

UNIVERSITÄT TAMPERE  
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur

**ZU DEN LERNERTYPEN UND LERNSTRATEGIEN  
IM FREMDSPRACHLICHEN WORTSCHATZLERNEN –  
Am Beispiel der A1-Deutsch-Lerner**

Magisterarbeit  
Herbstsemester 2006  
Outi Leino

TAMPEREEN YLIOPISTO

TIIVISTELMÄ

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Saksan kieli ja kulttuuri

LEINO OUTI

Zu den Lernertypen und Lernstrategien im fremdsprachlichen

Wortschatzlernen – Am Beispiel der A1-Deutsch-Lerner

PRO GRADU-TUTKIELMA

joulukuu 2006

sivumäärä 90, liitesivuja 8

---

Oppijatyyppien, samoin kuin erilaisten opiskelustrategioiden kirjo on valtava. Opettajilla on haastava työ ottaa opetuksessaan huomioon kaikki eri oppijatyyppit ja löytää jokaiselle oppijatypille parhaat opiskelustrategiat. Miten tämä on mahdollista?

Tämän työn tavoitteena on esitellä ns. erilaiset oppijatyyppit (VAKT-tyypit): visuaaliset, auditiiviset, kinesteettiset ja taktiilliset oppijatyyppit. Esittelen työssäni, ominaisuuksia, jotka ovat tyypillisiä kullekin oppijatypille, ts. toimintatapoja, jotka ovat ominaisia kullekin oppijatypille oppitunnilla ja pohdin, miten heidän opiskeluaan ja vahvinta aistikanavaansa voitaisiin erinäisin apukeinoin ja tekniikoin tukea. Esittelen työssäni myös erilaisia opiskelutekniikoita, jotka kuuluvat Rebecca Oxfordin jaottelemiin suoriin ja epäsuoriin opiskelustrategioihin. Esittelen työssäni myös eri tapoja, miten opiskelustrategioita tulisi oppilaille opettaa. Keskeinen osa työtäni on myös vieraskielisen sanaston opiskelu, jossa esittelen sanaston opetuksessa huomioon otettavia seikkoja ja muutamia tekniikoita sanaston opiskelua varten. Työni loppuosassa esittelen vielä erilaisia sanastonopiskelutekniikoita erilaisille oppijatyypeille.

Työn varsinainen tutkimus on empiirinen toimintatutkimus, jossa tutkitaan yhdeksäsluokkalaisten A1-saksaa opiskelevien oppilaiden käyttämiä sanaston opiskelutekniikoita. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kerätään oppilaille jaettavien kyselylomakkeiden tuloksista. Oppilaat tekevät myös testin koskien

heidän oppimistyylejään, ts. testin pohjalta käy ilmi, mitä oppijatyyppiä VAKT-tyypeistä testiryhmän jäsenet ovat. Toimintatutkimuksen yhden osan muodostaa myös opetustunti, jonka aikana esittelen testiryhmän jäsenille erilaisia tekniikoita saksankielisen sanaston opiskelua varten. Oppilaille tehtyjen kyselyjen tavoitteena on saada selville, käyttävätkö he sanaston opiskelussa ns. mekaanisia opiskelutekniikoita, kuten sanaston päähän pänttäämistä ilman kontekstia vai luovempia tekniikoita, kuten elaborointia tai erilaisia muististrategioita.

Tutkimuksen pohjalta kävi ilmi, että useimmat testiryhmäni oppilaista käyttävät sanaston opiskelussa opiskelutekniikoita, kuten sanaston päähän pänttäämistä ilman kontekstia peittämällä sanaston yhden puolen sanat yrittäen näin opetella peitettyjen sanojen merkitykset. Vain muutamat oppilaat käyttivät sanojen elaborointia ja erilaisia muistitekniikoita. Puolet ryhmän jäsenistä piti kuitenkin sanojen opiskelussa tekstiyhteyttä tärkeänä. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, etteivät oppilaat olleet halukkaita käyttämään opettamiani sanaston opiskelutekniikoita tulevaisuudessa, vaan pitäytyivät mieluummin omilla hyväksi havaitsemisillaan tekniikoissa. Suurin osa testiryhmäni oppilaista oli myös sitä mieltä, että saksan kielen opiskelu on vaikeaa. Suurin osa testiryhmän jäsenistä oli oppijatyyppiltään visuaalisia ja auditiivisia tyyppisiä.

Asiasanat: oppimistyyli, oppijatyyppi, erilaiset oppijatyyppi, VAKT-tyypit, opiskelustrategiat, opiskelutekniikat, sanastonopiskelu

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. UNTERSCHIEDLICHE LERNERTYPEN.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Zu den Begriffen <i>Lernstil</i> und <i>Lernertyp</i>.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Lernertypen.....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Visueller Lernertyp.....	7
2.2.2 Auditiver Lernertyp.....	8
2.2.3 Kinästhetischer und taktiler Lernertyp.....	9
<b>2.3 Unterstützen der Wahrnehmungskanäle unterschiedlicher         Lernertypen.....</b>	<b>11</b>
<b>3. LERNSTRATEGIEN.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Begriffserläuterung.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Direkte Lernstrategien.....</b>	<b>16</b>
3.2.1 Gedächtnisstrategien.....	16
3.2.2 Kognitive Lernstrategien.....	18
3.2.3 Kompensationsstrategien (Kommunikationsstrategien).....	19
<b>3.3 Indirekte Lernstrategien.....</b>	<b>21</b>
3.3.1 Metakognitive Lernstrategien.....	21
3.3.2 Affektive Lernstrategien.....	23
3.3.3 Soziale Lernstrategien.....	24
<b>3.4 Zur Funktion und Vermittlung der Lernstrategien         im Sprachunterricht.....</b>	<b>24</b>
<b>4. WORTSCHATZLERNEN IM UNTERRICHT.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Wörter und ihre Bedeutungen.....</b>	<b>28</b>
4.1.1 Polysemie, Homonymie und Synonymie.....	29
4.1.2 Affektive Bedeutung.....	31

4.1.3	Stile, Register, Dialekte.....	31
4.1.4	Sinnrelationen.....	32
4.1.5	Idiome und Kollokation.....	33
<b>4.2</b>	<b>Wörter und ihre Formen.....</b>	<b>34</b>
4.2.1	Grammatik des Wortschatzes.....	35
4.2.2	Wortbildung.....	35
4.2.3	Aussprache und Rechtschreibung.....	36
<b>4.3</b>	<b>Vermittlung des Wortschatzes im Unterricht.....</b>	<b>37</b>
4.3.1	Lernzwecke und mögliche Missverständnisse.....	37
4.3.2	Einzelne Lerntechniken für das Wortschatzlernen.....	39
<b>4.4</b>	<b>Gedächtnis und <i>mentales Lexikon</i>.....</b>	<b>42</b>
4.4.1	Speicherkapazität des Gedächtnisses und Rolle des <i>mental Lexikons</i> .....	42
4.4.2	Techniken zur Speicherung/ zum Abrufen der Wörter.....	44
<b>5.</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1</b>	<b>Ziel der Untersuchung.....</b>	<b>46</b>
<b>5.2</b>	<b>Durchführung der Untersuchung.....</b>	<b>48</b>
5.2.1	Erste Befragung.....	48
5.2.2	Test.....	49
5.2.3	Lerntechniken für das Wortschatzlernen.....	51
5.2.4	Zweite Befragung.....	54
<b>5.3</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung.....</b>	<b>55</b>
5.3.1	Ergebnisse der ersten Befragung.....	55
5.3.1.1	Einschätzung des eigenen Lernstils.....	55
5.3.1.2	Meinung der Schüler über das Wortschatzlernen.....	58
5.3.1.3	Die verwendeten Lerntechniken beim Wortschatzlernen....	61
5.3.1.3.1	Offene Fragen.....	61
5.3.1.3.2	Halbstrukturierte Fragen.....	64
5.3.2	Ergebnisse des Tests.....	66
5.3.3	Ergebnisse der zweiten Befragung.....	68
5.3.3.1	Offene Fragen.....	68
5.3.3.2	Strukturierte Fragen.....	73
<b>5.4</b>	<b>Auswertung der empirischen Untersuchung.....</b>	<b>75</b>

<b>6. UMSETZUNG DER ERGEBNISSE IN DIE PRAKTISCHE LEHRARBEIT.....</b>	<b>77</b>
<b>6.1 Was beim Unterrichten der Lernstrategien/ des Wortschatzes         zu berücksichtigen ist.....</b>	<b>77</b>
<b>6.2 Lerntechniken für die unterschiedlichen Lernertypen.....</b>	<b>80</b>
<b>7. ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>84</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANHÄNGE .....</b>	<b>91</b>

# 1 EINLEITUNG

Wie ist es für eine Lehrerin/einen Lehrer möglich, die Vielfalt der verschiedenen Lerner im Unterricht zu berücksichtigen, wenn jeder von uns auf seine eigene persönliche Weise lernt, und was für Hilfsmittel kann man zum Unterstützen der verschiedenen Wahrnehmungskanäle der unterschiedlichen Lerner verwenden? Kann man durch das bewusste Einüben bestimmter Lernstrategien bessere Resultate beim Lernen erzielen? Sind einige Lernstrategien besser als andere?

Solche Fragen habe ich mir als junge Sprachenlehrerin gestellt und ich habe eine Antwort darauf finden wollen. Auf diese Weise bin ich zum Thema meiner Magisterarbeit gekommen.

In meiner Untersuchung möchte ich herausfinden, welche charakteristischen Merkmale die so genannten *unterschiedlichen Lernertypen*<sup>1</sup> besitzen. Dazu möchte ich Hinweise dafür finden, wie man das Lernen der unterschiedlichen Lernertypen in der Unterrichtsstunde gemäß ihren individuellen Lernbedürfnissen unterstützen könnte. Neben den verschiedenen Lernstilen spielen auch die verschiedenen Lernstrategien eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen und deswegen werde ich auch näher auf verschiedene Lernstrategien und Lerntechniken in meiner Magisterarbeit eingehen (für die Erklärung der Begriffe siehe Kapitel 3.1). Da ich ein besonderes Interesse am Wortschatzlernen habe, werde ich die Lernstrategien und besondere Lerntechniken für die unterschiedlichen Lernertypen zielgerichtet beim Wortschatzlernen untersuchen. In der empirischen Untersuchung werde ich recherchieren, was für Lerntechniken die Probanden der Untersuchungsgruppe beim deutschsprachigen Wortschatzlernen verwenden und wie vielseitig die verwendeten Lerntechniken sind. Dazu möchte ich wissen, ob die Probanden ihre eigenen Lerntechniken auch in der Zukunft verwenden möchten oder ob sie dazu bereit wären, irgendwelche von den von mir gelehrt

---

<sup>1</sup> Der Begriff *unterschiedliche Lernertypen* steht für visuelle, auditive, kinästhetische und taktile Lerner. Sie werden dadurch bestimmt, durch welchen Wahrnehmungskanal sie am besten den sprachlichen und nicht-sprachlichen Input kodieren.

Lerntechniken zu erproben und vielleicht auch selber beim zukünftigen Sprachenlernen zu verwenden. Die Probanden meiner Untersuchung machen auch einen Test aufgrund dessen sie erfahren werden, welche Lernertypen sie selber sind.

Die Untersuchung besteht aus einem theoretischen Teil (Kapitel 2, 3 und 4) und der empirischen Untersuchung (Kapitel 5 und 6). In Kapitel 2 werden die Begriffe *Lernertyp* und *Lernstil* bestimmt und die charakteristischen Merkmale der unterschiedlichen Lernertypen, d.h. der visuellen, auditiven, kinästhetischen und taktilen Lernertypen, erläutert. Dazu werden einige konkrete Vorschläge für die Unterstützung der unterschiedlichen Lernertypen beim Lernen im Allgemeinen gegeben. In Kapitel 3 wird erklärt, was mit den Lernstrategien und Lerntechniken gemeint ist und es werden verschiedene Lerntechniken der bestimmten Lernstrategietypen dargestellt. Als Beispiel verwende ich die direkten (kognitiven) und indirekten (metakognitiven) Lernstrategien von Rebecca Oxford. Es wird auch auf die Funktion und Vermittlung der Lernstrategien und -techniken im Sprachunterricht eingegangen. Das Kapitel 4 behandelt das Wortschatzlernen im Sprachunterricht, d.h. ich gehe darauf näher ein, was bei der Vermittlung eines Wortschatzes im Sprachunterricht berücksichtigt werden sollte. Auch gehe ich darauf näher ein, wie ein bestimmter Wortschatz den Sprachenlernern im Unterricht – die begrenzte Speicherkapazität der Lerner entsprechend – vermittelt werden soll und stelle ein paar Grundlernerntechniken für das Wortschatzlernen dar.

Das Kapitel 5 ist der empirische Teil meiner Untersuchung, in dem ich die Durchführung und Ergebnisse der Befragungen über den Gebrauch der Lerntechniken beim Wortschatzlernen unter den A1-Deutsch-Lernern<sup>2</sup> von *Tampereen Normaalikoulu*<sup>3</sup> erläutere. Hinzu wird auf die Ergebnisse des Tests über die Lernstile der Probanden eingegangen. Da ich etwas Nützliches mit dieser Untersuchung für die praktische Lehrarbeit als Sprachenlehrerin finden will, möchte ich praktische Vorschläge für die Vermittlung der Lernstrategien und -techniken und für das Beibringen des Wortschatzes beruhend auf den Ergebnissen der Untersuchung finden. In Kapitel 6 werde ich

---

<sup>2</sup> Sprachenlerner, die das Lernen der ersten Fremdsprache in der 3. Klasse in der Unterstufe beginnen

<sup>3</sup> Eine Schule der Oberstufe und der gymnasialen Oberstufe mit Lehrerausbildung

wertvolle Lerntechniken der verschiedenen Lernstrategietypen für jeden unterschiedlichen Lernertyp beim Wortschatzlernen darstellen.

Anders als in der behavioristischen Lerntheorie wird in der heutigen konstruktivistischen Lerntheorie betont, dass der Lerner selber aktiv beim Lernprozess ist. Dieses bedeutet, dass das Lernen kein passives Aufnehmen der Information ist, sondern dass der Lerner die neuen Sachverhalte aufgrund der alten Information selber konstruiert und dadurch lernt. Der Lerner lernt am Besten, wenn er die neue Information nach ihrer eigenen Interpretation konstruiert, d.h. wenn er die neue Information mit der schon existierenden früheren Information verbindet. Wichtig ist es, dass er selber etwas erlebt, die Information verarbeitet und strukturiert. Demnach wäre es wichtig die Information, die man im Unterricht den Schülern vermittelt, mit den Situationen und mit den Ausgangspunkten des eigenen Lebens des Lerners in der Schulwelt zu verbinden, damit der Lerner die zu lernenden Sachverhalte mit den schon existierenden eigenen Schemen<sup>4</sup> und Skripten<sup>5</sup> verbinden könnte.

Der überregionale und regionale Lehrplan dient als Richtlinie für den Sprachunterricht und gibt Information darüber, was für Fähigkeiten/Leistungen man von den Schülern/Studierenden einer gewissen Jahrgangsstufe auf gewissem Sprachniveau (A1, A2, B1, usw.) verlangt. Anders gesagt enthält der Lehrplan Information darüber, welche Kompetenzen die Schüler/Studierenden erreichen sollen. Im Lehrplan sind die zentralen Ziele und die zentralen Inhalte des Deutschunterrichts erläutert, zu den die Vermittlung von Sprachkenntnissen (Sprachwissen & Sprachkönnen), Kulturkenntnissen und Lernstrategien gehört. Das Ziel bei der Vermittlung der Lernstrategien ist es, den Lerner darauf hinzuweisen, sein eigenes Lernen zu analysieren und mit verschiedenen Lerntechniken zu verbessern. Der Lerner sollte auch sein Lernen zielbewusst planen und bewerten lernen. Die Lerner werden z.B. nach dem Lehrplan von *Tampereen Normaalikoulu* darauf hingewiesen auch selbstständig, also nicht nur im Unterricht, ihre Lernstrategien zu entwickeln (Internetquelle 3). Anders gesagt bietet man auf diese

---

<sup>4</sup> *Schema*: eine Gesamtheit von Dingen, Situationen oder Objekten, die im Gedächtnis gespeichert sind

<sup>5</sup> *Skript*: Handlungsplan, der in unserem Gehirn für eine Situation gespeichert ist. Mit dem Skript *Restaurant* wissen wir, wie wir uns im Restaurant benehmen sollen.

Weise dem Lerner die Schlüssel, um das *Lernen zu lernen*. (Internetquelle 1; Internetquelle 2; Internetquelle 3.)

Zu den zentralen Inhalten des Deutschunterrichts gehören wiederum die grammatischen Strukturen, die Situationen und Themenkreise des fremden und eigenen Sprachgebietes, sowie die Kommunikationsstrategien. Die Kommunikationsstrategien beruhen auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, in dem sie weiterhin in Produktions-, Rezeptions- und Interaktionsstrategien aufgeteilt werden (der Gemeinsame europäische Referenzrahmen 2001). Die Kommunikationsstrategien sind Verfahren, die die Effektivität des Verstehens, der Produktion und der Vermittlung von Information oder die Effektivität der Interaktion zwischen Menschen beeinflussen (Oxford 1990, 47-51). Zur Beherrschung der Kommunikationsstrategien gehört das Erreichen der *kommunikativen Kompetenz* und auch die Tatsache, dass der Lerner mit Hilfe der Gestik, Mimik, Muttersprache und Umformulierungen in der fremden Sprache mit dem Kommunikationspartner kommunizieren kann, falls es ihm an Sprachkenntnissen mangelt (Oxford 1990, 50; siehe auch Kompensationsstrategien, Kapitel 3.2.3).

Damit man in der heutigen Welt den vielschichtigen multilingualen und multikulturellen Anforderungen außerhalb der Schule entsprechen könnte, sollte man nach dem *autonomen Lernen* (auch *Selbst gesteuertes Lernen* genannt) streben. Dieses bedeutet sowohl die Beherrschung der metakognitiven (und auch kognitiven) Lernstrategien (für die Erklärung siehe Kapitel 3.2 und 3.3 vorwärts), besonders das Analysieren, das Überwachen und das Auswerten eigenen Lernens als auch das Übernehmen der Verantwortung für das eigene Lernen und die Beherrschung der kooperativen Beschäftigung mit anderen Menschen. Auch soll der Lerner die anderen zu respektieren und allein zu arbeiten lernen. Beim Sprachenlernen bedeutet der Begriff *lebenslanges Lernen* die Fähigkeit, das autonome Lernen weiterhin in der Zukunft trotz der schnell wechselnden Anforderungen in der Welt auch außerhalb der Schule verwenden zu lernen. Die folgenden Wissenschaftler, die die Lernstrategien untersucht haben und auf die ich noch später näher eingehe, Oxford, O'Malley & Chamot, Tönshoff, Grotjahn, Bimmel & Rampillon, betonen alle die Rolle des autonomen Lernens im Fremdsprachenlernen und besonders bei der Vermittlung der Lernstrategien. (Rampillon in Bausch et al. 2003, 340-341, Bimmel & Rampillon 2000, 177-178.)

