzept. In U. Rampillon & G. Zimmermann (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95–113.

A Ablauf der Unterrichtsstunden

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Bearbeitung des Hintergrundfragebogens
20	Bearbeitung des SILL
10	Vokabellernphase
5	Beantwortung von Fragen zum Lernstrategietraining
5	Vokabeltest

keine Hausaufgaben

Tabelle A.1: Ablauf Unterrichtsstunde 1

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Vorstellen des Unterrichtsablaufs und Rückgabe der Vokabeltests
5	Ausfüllen des Arbeitsblattes Lernstrategien
35	Gruppenarbeit zum Arbeitsblatt Lernstrategien
10	Austeilen und Besprechen des Lerntagebuchs

Hausaufgabe: Bearbeiten des Lerntagebuchs, ggf. Fragen dazu aufschreiben, um sie in der nächsten Stunde zu klären

Tabelle A.2: Ablauf Unterrichtsstunde 2

A Ablauf der Unterrichtsstunden

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Einleitung
5	Abschluss der Gruppenarbeit
30	Vorstellen und Besprechen der Gruppenarbeitsergebnisse
5	Besprechen des Lerntagebuchs
Hausaufgabe: Anhand des SILLs individuellen Lernstrategieinsatz feststellen	

Tabelle A.3: Ablauf Unterrichtsstunde 3

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Einleitung, Einsammeln der Hausaufgabe
15	Arbeitsblatt zur Gruppierungsstrategie
10	Vokabellernphase
5	Besprechen der Hausaufgabe
5	Vokabeltest
Hausaufgabe: Arbeitsblatt zum Thema Lernertypen	

Tabelle A.4: Ablauf Unterrichtsstunde 4

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Einleitung, Rückgabe der Vokabeltests
5	Präsentation der Loci-Strategie anhand eines Beispiels
15	Übungsphase
10	Vokabellernphase
5	Fragen zur letzten Hausaufgabe besprechen
5	Vokabeltest
Hausaufgabe: Bearbeiten des Arbeitsblatts zum Thema Lernertypen	

Tabelle A.5: Ablauf Unterrichtsstunde 5

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Einleitung, Rückgabe der Vokabeltests
5	Präsentation der Geschichten-Strategie anhand eines Beispiels
15	Übungsphase
10	Vokabellernphase
5	Bearbeiten des Lernertypentests
5	Vokabeltest
keine Hausaufgaben	

Tabelle A.6: Ablauf Unterrichtsstunde 6

Dauer (in Min.)	Ablauf
5	Einleitung, Rückgabe der Vokabeltests
15	Bearbeiten des Abschlussfragebogens
10	Vokabellernphase
5	Einsammeln der Lernstrategieordner
5	Vokabeltest
keine Hausaufgaben	

Tabelle A.7: Ablauf Unterrichtsstunde 7

B Lernstrategieordner eines Probanden

Übersicht Arbeitsblätter-Lernstrategien (Schülerordner)

- A1 Hintergrundfragebogen
- A2 SILL
- A3 V1 – Vokabeltest 1 (Vorgabe + Test)
- A4 Begriffsdefinition1 – Lernstrategie, Lerntechnik, autonomer Lerner
- A5 Begriffsdefinition1 – Gruppenarbeitsblatt
- A6 Zusammenfassung Begriffsdefinition 1
- A7 Hausaufgabe 1 – Arbeitsblatt: Auswertung des SILL
- A8 Hausaufgabe 1 – Abgabe
- A9 L1 – Arbeitsblatt Gruppierungsstrategie
- A10 Hausaufgabe 2: Arbeitsblatt:
Lernertypen/Lernertypenselbsteinschätzung
- A11 Hausaufgabe 2 – Abgabe
- A12 V2 – Vokabeltest 2 (Vorgabe + Test)
- A13 L2 – Loci-Strategie (Beschreibung + Arbeitsauftrag)
- A14 V3 – Vokabeltest 3 (Vorgabe + Test)
- A15 L3 – Geschichtenstrategie (Beschreibung)
- A16 Lernertypentest
- A17 V4 – Vokabeltest 4 (Vorgabe + Test)
- A18 Abschlussfragebogen (in zwei Teilen)
- A19 V5 – Vokabeltest 5 (Vorgabe + Test)
- A20 V5 – Lernstrategiebeschreibung zum Vokabeltest 5

Übersicht Vokabeltests

- V1 Freie Strategiewahl
- V2 Gruppierungsstrategie
- V3 Loci-Strategie
- V4 Geschichtenstrategie
- V5 Freie Strategiewahl

Übersicht Lerntagebuch (Woche 1–10)

- L1 Lerntagebucheklärung, Lerntagebuch-Beispielseite Woche 1
- L2 Woche 2–10

Hintergrundfragebogen

0. Schule und Klassenstufe

1. Name _____ 2. Geburtsdatum . 31000000

3. Alter 15 _____ 4. Geschlecht weiblich männlich

5. Was ist/sind Deine Muttersprache(n)?

Deutsch

6. Welche Sprache(n) wird/werden bei Dir zu Hause gesprochen? Von wem?

Deutsch

7. Wie lange lernst Du Englisch schon?

seit der 5. Klasse (Erweitertes Englisch seit Klasse 3)

8. Beschreibe kurz, wie Du Vokabeln für Englisch lernst (z.B. mit einer Vokabelkartei).

Ich schreibe die Vokabeln in ein Heft und lerne sie von da.

9. Wie bewertest Du insgesamt Deine Englischkenntnisse im Vergleich mit Deinen Mitschülern? (Bitte nur eins ankreuzen.)

sehr gut gut weniger gut schwach

10. Wie bewertest Du insgesamt Deine Englischkenntnisse im Vergleich mit Muttersprachlern? (Bitte nur eins ankreuzen.)

sehr gut gut weniger gut schwach

11. Wie wichtig ist es Dir, sehr gute Kenntnisse in Englisch zu erwerben?

sehr wichtig wichtig nicht so wichtig

12. Warum willst Du Englisch lernen?

- Mir macht es Spaß, die Sprache zu lernen.
 - Ich habe Interesse an der Sprache.
 - Ich habe Interesse an der Kultur.
 - Ich habe Freunde, die die Sprache sprechen.
 - Es ist Pflicht für den angestrebten Schulabschluss, eine Sprache zu belegen.
 - Ich brauche die Sprache für meine zukünftige Karriere.
 - Ich brauche die Sprache zum Reisen.
- Andere Gründe:

13. Welche anderen Sprachen hast du gelernt bzw. lernst du?

Keine

Translation by
I. Stoßler
Modifications by
Bertina Müller

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (German)
R. Oxford, 1992

Version for Speakers of Other Languages Learning a Foreign / Second Language

Hinweise

Diese Version des STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) ist für Personen, die eine Fremdsprache lernen. Lesen Sie sich bitte die nachfolgenden Aussagen zum Erlernen einer Fremdsprache durch. Entscheiden Sie dann, wie zutreffend jede einzelne Aussage für Sie ist. Kreuzen Sie die Antworten (1, 2, 3, 4 oder 5) auf der rechten Seite neben den Aussagen an.

1. Trifft nie oder fast nie auf mich zu
2. Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu
3. Trifft manchmal auf mich zu
4. Trifft meistens auf mich zu
5. Trifft immer oder fast immer auf mich zu

NIE ODER FAST NIE bedeutet, daß diese Aussage sehr selten auf Sie zutrifft.