## 2 UNTERSCHIEDLICHE LERNERTYPEN

### 2.1 Zu den Begriffen *Lernstil* und *Lernertyp*

Zunächst werde ich die Definitionen der Begriffe *Lernstil* und *Lernertyp* einführen:

1. *Lernstil*: Hierunter versteht man den Stil, mit dem der Lerner seinen Lernprozess plant, die Information aufnimmt, verarbeitet und bewertet. Von Mensch zu Mensch sind die Lernstile unterschiedlich. Meistens versteht man damit Persönlichkeitsattribute wie z.B. Extroversion oder Introversion. In der weiten Bedeutung (Lernstil als Oberbegriff zum kognitiven Stil) „bezeichnet der Terminus Lernstil intraindividuell relativ *stabile*, zumeist *situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen* (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion“ (Grotjahn in Bausch et al. 2003, 327), d.h. der Lerner wechselt seinen persönlichen Lernstil meistens nicht, trotz unterschiedlicher Situationen oder Aufgaben beim Lernen. Der Terminus bezieht sich auch auf motivationale und affektive Aspekte, also nicht nur auf die kognitiven Aspekte menschlichen Verhaltens und Handelns. Die Lernstile können anhand von verschiedenen Indikatoren, wie z.B. bestimmten beobachtbaren Verhaltensweisen oder Tests erschlossen werden. Lernstile sind nicht immer bewusst. (Bimmel & Rampillon 2000, 196; Grotjahn in Baus et al. 2003, 327.)
2. *Lernertyp*: Weil es unterschiedliche Lernstile unter Menschen gibt, gibt es demnach auch unterschiedliche Lernertypen<sup>6</sup>. Die Lerner haben m.a.W. eine unterschiedliche Art und Weise ihren Lernprozess zu planen, den Lernstoff aufzunehmen, zu verarbeiten und zu bewerten und demnach werden sie in verschiedene Lernertypen eingeteilt. Da die Lernstile meistens bipolar, z.B. visuell vs. auditiv oder extrovertiert vs. introvertiert, charakterisiert werden, lässt sich auch eine Menge von Lernertypen anhand der beschriebenen Lernstile unterscheiden, z.B. gibt es visuelle und auditive Lernertypen oder extrovertierte und introvertierte Lernertypen, usw. Die meisten Menschen sind aber so

---

<sup>6</sup> „Manche Autoren sprechen hier auch von *Lernertypen*“ (Grotjahn in Bausch et al. 2003, 326).

genannte Mischtypen, d.h. sie können mehrere Lernstile besitzen. (Bimmel & Rampillon 2000, 196; Grotjahn in Bausch et al. 2003, 326.)

Es gibt mehrere unterschiedliche Klassifikationssysteme für die Lernstile. Für eine allgemeine Einteilung der Menschen nach Wesensart und Lernstilen sind z.B. die Lernstilbestimmung von Dunn & Dunn, die *Dominanzprofile* von Carla Hannaford oder die *vielfache Intelligenzen* von Howard Gardner geeignet. Dazu untersucht z.B. die *NLP-Theorie*<sup>7</sup> die Art und Weise, wie unterschiedliche Lernertypen die Sprache verwenden und wie unsere „einzelnen Wörter oder Äußerungen die Welt in unseren Köpfen widerspiegeln“ (Leitola 2001, 11). Das Wissen über Lernstile ermöglicht ein besseres Verständnis individueller Verhaltensweisen und ist deswegen für die Planung von Bildungs- und Trainingsprogrammen wertvoll.

In den nächsten Kapiteln werde ich näher auf die Lernertypen, die bestimmte Wahrnehmungskanäle beim Lernen bevorzugen, eingehen.

## 2.2 Lernertypen

Menschen haben persönliche Eigenschaften und eigene Vorlieben, wie sie mit dem Lernprozess vorgehen. Zu den persönlichen Vorlieben gehört es, ob der Lerner einen visuellen, auditiven, kinästhetischen oder taktilen Lernstil beim Lernen bevorzugt (vgl. Huneke & Steinig 2000, 18f.). Einige bevorzugen visuelle Strategien, z.B. sie lesen oder schreiben den sprachlichen Input, andere wollen ihren ganzen Körper in das Lerngeschehen einbeziehen, was z.B. die kinästhetischen Lerner machen. Die auditiv orientierten Lerner dagegen erzielen bessere Leistungen, wenn sie einen gesprochenen Input hören oder aussprechen. Obwohl der sprachliche Input für alle Lerner im Unterricht derselbe ist, analysieren die unterschiedlichen Lernertypen den Input ganz anders, und gleichzeitig lernen sie auf eine unterschiedliche eigene, persönliche Weise.

Es gibt also viele Wege zum Erfolg, es kommt nur darauf an, dass der Lerner seinen richtigen Lernweg, der seiner Persönlichkeit entspricht, findet. Es ist die Aufgabe des Lehrers so viele Blickwinkel und Betrachtungsweisen wie möglich im Unterricht

---

<sup>7</sup> Das *Neurologische Linguistische Programmieren*

anzubieten und die Lerner über verschiedene Lernstile und -strategien zu informieren, damit es möglich wird, die besten Resultate beim Lernen zu erreichen.

Als nächstes erläutere ich die charakteristischen Merkmale der *unterschiedlichen Lernertypen*, d.h. der visuellen, auditiven, kinästhetischen und taktilen Lernertypen.

### 2.2.1 Visueller Lernertyp

Etwa 30 % des Lernens geschieht durch das, was wir sehen (Maike Looß 2001, 8).

Typisch für den *visuellen Lernertyp*<sup>8</sup> ist, dass er beim Erwerben neuer Sachen es bevorzugt, die neue Information aufzuschreiben, er macht z.B. Notizen. Er benutzt gerne Bilder, Farben, Symbole, verschiedene Veranschaulichungsmethoden und Gedächtnishilfen, die die neuen Dinge besser verständlich machen oder veranschaulichen. Laut Green (Internetquelle 4, 1) hat der visuelle Lernertyp es gerne, wenn jemand ihm die neuen Sachen vormacht, bevor er sie selber ausprobiert. Er soll auch „eine gut durchdachte und aufeinander aufbauende Abfolge der Informationsvermittlung bevorzugen“ (Green in Internetquelle 4, 1), also wäre es am besten, wenn man ihm die zu lernenden Sachen in logischer Reihenfolge beibringt. Der visuelle Lernertyp kodiert die lautlichen Formen in Form von Bildern in seinem Kopf und *filmt* das Gehörte sozusagen. Green behauptet, dass der visuelle Lernertyp meistens auch still im Unterricht ist. Ellen Arnold<sup>9</sup>, die die verschiedenen Lernertypen in verschiedenen Schulen in den USA untersucht hat, gibt noch einige Charakterisierungen für diesen Typ; Der so genannte *Bilder-Lerntyp*

„träumt viel in Farben, hat ein gutes Farbempfinden, muss Informationen sehen können, merkt sich Bilder besser als Wörter, dreht Formen im Kopf um, blättert Bilder durch, die er im Kopf hat, skizziert, entwirft und entwickelt graphisches Organisationsmaterial um Wortbedeutungen mit Bildern zu veranschaulichen“ (Arnold 2000, 24).

---

<sup>8</sup> auch *optischer Lernertyp* genannt

<sup>9</sup> Arnolds Theorie über die Lerntypen basiert auf der Theorie der *vielfachen Intelligenzen* von Howard Gardner (Arnold 2000, 6).

Für den visuellen Lernertyp ist es leicht im heutigen Bildungssystem zurechtzukommen. Unser Bildungssystem favorisiert nämlich schriftliche Arbeiten und schnelle Informationsaufnahme und -verarbeitung, wie Stangl (Internetquelle 5, 1) es beschreibt, „wobei Tafel, Overhead, Bücher oder Mitschreiben dominieren.“ Zum Glück berücksichtigt man heutzutage die verschiedenen Lernertypen im Unterricht immer mehr und es gibt auch Übungen und Aktivitäten für die Kinästheten, taktilen und auditiven Lerner.

Man kann das Lernen des visuellen Lernertyps mit verschiedenen Veranschaulichungsmitteln wie Dias, Videos, Skizzen, Lernpostern, Büchern, Lernkarteien und praktischen Präsentationen fördern. Lernhilfen für den visuellen Lernertyp, die Arnold (2000, 25f.) vorschlägt und die meiner Meinung nach gut im Unterricht funktionieren, sind u.a.:

Das Zeichnen von Cartoons.

Das Malen einiger Bilder zu einer Geschichte.

Das Suchen und Beschreiben einiger Bilder zu den Lerninhalten.

Das Anlegen der Mind-maps.

Das Unterstreichen mit verschiedenen Farben.

Das Lesen für sich selber und dabei auch das Vorstellen einiger Bilder vom Gelesenen.

Das Lesen aus den Schaubildern, Karten oder Diagrammen, usw.

### 2.2.2 Auditiver Lernertyp

Etwa 20 % des Lernens geschieht durch das Hören (Looß, 2001, 8).

Beim *auditiven Lernertyp* steht das Zuhören im Vordergrund und dieser Typ lernt am besten durch das Hören und Sprechen. Laut Falk-Frühbrodt kann man den auditiven Lernertyp daran erkennen, dass er beim Aussprechen „die Lippen bewegt oder den Lernstoff laut vor sich hersagt“ (Internetquelle 6, 2; zitiert nach Stangl).

Laut Falk-Frühbrodt sollen die Schüler dieses Lernertyps eine gute Kombinationsgabe haben und deshalb können sie leicht kombinieren, d.h. es ist für sie aus diesem Grund leichter z.B. unbekannte Wörter aus den Sachzusammenhängen zu schlussfolgern als für die anderen Lernertypen. Zusätzlich behauptet er, dass sie in der Unterrichtsstunde

aufmerksam zuhören und hervorragend nacherzählen. (Internetquelle 6, 2; referiert nach Stangl.)

Arnold erwähnt den so genannten *Musik-Lerntyp* in ihrem Buch, der meiner Meinung nach mit dem auditiven Lernertyp zu verbinden ist. Charakteristisch für einen *Musik-Lerntyp* ist unter anderem, dass er „gut zuhört, sich leicht von Geräuschen ablenken lässt, Begriffe mit Reimen, Gedichten und Musik verbindet und z.B. mit Hilfe von Liedern begreift“ (Arnold 2000, 18). Arnold behauptet, dass der so genannte *Musik-Lerntyp* am besten lernt, wenn die Information „gereimt, rhythmisch, als Melodie oder in Klangform ankommt“ (Arnold 2000, 18).

Beliebte Lernhilfen für die auditiven Lernertypen sind u.a. Lernkassetten, Gespräche, Vorträge, Musik, Debatte, usw. In der Unterrichtsstunde sind die Hörspielkassetten, Gedichte und Melodien beliebt. Arnold (2000, 19) schlägt folgende Lernhilfen für den *Musik-Lerntyp* vor:

Das Zuhören. Sich von anderen dirigieren lassen. Musik hören, die sich auf das Thema bezieht. Im Takt lesen (und schreiben). Hörbücher anhören. Sich zur Musik bewegen. Klang- und Wortmuster wiederholen. Laut lesen und sich dabei auf Band aufnehmen. Gefühle aussprechen, die sie beim Musikhören empfinden. Ein Buch laut vorlesen und dabei für sich Silben oder Wörter erschließen, usw.
--

### 2.2.3 Kinästhetischer und taktiler Lernertyp

Wir behalten etwa 90 % von dem, was wir selbst tun (Looß 2001, 8).

Als nächstes möchte ich zwischen dem taktilen und dem kinästhetischen Lernertyp unterscheiden. *Der taktile Lernertyp* lernt am besten wenn er seine Hände benutzt. Er lernt also beim Anfassen und durch das Fühlen. Nach der kinästhetischen Fähigkeit ist diese Modalität die nächste Fähigkeit, die sich bei den Menschen entwickelt (vgl. die Kleinkinder, die alles aus Neugier anfassen möchten und dadurch Lernen). Laut Kalaja & Dufva (2005, 37) sind z.B. die so genannten Laborexperimente, bei denen der Lerner

verschiedene Materialien anfassen kann und sich mit verschiedenen Sachen beschäftigen kann, ideal für das Lernen für so einen Typ. Beim Sprachenlernen ist es wichtig, dass er Notizen in der Unterrichtsstunde macht, so dass auch die Bewegung der Hand geübt wird. Die Bewegung der Hand unterstützt nämlich das Einprägen der geschriebenen Wörter. Für den taktilen Lernertyp ist auch die Beschäftigung in Paaren oder in Kleingruppen ideal. Wenn der taktile Lernertyp sich auf das Lesen konzentriert, wäre es gut wenn er während des Lesens z.B. ein Stressspielzeug fingern würde, damit er sich besser auf das Gelesene konzentrieren könnte. (Kalaja & Dufva 2005, 37.)

*Der kinästhetische Lernertyp*<sup>10</sup> lernt am besten durch „direkte Beteiligung an Aktivitäten“ (Green in Internetquelle 4, 1). Die Informationsaufnahme und das Lernen geschehen durch eigenes Tun und eigenes Erleben. Eigentlich ist diese Modalität die erste Fähigkeit, die sich beim Menschen entwickelt (Vgl. das Lernen bei Kleinkindern). Der kinästhetische Typ ist impulsiv und möchte sofort seine Impulse in Aktion umsetzen. Green behauptet, dass der kinästhetische Lernertyp auch wenig Geduld besitzt und wütend werden kann, wenn er sich nicht bewegen oder etwas tun kann. Laut Falk-Frühbrodt (Internetquelle 6, 3) soll der kinästhetische Typ sich auch leicht von Gefühlen leiten lassen. Charakteristische Eigenschaften des so genannten *Körper-Lerntyps* (der Begriff stammt von Arnold) sind unter anderem:

„[er] drückt durch Bewegung aus, was er kann, ist aktiv, ist sportlich, ist voller Energie, ist ein guter Schauspieler, liebt Abwechslung, stellt Dinge her, kann am besten nachdenken, wenn sein Körper dabei in Bewegung ist und lernt am besten, wenn er unmittelbar tun kann, was er lernen soll“ (Arnold 2000, 32).

Als Lernhilfen für die *Kinästheten* gelten u.a. Rollenspiele, Gruppenaktivitäten, Nachmachen und rhythmische Bewegungen. Laut Stangl (Internetquelle 6, 6) ist das Methodenangebot für die Kinästheten im Unterricht im Allgemeinen schwach. Ich würde aber behaupten, dass heutzutage viele den Kinästheten helfende Methoden (Rollenspiele, rhythmische Bewegungen nach Musik, kleine Theaterstücke, Pantomime, usw.) in den Schulen (und besonders in den Unterstufen) gebraucht werden.

Lernhilfen, die Arnold (2000, 33) in ihrem Buch für die kinästhetischen und taktilen Lernertypen vorschlägt, sind unter anderem:

Mit dem Körper Figuren bilden.  
Künstlerische Projekte durchführen.  
Notizen schneiden und zusammenkleben.  
Etwas in der Hand halten und drücken (Knautschball, Handpuzzle, Ton).  
Pantomime machen.  
Aufstehen und an die Tafel schreiben.  
Rollenspiele durchführen.  
Zeichensprache benutzen.  
Tastatur oder Schreibmaschine verwenden.  
Beim Lernen hüpfen, hopsen, klatschen, springen.  
Beim Lesen das Buch hin- und herbewegen.  
Umrisse auf eine große Tafel skizzieren, usw.

### 2.3 Unterstützen der Wahrnehmungskanäle unterschiedlicher Lernertypen

„Sage es mir, und ich vergesse es; zeige es mir, und ich erinnere mich; lass es mich tun, und ich behalte es“ (altchinesische Weisheit).

Wichtig beim Lernen verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Unterrichtsstunde ist, dass man die neue Information aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und dass man den Schülern die Information durch alle Wahrnehmungskanäle vermittelt. Es ist erwiesen worden, dass etwa 90 % des Lernens durch die Kooperation des Gesichtsinns, Gehörsinns, Diskutierens und konkreter Beschäftigung geschieht und deswegen wäre also das reiche Anbieten der Sinnesstimuli der ideale Fall im Unterricht. Man soll aber auch darauf achten, dass der Gebrauch der Wahrnehmungskanäle begrenzt ist; man kann z.B. nicht gleichzeitig zuhören, an die Tafel schauen und Notizen machen. Wichtig ist es auch z.B. die mündliche Äußerung mit Stützwörtern zu veranschaulichen und, dass die schriftlichen Notizen oder Aufgaben nicht nur schriftlich angegeben werden, sondern den Schülern auch mündlich erklärt werden. Außerdem gliedert das Variieren der Sinnesstimuli durch verschiedene Sinneskanäle den Unterricht und hält die Schüler wach oder weckt die Aufmerksamkeit der Schüler auch

---

<sup>10</sup> auch *motorischer/ haptischer Lernertyp* genannt

ab und zu, falls sie irgendwas anderes in ihren Gedanken gehabt haben. (Vgl. Moilanen 2002, 35ff.)

Es ist wichtig eine stresslose Atmosphäre im Unterrichtsraum für die Lerner zu schaffen, bevor das Lernen in Gang kommen kann. Der Lehrer soll dem Lerner ein Sicherheitsgefühl schaffen, so dass er mitbekommt, dass die Lehrsituation keine einmalige Situation ist, d.h. man kommt später auf die Sachen zurück. Zum Beispiel, wenn der Lerner ein visueller Lernertyp ist und sein auditiver Sinneskanal nicht so gut funktioniert, soll man ihm Bescheid geben, dass man auf das Thema noch später z.B. in der nächsten Stunde zurückkommt und ihn z.B. mit visuellen Hilfsmitteln später beim Lernen unterstützt. (Moilanen 2002, 37.)

Wenn man den Lerner in seinem Lernprozess unterstützen will, ist es sinnvoll sein eigenes Lernprofil zu recherchieren und seinen Lernertyp oder z.B. den dominierenden Sinneskanal zu bestimmen zu versuchen. Zum Beispiel bei der Bestimmung der Sitzordnung im Klassenraum kann man das Lernen verschiedener Lerner unterstützen, wenn man die Lerner nach ihren Lernertypen im Raum gruppiert. Laut Moilanen (Moilanen 2002, 38f.) können die visuellen Lernertypen z.B. in der ersten Reihe oder in der Fensterreihe sitzen, damit ihre Stärken und Schwächen berücksichtigt werden. Die überflüssigen optischen Reize stören nämlich das Hören einiger Dinge einiger visueller Lerner, und wenn sie in der ersten Reihe sitzen, können sie ruhig beim Zuhören die Augen zumachen, ohne dass ihre Mitschüler dies bemerken. Die kinästhetischen Lerner positioniert man in den Klassenraum so, dass ihre permanente motorische Aktivität (z.B. Zeichnen, Fingern des Mäppchens) die anderen nicht stört. Bei den auditiven Lernern versucht man ihren Gehörsinn so zu unterstützen, dass das Zuhören ideal wäre, so dass z.B. das Geräusch des Overhead-Projektors sie nicht stört.

Den auditiven Kanal kann man so unterstützen, dass man zuerst in der Klasse alle das Zuhören störenden Geräusche eliminiert (z.B. das Ausschalten des Overhead-Projektors, das Zumachen der Klassentür usw. helfen dabei). Der auditive Filter ist nämlich sehr sensitiv für verschiedene Geräusche. Der auditive Kanal bekommt auch Unterstützung von anderen Sinneskanälen, z.B. während der Hörverständnisübung kann der Lehrer Stützwörter an die Tafel oder auf die Folie schreiben. In diesem Fall unterstützt der visuelle Kanal den auditiven Kanal. Auch das Fingern des Mäppchens

oder das Bewegen der Füße oder anderer Körperteile während des Zuhörens kann beim Durchführen der Hörverständnisübung sehr helfen (kinästhetische Aktivitäten). Eine bequeme Stellung oder Lage beim Zuhören, d.h. dass man Spielraum für sich hat, kann die Leistungen beim Lernen verbessern. Die visuellen oder kinästhetischen Aktivitäten können jemanden auch stören, z.B. der Blickkontakt des Lehrers oder das Bewegen der Körperteile (z.B. das Hin- und Herbewegen des Fußes) können einige Lerner sehr stören. In solchen Fällen ist die Sitzordnung zu berücksichtigen. Was den Gehörsinn sehr fördert, ist, dass man mit dem Schüler viel mit der Fremdsprache spricht. Es ist sehr wichtig, dass man schon die Sprachanfänger viel in der Fremdsprache anspricht und z.B. vor den Hörverständnisübungen so genannte „kuulonavausmatkat“ (eine Übung für das Eröffnen des Gehörsinns) mit den Schülern praktiziert. Das Üben der Prosodie<sup>11</sup> ist auch ein wichtiger Teil der Hör- und Ausspracheübungen. Wenn der Lerner die Laut-, Wort- oder Satzverbindungen voneinander nicht trennen kann, ist auch das Zuhören sehr problematisch. (Vgl. Moilanen 2002, 45ff.)

Eine gute Idee beim Durchführen der Übungen im Unterricht ist, dass der Lehrer in den verschiedenen Phasen des Durchgangs (bei der Phase der Vorentlastung, Behandlung und Zusammenfassung) die Lehrmethode wechselt und in jeder Phase die Information den Lernern durch einen anderen Sinneskanal anbietet (Moilanen 2002, 185). Zum Beispiel kann man beim Lernen einer neuen Grammatikregel zuerst die Regel an der Tafel visualisieren, bei der Behandlung dann kinästhetisch durchführen (die Schüler ordnen z.B. verschiedene Satzglieder in die richtige Reihenfolge nach der Regel und spielen selber die verschiedenen Satzglieder vor der Klasse, so dass ein Schüler das Subjekt ist, ein andere Schüler das Prädikat ist, usw.) und in der Phase der Zusammenfassung in der nächsten Unterrichtsstunde mündlich zusammenfassen.

---

<sup>11</sup> Die Art und Weise, wie man durch die Variation der Laute, der Dauer der Silben und Wörter, der Betonung oder der Intonation den mündlichen Ausdruck fördern kann.

## 3 LERNSTRATEGIEN

### 3.1 Begriffserläuterung

Als nächstes werde ich die Definitionen der Begriffe *Lernstrategie*, *Lerntechnik* und *Kommunikationsstrategie* erläutern:

3. *Lernstrategie*: ist ein Plan, den jemand im Kopf hat, um das Ziel beim Lernen zu erreichen. Im Vergleich zu den Lernstilen werden die Lernstrategien als „spezifische, zumeist *situations- und aufgabenabhängige mentale Lernhandlungen*, wie z.B. den gezielten Aufbau einer visuellen Vorstellung beim Vokabellernen [...]“ bezeichnet (Grotjahn in Bausch et al. 2003, 327). Lernstrategien sind Operationen, die der Lerner für die Aneignung der Sprache, für die Speicherung und den Abruf der Information und für die Informationsverarbeitung verwendet und mit denen der Lerner sein Lernen vorbereiten, steuern und kontrollieren kann. Lernstrategien sind auch Aktionen, die das Lernen neuer Sachen in neuen Situationen einfacher, schneller, mehr motivierend, autonomer und effektiver machen (Oxford 1990, 8). Lernstrategien sind bewusst oder bewusstseinsfähig; „ihre Wahl ist u.a. durch die jeweiligen Lernstile bestimmt“ (Grotjahn in Bausch et al. 2003, 327).
4. *Lerntechnik*: eine Fertigkeit, die der Lerner verwendet, um etwas zu lernen, z.B. das Nachschlagen im Wörterbuch. Lerntechniken sind Einzelmaßnahmen, die man beim Lernen konkret nutzt. Wenn man verschiedene Einzelverfahren systematisch bündelt, spricht man von Lernstrategien. Man kann die Begriffe Lerntechnik und Lernstrategie auch synonymisch verwenden. (Tönshoff in Bausch et al. 2003, 340; Bimmel und Rampillon 2000, 196.)
5. *Kommunikationsstrategie*: eine Art Lernstrategie, die eher mehr für den kommunikativen Gebrauch und für das Verstehen der Fremdsprache angewandt ist (auch *Sprachgebrauchstrategie* genannt). Jedoch kann das Verwenden der Kommunikationsstrategie die Sprachkompetenz des Sprachenlerner verbessern und ist deswegen eine Lernstrategie. Die Grenze zwischen der Lernstrategie und Kommunikationsstrategie ist fließend. (Bimmel & Rampillon 2000, 62f.)

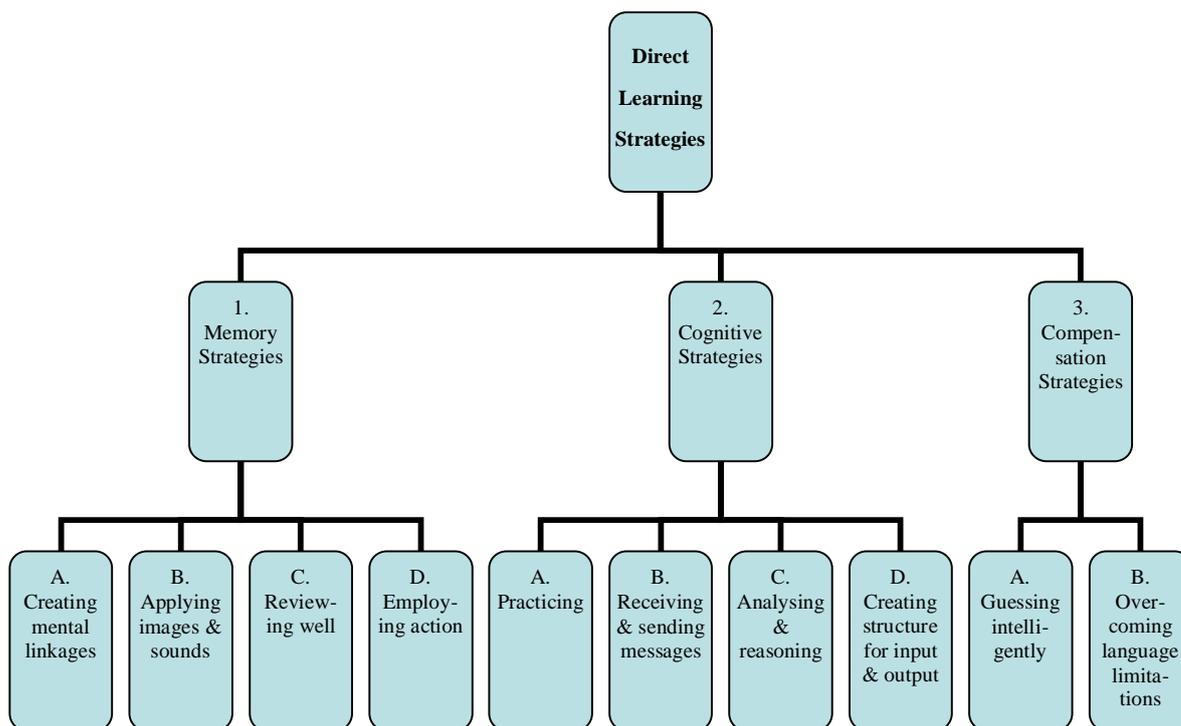
Oxford (1990, 37ff.) ordnet die Lernstrategien in die *direkten* und *indirekten Strategien* ein. Zu den direkten Strategien gehören die kognitiven Strategien, Gedächtnisstrategien und die Kommunikations-/Kompensationsstrategien. Diese Strategien befassen sich direkt mit dem Lernstoff und werden demnach *direkte Lernstrategien* genannt. O'Malley & Chamot (1990) nennen diese Lernstrategien *kognitive Strategien*, weil die Strategien unsere kognitiven Prozesse in der Sprachverarbeitung verlangen. Zu den indirekten Strategien gehören die metakognitiven Strategien<sup>12</sup>, die affektiven Strategien und die sozialen Strategien. Die Strategien haben keinen direkten Bezug zum Lernstoff oder zu dem Handeln in der Fremdsprache selbst, sondern „ihre Anwendung trägt indirekt dazu bei die Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen“ (Bimmel & Rampillon 2000, 64). Die direkten und indirekten Strategien stehen in engem Zusammenhang miteinander und ergänzen einander im Fremdsprachenlernen. Das Ziel der Lernstrategien ist die kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenlernen zu entwickeln, d.h. mit Hilfe der Strategien sollte es für den Sprachenlerner möglich sein, in realer Interaktion mit anderen Menschen sinnvolle und verständliche Sprache, die zum Kontext passt, zu verwenden. (Oxford 1990, 8 & 135; Bimmel & Rampillon 2000, 64.)

Die Einteilung der Lernstrategien variiert ein bisschen demnach, was die Wissenschaftler bei den Lernstrategien betonen möchten, z.B. teilen O'Malley & Chamot (1990) die sozialen/affektiven Strategien nicht in die metakognitiven Strategien ein und sie erwähnen auch nicht die Gedächtnisstrategien oder Kompensationsstrategien unter den Lernstrategien, wie Oxford es macht. Dazu behandelt Oxford die sozialen und affektiven Strategien als einzelne Strategien und betont die affektive Seite beim Lernprozess mehr als O'Malley & Chamot.

---

<sup>12</sup> Siehe Kapitel 3.3.1 für die Erklärung des Begriffs

## 3.2 Direkte Lernstrategien



Figur 1.1 Diagramm von den direkten Strategien (Vgl. Oxford 1990)

### 3.2.1 Gedächtnisstrategien

Laut Oxford (1990, 38) haben Menschen Gedächtnisstrategien schon seit Jahrtausenden verwendet und die Strategien sind z.B. beim Wortschatzlernen besonders nützlich. Die Aufgabe der Gedächtnisstrategien ist es, neue Information so im Gedächtnis zu speichern, dass die Information sowohl gut behalten wird als auch leicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. Der Lerner kann die Information leichter aus dem Gedächtnis abrufen oder im Gedächtnis behalten, wenn die Information nicht isoliert im Gedächtnis gespeichert ist, sondern mit schon im Gedächtnis vorhandenen Kenntnissen verknüpft ist. Gute Techniken für ein besseres Behalten und Abrufen der Information im Gedächtnis könnte z.B. sein, dass man beim Lernen neuer Wörter *Wortgruppen nach einem bestimmten Inhalt bildet* (Transportmittel: Auto, Straßenbahn, Zug, Bus, Fähre, Fahrrad, usw.; die Technik gehört zur Strategiegruppe 1A *Creating Mental Linkages*, Figur 1.1, Oxford 1990, 40). Man kann auch verschiedene *Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen* (gehört auch zur Strategiegruppe 1A, Figur 1.1, Oxford 1990, 41), je ungewöhnlicher oder überraschender die Assoziationen, desto besser kann man

sich daran erinnern (z.B. um das Wort *Rechnung* zu behalten, kann man *Kellner* oder *Restaurant* mit dem Wort verknüpfen).

Auch die *Elaborationstechnik* gehört zur Strategiegruppe 1A. Mit der Technik ist gemeint, dass der Lerner selber mit Hilfe seiner früheren Wissensbestände, Schemen und Skripten die neue Information konstruiert. Dies bedeutet, dass er die neue Information so verarbeitet und anwendet, dass sie zu den früheren Wissensbeständen passt. Je gründlicher und eigenartiger das Elaborieren ist, desto besser erinnert man sich an die neue Information (Kristiansen 1998, 32). Wenn der Mensch die Information auf verschiedene Weisen elaboriert, hat er viele alternative Routen in seinem Gedächtnis. Damit kann er auch die Information auf unterschiedliche Weise aus seinem Gedächtnis abrufen. Wenn er keinen Erfolg mit einer Route hat, benutzt er eine andere. Das Elaborieren ermöglicht auch die Schlussfolgerungen aus verschiedenen Sachen ohne dass der Mensch sofort bestimmte Sachen aus seinem Gedächtnis, um sich daran zu erinnern, abrufen kann. Je stärker die Abrufungsrouten sind, d.h. je mehr und genauer man sie benutzt hat, desto besser kann man sich an die Sachen erinnern (Kristiansen 1998, 33).

Es ist auch empfehlenswert Erzählungen von den zu lernenden Wörtern zu schreiben und die Wörter auf diese Weise mit einem Kontext zu verknüpfen. Diese Technik nennt man *Placing New Words into a Context*. Sie hat ähnliche Merkmale wie die Elaborationstechnik (gehört zur Strategiegruppe 1A *Creating Mental Linkages*, Figur 1.1 1A, Oxford 1990, 41). Im Lehrplan der Grundschulen von Tampere steht es, dass man den A1-Deutsch-Lernern in der vierten Klasse die oben genannte Lernstrategie beibringen sollte. Das heißt, die Schüler in der vierten Klasse lernen, wie sie neue Wörter und Strukturen in ihren eigenen Äußerungen verwenden können (Internetquelle 7, 194).

Die so genannte Technik des *Kombinierens* (kontextuelle Erschließung) gehört zu den mentalen Gedächtnisstrategien und bedeutet, dass der Lerner in einer neuen Weise bekannte Sprachelemente bindet, wenn er auf neue Wörter stößt. Zum Beispiel auf der Wortebene geschieht es so, dass der Lerner z.B. das Wort *Schlafzimmer* kennt und das Wort *Wohnzimmer* aus den Verben *schlafen* und *wohnen* ableitet (Bimmel & Rampillon 2000, 67). Oxford (1990, 46) ordnet diese Strategie in die kognitiven Strategien ein

(*Analysing Expressions* gehört zur Strategiegruppe 2C *Analysing and Reasoning*, Figur 1.1). (Siehe auch Kapitel 4.3.2 für weitere Beispiele der *kontextuellen Erschließung*.)

Der Lerner kann auch Bilder verwenden, wenn er neue Wörter zu lernen und zu speichern versucht. Er verbindet ein Wort oder einen Ausdruck mit einem Bild in seiner Vorstellung um das Wort besser zu behalten (*Using Imagery*, gehört zur Strategiegruppe 1B *Applying Images and Sounds* in Figur 1.1, Oxford 1990, 41). Wenn der Lerner das neue Wort *Müll* mit dem ähnlich klingenden Wort *mill* (= das Zwischenwort, *Mühle* auf Deutsch) zusammenbindet, kann er sich auf diese Weise an das Wort leichter erinnern. Bimmel & Rampillon (2000, 68) nennen diese Technik *Verwenden von Zwischenwörtern*, was nicht bedeutet, dass die gleich klingenden Wörter dasselbe bedeuten würden (*Using keywords*, gehört zur Strategiegruppe 1B in Figur 1.1, Oxford 1990, 41). (Siehe auch Kapitel 4.4.2 für weitere Beispiele der *keyword technique* und *imagery*.)

Die Techniken der Strategiegruppe *Reviewing Well* (Figur 1.1 1C, Oxford 1990, 42) sind dafür geeignet, dass man die zu lernenden Sachen nach dem Anfangsinput regelmäßig wiederholen muss, damit man sie nicht vergisst. Dies nennt man auch *spiraling*, weil man beim Wiederholen der schon gelernten Sachen auch etwas Neues lernt. Man zielt auf „overlearning“, also sollte man die Sachen so gut beherrschen, dass sie automatisch werden (siehe auch Kapitel 4.4.2 unter *Recycling*). Mit den Techniken der Strategiegruppe *Employing Action* (Figur 1.1 1D, Oxford 1990, 42f.) ist gemeint, dass man z.B. konkret (physisch) neue Ausdrücke einübt (z.B. man geht zur Tür beim Lernen des Wortes *Tür*) oder den neuen Ausdruck mit einem physischen Gefühl verbindet, wenn man an den Begriff denkt (vgl. das Wort *warmth*).

### 3.2.2 Kognitive Lernstrategien

Die kognitiven Lernstrategien hält man für die am meisten verwendeten Strategien, die die Schüler beim Sprachenlernen benutzen. Bimmel & Rampillon (2000, 64) beschreiben die kognitiven Strategien meiner Meinung nach treffend: „Es geht darum, das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann.“ Deshalb kann man die kognitiven Strategien auch *Sprachverarbeitungsstrategien* (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000, 109-125) nennen. In der Praxis heißt es, dass der Lerner das Lernmaterial und die

sprachlichen Aufgaben in seinen Gedanken irgendwie umformuliert. Es geht mit anderen Worten um das Rekonstruieren eigener Wissensbestände.

Das Unterstreichen der wichtigen Sachen beim Lesen eines Textes oder die Art und Weise, wie man Zusammenfassungen von einem gelesenen Text macht, sind kognitive Strategien (gehören zur Strategieguppe 2D *Creating Structure for Input and Output* in Figur 1.1, Oxford 1990, 47). Zu den kognitiven Strategien gehören die Technik *Transferring*, d.h. man nutzt alte Information über das Sprachwissen und Sprachkönnen um das Verstehen und Produzieren neuer sprachlicher Formen zu verbessern (gehört zur Strategieguppe 2C *Analysing and Reasoning* in Figur 1.1, Oxford 1990, 47) und das *Notizenmachen* während des Schreibens oder Zuhörens (Figur 1.1 2D, Oxford 1990, 47).

Bei den kognitiven Lernstrategien, so wie bei allem Lernen, geht es immer um das Einüben, d.h. man muss die gerade gelernten Sachen immer wieder wiederholen oder sonst vergisst man sie. Die Technik des Wiederholens ist auch eine kognitive Lernstrategie und man kann die Strategie z.B. so verwenden, dass man einen Brief, in dem man neue Strukturen oder Wörter benutzt, in der fremden Sprache schreibt (diese Technik heißt *Practicing Naturalistically*. Es gehört zur Strategieguppe 2A *Practicing*, Figur 1.1, Oxford 1990, 45). Die Techniken *skimming* und *scanning* gehören auch zu den kognitiven Strategien. Die erstere Technik bedeutet, dass der Lerner nach den Hauptsachen z.B. beim Lesen eines Textes sucht und mit der letzteren Technik ist gemeint, dass der Lerner nach speziellen Einzelheiten im Text sucht (gehören zur Strategieguppe 2B *Receiving and Sending Messages*, Figur 1.1, Oxford 1990, 46). Das Suchen nach einer bestimmten Information im schriftlichen oder mündlichen Text ist eine Strategie, die man schon ab der dritten Klasse einzuüben beginnt (Vgl. Internetquelle 7 unter Kommunikationsstrategien, 193).