GEWÖHNLICH NICHT bedeutet, daß diese Aussage in ca. 50% aller Fälle auf Sie zutrifft.

MANCHMAL bedeutet, daß diese Aussage in ca. 30% aller Fälle auf Sie zutrifft.

MEISTENS bedeutet, daß diese Aussage in mehr als 50% aller Fälle auf Sie zutrifft.

IMMER ODER FAST IMMER bedeutet, daß diese Aussage fast immer auf Sie zutrifft.

Bedenken Sie bitte immer bei Ihrer Beurteilung der Aussagen, wie zutreffend diese Aussage für Sie persönlich ist. Geben Sie keine Antwort, von der Sie glauben, daß sie von Ihnen erwartet werden könnte oder weil andere Personen vielleicht so antworten würden. Der SILL kennt keine richtigen oder falschen Antworten. Arbeiten Sie so zügig wie möglich, ohne dabei zu flüchtig vorzugehen. Es dauert normalerweise 20-30 Minuten, um den SILL durchzuführen. Wenn Sie irgendwelche Fragen haben, wenden Sie sich bitte sofort an Ihren Lehrer / Ihre Lehrerin.

Durchschnittswerte

$$A = 2,0$$

$$B = 2,3$$

$$C = 2,8$$

$$D = 2,1$$

$$E = 2,2$$

$$F = 2,3$$

$$\phi = 2,26$$

Strategy Inventory for Language Learning
(SILL)

- 1 = Trifft nie oder fast nie auf mich zu
2 = Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu
3 = Trifft manchmal auf mich zu
4 = Trifft meistens auf mich zu
5 = Trifft immer oder fast immer auf mich zu

Teil B

10 Ich sage oder schreibe neue Vokabeln mehrmals.	1	2	3	4	5
11 Ich versuche, die Aussprache von Muttersprachen zu imitieren.	1	2	3	4	5
12 Ich übe die Laute der Fremdsprache.	1	2	3	4	5
13 Ich verwende bekannte Vokabeln in verschiedenen Zusammenhängen.	1	2	3	4	5
14 Ich beginne Unterhaltungen in der Fremdsprache.	1	2	3	4	5
15 Ich sehe fremdsprachliche Programme im Fernsehen oder gehe ins Kino, um Filme in der Fremdsprache zu sehen.	1	2	3	4	5
16 Ich lese fremdsprachliche Texte zur Unterhaltung.	1	2	3	4	5
17 Ich schreibe kurze Mitteilungen, Briefe oder Berichte in der Fremdsprache.	1	2	3	4	5
18 Zunächst überfliege ich einen fremdsprachlichen Text, bevor ich ihn genauer lese.	1	2	3	4	5
19 Ich suche nach Wörtern in meiner Muttersprache, die neuen Vokabeln in der Fremdsprache ähnlich sind.	1	2	3	4	5
20 Ich versuche, Gesetzmäßigkeiten in der Fremdsprache zu finden.	1	2	3	4	5
21 Ich finde die Bedeutung einer Vokabel heraus, indem ich sie in mir bekannte Bestandteile zerlege.	1	2	3	4	5
22 Ich versuche, nicht Wort für Wort zu übersetzen.	1	2	3	4	5
23 Ich fasse Informationen, die ich in der Fremdsprache höre oder lese, zusammen.	1	2	3	4	5

Strategy Inventory for Language Learning
(SILL)

- 1 = Trifft nie oder fast nie auf mich zu
2 = Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu
3 = Trifft manchmal auf mich zu
4 = Trifft meistens auf mich zu
5 = Trifft immer oder fast immer auf mich zu

Teil A

1 Ich stelle Verbindungen zwischen meinem bisherigen Wissen und neuen Dingen in der Fremdsprache her.	1	2	3	4	5
2 Ich verwende neue Vokabeln in einem Satz, um mich besser an sie zu erinnern.	1	2	3	4	5
3 Um eine Vokabel besser zu behalten, verbinde ich den Klang eines neuen Wortes mit einer bildhaften Vorstellung dieses Wortes.	1	2	3	4	5
4 Beim Vokabellernen stelle ich mir eine Situation vor, in der ich das neue Wort verwenden könnte.	1	2	3	4	5
5 Ich bilde Reime, um mir neue Vokabeln einzuprägen.	1	2	3	4	5
6 Ich schreibe neue Vokabeln auf Karteikarten, um sie besser zu behalten.	1	2	3	4	5
7 Ich stelle neue Vokabeln schauspielerisch (durch Körperbewegungen) dar.	1	2	3	4	5
8 Ich wiederhole oft die letzte Lektion in meinem Lehrbuch.	1	2	3	4	5
9 Neue Wörter und Ausdrücke merke ich mir dadurch, daß ich mir einpräge, wo ich sie gesehen habe, auf einer Buchseite, an der Tafel oder auf einem Straßenschild.	1	2	3	4	5

Strategy Inventory for Language Learning
(SILL)

- 1 = Trifft nie oder fast nie auf mich zu
2 = Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu
3 = Trifft manchmal auf mich zu
4 = Trifft meistens auf mich zu
5 = Trifft immer oder fast immer auf mich zu

	Teil C				
	1	2	3	4	5
24 Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntem Vokabel zu erraten.					X
25 Wenn mir während einer Unterhaltung ein gewisses Wort nicht einfällt, mache ich mich mit Gesten verständlich.	1	2	3	X	5
26 Ich erfinde neue Wörter, wenn mir die richtigen in der Fremdsprache fehlen.	1	2	3	X	5
27 Ich lese fremdsprachliche Texte, ohne jedes unbekannte Wort nachzuschlagen.	X	2	3	4	5
28 Während einer Unterhaltung in der Fremdsprache versuche ich zu erraten, was mein Gesprächspartner als nächstes sagen wird.	X	2	3	4	5
29 Wenn mir eine Vokabel nicht einfällt, benutze ich ein ähnliches Wort oder einen Satz, um diese Vokabel zu umschreiben.	1	2	X	4	5
Teil D					
30 Ich versuche, meine Fremdsprachkenntnisse so vielfältig wie möglich anzuwenden.	1	X	3	4	5
31 Ich achte auf meine Fehler in der Fremdsprache und lerne aus ihnen.	1	X	3	4	5
32 Ich höre aufmerksam zu, wenn jemand die Fremdsprache spricht.	1	2	X	4	5
33 Ich versuche herauszufinden, wie ich ein besserer Fremdsprachlerner werden kann.	1	X	3	4	5
34 Ich richte mir meinen Tagesablauf so ein, daß mir genug Zeit zum Fremdsprachenlernen bleibt.	X	2	3	4	5
35 Ich suche nach Leuten, mit denen ich mich in der Fremdsprache unterhalten kann.	X	2	3	4	5
36 Ich suche nach Gelegenheiten, so oft wie möglich fremdsprachliche Texte zu lesen.	X	2	3	4	5
37 Ich habe klare Ziele, was die Verbesserung meiner Fertigkeiten in der Fremdsprache angeht.	1	2	3	X	5
38 Ich denke über meine Fortschritte in der Fremdsprache nach.	1	2	X	4	5

Strategy Inventory for Language Learning
(SILL)

- 1 = Trifft nie oder fast nie auf mich zu
2 = Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu
3 = Trifft manchmal auf mich zu
4 = Trifft meistens auf mich zu
5 = Trifft immer oder fast immer auf mich zu