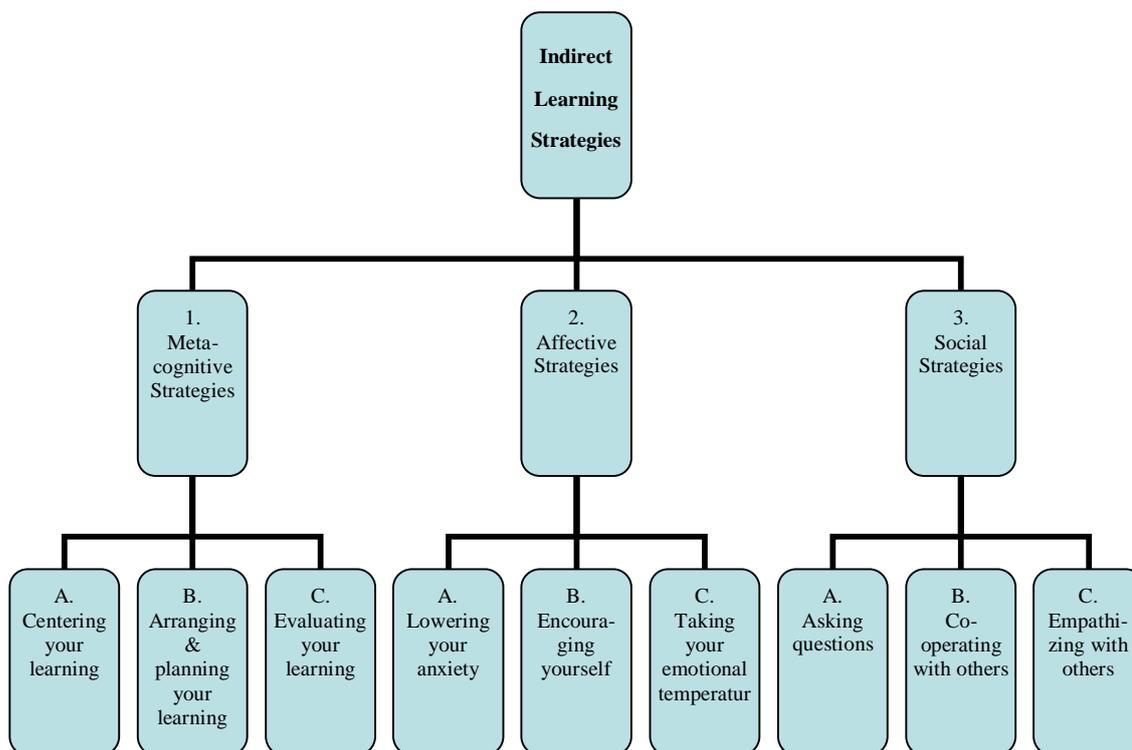
### 3.2.3 Kompensationsstrategien (Kommunikationsstrategien)

Oxford (1990, 47-51) unterscheidet verschiedene Kompensationsstrategien und ordnet sie in zwei verschiedene Gruppen ein, in *Guessing Intelligently (in Reading and Listening)* und in *Overcoming Limitations (in Speaking and Writing)*. Der Lerner nutzt die Kompensationsstrategien, damit das Rezipieren (Verstehen) der gesprochenen oder gelesenen Information und das Produzieren der mündlichen oder schriftlichen

Information trotz der ungenügenden Sprachkenntnisse möglich wären. Zu der ersten Strategiegruppe (Figur 1.1 3A) gehört u.a. die Fähigkeit einen bestimmten Wortschatz, die Grammatik oder andere Sprachelemente in der geschriebenen oder gehörten Sprache aufgrund sprachlicher Tipps zu erschließen. Die sprachlichen Hinweise können von anderen Sprachen, von der Muttersprache oder von der Zielsprache abgeleitet werden. Auch kann man nicht-sprachliche Tipps zu Rate ziehen, nämlich kann man auch aus dem Kontext, aus der Situation, aus der Textstruktur, aus den persönlichen Verhältnissen oder aus dem allgemeinen Sprachwissen etwas schlussfolgern und raten. Nach dem Lehrplan der Stadt Tampere für das Grundstudium (Internetquelle 7, 201f.) gehört das Kombinieren aufgrund der sprachlichen oder situationsangemessenen Tipps zu den Kommunikationsstrategien und dies beginnt man in der siebten Klasse beim Lernen zu betonen. Die Fähigkeit, die Muttersprache oder andere Sprachen beim Lernen zu Rate zu ziehen, um etwas aus der Information zu schließen, gehört zu den Lernstrategien, die man in der siebten Klasse einzuüben beginnt.

Zur nächsten Strategiegruppe, *Overcoming Limitations (in Speaking and Writing)* (Figur 1.1 3B), gehören die Strategien, bei denen man beim Sprechen eine fremdsprachliche Form durch eine muttersprachliche Form ohne Übersetzung ersetzt (z.B. Ich bin eine *girl*), bei denen man andere Menschen (den Lehrer, die Mitschüler) um Hilfe bittet falls man ungenügende Sprachkenntnisse hat, die Vermeidungsstrategien (man vermeidet ein bestimmtes Thema oder das Sprechen im Allgemeinen), bei denen man Mimik und Gestik beim Sprechen verwendet, wenn man ein bestimmtes Thema, von dem es leicht zu sprechen oder zu schreiben ist, wählt oder wenn man neue Wörter selber entwickelt um die Kommunikation auf dem Laufenden zu halten, z.B. *paperholder* statt *notebook* (= *coining words*), oder wenn man eine Bezeichnung nicht weiß und die Bezeichnung mit einem Synonym oder mit einer Erklärung beschreibt, z.B. die Erklärung „What you use to wash dishes with“ für den Begriff *dishrag* (= *circumlocution*; siehe auch Kapitel 4.3.2 für weitere Beispiele). Die erwähnten Strategien benutzt man am meisten beim Sprechen, aber man kann einige von ihnen auch beim Schreiben verwenden. Nach dem Lehrplan beginnt man mit dem Einüben der Kompensationsstrategien in der achten Klasse (Internetquelle 7: Kommunikationsstrategien, 204).

### 3.3 INDIREKTE LERNSTRATEGIEN



Figur 1.2 Diagramm von den indirekten Strategien (Vgl. Oxford 1990)

#### 3.3.1 Metakognitive Lernstrategien

Die metakognitiven Strategien sind so genannte indirekte Strategien, weil sie das Sprachenlernen fördern und ermöglichen, ohne dass sie die Zielsprache direkt einbeziehen. Für ein erfolgreiches Lernen sind die metakognitiven Strategien sehr wichtig, sie helfen nämlich dem Lerner sich auf die richtigen Sachen beim Lernen zu konzentrieren und u.a. die neue Information mit der alten Information zu verbinden. Oxford (1990, 136) teilt die metakognitiven Strategien in drei Gruppen ein: *Centering Your Learning* (Figur 1.2 1A), *Arranging and Planning Your Learning* (1B) und *Evaluating Your Learning* (1C). Es geht also um die *Regulierung des eigenen Lernens* (Der Begriff kommt von Bimmel & Rampillon 2000, 126-141). Nach dem Lehrplan lernt der A1-Deutsch-Lerner seine Lernmethoden schon ab der dritten Klasse zu berücksichtigen und zu bewerten. Ab der vierten Klasse lernt er seine Sprachkenntnisse im Vergleich zu den gesetzten Zielen zu bewerten und in der sechsten Klasse seine eigenen Schwächen und Stärken als Sprachenlerner zu erkennen und zu bewerten. In

der siebten Klasse sollte der Sprachenlerner u.a. dazu fähig sein, eigene Ziele beim Sprachenlernen festzulegen und auch seine Lerntechniken bei Bedarf zu verändern (Vgl. Internetquelle 7, 193-202).

Zur ersten Strategieguppe der metakognitiven Lernstrategien gehören die Techniken, mit denen der Lerner im Laufe des Lernprozesses die Aufmerksamkeit auf die richtigen Sachen richtet, z.B. er bereitet sich darauf vor, nach einer bestimmten Information in einer Hörverständnisübung zu suchen (selektives Hören). Er kann während der Durchführung einer Aufgabe auch nach einer bestimmten Regel suchen, wenn er zuerst bestimmt hat, was er in der Aufgabe machen muss. Danach schaut er nach, ob er schon Information über eine ähnliche Regel hat, damit er die Aufgabe zum Ende bringen kann (= *Overviewing and Linking with Already Known Material*). (Oxford 1990, 138.)

Zur zweiten Strategieguppe gehören u.a. die Techniken, mit denen der Sprachenlerner sich auf eine bestimmte Leistung orientiert und wie er sich z.B. ein geeignetes Lernklima schafft, er schaltet u.a. Störfaktoren, z.B. die Stimmen anderer Menschen, aus (= *Organizing*). Er lernt sein eigenes Lernen einrichten, er sucht nach dem Ziel der Aufgabe und plant den richtigen Weg bewusst in seinen Gedanken, bevor er die Leistung vollbringt (= *Identifying the Purpose of a Language Task*). Er bestimmt z.B. seine Lernziele, eigene Intentionen und Ressourcen, wenn er sich auf eine mündliche oder schriftliche Prüfung vorbereitet, so dass er die Prüfung nach seinen Erwartungen gut bestehen kann (= *Planning for a Language Task*). Auch die Art und Weise, wie der Lerner neue Möglichkeiten dafür sucht, die Sprache auch außerhalb der Schule zu verwenden, z.B. um mit nativen Deutschen die deutsche Sprache zu verwenden, gehört zu den metakognitiven Strategien (= *Seeking Practice Opportunities*). (Oxford 1990, 138f.)

Weil die Lerner ihr Lernen (Sprachkennen & -können) manchmal unterschätzen oder übertreiben, soll den Lernern beigebracht werden, wie sie ihr eigenes Lernen zu regulieren lernen. Dafür sollte der Lerner die Technik der *Selbstüberwachung* (self-monitoring) beherrschen lernen, d.h. der Lerner überprüft die Richtigkeit seiner schriftlichen oder mündlichen Leistungen während er schreibt oder spricht und versucht z.B. so genannte schwere Fehler zu vermeiden. Die *Selbsteinschätzung* (self-evaluating) geschieht nach der Leistung, d.h. der Lerner überprüft, ob er das Lernziel und eigene

Intentionen erreicht hat und ob er z.B. die Fremdsprache besser verstehen kann als vor ein paar Monaten. (Vgl. Oxford 1990, 140; Bimmel & Rampillon 2000, 130f.)

### 3.3.2 Affektive Lernstrategien

Laut Oxford (1990, 140-144) ist mit den affektiven Strategien gemeint, dass man Gefühle, Meinungen, Motivationen oder Werte während eines Lernprozesses hat, z.B. kann der Lerner Stress während der Leistungen im Unterricht haben. Damit man den Stress reduzieren könnte, benutzt man eine affektive Strategie, nämlich das Entspannen. Nach der Meinung von Oxford (1990, 140) beeinflusst die affektive Seite vielleicht am meisten den Erfolg oder das Scheitern im Lernprozess. Die Technik *Reduzieren der Angstgefühle* gehört zur Strategiegruppe 2A *Lowering Your Anxiety* (Figur 1.2, Oxford 1990, 143f.) und mit der Technik ist das Entspannen, die richtige Atemtechnik, das Meditieren und Lachen während des Lernprozesses gemeint. Eine sehr wichtige Technik, die viele Lerner nicht verwenden, ist die Art und Weise sich selber zu ermutigen (gehört zur Strategiegruppe 2B *Encouraging Yourself*, Figur 1.2). Damit ist gemeint, dass jeder Lerner sich selber manchmal ermutigen sollte, um mehr Sicherheit über sein eigenes Lernen zu bekommen. Man kann sich selber z.B. positives Feedback von dem eigenen Lernprozess geben. Die Technik *Taking Risks Wisely* bedeutet, dass man ein Risiko eingeht, obwohl es möglich wäre, eine falsche Antwort zu geben. Man sollte sich selber auch manchmal belohnen lernen (= *Rewarding Yourself*). O'Malley & Chamot (1990, 46) verbinden die Technik *Sich selber zu ermutigen* und *Reduzieren der Angstgefühle* miteinander und bezeichnen diese Techniken mit der Bezeichnung *self-talk*.

Die Technik *Listening to Your Body* gehört zur Strategiegruppe 2C *Taking Your Emotional Temperature* (Figur 1.2, Oxford 1990, 144). Das heißt, man berücksichtigt seinen persönlichen Gemütszustand während des Lernprozesses (in diesem Fall beachtet man seine eigene Körpersprache). Das Schreiben eines Lerntagebuchs, in dem man seine eigenen Gefühle und bedeutende Ereignisse über das eigene Lernen auflistet und z.B. das Diskutieren über eigene Gefühle mit Anderen, gehören zu dieser Strategiegruppe der affektiven Strategien.

### 3.3.3 Soziale Lernstrategien

Oxford (1990, 144-147) charakterisiert die sozialen Strategien ähnlich wie O'Malley & Chamot (1990, 45). Nach ihnen ist mit den sozialen Strategien gemeint, dass Menschen die soziale Interaktion nutzen, wenn sie beim Lernen ein Problem lösen möchten, wenn sie zusammen mit anderen Menschen Information sammeln und vermitteln oder wenn sie z.B. Feedback in der Lernsituation von anderen bekommen möchten. Wenn man beim Lernen auf ein Problem stößt, z.B. wenn man eine Sache nicht versteht, bittet man den Lehrer oder Mitschüler um eine Verdeutlichung, Bestätigung oder Korrektur (Figur 1.2 3A, Oxford 1990, 146f.). Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen z.B. in Paaren oder in Kleingruppen in der Unterrichtsstunde um ein Problem zu lösen oder um Information zu sammeln oder die nativen Sprecher um Hilfe zu bitten, gehören zu den sozialen Strategien (Figur 1.2 3B, Oxford 1990, 147). Das Planen einer Aufgabe mit anderen oder Feedback von einer mündlichen oder schriftlichen Leistung zu bekommen, ist auch eine Art soziale Strategie. Nach dem Lehrplan der Stadt Tampere für das Grundstudium (Internetquelle 7, 193ff.) lernt man die sozialen Strategien schon in der dritten Klasse zu verwenden und man bekommt Feedback meistens vom eigenen Paar im Unterricht. Ab der vierten Klasse beginnen die Schüler in den Kleingruppen zu arbeiten und sie lernen den anderen Feedback in der sozialen Interaktion zu geben.

Wenn man andere Kulturen und Menschen in verschiedenen Kulturen besser verstehen lernen möchte, kann man die Strategie der *Empathie* verwenden (gehört zur Strategieguppe 3C *Empathizing with Others*, Figur 1.2, Oxford 1990, 147). Auch die Art und Weise, in der man die Gefühle und die Meinungen der anderen Menschen berücksichtigt, gehört zu den sozialen Strategien.

## 3.4 Zur Funktion und Vermittlung der Lernstrategien im Sprachunterricht

Natürlich gibt es zahlreiche mögliche Lernstrategien, aber es muss berücksichtigt werden, dass meistens die Strategien und konkrete Techniken, die der Lerner selbst entdeckt oder für sich entworfen hat effektiver funktionieren als die Tipps für mögliche Strategien und einzelne Techniken, die der Lehrer den Lernern gibt. Einige nutzen mehr Strategien als andere. Es gibt auch einen Unterschied darin, wie effektiv die Lerner die

Strategien benutzen. Auf jeden Fall ist es empfehlenswert schon am Anfang des Sprachenlernens einige Lerntechniken der Strategietypen den Lernern vorzustellen und mit den Lernern zu verwenden. Der Lerner braucht die Hilfe des Lehrers für das Erkennen, Registrieren und Verwenden der Lernstrategien, damit er die besten Strategien und Techniken für sich findet.

Was und wie viel der Lerner wirklich lernt, hängt davon ab, welche Lernstrategien er benutzt. Auch die metakognitiven Lernstrategien und die *Metakognition*<sup>13</sup> werden betont. Deswegen wäre es gut, wenn der Lerner herausfinden würde, warum die verschiedenen Strategien und Techniken verschiedene Lernerfolge ermöglichen und wie sie auch das Lernen begrenzen. Es sollte für den Lerner klar sein, was er in einer bestimmten Lernsituation lernen sollte (task awareness), also was die Lernaufgabe ist, und welche die richtige Lernstrategie/Lerntechnik (strategy awareness) für das Erreichen des Lernzieles wäre (Kristiansen 1998, 24). Zum Beispiel soll man wissen, ob eine bestimmte Übung für das Einüben der Gedächtnisstrategien geeignet ist, d.h. soll der Lerner in der Übung z.B. neue Wörter speichern und wenn ja, wie soll er die neuen Wörter speichern? Soll er *mentale Bezüge*<sup>14</sup> herstellen, Bilder und Laute verwenden oder wiederholen oder handeln? Bei der Strategieübung für die Sprachverarbeitung soll entschieden werden, wie der Lerner die Fremdsprache verarbeiten soll: Soll er die Sprache strukturieren, Regeln anwenden oder Hilfsmittel zu Rate ziehen? Wenn es um das Einüben der affektiven Strategie geht, soll er wissen, ob er bei der Übung sich entspannen soll, seine Gefühle irgendwie registrieren und äußern soll oder sich mehr Mut bei der Übung machen soll? (Vgl. Bimmel & Rampillon 2000, 86-88.)

Bimmel & Rampillon (2000, 92) weisen auch darauf hin, dass es nicht reicht, dass der Lehrer irgendwann nur erklärt, was die Lernstrategien/-techniken sind und gute Tipps für die Lerner dafür gibt, wie sie ihr Lernen effektiver gestalten könnten. Es ist nämlich so, dass sich nur die motivierten und selbständigen Schüler die Strategien oder einzelne Techniken aneignen und selbständig nutzen. Das so genannte *Strategietraining*, d.h. Einüben bestimmter Lernstrategien und -techniken für die Aneignung, für das Erkennen

---

<sup>13</sup> Das Wissen über das eigene Lernen / über die eigenen kognitiven Prozesse und über die Entwicklung bei den eigenen Lernprozessen

<sup>14</sup> Gehört zu den Gedächtnisstrategien. Dazu gehören die Strategien: Wortgruppen bilden, Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen, Kontexte erfinden und Kombinieren

und für den angemessenen Gebrauch von den Lernstrategien, hat keinen Erfolg, wenn das Informieren über die Lernstrategien oder die bestimmten Lerntechniken nicht in die einzelnen Schulfächer integriert wird. Das Strategietraining soll also ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Damit sich der Lerner die Lernstrategien und Techniken aneignen würde und richtig anzuwenden lernen würde, soll er fähig sein, die Lernstrategien und die konkreten Lerntechniken selbstständig auf neue Aufgaben anzuwenden. Um mit Hilfe der angeeigneten Techniken zu lernen, soll der Lerner sein Lernen *reflektieren*, d.h. er soll sich bewusst werden, was er tut, wie er zur Lösung einer Aufgabe kommt und ob diese Lösung erfolgreich ist oder ob er eventuell die Technik verändern soll.