	Teil E				
	1	2	3	4	5
39 Wenn ich Angst habe, die Fremdsprache zu sprechen, versuche ich, mich bewußt zu entspannen.					X
40 Ich ermutige mich selbst, die Fremdsprache zu sprechen, auch wenn ich Angst habe, Fehler zu machen.	1	2	X	4	5
41 Ich belohne mich, wenn ich Lernfortschritte in der Fremdsprache mache.	1	2	X	4	5
42 Ich beobachte, ob ich angespannt oder nervös bin, wenn ich die Fremdsprache lerne oder verwende.	1	X	3	4	5
43 Ich schreibe meine Gefühle und Ängste beim Fremdsprachenlernen in ein Tagebuch.	X	2	3	4	5
44 Ich spreche mit jemandem über meine Gefühle beim Fremdsprachenlernen.	X	2	3	4	5
Teil F					
45 Wenn ich etwas in der Fremdsprache nicht verstehe, bitte ich meinen Gesprächspartner, langsamer zu sprechen oder es zu wiederholen.	1	2	3	X	5
46 Ich bitte Muttersprachler, mich zu korrigieren, wenn ich beim Sprechen Fehler mache.	1	X	3	4	5
47 Ich übe die Fremdsprache mit anderem Lernen.	X	2	3	4	5
48 Ich bitte Muttersprachler um Hilfe.	X	2	3	4	5
49 Ich stelle Fragen in der Fremdsprache.	1	X	3	4	5
50 Ich versuche, etwas über die fremde Kultur zu lernen.	1	2	X	4	5

Auswertung des SILL

Was bedeuten die Teile A bis F?

Für die Auswertung des SILLs müsst ihr folgende Dinge wissen. Die Teile A bis F stehen für verschiedene Strategien:

- A = Gedächtnisstrategien, das sind Strategien, mit denen man sich etwas besser merken und wieder erinnern kann (besonders wichtig für das Vokabellernen)
- B = Kognitive Strategien, das sind Strategien, mit denen man eine Fremdsprache besser produzieren und verstehen kann
- C = Kompensationsstrategien, das sind Strategien, die man einsetzt, wenn man etwas nicht weiß
- D = Metakognitive Strategien, das sind Strategien, die man braucht, um sein Lernen zu organisieren, zu überprüfen und zu kontrollieren
- E = Affektive Strategien, das sind Strategien, wie man mit Gefühlen umgeht
- F = Soziale Strategien, das sind Strategien, wie man das Lernen mit anderen organisiert.

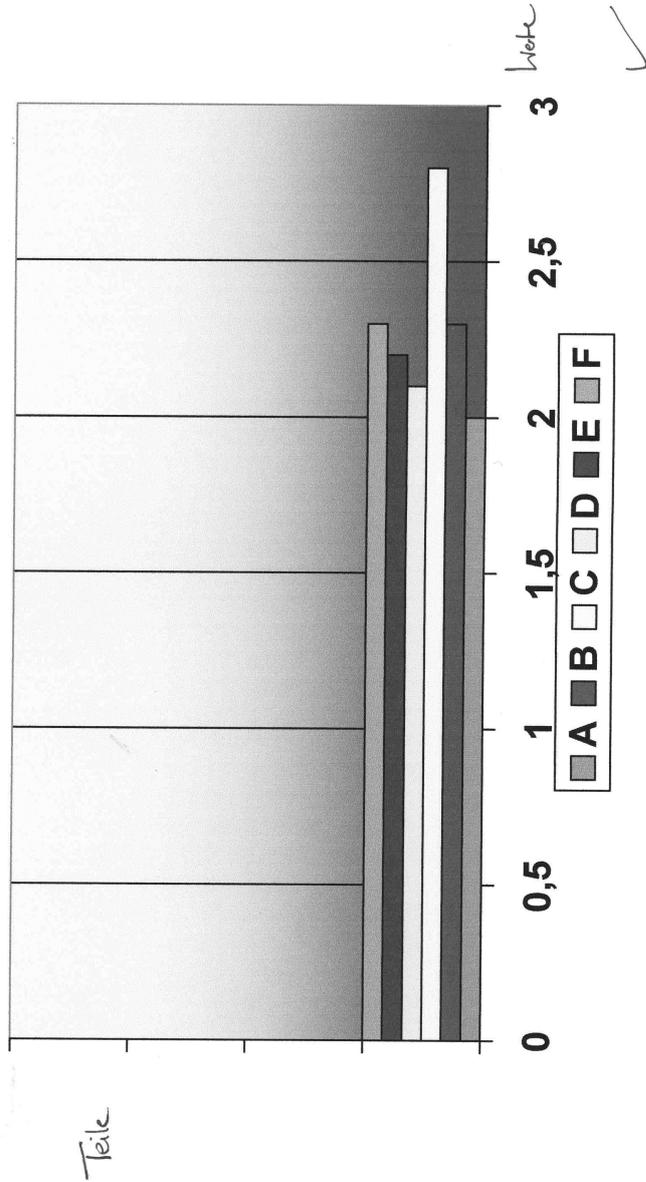
Was bedeuten die „Durchschnittswerte“, die du auf der ersten Seite findest?

Da nicht jedem Teil A bis F die gleiche Anzahl von Fragen zugeordnet ist, muss man erst Durchschnittswerte ausrechnen, um sie miteinander vergleichen bzw. in ein Verhältnis setzen zu können. Das kennst du bestimmt aus Mathe. Willst du also dein Ergebnis untersuchen, z.B. deine persönlichen Lieblingsstrategien herausfinden, musst du mit den Durchschnittswerten arbeiten. Du kannst auch nachrechnen, das ist ganz einfach: Zähle z.B. die Punkte für Teil A zusammen und teile sie durch die Anzahl der Fragen von Teil A – schon hast du deinen Durchschnittswert für den Teil A berechnet. Außerdem findest du unter den Durchschnittswerten für die einzelnen Teile den Durchschnittswert für den gesamten Test. In deiner Klasse liegt der Durchschnittswert für den gesamten Test bei einem Mittelwert von ungefähr 2,5. Du kannst also auch hier Vergleiche anstellen.

Arbeitsauftrag

1. Trage die angegebenen Durchschnittswerte (nicht die Punkte der Teile A bis F!) in ein Diagramm ein und beschrifte es (A = Gedächtnisstrategien, B = ...). Du kannst selbst wählen, wie Dein Diagramm aussehen soll (z.B. Balkendiagramm, Kreisdiagramm, Kurvendiagramm usw.).
2. Schau dir den Test noch einmal genau an.
 - a) Welche Strategien verwendest du besonders gern, also wo ist dein Durchschnittswert am höchsten, und welche verwendest du eher selten?
 - b) Überlege, warum das so ist und notiere mögliche Gründe.
 - c) Schau dir noch einmal den Teil mit dem höchsten Durchschnittswert an. Nenne drei Strategien für das Vokabellernen, die zu diesem Teil passen. (Wenn dir für das Vokabellernen keine einfallen, nenne eine weitere Strategie, wie du Englisch lernst, z.B. beim Lesen.)

Diagramm des SILLs



C	1. a) Im Teil C ist mein Durchschnittswert am höchsten.	✓
	b) Erst erate ich ein Wort, dann schaue ich mir die Übersetzung an und dann versuch ich mir dies mit einem Satz anzupflegen. Welche verwendest du selber?	
	b) Diese Art von Lernen fällt mir am liebsten, weil...	✓
	c) - Bedeutung eraten - mit Gesten unterhalten - neue Worte erfinden - ähnliches Wort anstatt Vokabel benutzen.	✓
O		
O		

Arbeitsblatt 2
Lernstrategien

Einzelarbeit/Gruppenarbeit

1. Lernstrategien, Lerntechnik und autonomer Lerner

a) Was verstehst du unter einer **Lernstrategie**? Überlege zunächst alleine, was du darunter verstehst und mach dir dazu Notizen. (Stichpunkte reichen aus.)

- eine bestimmte Art von Lernen
- gezielt an die Vorbereitung von Texten/Arbeiten

b) Was würdest du als eine **Lerntechnik** bezeichnen? Überlege zunächst alleine, was du darunter verstehst und mach dir dazu Notizen. (Stichpunkte reichen aus.)

- Bei einer Englischarbeit erst die Vokabeln lernen,
dann die Grammatik und danach die Geschichten
und Personen.

c) Was könnte mit dem Begriff „**autonomer Lerner**“ gemeint sein? Überlege zunächst alleine, was du darunter verstehst und mach dir dazu Notizen. (Stichpunkte reichen aus.)

d) Besprich deine Ergebnisse in der Gruppe. Versucht gemeinsam eine Definition für die Begriffe zu finden. Überlegt auch, was die Wörter auf dem Gruppenarbeitsblatt bedeuten und ordnet sie zu. In welchem Zusammenhang stehen die Begriffe? (Schreibt eure Ergebnisse auf das Gruppenarbeitsblatt auf.)

e) Fertigt gemeinsam ein Plakat an, um eure Ideen den anderen vorzustellen.

Viel Spaß! ☺

Zusammenfassung Schülerergebnisse der Klasse 9b – Lernstrategien, Lerntechniken, autonomer Lerner

Lernstrategie bedeutet:

- die Arbeit einteilen
- Übungen zum Lernen
- selbst überlegen, wenn ich etwas nicht verstehe
- zwei Wochen vor einer Arbeit anfangen zu lernen
- regelmäßiges Lernen
- organisiertes Lernen
- tägliche Leseübungen
- sich nicht selbst betrügen, z.B. beim Vokabellernen
- sich abfragen lassen
- gezielt an die Vorbereitung von Tests gehen
- in Gruppen lernen
- einfach lernen
- man hat ein Ziel vor den Augen
- mögliche Ziele: Erfolg, Sprache lernen, um zu reisen, gute Noten
- Wissensaustausch
- geplantes Lernen
- organisiertes Lernen, um sein Wissen zu erweitern
- richtiges Üben, um an sein Ziel zu kommen
- entschiedenes Lernen.

Vergleich:

Eine Lernstrategie ist wie eine Strategie oder Taktik beim Fußballspielen!

Man hat ein Ziel (Spiel gewinnen/Tor schießen), überlegt sich eine Strategie, für die man verschiedene Techniken trainiert und einübt (z.B. Sprinttraining, um schnell zu werden, Ausdauertraining, um das Spiel durchzuhalten, Übungen, um die Geschicklichkeit zu verbessern) und wird anschließend durch den Erfolg (Tor geschossen) belohnt oder auch nicht (kein Tor geschossen) und überlegt sich dann genau, was man beim nächsten Spiel besser machen kann und was man noch trainieren muss. Das übt man dann besonders intensiv; vielleicht wählt man auch eine andere Strategie für den nächsten Gegner, da man sich immer anpassen muss.

Merke: Eine Lernstrategie ist ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen. Sie besteht aus mehreren Schritten:

5. Ziel bestimmen; dafür muss man die Aufgabe analysieren.
6. Einen Plan (genauer: einen Handlungsplan), also eine Strategie, überlegen, wie man dieses Ziel erreichen kann.
7. Die Strategie ausführen; evtl. muss man sie ändern, wenn man merkt, dass sie nicht zum Ziel führt.
8. Kontrolle, ob man sein Ziel erreicht hat.

Lerntechnik können z.B. sein:

- Karteikartenschreiben
- im Wörterbuch nachschlagen
- laut sprechen
- Vokabeln aufschreiben
- sich abfragen lassen.

Merke: Lerntechnik = die Fähigkeit, etwas auszuführen, Aufgaben durchzuführen

Ein autonomer Lerner ist ein Lerner, der ...

- selbständig lernt
- organisiert lernt
- allein lernen kann ohne einen Partner
- eigenständig entscheidet, was er lernt
- sein Lernen selbständig vom Anfang bis zum Ende planen kann.

Arbeitsblatt 3
Lernertypen

Sicher hast du schon gemerkt, dass manche deiner Mitschülerinnen und Mitschüler beim Englischlernen anders vorgehen als du. Das ist völlig in Ordnung, denn sie haben unterschiedliche Lernstrategien. Die einen müssen zum Beispiel immer vor Augen haben, was sie gerade lernen; die anderen müssen es immer wieder hören oder darüber sprechen. Die Lerner mit jeweils verschiedenen Lernstrategien nennt man Lernertypen.

Lernertyp	Beschreibung	Beispiel
Sehtyp	Er braucht etwas Schriftliches oder auch Abbildungen, d.h. er schreibt gerne Texte, liest gerne, fertigt kleine Zeichnungen an usw. Manchmal überlegt er sich auch einfach nur Bilder im Kopf und bringt sie gar nicht auf Papier.	Petra ist eher ein Sehtyp, weil sie immer überall kleine Zeichnungen hinmalt, sogar ins Schulbuch.
Hörtyp	Er kann besonders gut mit Kassetten oder CDs, Radio, Fernsehen, DVDs oder Internet Englisch lernen, d.h. er hört z.B. gerne Hörbücher, lernt Vokabeln, indem er sie auf Kassette aufnimmt. Es kann sein, dass er Bilder als störend empfindet, wenn er zuhört um zu lernen.	Clemens ist ein Hörtyp, weil er sich jeden Text auf der Kassette anhört, um ihn zu üben.
Fühltyp	Er bastelt gern, zum Beispiel ein Lernmobile zu den unregelmäßigen Verben. Er benutzt gerne seinen Tastsinn und werkelt deshalb auch gern oder fasst gerne Dinge an.	Hannah ist eher der Fühltyp, weil sie Vokabeln gerne mithilfe von selbst gebastelten bunten Karten lernt, die sie sich ans Regal hängt.
Gesprächstyp	Er tauscht sich gern mit anderen aus und lernt gern mit Partnern oder in der Gruppe Englisch. Er legt Wert auf den Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen. Er lernt nicht gerne alleine.	Peter und Claudia sind Gesprächstypen, weil sie immer alles besprechen. Sie denken sich sogar Rollenspiele aus.
Denkertyp	Er benötigt Übersichten, Schemata, Tabellen und Ähnliches, um sich etwas gut zu merken. Er analysiert und strukturiert den Lernstoff. Er findet auch selbst gerne Grammatikregeln.	Thomas ist der Denkertyp, weil er sich vor jeder Klassenarbeit ein strukturiertes Schema macht, wie der zu lernende Stoff zusammenhängt.

Arbeitsauftrag

1. Finde für jeden Lernertyp mindestens ein weiteres Beispiel! (Notiere diese auf der Rückseite.)
2. Schätze dich selbst ein!
Überlege, welcher Typ auf Dich selbst zutrifft. Gib Beispiele, wie du lernst und welche Lernstrategien du häufig anwendest. Notiere kurz mit Begründung auf der Rückseite.
Bsp.: **Ich** gehöre zum **Sehtyp, weil** ich mir neue Vokabeln gerne als Bilder vorstelle.