Bimmel und Rampillon haben ein Reflexionsschema mit den Reflexionsfragen für das Reflektieren eigenen Lernprozesses entwickelt (die Fragen müssen an die jeweiligen konkreten Aufgaben angepasst werden):

1. Welches Ziel sollten Sie erreichen?
2. Was haben Sie gemacht, um das Ziel zu erreichen?
3. Was war das Ergebnis?
4. Haben Sie erreicht, was Sie wollten? Woher wissen Sie das?
5. Wie erklären Sie, dass gerade dieses Ergebnis herausgekommen ist?
6. Würden Sie beim nächsten Mal wieder genauso vorgehen?

Wenn ja: Warum?

Wenn nicht: Was würden Sie anders machen? Wie? Warum?

(Bimmel & Rampillon 2000, 92f.).

Es ist überprüft worden, dass man den schlechten Schulerfolg verbessern kann, wenn man Einfluss auf die kognitiven Grundprozesse und Lernstile hat. Das bedeutet, dass man verschiedene Lernstrategien üben und die Angemessenheit der Strategien und Aufgaben miteinander vergleichen muss; Man soll wissen, ob die Strategien und Techniken überhaupt anwendbar sind. (Bimmel und Rampillon 2000, 92.)

Wie kann man dann die Lernstrategien und -techniken dem Lerner vermitteln? Dies kann entweder bewusst beim Richten der Aufmerksamkeit des Lerners auf das Erkennen des eigenen kognitiven Stiles oder der Lernstrategie/Lerntechnik geschehen.

Das Beibringen der Lernstrategien/-techniken kann auch unbewusst als ein Nebenprodukt im Unterricht geschehen. Man kann die Lernstrategien und -techniken entweder getrennt oder in Zusammenhang mit dem Sprachunterricht lehren. Wenn man die Lernstrategien während des Sprachunterrichtes dem Lerner beibringt, kann der Lerner verschiedene Techniken in verschiedenen Übungen ausprobieren und dadurch die richtige Technik der bestimmten Strategietypen für sich finden. Oxford (1990, 10) ist der Meinung, dass neben der Methode, die Lernstrategien während des Sprachunterrichts zu unterrichten, sollte es den Schülern auch erlaubt sein, ihr autonomes Lernen zu entwickeln, d.h. auch die Schüler sollten Verantwortung für ihr eigenes Lernen tragen und z.B. neue Techniken selber entwickeln und genügend einüben. Wenn man Techniken der bestimmten Lernstrategietypen in verschiedenen Übungen genügend eingeübt hat, werden die Techniken automatisiert und der Lerner bemerkt nicht mehr, dass er eine bestimmte Technik verwendet.

## **4 WORTSCHATZLERNEN IM UNTERRICHT**

Das Vokabellernen ist eine komplexe Aufgabe für den Sprachenlerner, weil er so viele charakteristische Merkmale jedes Lexems berücksichtigen und beherrschen soll. Er soll u.a. die Merkmale der Aussprache, der Morphologie, der semantischen Kategorie oder den situativ angemessenen Gebrauch (Register) jedes Lexems kennen. Der Lerner soll wissen, welche Merkmale den Gebrauch eines Lexems regeln, d.h. welche sind z.B. die Valenzeigenschaften oder die Kollokationsbeschränkungen eines Lexems. Der Lerner soll auch wissen, wie er in seinem mentalen Lexikon das Vokabular und die Bedeutung verschiedener Wörter organisiert und strukturiert, damit das Lernen neuer Wörter leichter wäre. Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie man die Lexeme strukturieren und organisieren kann. Dafür sind z.B. verschiedene Gruppierungen ideal. Man kann die Lexeme in Paradigmen (teil)identischer Graphem- oder Phonemfolgen, Wortbildungsmuster, semantische Felder, in grammatische, und stilistische Klassen sowie in hierarchische, gegensätzliche, synonymische oder skalare Gruppen einordnen. (Scherfer 2003, 280-283.)

„Das Spezifikum der Wortschatzübungen besteht darin, den Lernern eine neue lexikalische Form oder einen neuen Inhalt zur Versprachlichung vorzugeben“ (Scherfer 2003, 281) Dies kann u.a. durch visuelle Hilfsmittel (auch Bearbeitung von Schemata, Graphen, Tabellen, usw.), verbale Hilfsmittel, Übersetzung, Ausnutzen des Weltwissens oder durch den Schlussfolgerungsprozess aufgrund des Kontextes geschehen. Nach der Meinung Scherfers ist für die Wortschatzübungen vor allem das Einüben des Erkennens und Verstehens der neuen lexikalischen Einheiten und Strukturen, darauf aufbauend deren Behalten und deren Gebrauch, zentral. In seinem Artikel schlägt er folgende Wortschatzübungen als Lernaufgaben vor: Übungen zum Erkennen und Verstehen, Übungen zum Behalten und Gebrauch der Vokabeln. Übungen zum Bewusstmachen lexikalischer Eigenschaften und Bewusstmachen von Lernprozessen oder zur lexikalischen Selbsthilfe schlägt er für Wortschatzübungen als metasprachliche und metakognitive Aufgaben vor. Solche „lexikalischen Selbsthilfen für metakognitive Aufgaben“ behandle ich in Kapitel 4.3.2 unter den Techniken für *student-centered-learning*. Der Begriff kommt von Gairns & Redman (1986) und wird auch *autonomes Lernen* genannt.

## 4.1 Wörter und ihre Bedeutungen

Der Begriff *konzeptuelle Bedeutung* (conceptual meaning) bedeutet, dass der Mensch ein bestimmtes mentales Bild von einem Objekt hat und dass er dieses Objekt mit einer bestimmten Bezeichnung nennt. Beim Fremdsprachenlernen verbindet der Sprachenlerner eine bestimmte Bezeichnung mit einem bestimmten Objekt. Meistens hat er eine Bezeichnung für dasselbe Objekt auch in seiner eigenen Sprache. Wenn einem Fremdsprachenlerner drei oder vier verschiedene Bilder von einem Trinkgefäß gezeigt werden und ihm gesagt wird, dass das Gefäß *Becher* heißt, kann er schlussfolgern, welche Eigenschaften ein Becher enthält. Jedoch kann er auch ein Trinkglas oder einen Bierkrug *Becher* nennen, was die Muttersprachler nicht machen. Deshalb ist es wichtig, dass dem Fremdsprachenlerner beigebracht wird, dass um das Wort völlig verstehen zu können, er wissen soll, auf welches Objekt eine bestimmte Bezeichnung hinweist, aber auch wo die Grenze, die die Bezeichnungen, die ähnliche Merkmale besitzen, aber z.B. stilistisch anders gebraucht werden, von einander unterscheidet, liegt. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 13.)

### 4.1.1 Polysemie, Homonymie und Synonymie

Es ist wichtig die Grenze zwischen den Wörtern, die z.B. ähnlich aussehen oder ähnlich ausgesprochen werden, aber verschiedene Bedeutungen haben (*die Bank, Bänke – die Bank, -en*), kennen zu lernen. Mit den folgenden Beispielen für Polysemie, Homonymie und Synonymie versuche ich einige Hinweise dafür zu geben, wie man die Fremdsprachenlerner darauf hinweisen kann, die Grenze zwischen ähnlich aussehenden Lexemen, zu ziehen.

Der Begriff *Polysemie* bedeutet, dass es in einer Sprache ein Wort gibt, das mehrere nah miteinander verwandte Bedeutungen hat, vgl. das deutsche Wort *Pferd* (ein Tier) und *Pferd* (Schachfigur) oder das Englische Wort *head*, das sowohl den Kopf eines Menschen (konkreter Gebrauch) als auch die Spitze der Nadel (konkreter Gebrauch) oder den Kopf der Familie (abstrakter Gebrauch) bedeuten kann. Die Wörter können auch eine gemeinsame etymologische Wurzel haben, vgl. die Wörter *Bank* (Geldinstitut) und *Bank* (Sitzgelegenheit). Man soll aber auch bemerken, dass obwohl man im Englischen *the head of a pin* sagen kann, man diese Phrase nicht unbedingt in eine andere Sprache direkt übersetzen kann. Das ist weil „a single word denotes a particular set of things in one language, however, there is no guarantee that it will denote the same set of things in another language“ (Gairns & Redman 1986, 14). In verschiedenen Sprachen können auch Morpheme und Sätze mehrdeutig sein. (Vgl. Schwarz 2004, 56.)

*Homonymie* dagegen bedeutet, dass ein einziges Wort mehrere Bedeutungen hat, die nicht nah miteinander verwandt sind, d.h. die Homonyme, anders als die polysemen Wörter, können eine unterschiedliche Herkunft haben. Ein Beispiel von einer partiellen Homonymie zeigt, wie wichtig es ist, als Ausländer zu wissen, wie die verschiedenen Wörter in verschiedenen Sprachen benutzt werden; z.B. wenn man ein *stand ticket* in England kauft, bedeutet dieses, dass man doch auf dem Platz sitzen darf, also es bedeutet keinen *Stehplatz*, was man aus dem Wort selbst vielleicht schlussfolgern könnte. Wenn man den Unterschied zwischen dem Gebrauch des Wortes als Verb *to stand* (stehen) und als Nomen *a stand* (ein Platz) nicht kennt, führt dies zu Unklarheiten. Die deutschen Wörter *das Messer* (= ein von den Bestecken, mit dem man etwas schneidet) und *der Messer* (= etwas, was man z.B. zum Messen der

Temperatur verwendet) sind ein gutes Beispiel von Homonymie: Die Wörter werden auf ähnliche Weise ausgesprochen (*Homophone*) und gleich geschrieben (*Homographe*), aber die Wörter haben eine ganz andere Kernbedeutung. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 14f.; Schwarz 2004, 56.)

Mit der *Synonymie* ist gemeint, dass eine Gruppe von Wörtern eine gemeinsame Bedeutung besitzt, aber wenn man auf die Gruppe von Wörtern näher eingeht, kann man bemerken, dass die Synonyme in einem bestimmten Kontext kleine Unterschiede in Bedeutung haben können (vgl. *Restaurant – Gasthaus* und *Kneipe*). In einem bestimmten Satzkontext muss man z.B. von den englischen Wörtern *extend*, *increase* und *expand* das bestimmte Wort wählen, obwohl alle drei Wörter mit dem *Vermehren* oder mit dem *Erweitern* zu tun haben. Man kann von den drei Wörtern nur das Wort *extend* in dem folgenden Satz verwenden; „We are going to *extend* / *\*increase* / *\*expand* the kitchen by ten feet this year” (Gairns & Redman 1986, 15). Synonyme entstehen auch durch Übernahme aus anderen Sprachen, vgl. das Wort *Portemonnaie* für *Geldbörse*. Im Satz *Er hat mein Portemonnaie/meine Geldbörse gestohlen* können die Synonyme miteinander getauscht werden, ohne dass die Bedeutung im Satz sich verändert. Neben den denotativen Bedeutungen haben die Synonyme auch konnotative Bedeutungen, vgl. die Wörter *Zigarette* und *Kippe* oder *Pferd* und *Gaul* (siehe unten Kapitel 4.1.2). (Gairns & Redman 1986, 14ff.; Schippan 1975, 139; Schwarz 2004, 54.)

Wie ist es dann für einen Lehrer möglich alle konzeptuellen Unterschiede der Lexeme den Schülern beizubringen, wenn auch andere Dingen neben der Wortschatzlehre im Unterricht beigebracht werden sollen? Eine Alternative ist, dass man sich darüber Gedanken macht, ob ein bestimmtes Wort/ein bestimmter Ausdruck besonders wichtig für den Schüler ist. Man sollte sich auch darüber Gedanken machen, ob ein Wort/ein Ausdruck unverzügliche oder spätere Missverständnisse beim Sprachenlernen verursachen kann. Der Schüler sollte auch dazu fähig sein, ein bestimmtes Wort in seinem eigenen Sprachgebrauch aktiv nutzen zu können. Wenn der Lehrer den Lerner davon informiert, dass es einige mehrdeutige Wörter oder Ausdrücke geben kann, hilft dies dem Lerner besser mit den Sachen umzugehen.

### 4.1.2 Affektive Bedeutung

Wie schon erwähnt worden ist, spielt die *affektive Bedeutung*, d.h. konnotative Bedeutung der Wörter eine große Rolle beim Wortschatzlernen. Die Wörter haben m.a.W. sowohl die Hauptbedeutung als auch positive und negative Nebenbedeutungen/Assoziationen (*Konnotationen*). Der Gebrauch der Wörter hängt jeweils davon ab, ob Sprachbenutzer ein Wort in einer Situation in einem positiven Sinn oder z.B. in einem pejorativen Sinn benutzen möchten. Zum Beispiel haben die Wörter *single woman* und *spinster* beide dieselbe konzeptuelle Bedeutung (= unverheiratete erwachsene Frauen), aber das Wort *spinster* enthält bewertende und emotionelle Assoziationen wie z.B. ‚alt sein‘, ‚in Isolation wohnen‘ oder ‚eine traurige Figur‘, usw., welche nicht unbedingt der Realität entsprechen. Die Aufgabe des Lehrers wäre demnach die Schüler der bewertenden und emotionell geprägten Wörter bewusst zu machen und die Schüler darauf hinzuweisen, dass es so etwas gibt wie Konnotationen. Eine Art und Weise wie man diese positiven und negativen Assoziationen/Konnotationen mit den Schülern durchgehen kann, ist ein kontrastiver Zugang, in dem man die fremdsprachlichen Wörter mit den muttersprachlichen Wörtern vergleicht. Gleichzeitig kann man auch Assoziationen, die kulturell unterschiedlich sind, den Schülern erklären. Das heißt, man betrachtet kulturelle Unterschiede zwischen einem Zielland und einem Heimatland. Man stößt auf die Konnotationen meistens mit fortgeschrittenen Sprachlernern, weil das Material für die Sprachanfänger möglichst einfach bleiben soll und solche Dinge nicht berücksichtigt werden. (Gairns & Redman 1986, 18-20.)

### 4.1.3 Stile, Register, Dialekte

Was amüsante Fehler bei den Fremdsprachenlernern verursacht, ist der Mangel am Bewusstsein, wie man bestimmte Wörter richtig im Sprachgebrauch verwendet. Deshalb ist es wichtig für einen Sprachenlerner, dass er verschiedene *Stile*, *Register* und *Dialekte* kennt oder dass er zumindest weiß, dass es so etwas gibt. *Stil* bedeutet, dass die Sprache kontextuell und situationsbedingt unterschiedlich verwendet wird. Es gibt z.B. heitere, informelle, formelle, ironische, poetische, neutrale, gefrorene, umgangssprachliche oder beschimpfende Stile, die man verwenden kann. *Register* sind Variationen der Sprache, die auch vom Thema oder Kontext bestimmt sind. Sie beschreiben eine für einen bestimmten Kommunikationsbereich typische Rede- und

Schreibweisen. Es gibt z.B. medizinische, rechtliche oder erzieherische Register, z.B. ist *minor* ein legaler Begriff für *child* und *cardiac arrest* ein medizinischer Begriff für *heart attack*. Mit dem Register werden soziale Beziehungen sprachlich abgebildet, d.h. man kann z.B. mit Hilfe bestimmter Register/unterschiedlicher Sprechweisen schlussfolgern, welcher Gesellschaftsklasse bestimmte Menschen angehören. *Dialekt* bedeutet eine regionale Varietät einer Standardsprache, z.B. heißt ein *Brötchen* in der deutschen Hochsprache *Semmel* im süddeutschen Dialekt in Österreich. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 20-22.)

Man muss sich m.a.W. überlegen, ob man solche stilistischen oder mundartlichen Variationen die Schüler lehrt oder nicht, es hängt davon ab, ob die Sprachenlerner Anfänger oder Fortgeschrittene sind:

„[...] items which are not neutral are likely to be more specialised and perhaps of less immediate value to a beginner. At later levels, it may become necessary for learners to acquire knowledge of a variety of styles, and a particular register or dialect appropriate to their present or future needs” (Gairns & Redman 1986, 22).

Also bestimmen die individuellen Bedürfnisse der Sprachenlerner den Inhalt des Vokabellernens. Natürlich ist die einfachere Sprache, die nicht so viele stilistische Variationen beinhaltet, die Beste, weil alle sie besser verstehen können.

#### 4.1.4 Sinnrelationen

Eine weitere wichtige Sache, die den Schülern erklärt werden soll, sind die *Sinnrelationen* (sense relations) unter den Lexemen, von denen Synonyme und Konnotationen schon behandelt worden sind. Sinnrelationen bedeuten, dass die Bedeutung des Wortes nur verstanden werden kann, wenn das Wort in Beziehung zu anderen Wörtern gesetzt wird. Es kommt nur selten vor, dass zwei Wörter synonymisch in jeder Gelegenheit benutzt werden können und deswegen gibt es einige Beschränkungen im Sprachgebrauch. Es ist sehr effektiv neue Wörter dem Fremdsprachenlerner mit den Synonymen zu erklären, aber z.B. Synonyme mit den semantischen Beschränkungen (z.B. mit konnotativen Assoziationen) sind manchmal schwer zu lernen und können nur auswendig gelernt werden. (Gairns & Redman 1986, 22ff.)

Eine gute Art und Weise Sinnrelationen von Lexemen zu lernen ist, wenn man die Wörter hierarchisch einordnet (*fruit* ist ein Oberbegriff für *apple*, *pear* und *plum* oder *Tulpe* ist ein Unterbegriff für *Blume*). Eine andere Weise ist den Gegensatz des Lexems zu lernen (*männlich/weiblich*, *Ehemann/Ehefrau*, *oben/unten*, usw.). Die so genannten *polaren Gegenteile* helfen dem Lerner ein bestimmtes Wort in eine Skala einzusetzen. Zum Beispiel *groß* vs. *klein* kann man in folgende Skala einsetzen: *enorm*, *sehr groß*, *groß*, *ziemlich groß*, *mittelgroß*, *äußerst klein*, *klein*, *sehr klein*. Wörter kann man auch als *geschlossene Systeme* kategorisieren: *Frühling*, *Sommer*, *Herbst*, *Winter*. Laut Gairns und Redman (1986, 27) kann man sich an solche Listen leicht erinnern und man kann solche Listen in vielen Sprachen bilden. Die so genannten *open-ended systems* sind auch hilfreich, wenn man sich an einen neuen Wortschatz zu erinnern versucht (*Verkehrsmittel*: *Auto*, *Bus*, *Lkw*, usw.). Mit der *Kausation*, in der man die Ursachen und Wirkungen beobachtet, kann man Schlussfolgerungsprozesse einüben, d.h. man beobachtet, wie ein Ereignis ein anderes verursacht (*töten* verursacht *sterben*, usw.). Zum Beispiel, wenn der Lerner schlussfolgern soll, was das Wort *mop* im folgenden Satz bedeutet, kann er dies aufgrund des Satzzusammenhangs tun: „The floor is dirty. Can you give it a wash with a *mop*?“ (Gairns & Redman 1986, 28). Eine andere Art und Weise die Wörter zu gruppieren sind z.B. *Teil-von-Beziehungen* wie z.B. das Auflisten der Körperteile, oder eine Aufgliederung in bestimmte Wortgruppen (*Küche*: *Besteck*, *Küchengerät*, *Geschirr*, usw.). Bei dieser Art Auflisten soll man aber bemerken, dass es große Unterschiede zwischen den verschiedenen Kulturen gibt. Die kulturellen Unterschiede soll man sich auch merken, wenn man nach den so genannten *Übersetzungsäquivalenten* in der Fremd- und Muttersprache sucht: „English *bread* neither looks nor tastes like *pain* in France or *Brot* in Germany“ (Gairns & Redman 1986, 30), d.h. es gibt Unterschiede darin, wie das Brot wegen seiner Herstellungsart in verschiedenen Ländern schmeckt und aussieht. (Gairns & Redman 1986, 24-30; Lutzeier 1995, 73f.)