Tipp: Finde in nächster Zeit heraus, ob es in deiner Klasse einen anderen „Experten“ gibt, also jemand, der genauso lernt, wie du. Frage ihn nach seinen Lernstrategien, vielleicht kannst du eine neue Lernstrategie kennen lernen.

Arbeitsblatt 3
Lernertypen

Zu 1. Sie

1) ~~Er~~ sieht die Vokabeln und prägt sie sich ein.

2) ~~Er~~ liest sich die Vokabeln laut vor und prägt sie sich somit ein.

3) Er braucht verschiedene Modelle, wo er die Vokabeln (Wörter) bastelt und somit lernt.

4) Sie müssen beide mit den neuen Vokabeln reden, dass sie sie sich besser merken können.

5) Er braucht vor jeder Arbeit dieses Schema, das eine gute Note wird.

Zu 2.

Ich bin ein Seh-Typ, weil ich mir neue Vokabeln mit denen Bildern vorstellen.

Sie lernen fast alle Vokabeln und stelle mir dann die passende Bilder vor.

Arbeitsblatt 4

Name:

Lernstrategie Nr. 1 – Gruppierungsstrategie/Wortgruppen herstellen

Wenn du Wörter lernen willst, so kannst du sie besser behalten, wenn du sie sammelst und nach bestimmten Ordnungssystemen bündelst.

Einzelarbeit

1. Kannst du diese Wörter sortieren? Auf welche Weise würdest du die Wörter aufschreiben, um sie besser zu behalten? Ordne die folgenden Wörter in Gruppen. Finde für jede Gruppe einen Oberbegriff (auf Englisch oder auf Deutsch).

goody-goody	fiesta	to combine
to roast	exhibition	knife
experience	to skive	argument
to persuade	to defend	assembly hall
fork	school principal	napkin
performance	dessert	concert

School
Music
Meal
?

goody-goody – Musterkind; fiesta – Fest, Festlichkeit; to combine – verbinden, kombinieren; to roast – braten, rösten; exhibition – Ausstellung; knife – Messer; experience – Erfahrung; to skive – schwänzen; argument – Argument; to persuade – überzeugen; to defend – verteidigen; assembly hall – Aula; fork – Gabel; school principal – Schulleiter/in; napkin – Serviette; performance – Auftritt; dessert – Nachtisch, Nachspeise; concert – Konzert

Partnerarbeit

2. Vergleiche mit anderen und finde das aus deiner Sicht beste Ordnungssystem!
 - a) Vergleiche deine Überlegungen nun mit deinem Nachbarn und denen anderer Mitschülerinnen und Mitschüler. Welche verschiedenen Lösungen, die Wörter aufzuschreiben, habt ihr herausgefunden? Erkläre dein Ordnungssystem Mitschülerinnen und Mitschülern und begründe, warum du dieses ausgewählt hast. Lass dir von den anderen auch deren Lösungen zeigen.
 - b) Welches Ordnungssystem hältst du nach dem Austausch mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern für das beste?
 - c) Wenn du nun alle diejenigen Stichwörter, die du demselben Oberbegriff zugeordnet hast, auch noch sortieren wolltest, wie würde dann dein Schema aussehen? Erkläre es kurz deinem Nachbarn.

Lerntipp:

Das Ordnen von Stichwörtern ist besonders nützlich als Vorbereitung zum Verfassen eines Textes.

3. Was hast du heute für dich dazugelernt? Begründe deine Meinung. Erkläre, was du gelernt hast.

Es ist besser die Vokabeln nach soch einem Schema mit Themen/Kategorien zu lernen, weil man sie dann nicht so schnell vergisst.

Vokabeln

Arbeitsauftrag: Lerne die folgenden Vokabeln mithilfe der Gruppierungsstrategie.

Nr.	Englisch	Deutsch
1	emperor	Kaiser
2	to boil	abkochen, sieden
3	leaf	Blatt
4	leaves	Blätter
5	to put a tax on sth.	etwas besteuern
6	tax	Steuer
7	plantation	Plantage, Anpflanzung
8	empire	Reich, Weltreich, Imperium
9	to trade with sb.	Handel treiben mit jdm.
10	to trade in sth.	mit etwas handeln

Vokabeln 1/2

Geschichte

- > emperor - Kaiser
- > empire - Reich
- > tax - Steuer
- > to put a tax on sth. ^{etwas} ~~besteuern~~ _{besteuern}
- > to trade with sb. -
Handel treiben mit jm.
- > to trade in sth. -
mit etwas handeln



Vokabeln 2/2

Notes

- leaf - Blatt
- leaves - Blätter
- plantation - Plantage,
Anpflanzung
-

Verschiedene

- to boil - abkochen

Vokabeltest 2

Name:

Schreibe bitte die entsprechende englische Vokabel auf.

Nr.	Deutsch	Englisch
1	mit etwas handeln	to trade ⁱⁿ with sth. ✓
2	Steuer	tax ✓
3	Handel:treiben mit jdm.	to trade with sb. ✓
4	Plantage, Anpflanzung	<u>plantation</u> ✓
5	Kaiser	<u>emperor</u> ✓
6	Blatt	leaf ✓
7	abkochen, sieden	to boil ✓
8	etwas besteuern	to ^{put a} tax ^{on} with sth. ✓
9	Blätter	leaves ✓
10	Reich, Weltreich, Imperium	empire ✓

Vokabeln

History:

- (to) invade - einmarschieren
- invader - Eindringling
- conquer - Eroberung
- (to) conquer - erobern; besiegen
- conqueror - Eroberer/in
- Brit - Britte - Brit - Britin

People:

- foreigner - Ausländer/in, Fremde (F)
- foreign - ausländisch, fremd
- Norman - normannisch; Normanne/
Normannin

Sonstige:

- suspicious (of sb./sth.) - misstrauisch
(jn./etwas
gegenüber);
verdächtig
- prejudice (against) - Vorurteil (gegen,
gegenüber)
- I'm afraid ... - leider ... / Ich fürchte, ...

Vokabeltest 3

Name:

Schreibe bitte die entsprechende englische Vokabel auf.

Nr.	Deutsch	Englisch	
1	Zigarette	cigarette	✓
2	(noch) nicht einmal	not even	✓
3	Interesse an	interest (in)	✓
4	Angst haben (vor), sich fürchten (vor)	to be afraid (of) sth.	✓
5	(Geruchs-/Tast-/...) Sinn	sense	✓
6	Erfahrung	experience	✓
7	Rauch	smoke	✓
8	trampen, per Anhalter fahren	(to) hitchhike	✓
9	ankommen, auftauchen; angefahren kommen	(to) come along	✓
10	schmecken (nach); kosten, probieren	(to) taste	✓

Vokabeln

Arbeitsauftrag: Lerne die folgenden Vokabeln mithilfe der Loci-Strategie.

Nr.	Englisch	Deutsch
1	sense <i>Laptop</i>	(Geruchs-/Tast-/...) Sinn
2	to taste (of) <i>Wohnzimmertür</i>	schmecken (nach); kosten, probieren
3	smoke <i>Badezimmertür</i>	Rauch
4	interest (in) <i>Fettweiser</i>	Interesse (an)
5	to hitchhike <i>Bild</i>	trampen, per Anhalter fahren
6	to come along <i>Hauttür</i>	ankommen, auftauchen, angefahren kommen
7	cigarette <i>Hog</i>	Zigarette
8	experience <i>Treppenaufgang</i>	Erfahrung
9	not even <i>Kalender</i>	(noch) nicht einmal
10	to be afraid (of) sth. <i>Schlüssel - brett</i>	Angst haben (vor), sich fürchten (vor)

Die Loci-Strategie

Die Loci-Strategie, auch „Word tour“ genannt, dient dazu, dass du dir Vokabeln besser merken kannst. Sie ist eine Gedächtnisstrategie.