#### 4.1.5 Idiome und Kollokation

Auch *Idiome* (idiomatische Wendungen) verwendet man in den Lehrbüchern schon am Anfang des Fremdsprachenlernens, aber sie spielen eine größere Rolle erst unter den fortgeschrittenen Lernern. Idiomatische Bedeutungen kann man einfach nicht aus den

einzelnen Komponenten einiger Idiome schlussfolgern, z.B. die Bedeutungen von den Idiomen *never mind*, *hang on* oder *under the weather* muss man einfach auswendig lernen. Aus den einzelnen Komponenten der idiomatischen Wendungen *ins Gras beißen* (= sterben) oder *vom Affen gebissen sein* (= verrückt sein) könnte man als Fremdsprachler auch nicht erschließen, was die Idiome bedeuten. Laut Gairns und Redman (1986, 35f.) sollten Idiome einfach getrennt behandelt werden und den Schülern beigebracht werden, wenn sie im Lehrmaterial auftauchen. Die Idiome sind den Fremdsprachenlernern nur wenig wert, wenn sie sie in dem zukünftigen Sprachgebrauch gar nicht brauchen. (Gairns und Redman 1986, 35f.; Lutzeier 1995, 36.)

Wenn zwei Wörter häufig nebeneinander vorkommen oder wenn sie im Sprachgebrauch zusammen gebraucht werden, nennt man dies Phänomen *Kollokation*. Zum Beispiel sind die englischen Wörter *pass* und *salt* ein Phänomen der Kollokation, weil sie meistens in demselben Zusammenhang vorkommen („Could you *pass* me the *salt*?“). In der deutschen Sprache treten z.B. die Substantive *Theater* und *Besucher* oder *Zeitung* und *Leser* in den Substantivkomposita *Theaterbesucher* (Theater besuchen), *Zeitungsleser* (Zeitung lesen) immer miteinander auf (Lutzeier 1995, 36). Laut Gairns und Redman (1986, 37) sind die Phänomene der Kollokation schwierig zu gruppieren, „nevertheless, collocation can provide a useful framework for revising items which are partially known and for expanding the learner’s knowledge of them“ (Gairns & Redman 1986, 39). Zum Beispiel ist es gut für einen fortgeschrittenen Lernen zu wissen, dass man im Englischen nicht *\*light coffee* sagt, sondern *mild/weak coffee*.

## 4.2 Wörter und ihre Formen

Was man beim Vokabellernen berücksichtigen muss, ist u.a. die Grammatik des Vokabulars, die Wortbildung, die richtige Aussprache und die Rechtschreibung. In jeder Sprache gibt es solche Merkmale, aber natürlich funktionieren sie anders je nach der Sprache. Als nächstes erläutere ich einige Beispiele, die man beim Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen sollte.

### 4.2.1 Grammatik des Wortschatzes

Im Englischen und im Deutschen müssen die Lehrer z.B. den Gebrauch regelmäßiger und unregelmäßiger Verben den finnischsprachigen Fremdsprachenlernern erklären. Die Schüler müssen Verblisten in beiden Sprachen auswendig lernen, in denen u.a. die unregelmäßigen Verbformen im Tempus der vergangenen Zeit aufgelistet sind. Im Deutschen müssen sie sich aber auch entscheiden, ob sie das Hilfsverb *haben* oder *sein* mit den Verben verwenden. Es reicht nicht, dass man nur ein bestimmtes Wort den Schülern beibringt, man muss ihnen z.B. auch erklären, was der Unterschied zwischen den zählbaren und den unzählbaren Wörtern ist. Zum Beispiel ist *Wasser* ein unzählbares Wort, also ein Stoffwort, das allein ohne ein Adjektivattribut keinen Artikel verlangt und *ein Tisch* ein zählbares Wort, das einen unbestimmten oder bestimmten Artikel bekommt, weil man *Tische* zählen kann (Vgl. Gairns und Redman 1986, 44-46). Die schon in Kapitel 4 erwähnte Valenzeigenschaft bedeutet, dass einige Wörter so genannte Valenzpartner verlangen. Zum Beispiel verlangt das Verb *warten* zwei Valenzpartner (*Udo wartet auf Claudia*) oder das Verb *regnen* verlangt keinen Valenzpartner (außer dem formalen *es*) (*Es regnet*) (Piitulainen 2000, 29). Im Englischen kommen ähnliche Merkmale vor. Den Schülern werden solche Dinge beigebracht, wenn sie im Lehrmaterial vorkommen.

### 4.2.2 Wortbildung

In den beiden Sprachen spielt die *Wortbildung* auch eine Rolle. Zum Beispiel kann man *Präfixe* und *Suffixe* in beiden Sprachen dem Basiswort hinzufügen. Man bekommt folgende Derivate aus dem Wort *Mensch*: *menschlich*, *unmenschlich*, *Unmenschlichkeit*, usw. Zur Wortbildung gehört auch das Bilden von *Komposita* (Zusammensetzung). Zum Beispiel kann man Adjektivkomposita *hard-working/hilfsbereit*, Verbkomposita *to babysit/ dank/sagen* oder Substantivkomposita *coffee-jar/Haustür* bilden. Die *Konversion* bedeutet, dass man ein Wort ohne Änderung von einer Wortklasse in die andere überträgt. In dem Satz „Das *Schwimmen* macht mir viel Spaß“ funktioniert das Wort *Schwimmen* als Substantiv, aber im Satz „Ich kann nicht gut *schwimmen*“, funktioniert *schwimmen* als Verb. Bei der Konversion erscheint im Englischen auch Laut- und Rechtschreibwechsel (*to advise* als Verb ausgesprochen mit [z], aber *some advice* als Substantiv ausgesprochen mit [s]). Im Deutschen können die Wörter bei der

Konversion die grammatischen Merkmale der neuen Wortklasse annehmen: *SMS* (Substantiv) – *simsen* (Verb), in dem *-en* als grammatische Endung zur Kennzeichnung der Grundform eines Verbs funktioniert. Man kann auch Wörter verkürzen: *die Universität* – *die Uni*. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 47f.; Piitulainen et al. 1997, 232f.)

Für die *Erschließung* eines Wortes ist es wichtig, dass der Fremdsprachenlerner von den verschiedenen Möglichkeiten, Wörter neu zu bilden, gehört hat, obwohl er nur passiv ein bestimmtes Vokabular verwenden würde. Die Bewusstheit von den gewöhnlichsten Regeln der Wortbildung, kann den Wortschatz des Schülers sehr erweitern. Gairns & Redman (1986, 49) betonen, dass man die *Derivate* als individuelle Wortklassen den Schülern beibringen sollte (*sparsam* = Adjektiv, *Sparsamkeit* = Substantiv, *sparen* = Verb).

#### 4.2.3 Aussprache und Rechtschreibung

Damit die Fremdsprachenlerner sich nicht total lächerlich im Ausland beim Sprechen machen würden, ist es ganz wichtig die fremdsprachigen Wörter richtig auszusprechen. „Careful attention to pronunciation is therefore an essential part of vocabulary teaching if new lexis is to be used effectively, or understood without difficulty, in spoken English“ (Gairns & Redman 1986, 50). Dies bezieht sich natürlich auf alle Fremdsprachen.

Es gibt auch einige besondere Merkmale, die man beim Lernen der fremdsprachigen Laute und bei der Rechtschreibung berücksichtigen muss. Zum Beispiel gibt es im Englischen solche Dinge wie *the silent ,k'*, z.B. in den Wörtern *knife* [naif] oder *knee* [ni:], in denen man den Laut k gar nicht beim Sprechen ausspricht. So etwas gibt es im Deutschen nicht. Die richtige Betonung verursacht auch manchmal Probleme beim Fremdsprachenlernen; das Wort *unique* betont man auf der zweiten Silbe [ju'ni:k]. Beim Aussprechen soll man aufpassen, nämlich soll man das Wort nicht mit dem Wort *eunic* ['ju:nək] verwechseln. Wörter (Substantive, Eigenname, Verbe<sup>15</sup>, usw.) betont man im Deutschen meistens auf der ersten Silbe, aber manchmal gibt es Ausnahmen in der Betonung, vgl. z.B. *'Nordrhein-Westfalen*, in dem die zweite Silbe im letzteren Wort betont wird. In diesem Fall kann man aber den Namen völlig verstehen, obwohl

man ihn falsch aussprechen würde. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 50f.; Hall et al. 1995, 139f.)

### 4.3 Vermittlung des Wortschatzes im Unterricht

#### 4.3.1 Lernzwecke und mögliche Missverständnisse

Man vermittelt den Schülern das neue Vokabular u.a. mit Hilfe der Lehrbücher im Kurs, mit Hilfe zusätzlicher Vokabularübungen, die der Lehrer selber produziert oder mit Hilfe von Texten, die die Schüler in die Klasse selber mitbringen. Die Schüler lernen neue Wörter auch dadurch, dass jemand eine Frage nach einem fremden Wort oder einer unbekanntem Phrase in der Klasse stellt. Oft ist es schwierig für den Lehrer den goldenen Mittelweg beim Vokabularlehren zu finden, wenn jeder Schüler seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse hat. Gairns & Redman (1986, 57f.) schlagen folgende Kriterien für die Vermittlung des Vokabulars vor: Erstens soll das Vokabular nützlich für den Sprachenlerner bei seinem zukünftigen Studium sein (usefulness). Man soll berücksichtigen, ob die Schüler die Sprachkenntnisse für spezielle Zwecke lernen sollten, z.B. ob sie eine technische Terminologie in der Zukunft brauchen. Wenn die Schüler/Studenten auf verschiedenen Sprachniveaus lernen/studieren, soll man dieses beim Beibringen des Wortschatzes berücksichtigen: Für die Sprachanfänger reicht es, dass sie die Grundkenntnisse in der Grammatik und den Grundwortschatz lernen. Den Fortgeschrittenen kann man mehr stilistische und regionale Varianten der Sprache beibringen. Wenn es im Sprachkurs zukünftige Austauschstudenten gibt, wäre es sinnvoll über den speziellen Wortschatz und über die kulturellen Unterschiede und Sitten, die die Austauschstudenten kennen sollten, schon vor der Reise in der Klasse zu sprechen (cultural factors). (Gairns & Redman 1986, 54-59.)

Das *passive Vokabular* bedeutet das Vokabular, das nur erkannt und verstanden werden kann, wenn es im Lese- und Hörmaterial vorkommt. Das *aktive Vokabular* (produktives Vokabular) bedeutet Wörter und Ausdrücke, die aktiv in der gesprochenen und schriftlichen Sprache benutzt werden. Es ist behauptet worden, dass ein gebildeter Mensch zwischen 45 000 und 60 000 Begriffe verstehen kann. Die Aufgabe des Lehrers

---

<sup>15</sup> Hierzu vgl. aber die festen und unfesten Vorsilben der deutschen Sprache

ist zu entscheiden, ob das zu lernende Vokabular für den passiven oder aktiven Gebrauch gemeint ist. Heutzutage versucht man die Schüler dazu zu ermutigen, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen selber zu tragen und auf das autonome Lernen zu zielen. Dies bedeutet z.B. dass die Schüler selber sich entscheiden können, auf welche Themen sie sich konzentrieren, welche Texte sie dafür lesen, wie sie die Themen sonst im Kurs behandeln, usw. Diese Art und Weise vermehrt die Motivation für das Sprachenlernen, die Interessen der Schüler werden berücksichtigt und gleichzeitig dient sie als eine effektive Lernmethode. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 64f.)

Wie viele fremdsprachliche Wörter oder Ausdrücke sollte man dann den Schülern beibringen? Gairns & Redman (1986, 66) schlagen vor, dass man bei dieser Frage folgende Faktoren berücksichtigen sollte: a) Wie viel ähneln die fremdsprachigen Wörter den muttersprachlichen Äquivalenten? Man soll z.B. die *falschen Freunde* (Englisch *library* bedeutet nicht dasselbe wie *libraire* = *bookshop* im Französischen) oder die unterschiedliche Aussprache oder Syntax berücksichtigen. b) Wie leicht ist es, die Bedeutung des Wortes den Schülern im Unterricht zu illustrieren? Zum Beispiel sind konkrete Gegenstände und ihre Bezeichnungen leichter und schneller visuell zu illustrieren als die Abstrakta. Abstrakte Bezeichnungen kann man natürlich den Schülern übersetzen und auf diese Weise beibringen, aber dies kommt nicht in multilingualen Klassen in Frage. c) Was für eine Lernumgebung hat der Schüler? Studiert man z.B. in einem Intensivkurs, hat der Lerner native Deutsche als Freunde, um wie viel Uhr findet der Kurs statt, usw.? d) Was für Sprachbegabung haben die Schüler? Besitzen sie z.B. gute Lernstrategien? Haben sie einige Probleme z.B. mit dem Aussprechen, usw.? e) Was steht im Lehrplan über das Vokabellernen? Was sind die Ziele der Schüler beim Sprachenlernen? (Gairns & Redman 1986, 66-68.)

Natürlich ist die Menge und Qualität des Vokabellehrens auch dafür bestimmt, was der Lehrer sonst während des Kurses unterrichten muss (vgl. neue Strukturen im Grammatik, mündliche Übungen, Hörverständnisse, usw.). Der Lehrer kann auch sich entscheiden, wie viel man ein bestimmtes Vokabular übt, d.h. ob die Schüler die Wörter und Ausdrücke aktiv verwenden sollen oder nicht.

### 4.3.2 Einzelne Lerntechniken für das Wortschatzlernen

Gairns & Redman (1986, 73ff.) listen ein paar traditionelle Weisen und Techniken auf, wie man einen Wortschatz den Schülern beibringen kann. Solche Techniken sind u.a. die visuellen Techniken, die verbalen Techniken, das Übersetzen und die Lernstrategien für das *autonome Lernen/student-centered-learning*. Es gibt mehrere Beispiele für die Techniken, aber hier erläutere ich nur einige.

Visuelle Techniken wie das Verwenden von Fotos, Zeichnungen, konkreten Demonstrationsmaterialien, usw., sind gute Techniken, wenn man die Bezeichnung und die Bedeutung konkreter Sachen vermitteln soll. Man kann die visuellen Techniken z.B. verwenden, wenn man einige Berufe, Aktivitäten oder Menschen und ihre Gefühle zu beschreiben versucht. Dafür kann man z.B. Zeichnungen und Fotos benutzen und allerlei Spiele, Dialoge, Pantomime, usw. damit machen. Mimik und Gestik werden auch in die Pantomime-Aktivitäten miteinbezogen. (Gairns & Redman 1986, 73.)

Verbale Techniken benutzt man, wenn man z.B. abstrakte Begriffe den Schülern erklärt. Natürlich ist der Fremdsprachenunterricht immer verbal, d.h. die meisten Informationen gibt man den Schülern mündlich. Lehrer stellen auch viele Fragen, um zu kontrollieren, ob die Schüler eine neue Bezeichnung oder einen fremdsprachigen Ausdruck verstanden haben oder nicht. Synonyme und Erklärungen benutzt man ziemlich viel mit den Sprachanfängern, z.B. wenn ein Lerner danach fragt, was das Wort *miserable* bedeutet, kann der Englischlehrer antworten, dass es dasselbe bedeutet wie *very sad*. Ziemlich oft muss der Lehrer auch zusätzliche Erklärungen für viele Wörter oder Ausdrücke geben. Man muss z.B. erklären, warum man im Englischen *the fire broke out* sagen kann, aber nicht *the fire \*started*. Oder warum man im Deutschen *jemanden* statt *\*jemandem anruft* (vgl. die finnische Sprache). Für solche Erklärungen braucht man natürlich den Textzusammenhang, damit die Schüler die Wörter und Ausdrücke im richtigen Zusammenhang lernen. Die Schüler lernen neue Wörter auch dadurch, dass man Gegensätze von Wörtern ihnen beibringt (*klein – groß*, usw.). Die Schüler können auch selber im Unterricht neue Wörter lernen, wenn sie die Frage „Was ist der Gegensatz von...?“ ihren Mitschülern stellen. Dann brauchen sie den Lehrer nicht immer dabei. (Vgl. Gairns & Redman 1986, 74f.)

Das Übersetzen ist eine effektive Methode, wenn man Bezeichnungen und ihre Bedeutungen den Schülern vermittelt. Das Übersetzen bestimmter Wörter nimmt nämlich nicht so viel Zeit im Unterricht. Man kann auch solche Wörter, die nicht so bedeutend sind und keine besondere Aufmerksamkeit der Schüler verlangen, aber einige Schüler sehr interessieren, ganz schnell übersetzen und in der Weise sozusagen überspringen. Man soll trotzdem bemerken, dass der Fremdsprachenunterricht in einer fremden Sprache laufen sollte, d.h. der Lehrer sollte mehr in der Fremdsprache zu den Schülern sprechen als in der Muttersprache der Schüler. Das Anhören der fremden Sprache ist eine gute Hörverständnisübung, denn die Schüler müssen dem Lehrer zuhören, wenn er in einer fremden Sprache spricht. Obwohl sie beim Zuhören nicht alle Wörter kennen, können sie sie meistens aus dem Kontext schlussfolgern. (Gairns & Redman 1986, 75f.)

Nach den Grundkursen, z.B. in der Grundschule, wird es schwieriger für den Lehrer ein passendes und nützliches Vokabular für jeden Schüler zu finden. Deshalb wäre es sinnvoll, dass man den Schülern solche Lernstrategien beibringt, mit denen die Schüler selber im Mittelpunkt stehen (student-centred-learning), d.h., dass die Schüler lernen, solche Strategien zu benutzen, aufgrund deren das autonome Lernen möglich wäre. Solche laut Gairns & Redman (1986, 76ff.) möglichen Lernstrategien können z.B. die folgenden Strategien sein: *Die anderen fragen, die Benutzung von Wörterbüchern, vom Kontext schlussfolgern* oder *aus dem Begriff selber etwas zu erschließen* (contextual guesswork).

Die Technik *Die anderen fragen* gehört zu den sozialen Lernstrategien (siehe Kapitel 3.3.3). Diese Technik bedeutet, dass man entweder die Mitschüler oder den Lehrer nach einer Erklärung oder nach einem Begriff fragt. Wenn der Schüler einen bestimmten Begriff in der fremden Sprache nicht kennt, wäre es sinnvoll einige Ausdrücke, die der Schüler in so einer Situation zu Rate ziehen könnte, zu unterrichten. Solche Ausdrücke könnten z.B. folgende sein: „Meine Hände sind so kalt, dass ich ... brauchen würde“ Natürlich benutzt man dann Mimik als Hilfe der Stelle, wo man ein bestimmtes Wort braucht. Andere Ausdrücke für solche Fälle können z.B. die folgenden sein: „Es ist, wenn man...?“, „Wie heißt das Ding, womit man...?“, „Wie heißt dieses?“, „Was ist das Gegenteil von...?“ (Gairns & Redman 1986, 77-79) (Siehe auch Kompensationsstrategien in Kapitel 3.2.3.)