Sie funktioniert folgendermaßen:

1. Überlege dir einen „imaginären Spaziergang“ an einem Ort deiner Wahl. Der Ort bzw. die Orte sollten dir bekannt sein.
2. Suche dir 10 Gegenstände aus, an die du dich gut erinnern kannst.
3. Verknüpfe mit jedem Gegenstand eine Vokabel, die du lernen sollst.
4. Gehe den Spaziergang mehrmals ab und versuche dich dabei, an die Vokabeln zu erinnern.

Merke: Hierbei lernst du nicht nur die Vokabeln, sondern kannst sie zudem noch in einer Reihenfolge lernen, wenn du möchtest.

Viel Erfolg ☺

Lernstrategie: Loci

English	German	Objekt
vandalism	Wandalismus	Lampe
depressed	deprimiert	Wecker
(to) depress	deprimieren	Tür
youth	Jugend	Lichtschalter
violence	Gewalt, Gewalttätigkeit	Spiegel
advice	Rat, Ratschlag	Zahnbürste
statement	Aussage, Feststellung	Waschbecken
attractive	attraktiv, anziehend, reizvoll	Kleiderschrank
(to) attract	anziehen, anlocken	Treppe
(to) divide sth. (up)	etwas (auf)teilen (in)	Flur
(to) make sth. up	etwas bilden	Garderobe
majority	Mehrheit	Frühstück
cover	Umschlag (Zeitschrift)	Radio
issue	Ausgabe (einer Zeitschrift)	Haustür
table of contents	Inhaltsverzeichnis	Gartentor
column	Spalte, Kolumne	Straßenlaterne
interest (in)	Interesse (an)	Turnhalle
hug	Umarmung	Kastanienbäume
(to) annoy	ärgern, belästigen	Müllcontainer
snippet	Schnipsel, Ausschnitt	Fußgängerampel
frustrated (at/with)	frustriert (über, wegen)	Treppe
(to) trust	trauern, vertrauen	Verkehr
multicultural	multikulturell	Bushaltestelle

~~1. kein~~

~~② 1. kein Fernseher - Plumber - Klempner
- Installateur~~

~~2. kein Bild - fiesta - Text, Festival~~

~~3. kein Kalender - dress up - sich verkleiden;
- sich fein machen.~~

~~4.~~

1. kein Fernseher - plumber - Klempner
- Installateur

2. kein Laptop - fiesta - Teier, Festival

3. kein Bild - dress up - sich verkleiden;
- sich fein machen

4. kein Kalender -

Vokabeltest 4

Name:

Schreibe bitte die entsprechende englische Vokabel auf.

Nr.	Deutsch	Englisch	
1	Prediger	preacher	✓
2	Geheimnis	secret	✓
3	(die) Medien	(the) media	✓
4	Verhalten, Benehmen (jm gegenüber)	behaviour towards sb.	—
5	den ganzen Tag (lang)	all day long	—
6	(An-)Gewohnheit	habit	✓
7	jn. respektieren, achten (wegen etwas)	(to) respect (sb./sth.)	for sth. —
8	weise, klug	wise	✓
9	das Wesentliche: die Grundlagen	basics	✓
10	Freundschaft	friendship	✓

Vokabeln

Arbeitsauftrag: Lerne die folgenden Vokabeln mithilfe der Geschichtenstrategie.

Nr.	Englisch	Deutsch
1	the media	(die) Medien
2	all day long	den ganzen Tag (lang)
3	preacher	Prediger
4	wise	weise, klug
5	friendship	Freundschaft
6	secret	Geheimnis
7	the basics	das Wesentliche; die Grundlagen
8	habit	(An-)Gewohnheit
9	to respect sb. (for sth.)	jn. respektieren, achten (wegen etwas)
10	behaviour (towards sb.)	Verhalten, Benehmen (jm gegenüber)

Die Geschichtenstrategie

Auch die Geschichtenstrategie soll dir helfen, dass du dir Wörter besser merken kannst. Sie ist eine Gedächtnisstrategie.

Bei dieser Lernstrategie sollst Du versuchen, dir die Wörter, die du lernen sollst, mithilfe einer Geschichte zu merken. Denke dir eine Geschichte aus, in der alle Wörter vorkommen. Es kann auch eine Fantasiegeschichte oder eine Lügengeschichte sein. Schreibe die Geschichte bitte auf.

Tipp: Mache die Geschichte nicht zu lang und achte darauf, dass du sie dir gut merken kannst.

In the German media is one news all day long: Mehrwertsteuererhöhung. This new prices aren't wise. That breaks friendships by preachers. The only secret is, that every article in the supermarket expensive is, now. The basics to count is 19%. The habit and behaviour toward the German is to count (mal 1,19). Every person, who life in Germany must expect this Mehrwertsteuererhöhung least January 2007. ✓

Lerntypentest – Fragebogen zur Selbsteinschätzung

Was für ein Lerntyp bist du? Kreuze bitte an, was für dich gilt.

		meistens	manchmal	(fast) nie	Ich weiß es nicht.
1.	Hast du gute Noten in Grammatik?		X		
2.	Hast du ein gutes Gedächtnis für neue Wörter?		X		
3.	Findest du es schlimm, wenn du Fehler machst?			X	
4.	Ärgerst du dich im Unterricht, wenn Fehler nicht korrigiert werden?		X		
5.	Ist deine Aussprache besser, wenn du laut liest, als wenn du ein Gespräch führst?				X
6.	Möchtest du mehr Zeit haben nachzudenken, bevor du etwas sagen musst?	X			
7.	Macht der Unterricht dir Spaß?	X			
8.	Findest du es schwierig, mehr als zwei oder drei Wörter zu verstehen, wenn du im Ausland Urlaub machst?		X		
9.	Lernst du neue Grammatikregeln, Wörter usw. am liebsten auswendig?		X		

Vokabeltest 5

Name:

Schreibe bitte die entsprechende englische Vokabel auf.

Nr.	Deutsch	Englisch	
1	(Rollen-)Vorbild	role-model	1/2 ✓
2	kritisieren (wegen)	to critic criticize for	✓
3	Vorschlag, Anregung	suggestion	✓
4	Größe (einer Person); Höhe (eines Gebäudes usw.)	height	✓
5	(jn.) heiraten	to get married to sb.	1/2 ✓
6	sich kleiden, sich anziehen	to dress	✓
7	gegenüberliegend, entgegengesetzt	opposite	✓
8	illegal, ungesetzlich, gesetzeswidrig	illegal	✓
9	Ziel	goal	✓
10	(jn.) wählen; (für jn.) abstimmen	to vote for sb.	✓

(2+) 9,0 / 10

Vokabeln

Arbeitsauftrag: Lerne die folgenden Vokabeln mithilfe einer Strategie deiner Wahl.