Wenn die Schüler das Wörterbuch richtig verwenden können, können sie auch außerhalb der Klasse lernen. Nicht nur unterstützt das Nutzen des Wörterbuches die Vermutungen über die Mehrdeutigkeit der Wörter, die der Schüler z.B. während des Durchlesens eines Textes über ein Wort gemacht hat, sondern auch gibt es Hinweise dafür wie man z.B. das Wort ausspricht oder auf welcher Silbe man das Wort betont. Die einsprachigen Wörterbücher geben auch Hinweise dafür, in welchem Kontext man einen bestimmten Begriff benutzen soll. Laut Gairns & Redman (1986, 81) sollte das Wörterbuchtraining ein integraler Teil des Lehrplans sein. (Gairns & Redman 1986, 79-81.)

Die Technik der *kontextuellen Erschließung* (contextual guesswork) bedeutet, dass der Schüler mit Hilfe des Kontextes oder aufgrund eines bestimmten Wortes versucht die Bedeutung herauszufinden (siehe Kompensationsstrategien im Kapitel 3.2.3). Für Sprachbenutzer der germanischen und romanischen Sprachen ist es im Erschließungsprozess offensichtlich von Vorteil, dass sie wegen der Sprachverwandtschaften viele Wörter aus einer Sprache in die andere übertragen können. Natürlich können die Fremdsprachenlerner auch ihre früheren Kenntnisse über die englische Sprache bei dem Prozess ausnutzen, z.B. wenn man weiß was das Wort *overtime* bedeutet, kann man vielleicht schlussfolgern was das Präfix *over* bedeutet und so kann man vermuten was das Wort *oversleep* bedeuten könnte. Die Erschließung ist laut Gairns & Redman (1986, 84) eine wertvolle Fertigkeit, die eine große Rolle beim Textverstehen in der Klasse spielen sollte. Für einige Schüler ist diese Technik eine Selbstverständlichkeit, aber für die anderen kann sie große Schwierigkeiten verursachen. „Finally it must be emphasised that students should not be asked to guess the meaning from context when the context is wholly inadequate to the task“ (Gairns & Redman 1986, 84). Also muss der Lehrer es so deutlich wie möglich machen, dass es zu keinen Unklarheiten bei der Erschließung kommt. (Gairns & Redman 1986, 83f.)

## 4.4 Gedächtnis und *mentales Lexikon*

### 4.4.1 Speicherkapazität des Gedächtnisses und Rolle des *mentalen Lexikons*

Weil das Ziel des Sprachunterrichts ist, dass man als Lehrer Klassenprozeduren, die effektiveres Lernen und die Speicherung von Wörtern und anderen Ausdrücken in der fremden Sprache fördern, schaffen sollten, müssen wir auch auf dem Laufenden sein, wie Information im Gedächtnis gespeichert wird und warum einige Informationsklumpen in unserem Gedächtnis vorhanden bleiben, während andere aus dem Gedächtnis herausfallen.

Unser *Kurzzeitgedächtnis* kann nur sieben Gegenstände oder andere Einheiten von Information lagern. Dies kann man z.B. bemerken, wenn man eine neue Telefonnummer aufzubewahren versucht. Man muss die Nummer die ganze Zeit laut wiederholen oder sonst vergisst man sie. Wir können die Informationseinheiten in unserem Kurzzeitgedächtnis nur 30 Sekunden lang behalten. Wenn man die Informationseinheiten im *Langzeitgedächtnis* speichern möchte, muss man die Informationseinheiten irgendwie anders als nur durch die Wiederholung im Langzeitgedächtnis speichern. Meistens verlangt es weiterer Bearbeitung der Information oder systematisches Organisieren der Informationseinheiten. Information kann aber bei einigen Leuten auch ziemlich mühelos aus dem Kurzzeitgedächtnis zum Langzeitgedächtnis übernommen werden. (Gairns & Redman 1986, 86f.)

Unser *mentales Lexikon* ist weit gegliedert und sehr effizient. Man kann davon ausgehen, dass es im mentalen Lexikon verschiedene Systeme gibt, die das Vokabular in das phonologische System, in ein System von Sinnrelationen (*sense relations*) und in ein Buchstabierungssystem einordnet. Es ist auch nachgewiesen worden, dass man auf einige Aussagen schneller eine Antwort finden kann als auf einige Andere. Als die Probanden dazu aufgefordert wurden, nach einer Aussage bestimmte Wörter in eine bestimmte Gruppe einzuordnen, ist es schneller gelaufen, wenn sie die erste Aussage „Name a fruit that begins with p!“ gehört haben, anstatt der Aussage „Name a word beginning with p. that is a fruit!“ antworten zu können (Gairns & Redman 1986, 88). Dies hat gezeigt, dass die Wörter in die Gruppe *fruit beginning with p.* eingeordnet

gewesen sind. Und dies zeigt weiterhin, dass die semantisch verwandten Wörter zusammen gespeichert sind. Gairns & Redman (1986, 88) erwähnen eine Theorie, in der behauptet wird, dass alle Wörter in ein *masterfile* eingeordnet sind und dass es mehrere *peripheral access files* über das Buchstabieren, Phonetik, Syntax und Bedeutung im Gedächtnis gibt. (Gairns & Redman 1986, 87f.)

*Worthäufigkeit* (word frequency) beeinflusst das Speichern. Die Wörter, die häufig gehört oder gesehen werden, bleiben im Gedächtnis, weil sie häufig vorkommen. Deswegen sind sie auch leicht aus dem Gedächtnis abzurufen und zu erkennen. Man kann sich an die Wörter, die man zuletzt verwendet hat, am leichtesten erinnern (recency of use). Die chronologische Reihenfolge ist auch ein Ding, das einen Einfluss darauf hat, welche Wörter am leichtesten aus dem Gedächtnis abgerufen und im Sprachgebrauch verwendet werden können. Wenn man z.B. das Vokabular, das man am Anfang eines Kurses gelernt hat, mit dem Vokabular, das man am Ende desselben Kurses gelernt hat, vergleicht, kann man feststellen, dass man sich am Besten an das letztgelernte Vokabular erinnert. (Gairns & Redman 1986, 88.)

Die Information, die wir in unserem Gedächtnis gespeichert haben, verschwindet langsam, wenn man sie nicht in regelmäßigen Zeitabständen aktiviert. Nach der *decay theory* müssen wir die gelernten Wörter benutzen und regelmäßig wiederholen oder sonst verliert man sie. Nach der *cue-dependent forgetting*-Theorie bleibt die Information in unserem Gedächtnis vorhanden, aber wir können sie nicht aus dem Gedächtnis abrufen, weil wir sie nicht finden. Das Problem liegt beim Abrufen, nicht bei der Speicherung. Wenn man so genannte *retrieval cues* beim Abrufen benutzt, kann man leichter auf die gesuchten Begriffe zurückkommen. Zum Beispiel wenn man die Wörter *sofa* und *armchair* aus dem Gedächtnis abrufen möchte, kann man zuerst den Oberbegriff *furniture* zu Rate ziehen. (Gairns & Redman 1986, 89.)

Es ist nachgewiesen worden, dass man 80 % von der gelernten Information während der ersten 24 Stunden verliert. Deshalb ist es für den Lehrer wichtig, genügend Aktivitäten mit Wiederholung und Recycling mit den neuen Wörtern und Ausdrücken den Lernern im Unterricht anzubieten. Auch soll man nicht vergessen, dass man danach strebt, die Interferenzfehler zu vermeiden und eine fließende Fremdsprache zu verwenden sowie

effiziente und das Erinnern erleichternde *Abrufungssysteme* (retrieval systems) zu entwickeln. (Gairns & Redman 1986, 90.)

#### 4.4.2 Techniken zur Speicherung/ zum Abrufen der Wörter

*Sinnvolle Übungen* (meaningful tasks) dafür, wie man am Besten Information ins Langzeitgedächtnis bringen und dort behalten kann, sind z.B. authentische, reale Aktivitäten, die irgendwie zum persönlichen Leben der Lerner gehören. Die Theorie von *personal investment* bedeutet, dass die gelernten neuen Wörter und Ausdrücke beim Input am Besten im Gedächtnis bleiben, wenn sie aktiv durch sinnvolle Übungen, die semantische Verarbeitung und Kategorisierung der Wörter im Gedächtnis verlangen, eingeübt werden (Gairns & Redman 1986, 91). Das Benutzen von *visuellen Bildern* (visual images) in Gedanken hilft bei der Speicherung neuer Bezeichnungen. Das einzige Problem ist nur, dass man nicht so gut visuelle Bilder von abstrakten Bezeichnungen (wie *truth* oder *life*) bilden kann. Die so genannte *keyword technique* hilft einigen Fremdsprachenlernern beim Lernen neuer Wörter. Dies bedeutet, dass man ein zielsprachiges Wort, das ähnlich buchstabiert oder ausgesprochen wird wie ein muttersprachiges Wort, mit dem muttersprachigen Wort verbindet. Die Wörter bedeuten nicht unbedingt dasselbe. Zum Beispiel verbindet man das Wort *Rathaus* mit dem englischen Wort *rat house*, danach bildet man ein visuelles Bild von Ratten, die raus aus dem Rathaus laufen. Es ist behauptet worden, dass wenn die Bedeutung und das Schlüsselwort interagieren, dies die Aufspeicherung der Wörter erleichtern würde. Es ist auch behauptet worden, dass die bizarrsten Bilder dabei die besten wären. (Gairns & Redman 1986, 90-92.)

Vielleicht die bekannteste Speicherungs-methode aller Zeiten ist das *Auswendiglernen* (rote learning), das man immer noch ziemlich viel beim Sprachenunterricht verwendet. Dies bedeutet die Wiederholung fremdsprachiger Bezeichnungen entweder leiser oder laut und vielleicht auch so, dass man sie niederschreibt. Solche Bezeichnungen sind Wörter und ihre Übersetzungen (*door = die Tür*), Wörter und ihre Definitionen (*fressen = viel und unappetitlich essen*), Wortpaare (*warm – kalt, lang – kurz*) und z.B. unregelmäßige Verben. Eine gewöhnliche Praxis unter den Schülern ist, dass sie die eine Seite der zu lernenden Wortschatzliste verwenden, wenn sie die andere Seite gleichzeitig bedecken, um sich selber so zu testen. Laut Gairns & Redman (1986, 93) ist

dieses in den unteren Sprachlernstufen eine praktische Art und Weise, das Gefühl von Erfolg für den Lerner beim Sprachenlernen zu schaffen, weil die Kontrolle über die Wortbedeutungen leicht zu verwirklichen ist. Diese Art und Weise kann aber den Sprachenlerner nicht weit beim Sprachenlernen bringen. Z.B. lernt man keine semantischen Zusammenhänge dadurch kennen.

Wenn man effektive *Abrufungssysteme* (retrieval systems) entwickelt und sie im Unterricht benutzen will, nimmt dieses nicht unbedingt so viel Unterrichtszeit. Gairns & Redman (1986, 93) schlagen vor, dass man z.B. so genannte *warmer activities* für das *Recycling* verwenden könnte. Man kann z.B. den Schülern ein passendes Stichwort für das Abrufen geben, damit sie das Vokabular vom letzten Unterricht abrufen könnten und gucken wie viele Bezeichnungen sie abrufen können. Dies hilft beim subjektiven Einordnen der Bezeichnungen, was sehr wichtig für die effektive Speicherung im Gedächtnis und für das effektive Abrufen der Bezeichnungen aus dem Gedächtnis ist. Weil wir so leicht die gerade gelernten Sachen vergessen, soll man regelmäßig die neuen Wörter wiederholen. Die Lehrer könnten z.B. eine schnelle Überprüfung über die gelernten zentralen Wörter einen Tag oder ein Paar Tage später nach dem Anfangsinput machen. Recycling des Vokabulars ist eine Quantitäts- und Qualitätssache: „In a long term, [...], students will find it easier to retain and retrieve an item from long term memory if they have been exposed it through a number of different contexts“ (Gairns & Redman 1986, 95). Dies hat man meiner Meinung nach ganz gut in den heutigen Fremdsprachlehrbüchern berücksichtigt.

## 5 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Meine empirische Untersuchung ist eine *Aktionsforschung* (action research), die ich in der *Tampereen Normaalkoulu* verwirklicht habe. Die Probanden meiner Untersuchung gehen in die neunte Klasse in der Grundschule und sie haben Deutsch als A1-Sprache gelernt, was bedeutet, dass sie seit sechs und einem halben Jahren Deutsch lernen. Als ich die Untersuchung mit ihnen gemacht habe, haben sie den letzten Deutschkurs der Grundschule besucht, was bedeutet, dass sie entweder in der gymnasialen Oberstufe (oder in einigen anderen Schulen) mit dem Deutschlernen weitermachen oder das Deutschlernen nach dem Kurs beenden.

Aktionsforschung ist eine Forschung, in der ein Lehrer seine eigene Beschäftigung in seiner Lehrtätigkeit erforscht. Eine Aktionsforschung wird meistens mit der eigenen Lehrgruppe in der Klasse des Lehrers verwirklicht, wo er selber an der Forschungssituation teilnehmen kann. Es wird nämlich vorausgesetzt, dass der Forscher (in diesem Fall der Lehrer) selber während der Forschung an der sozialen Situation teilnimmt. In der Aktionsforschung wird ein Problem untersucht, damit man konkrete Lehrhilfen für die praktische Lehrarbeit finden kann. „The characteristic purpose of action research [...] is not simply to describe, interpret, analyze, and theorize [...], but to act in and on a situation in order to make things better than they were“ (Altrichter, Posch & Somekh 1993: zitiert nach Edge 2001, 3).

Charakteristisch für die Aktionsforschung ist auch, dass die Forschung kontinuierlich in spiralförmigen Zyklen, zu denen die Phasen *Erörterung*, *Planen*, *Aktion* und *Reflektieren* gehören, abläuft. Während der Untersuchung wechseln die oben genannten Phasen miteinander ab und können mehrmals vorkommen. Die Hauptsache bei der Aktionsforschung ist, dass man Verbesserungsvorschläge, sowie Antworten auf die Untersuchungsprobleme finden kann, um die Bewusstheit über die zu untersuchenden Dinge zu vermehren. (Edge 2001, 1-5.)

## 5.1 Ziel der Untersuchung

Vor der Durchführung der empirischen Untersuchung bin ich davon ausgegangen, dass die Begriffe *Lernstil* oder *Lernstrategie* den Schülern nicht so bekannt sind. Ich habe auch vermutet, dass sie so genannte traditionelle und altmodische Lerntechniken, wie z.B. das Auswendiglernen oder das Pauken der Wörter ohne Kontext, beim Wortschatzlernen verwenden, und dass modernere Lerntechniken, wie z.B. das Elaborieren, ihnen nicht so bekannt wären. Deshalb habe ich auch geglaubt, dass die von ihnen verwendeten Lerntechniken einseitig wären, d.h. dass die Schüler immer dieselben Lerntechniken verwenden würden, obwohl die Techniken nicht so gut für das Lernen wären. Ich habe auch vermutet, dass die Schüler nicht so genau ihre metakognitiven Fähigkeiten erkennen oder nicht so gut verwenden könnten.

Die Untersuchung besteht aus vier Teilen, aus zwei Befragungen, aus einem Test und aus einer Lehrsituation, in der ich einige Lerntechniken den Schülern vorstelle.

Meistens, wenn man Befragungen (eine zentrale Methode einer *survey*-Untersuchung) in einer Untersuchung verwendet, bedeutet dieses, dass man das Untersuchungsmaterial standardisiert sammelt, d.h. man stellt allen dieselben Fragen genau auf dieselbe Weise. Die Probanden der Untersuchung bilden eine Erhebung von einer bestimmten Zielgruppe. Die Fragen sind entweder *offene Fragen*, in denen nur die Frage gestellt wird und Antwortzeilen gegeben werden, *strukturierte Fragen (Multiple-Choice-Alternativen)*, in denen Alternativen zur Auswahl auf dem Fragebogen stehen, *halbstrukturierte Fragen*, in denen es sowohl Alternativen für Auswählen als auch offene Fragen gibt oder *Fragetypen, die auf Skalen basieren*, in denen Behauptungen stehen, aus denen man diejenige wählt, mit der man am meisten übereinstimmt. Die Fragen in meiner Untersuchung sind auf Finnisch gestellt und sie sind offene oder halbstrukturierte Fragen. Der Test basiert auf Fragetypen, die auf Skalen basieren. (Hirsjärvi et al. 1997, 189ff.)

Das Hauptziel der ersten Befragung ist, dass ich die Lerntechniken, die die Probanden benutzen, registriere. Ich werde ihnen nicht erklären, welche Lerntechniken es gibt, sondern ich möchte, dass die Probanden die Techniken angeben, die sie selber beim Wortschatzlernen verwenden, ohne dass ich ihnen irgendwelche Hinweise auf mögliche Lerntechniken gebe. Aufgrund der Lerntechniken bekomme ich Information darüber, welche Lernstrategien die Probanden verwenden. Wenn sie die offenen Fragen beantwortet haben, können sie im strukturierten Teil die Alternativen unter den einzelnen Lerntechniken auswählen, die sie selber am liebsten beim Wortschatzlernen verwenden möchten. Mit der Durchführung der ersten Befragung möchte ich die Schüler mit den möglichen Lernstilen und -strategien/-techniken bekannt machen.

Das Ziel des Testes ist, dass die Schüler durch die Ergebnisse des Testes erfahren, welche Lernstile sie besitzen, also welcher Lernstil ihr Hauptlernstil<sup>16</sup> ist und ob sie Nebenlernstile<sup>17</sup> oder negative Lernstile<sup>18</sup> haben. Man kann ihren eigenen Lernstil dadurch herausfinden, dass man die Punkte, die man für jede Alternative im Test bekommt, zusammenzählt. Nach der Durchführung des Tests möchte ich sehen, wie die

---

<sup>16</sup> Der vorherrschende Lernstil des Lernalters

<sup>17</sup> Parallele vorherrschende Lernstile des Lernalters

<sup>18</sup> Lernstile, die mehr dem Lernen schaden als nutzen

Resultate des Tests hinsichtlich der Lernstile der Schüler mit den Resultaten der ersten Befragungen übereinstimmen, d.h. ich möchte sehen, wie gut die Schüler in der ersten Befragung sich darüber klar waren, welche Lernstile sie besitzen (dieses wird aufgrund der Punkte im Test klar. Für die weitere Erklärung siehe Kapitel 5.2.2). Die Tests gebe ich den Schülern nach dem Zusammenzählen der Punkte zurück und gebe ihnen Feedback von ihren eigenen Lernstilen.

Als nächstes werde ich den Schülern einige Lerntechniken vorstellen. Das Ziel hierbei ist, dass die Schüler sich der verschiedenen Lernstrategietypen bewusst werden, dass sie etwas Neues von den Lernstrategien erfahren und lernen und dass sie einige der vorgestellten Lerntechniken auch in der Zukunft selber probieren und vielleicht auch beim Weiterstudieren (auch beim Studieren anderer Sprachen) benutzen.