Nr.	Englisch	Deutsch
1	to criticize (for) <i>to criticize for</i>	kritisieren (wegen)
2	height <i>height</i>	Größe (einer Person); Höhe (eines Gebäudes usw.)
3	goal <i>goal</i>	Ziel
4	role model <i>role model</i>	(Rollen-)Vorbild
5	to dress <i>to dress</i>	sich kleiden, sich anziehen
6	suggestion <i>suggestion</i>	Vorschlag, Anregung
7	to vote (for sb.) <i>to vote for sb.</i>	(jn.) wählen; (für jn.) abstimmen
8	to get married (to sb.) <i>to get m. to sb.</i>	(jn.) heiraten
9	illegal <i>illegal</i>	illegal, ungesetzlich, gesetzeswidrig
10	opposite <i>opposite</i>	gegenüberliegend, entgegengesetzt

Abschlussvokabeltest 5

Heute schreibst du den Abschlussvokabeltest im Rahmen des Lernstrategie trainings und darfst die Strategie zum Vokabellernen wählen, die dir am sinnvollsten erscheint.

Schreibe bitte auf, mit welcher Strategie du die Vokabeln lernst.
Falls du dir beim Lernen Notizen machst, verwende bitte diesen Zettel dafür.

Bilder - Strategie 

Lernstrategietraining 2006

Abschlussfragebogen

Name
Klasse
Datum

Bitte beantworte alle Fragen sorgfältig.

A Welche Lernstrategien zum Lernen neuer Vokabeln kennst Du?

Ich kenne folgende Lernstrategien zum Lernen neuer Vokabeln:

1.	Loci-Strategie
2.	Geschichten-Strategie
3.	Gruppenstrategie
4.	Wörter in Sprachfeldern/Themen sortieren
5.	Bilder malen
6.	Wortstrategie
7.	Bilder/Wörter vorstellen
8.	
9.	
10.	

B Welche der Lernstrategien zum Lernen neuer Vokabeln wendest du am liebsten an? Begründe deine Wahl.

1.	Die Strategie, dass ich mit Bildern zu den Wörtern mache, um mir die Wörter besser zu merken. So kann ich mir die Wörter besser merken.
2.	Die Geschichten-Strategie, wenn man sich eine Geschichte mit den Vokabeln aufschreibt, weil man dann das Schreiben von Texten & Vokabeln üben.
3.	
4.	
5.	

C „Clever lernen“

„Clever lernen“ bedeutet auch, seine Lernprobleme zu kennen und zu wissen, was man lernen möchte.

Wie sieht es bei dir aus? Was fällt dir beim Lernen von Vokabeln leicht?

1.	Bilder & Sätze zu den Wörtern merken
2.	
3.	
4.	
5.	

Was fällt dir beim Lernen von Vokabeln besonders schwer?
Welche deiner Lernprobleme kennst du?

1.	Präpositionen zu lernen
2.	(to) oder andere Vorgesilben zu lernen
3.	
4.	
5.	

Was willst du an deinem Vorgehen beim Vokabellernen in Zukunft ändern?

1.	Öfter lernen, wenn wir Texte geben haben.
2.	
3.	
4.	
5.	

D Allgemeine Fragen zum Lernstrategietraining

1. Was hast du beim Lernstrategietraining gelernt?

Verschiedene Arten zu lernen. Ich habe gelernt mit welcher Strategie ich am besten lernen kann.

2. Wie bewertest du das Lernstrategietraining? Begründe bitte kurz.

Ich finde es gut, weil man seine Englisch Vokabeln besser lernen kann.

3. Was hat dir besonders gut gefallen und warum?

Die Übungen zu den Strategien. Die Abwechslung zum Englischunterricht.

4. Was hat dir nicht gefallen und warum nicht?

Mit manchen Strat. zu lernen, weil ich mit diesen nicht zurecht komme.

5. Benutzt du jetzt andere Strategien zum Vokabellernen als vor dem Lernstrategietraining?
Wenn ja, warum?

Ja, die Strategie mit den Bildern benutze ich jetzt, weil es mir leichter fällt.

Wenn nein, warum nicht?

6. Hast du besondere Strategien zum Lernen schwieriger Vokabeln?

*Ich schreibe sie mir dann nochmal auf.
Darauf wiederhole ich sie nochmal.*

7. Wiederholst du bereits gelernte Vokabeln?
Wenn ja, wie oft?

*Manchmal bevor wir einen Vokabeltext
schreiben.*

Wenn nein, warum nicht?

8. Was hat dir das Lerntagebuch genutzt? Findest du es sinnvoll?

*Nein, es wäre besser, wenn man abends
seine Hausaufgaben nochmal im Kopf und
nicht auf einem Zettel wiederholen.*

9. Würdest du das Lernstrategietraining gerne fortsetzen?

Vielleicht.

E Gruppierungsstrategie

1. Kannst du die Gruppierungsstrategie bereits, bevor sie dir im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurde? Wenn ja, woher?

Nein

2. Findest du die Gruppierungsstrategie nützlich?
Wenn ja, warum?

Sehr gut, weil man sich dann immer ein Thema zum Lernen aussuchen kann und am nächsten Tag dann das nächste Thema.

Wenn nein, warum nicht?

3. Hast du die Gruppierungsstrategie, nachdem du sie beim Lernstrategietraining kennen gelernt hast, angewendet?
Wenn ja, wie oft und warum?
-
-

Wenn nein, warum nicht?

Noch nicht

4. Wirst du die Gruppierungsstrategie auch in Zukunft verwenden?
Wenn ja, für was?

Ja, weil sie sehr nützlich ist.

Wenn nein, warum nicht?

F Loci-Strategie

1. Kannst du die Loci-Strategie bereits, bevor sie dir im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurde? Wenn ja, woher?

Nur von Künstlern aus dem TV.

2. Findest du die Loci-Strategie nützlich?
Wenn ja, warum?

Wenn nein, warum nicht?

Nein, nur verwirrt.

3. Hast du die Loci-Strategie, nachdem du sie beim Lernstrategietraining kennen gelernt hast, angewendet?
Wenn ja, wie oft und warum?

Wenn nein, warum nicht?

siehe ②

4. Wirst du die Loci-Strategie auch in Zukunft verwenden?
Wenn ja, für was?

Wenn nein, warum nicht?

Nein, zu umständlich

G Geschichtenstrategie

1. Konntest du die Geschichtenstrategie bereits, bevor sie dir im Rahmen des Lernstrategietrainings vorgestellt wurde? Wenn ja, woher?

Nein

2. Findest du die Geschichtenstrategie nützlich?
Wenn ja, warum?

Man kann sich mehr vorstellen

Wenn nein, warum nicht?

~~keine Ahnung~~

3. Hast du die Geschichtenstrategie, nachdem du sie beim Lernstrategietraining kennen gelernt hast, angewendet?
Wenn ja, wie oft und warum?

Wenn nein, warum nicht?

Noch nicht, demnächst mache ich sie.

4. Wirst du die Geschichtenstrategie auch in Zukunft verwenden?
Wenn ja, für was?

Für die Englischkabeln

Wenn nein, warum nicht?

Vielen Dank für eure Hilfe und eure Zusammenarbeit!

Das Lerntagebuch

Du lernst seit mehreren Jahren Englisch. Dabei hast du sicher gemerkt, dass das Erleben einer Fremdsprache viele unterschiedliche Gefühle wachruft – angenehme (z.B. Erfolgsgefühle, Freude, Spaß), aber manchmal auch unangenehme (wie z.B. Kopfschmerzen, Stress, Spannung, Unruhe, Angst, Ärger oder Scham).

In dieser Aufgabe lernst du, dass das Führen eines Lerntagebuches dir dabei helfen kann, dir deiner Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst zu werden und besser mit diesen Gefühlen umzugehen.

1. Was schreibst du in dein Lerntagebuch?

Du kannst alles in dein Lerntagebuch schreiben, was damit zu tun hat, wie du Englisch lernst und welche Gefühle du dabei hast. Zum Beispiel:

- Wann, wie lange und wo hast du heute gelernt?
- Was hat dir heute beim Lernen Spaß gemacht? Was hat heute bei dir Spannungen verursacht?
- Notizen über deine Erfolge und eventuelle Misserfolge und wie du damit umgehst.
- Notizen über deine Wünsche, die du in Bezug auf deinen Englischunterricht hast.
- Gedanken über widersprüchliche Gefühle und wie du damit fertig wirst.
- Gedanken über Lernschwierigkeiten und wie du damit umgehst.
- Was hat dich motiviert?
- Wie hast Du Deine Lernphase geplant?
- Welche Lernstrategie(n) hast Du eingesetzt?
- Warum hast Du diese Strategie(n) eingesetzt?
- Was hast Du gelernt? Hast Du nur Vokabeln oder auch Phrasen gelernt? Hast Du vor Beginn oder im Anschluss auch einen Aufsatz, Hörverstehensübungen, usw. gemacht?
- Hast Du Pausen beim Lernen gemacht? Warum und was hast Du in den Pausen gemacht?
- Hast Du zusammen mit einer Partnerin oder einem Partner gelernt?
- Hast Du Dir ein Zeitlimit gesetzt?
- ...

2. Für wen schreibst du dein Lerntagebuch?

Das Lerntagebuch schreibst du nur für dich allein. Allerdings wird das Lerntagebuch in diesem Fall von deinem Lehrer bzw. deiner Lehrerin am Ende des Projektes eingesammelt und durchgesehen, aber es wird nicht bewertet. Es wird auch nicht kontrolliert, ob du es „richtig“ gemacht hast.

Nur du entscheidest darüber, was du aufschreibst, wie du es aufschreibst und wie ausführlich du bist.

3. Tipps

- Mach dir möglichst nach jeder Englischstunde und nach jeder Hausaufgabe für Englisch Notizen in deinem Lerntagebuch.
- Auch wenn du wenig Zeit hast, kannst du dir Notizen machen. Deine Notizen brauchen ja nicht unbedingt besonders ausführlich zu sein. Auch ein paar Worte oder Zeilen können schon reichen.
- Auch wenn du deine Mitschülerinnen und Mitschüler dein Tagebuch nicht lesen lässt, kann es sinnvoll sein, ab und zu mit anderen über deine Erfahrungen beim Schreiben deines Lerntagebuches zu sprechen.

Lerntagebuch – Beispiel

So könnten Einträge in deinem Lerntagebuch aussehen. Lies sie dir durch und vergleiche noch einmal mit dem Aufgabenzettel.

Woche 1

Wochentag **Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei gefühlt habe ...**

Montag (15.30-16.00) Hausaufgaben gemacht – Beispielsätze in einer Übung ergänzt. Das war einfach und ging schnell, musste nur überlegen, wie die Vergangenheitsform von „keep“ ist. Anschließend habe ich 10 alte Vokabeln wiederholt, davon hatte ich drei vergessen. Für diese drei habe ich mir ein Bild ausgedacht und mir das Bild abends vor dem Einschlafen noch einmal vorgestellt. Hat Spaß gemacht ☺

Dienstag

Mittwoch (18.15-18.30) Habe mich mehrmals von meiner Mutter die 10 Vokabeln abfragen lassen, in unterschiedlicher Reihenfolge und von Deutsch nach Englisch und umgekehrt. Habe alle gewusst, worauf ich sehr stolz war.

Donnerstag

Freitag

Samstag (16.00-16.30) Habe die Hausaufgaben vom Do gemacht. Texte laut lesen fällt mir schwer. Ich muss oft überlegen, wie man ein Wort ausspricht. Mit der Lautschrift im Buch komme ich nicht gut zu recht. Musste sogar eine Pause von 10 Minuten machen, weil ich das Lesen sehr anstrengend fand. Vielleicht könnte ich Hannah fragen, wie sie lesen übt. Eine CD wäre bestimmt auch hilfreich ...

Sonntag

Lerntagebuch

Woche 2

Wochentag **Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei
geföhlt habe ...**

Montag
(18.00 - 19.30) Hausaufgaben gemacht -
Mindmapping über London und über
die Luisebrücke in London.

Dienstag
(19.30 - 20.00) Vokabeln gelernt über
„Great Britain - Past, Present and Future“.

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

Samstag
(11.00 - 12.00) Hausaufgaben & Lerntage-
buch gemacht, sowie Vokabeln gelernt.

Sonntag
(18.00 - 19.30) Texte gelesen (S. 8/9).

Lerntagebuch - Woche 3

Wochentag Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei gefühlt habe ...

Montag Englisch Hausaufgaben gemacht (15.00-15.30): Unit Task p8, 4 am und letzte Seite v. Abschnitt lernen?

Dienstag Wiederholung der letzten Seite.

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

Samstag Hausaufgaben + Lerntagebuch gemacht (10.15-11.00 Uhr)

Sonntag

Montag Hausaufgaben gemacht (15.00-16.00 Uhr). Hatte starke Kopfschmerzen.

Dienstag

Lerntagebuch - Woche 4

Wochentag **Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei
geföhlt habe ...**

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

English Hausaufgaben gemacht

Samstag

Lernstrategie und Lerntagebuch
gemacht + Vokabeln rausgeschrieben

Sonntag

Montag

305

Dienstag

305

Lerntagebuch - Woche 5

Wochentag

**Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei
geföhlt habe ...**

Mittwoch

30S

Donnerstag

30S

Freitag

30S

Samstag

Sonntag

Montag

frei

Dienstag

frei

Englisch - Arbeit gelernt!

Lerntagebuch - Woche 6

Wochentag

**Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei
gefühlt habe ...**

Mittwoch

Englisch-
Arbeit

Donnerstag

Freitag

Samstag

Sonntag

Montag

Vokabeln kurz angeschaut.
Hatte Kopfschmerzen.

Dienstag

Lerntagebuch - Woche 7

Wochentag Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei gefühlt habe ...

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

Samstag

Sonntag

Montag

Englisch-Vokabeln mit Loci-Strategie
gelernt. Ich finde dies sehr anregend,
mir den Weg und die Vokabeln zu lernen.

Dienstag

Ferien!

Lerntagebuch - Woche 8

Wochentag	Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei gefühlt habe ...
Mittwoch	
Donnerstag	
Freitag	
Samstag	
Sonntag	Vokabeln gelernt.
Montag	
Dienstag	

Ferien 🍷
③

Lerntagebuch - Woche 9

Wochentag	Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei gefühlt habe ...
Mittwoch	
Donnerstag	
Freitag	
Samstag	
Sonntag	Heft nochmal durchgelesen, Vok. gelesen, alles was wir gemacht haben gelesen, z.B. Story. Ich finde dies ziemlich anstrengend.
Montag	Der erste Tag war ziemlich anstrengend, deshalb war ich sehr müde und ich habe nur die Hausaufgaben und keine Vokabeln gelernt. x: gemacht
Dienstag	

Ferien !

Lerntagebuch - Woche 10

Wochentag **Was ich alles gelernt und wie ich mich dabei
geföhlt habe ...**

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

Samstag

Sonntag

Montag

Dienstag

Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet und sämtliche Stellen, die benutzten Werke im Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

Diese Versicherung gilt auch für Zeichnungen, Skizzen und bildliche Darstellung etc.

Ort

Datum

Unterschrift