Mit der zweiten Befragung möchte ich herausfinden, ob die Schüler irgendwas Neues von den gelehrteten Lerntechniken für das Wortschatzlernen gelernt haben, und ob sie lieber ihre eigenen Lerntechniken als einige von den neuen Lerntechniken beim Wortschatzlernen in der Zukunft verwenden möchten.

## **5.2 Durchführung der Untersuchung**

### **5.2.1 Erste Befragung**

Die Schüler haben diesen Teil der Untersuchung als Hausaufgabe zu Hause ausgefüllt.

In diesem Teil der Untersuchung habe ich die Schüler gefragt, ob sie überhaupt wissen, was Lernstile und -strategien sind. Im Analyseteil habe ich bemerkt, dass ich einen Fehler bei der Formulierung der Befragung gemacht habe. Ich habe zwar die Schüler gefragt, ob sie wissen, was die Lernstile und Strategien sind, aber nicht um eine Erklärung der Termini gebeten. Deswegen habe ich nur „Ja“- oder „Nein“-Antworten bekommen und kann mir an dieser Stelle nicht sicher sein, ob sie wirklich verstanden haben, was mit den Termini gemeint ist.

Danach habe ich die Schüler gefragt, ob sie ihre Lernstile kennen, also ob sie visuelle, auditive, kinästhetische oder taktile Lernertypen sind. Ich habe hier kurze Definitionen dafür gegeben, was es bedeutet, z.B. ein visueller Lernertyp zu sein. Sie haben sich auch überlegen sollen, ob es ihrer Meinung nach schwierig ist das deutsche Vokabular zu

lernen und wenn dieses der Fall ist, warum es ihrer Meinung nach so ist. Ich habe sie auch gefragt, was beim Vokabellernen am schwierigsten ist. Als nächstes haben sie die richtige Antwort einkreisen müssen, welche von den drei Alternativen (gering, ziemlich gut, umfangreich) ihrer Meinung nach am besten das Beherrschen ihres deutschsprachigen Vokabulars beschreibt.

Die nächsten Fragen, die ich gestellt habe, haben mit der Speicherung, Bewahrung und mit dem Abrufen des deutschen Wortschatzes zu tun. Ich habe mich danach erkundigt, wie die Schüler deutschsprachige Wörter lernen (speichern) und wie sie die schon gelernten Wörter wieder aus dem Gedächtnis abrufen. Als nächstes haben sie die Alternativen über einige Lerntechniken markieren sollen, die sie beim Wortschatzlernen verwenden (an dieser Stelle habe ich nicht von „Lernstrategien“ oder von „Lerntechniken“ gesprochen, sondern nur gefragt, welche „Art und Weise“ von den oben genannten Alternativen sie beim Vokabellernen verwenden). Dieser Teil der Untersuchung ist halbstrukturiert gewesen. (Siehe Anhang 1)

In der Befragung habe ich auch wissen wollen, wie die Schüler die neuen Texte (also die Textkapitel, die sie im Kurs durchgehen) lernen, d.h. ob sie z.B. die neuen unbekannt Wörter aus dem Textzusammenhang zu verstehen versuchen oder ob sie jedes unbekannte Wort im Wortschatz des Textlehrbuches nachschauen. Die Auskünfte über das Lernen eines Textes sind wichtig wegen der engen Beziehung zwischen dem Wortschatz und den Satz- und Textzusammenhängen.

### 5.2.2 Test

Als nächstes haben die Schüler den Test ausgefüllt, aufgrund dessen sie ihre Lernstile erfahren haben. So wie die erste Befragung, haben die Schüler auch den Test als Hausaufgabe zu Hause gemacht. Der Test ist im Buch *Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kieliä* von Kalaja & Dufva (2005, 35-37) zu finden. Der Test besteht aus 20 Behauptungen. Die Aufgabe der Schüler ist, die Alternativen unter den Behauptungen auf der Skala eins (total anderer Meinung) bis fünf (genau derselben Meinung) zu wählen. Je nach der Alternative bekommt man genau so viele Punkte, d.h. wenn man auf der Skala eins bis fünf die Alternative drei wählt, bekommt man drei Punkte. Die Behauptungen haben mit Lerngewohnheiten der Schüler im Deutschunterricht zu tun. Zum Beispiel gibt es Behauptungen wie „Ich verstehe die Aufgabe besser, wenn der

Lehrer die Regeln mir mündlich erzählt“ oder „Ich verstehe die Aufgabe besser, wenn ich die Anweisungen lesen darf“, usw. Nach den Behauptungen steht im Test eine Tabelle, in die die Schüler die Punkte eintragen können und in der sie die Punkte zusammenzählen können. Am Ende des Tests stehen noch die Erklärungen für jeden Lernertyp. (siehe Anhang 2)

Wenn man 19-25 Punkte für den Test erhalten hat, bedeutet dieses, dass dieser Lernstil der *Hauptlernstil* des Schülers ist. Wenn man 13-18 Punkten erhalten hat, bedeutet dieses, dass dieser Lernstil der *Nebenlernstil* oder die Nebenlernstile der Lerner sind. Wenn man 0-12 Punkte im Test bekommt, bedeutet dieses, dass man einen *negativen Lernstil* oder sogar mehrere negative Lernstile besitzt. Ich habe die negativen Lernstile so interpretiert, dass sie den Schülern mehr Nachteile als Vorteile beim Sprachenlernen verursachen. Beim Test von Kalaja & Dufva (2005, 35-37) hat es keine Erklärung dafür gegeben, was es genau bedeutet, einen negativen Lernstil zu besitzen. Nach dem Test ist es m.a.W. möglich, den Hauptlernstil, einen oder mehrere Nebenlernstile oder einen oder mehrere negative Lernstile der Schüler zu erfahren. Als Resultat aus dem Test kann man die Lernstile der *unterschiedlichen Lernertypen* herausfinden, d.h. man ist ein visueller, auditiver, kinästhetischer oder taktiler Lernertyp (oder ein Mischtyp, wenn man mehrere Lernstile besitzt).

Dieser Test ist dafür geeignet, die Lernstile der Schüler beim Fremdsprachenlernen zu erfahren. Man soll aber berücksichtigen, dass solche Teste nur richtungweisend sind, d.h. sie sagen nicht die ganze Wahrheit über die möglichen Lernstile (siehe unten; die Nachteile des Testes). Es gibt relativ viele ähnliche Möglichkeiten die Lernstile oder -strategien der Schüler zu testen. Solche Möglichkeiten sind z.B. der SILL-Test von Rebecca Oxford, die Lernstilbestimmung nach Dunn & Dunn, „vielfache Intelligenzen“ von Howard Gardner oder die „Dominanzprofile“ von Carla Hannaford, mit denen auch die Lernstile der Lerner bestimmt werden. (Vgl. Hannaford 2004, 9.)

Der Nachteil des Testes, den ich verwendet habe, ist, dass obwohl die Skala eins (total anderer Meinung) bis fünf (genau derselben Meinung) und all ihre Zwischenalternativen im Test zu sehen sind, es möglich ist, dass die Schüler die Skala andersrum benutzen (1 = genau derselben Meinung, 5 = total anderer Meinung), d.h. in so einem Fall bekommen die Schüler das genaue Gegenteil als Resultat. Wenn man z.B.

normalerweise ein visueller Lernertyp vom Hauptlernstil her wäre, aber jetzt im Test die Punkte falsch verstanden und zusammengezählt hat, ist man ein visueller Lernertyp vom negativen Lernstil her. Dieses muss also berücksichtigt werden, wenn man den Test benutzen will. Der Vorteil des Testes ist, dass die Schüler sofort nach dem Zusammenzählen ihrer Punkte sehen und erfahren können, welche Lernstile sie besitzen. Im Test stehen nämlich die Erklärungen und bestimmten Merkmale jedes Lernstils am Ende.

### 5.2.3 Lerntechniken für das Wortschatzlernen

Nachdem die Schüler die erste Befragung und den Test gemacht haben, habe ich ihnen ein paar Lerntechniken für das Wortschatzlernen in einer Unterrichtsstunde vorgestellt. Die gelehrteten Lerntechniken sind: *Wortbildung*, *Wortbildung mit Gruppierung*, *Gruppierung* nach Gegensätzen, Synonymen, nach einem bestimmten Thema und nach dem Genus der Wörter, *Gedächtnisstrategien* wie *Zeichnen einiger Bilder mit Bezeichnungen*, *Ableiten von Wörtern* von einer Sprache in eine andere und *Erweckung eigener Gefühle/Assoziationen* bei bestimmten Wörtern. Zudem habe ich über das *Kombinieren*, z.B. aus dem Textzusammenhang oder aufgrund des Vorwissens, über die *Benutzung von Wörterbüchern* und über die Technik des *Elaborierens* gesprochen. Mein Ziel ist gewesen, den Schülern die verschiedenen Lernstrategien bewusst zu machen und ihnen möglichst viele Lerntechniken vorzustellen, um Interesse daran zu erwecken, möglichst viele Lerntechniken von verschiedenen Strategietypen im zukünftigen Sprachstudium zu probieren und zu verwenden.

Als erste Lerntechnik für das Wortschatzlernen habe ich ihnen von der Technik *Wortbildung* erklärt. Als Beispiel habe ich erwähnt, dass man aus einigen Verben Adjektive oder Substantive machen kann; z.B. vom Verb *überraschen* kann man das Adjektiv *überrascht* und das Substantiv *Überraschung* bilden, usw.

Als zweite Lerntechnik habe ich *Wortbildung mit Gruppierung (Mindmaps)* vorgestellt (siehe Anhang 3). Die Schüler haben in den letzten Unterrichtsstunden das Thema *Arbeitsleben* behandelt und deswegen haben wir ein Mindmap mit Wörtern, die man im Arbeitsleben braucht: *Arbeitsplatz*, *Arbeitgeber*, *Arbeitnehmer*, *in Schichten arbeiten* usw., gruppiert. An dieser Stelle habe ich auch die Funktion der Affixe den Schülern erklärt, u.a. dass man aus dem Adjektiv *arbeitslos* mit dem Suffix *-keit* ein Substantiv

*Arbeitslosigkeit* bilden kann. Sie haben auch u.a. zu erschließen versucht, wie man aus den Äußerungen *in Schichten arbeiten* ein Substantiv *Schicht-Arbeit* und weiter das Wort *Zwei-Schicht-Arbeit* bilden kann.

Als nächstes habe ich verschiedene Gruppierungsweisen nach Synonymen und Antonymen (schwarz – weiß, usw.), nach einem bestimmten Thema (Obst, Gemüse, usw.) oder nach dem Genus/Artikel der Wörter (der, das, die-Wörter wie eine Liste) vorgestellt.

Als Gedächtnisstrategien habe ich die *Keyword-technik* vorgestellt. Ich habe den Schülern gezeigt, dass man ein fremdsprachiges Wort mit einem ähnlich aussehenden muttersprachigen Wort vergleichen kann, damit man sich besser an das Wort erinnern kann. Als Beispiel habe ich das englische Wort *helmet* (der Helm) gehabt, das man [ˈhelmit] ausspricht, aber das genau so wie das finnische Wort *helmet* (kaulakoru) in seiner schriftlichen Form aussieht. Dazu habe ich noch ein Bild gezeichnet (siehe Anhang 3), in dem ein Mann sowohl den Helm als auch die Perlenhalskette an hat, um zu veranschaulichen, was ich mit der *Keyword-technik* gemeint habe (das Beispiel stammt aus dem Buch *Yli Esteiden* von Moilanen 2002).

Als ein weiteres Beispiel für die Gedächtnisstrategien habe ich den Schülern erklärt, dass man mit einigen Worten einige Assoziationen und Gefühle verbinden kann. Als Beispiel habe ich das onomatopoetische Wort *Krach* gehabt, mit dem man sofort einige Assoziationen unangenehmer Geräusche, des Streitens oder der Reibung verbinden kann.

Dann habe ich den Schülern auch gezeigt, dass man sich gut an neue fremdsprachliche Wörter erinnern kann, wenn sie den Wörtern anderer Sprachen ähneln. Als Beispiel habe ich die Wortkette *Zucker –sugar –socker –sokeri* gehabt. Ich habe auch erwähnt, dass man die Bedeutung der unbekanntenen Wörter aus dem Stamm des Wortes erschließen kann, wenn man ein ähnlich klingendes Wort in einer anderen Sprache kennt. Dadurch haben die Schüler schlussfolgern können, was das holländische Wort *suiker* bedeutet. Hier habe ich also die Möglichkeit betont, dass man Wörter von einer Sprache in eine andere ableiten oder übertragen kann. Im Vergleich zu der oberen *Keyword-technik* haben diese Wörter dieselbe Bedeutungen, aber eine andere Wortform.

Als weitere Gedächtnisstrategien habe ich ihnen das *Zeichnen einiger Bilder mit Bezeichnungen* vorgestellt. Gedächtnisstrategien habe ich deswegen den Probanden vorgestellt, weil die einzelnen Techniken der Gedächtnisstrategien das Einprägen neuer oder schwieriger Wörter erleichtern. Ich habe den Schülern demonstriert, dass man Bilder mit Bezeichnungen besonders mit den Sprachanfängern in der Unterstufe beim Lernen neuer Wörter verwendet. Als Beispiel habe ich drei Zeichnungen von den Verkehrsmitteln *Auto*, *Zug* und *Bus* mit den Bezeichnungen unter den Zeichnungen gegeben. An dieser Stelle habe ich nur erwähnt, dass man z.B. ein schwieriges Wort zeichnen kann, damit man sich an das Wort besser erinnert.

Als nächstes habe ich betont, dass man die Bedeutung der Wörter dadurch erschließen kann, dass man das Vorwissen in einem bestimmten Themenbereich zu Rate zieht oder aus dem Text- oder Satzzusammenhang die Bedeutung zu erschließen versucht. Diese Techniken (Technik des Kombinierens/kontextuelle Erschließung) gehören sowohl zu den Gedächtnisstrategien als auch zu den Kompensationsstrategien (siehe Kapitel 3.2.1 und 3.2.3).

Das Lernen mit den Wörterbüchern habe ich auch betont. Es vermehrt nämlich autonomes Lernen unter den Schülern. Meiner Meinung nach wäre es empfehlenswert, wenn es in jeder Klasse ein paar zweisprachige und einsprachige Wörterbücher gäbe, damit die Schüler auch selbstständig im Unterricht arbeiten könnten. Die Lehrer können nämlich nicht die ganze Zeit unbekannte Wörter oder Phrasen jedem Schüler einzeln übersetzen. Diese Technik gehört u.a. zu den kognitiven Lernstrategien, weil man nach der gescheiterten Erschließung eines Wortes das Wort im Wörterbuch nachschlagen muss. Um dieses zu schaffen, muss man auch etwas über die Wortbildung wissen (Bimmel & Rampillon 2000, 69ff. und 122ff.).

Ich habe auch betont, dass es bei einigen Schülern/Studierenden gut funktioniert, wenn man jedes unbekannte Wort ins Notizbuch aufschreibt. In so einem Fall könnte man auch z.B. Karteikarten verwenden und jedes Mal ein neues Wort und die Erklärung auf eine Karte schreiben. Das Notizenmachen gehört zu den kognitiven Lernstrategien (siehe Kapitel 3.2.2).

Bei der Darstellung der letzten Lerntechnik, habe ich keine Zeit mehr gehabt, die Elaborationstechnik (gehört zu den Gedächtnisstrategien, siehe Kapitel 3.2.1. Vom

Begriff *Elaborieren* habe ich den Schülern nichts gesprochen) gründlich vorzustellen, d.h. ich habe nur erwähnt, dass man neue fremdsprachige Wörter in eigenen Sätzen oder Geschichten verwenden sollte, damit man sich ein neues Vokabular besser aneignen kann. Je komischer die Sätze oder Geschichten sind, desto besser kann man die neuen Wörter im Gedächtnis behalten. Als Alternativen für die Geschichten oder Sätze habe ich Gedichte und das Bilden einiger Reime erwähnt. Hier hätte ich auch anführen können, dass man neue Wörter gut lernen kann und die schon gelernten Wörter gut üben kann, wenn man sich z.B. fremdsprachige Lieder der eigenen Lieblingsband anhört. Diese Technik würde vielleicht gut mit den Oberstufenschülern funktionieren.

Der einzige Nachteil im Unterricht, wenn ich verschiedene Lerntechniken den Schülern vorgestellt habe, ist gewesen, dass wir keine Zeit gehabt haben, die verschiedenen Lerntechniken nach der Darstellung einzeln zu üben. So sind die gelernten Phänomene irgendwie nur in der Luft geblieben und ich habe nur darauf hoffen können, dass die Schüler irgendwas von den gelehrt Techniken gelernt haben.

#### **5.2.4 Zweite Befragung**

Die Schüler haben die zweite Befragung in der Unterrichtsstunde ausgefüllt, was ich eigentlich problematisch gefunden habe. Sie haben sich nämlich nicht auf die Fragen in der Unterrichtsstunde konzentriert und einige Schüler haben ganz komische Antworten gegeben.

In der zweiten Befragung habe ich die Schüler darum gebeten, dass sie sich beim Antworten an die Folie erinnern, auf der die von mir vorgestellten Lerntechniken für das Vokabellernen gestanden haben. Ich habe mich danach erkundigt, ob die Schüler etwas Neues über das Wortschatzlernen in der Unterrichtsstunde gelernt haben. Danach habe ich gefragt, an welche Lerntechniken sie sich am Besten erinnern können. Ich habe auch wissen wollen, ob es ihnen irgendwie geholfen hat, dass wir die Lerntechniken zusammen im Unterricht behandelt haben, um zu verstehen, was für mögliche Lernstrategien und konkrete Lerntechniken es überhaupt gibt. Ich habe auch in Erfahrung bringen wollen, welche Lerntechniken am Besten ihnen in der Zukunft beim Wortschatzlernen helfen könnten. Ich habe auch gefragt, ob sie irgendwelche von den Lerntechniken, die ich ihnen vorgestellt habe, selber in der Zukunft verwenden möchten und warum sie gerade diese Techniken verwenden möchten. Die letzte offene Frage

war, ob sie weiterhin in der Zukunft lieber ihre eigenen Lerntechniken als einige von den Techniken, die ich ihnen vorgestellt habe, verwenden möchten. An dieser Stelle habe ich darum gebeten, ihre eigenen Lerntechniken in der Befragung aufzulisten.

Als letzte Aufgabe haben die Schüler diejenigen von den Lerntechniken gewählt, die sie in der Zukunft selber verwenden möchten. Die Alternativen für die Lerntechniken waren:

- *Wortbildung*
- *Gruppierung nach einem Thema oder nach einer Wortklasse*
- *Gruppierung nach Synonymen oder Antonymen*
- *Wortbildung mit Gruppierung (Mindmaps)*
- *Erweckung eigener Gefühle/ Assoziationen aufgrund der Wörter*
- *Ableiten von Wörtern von einer Sprache in eine andere*
- *Zeichnen einiger Bilder mit Bezeichnungen*
- *Bilden eigener Sätze mit den neuen Wörtern*
- *Erfinden (komischer) Geschichte aus neuen Wörtern*
- *Kombinieren aus dem Textzusammenhang*
- *Kombinieren aufgrund des Vorwissens*
- *Benutzung von Wörterbüchern*

(Für die zweite Befragung siehe Anhang 4.)

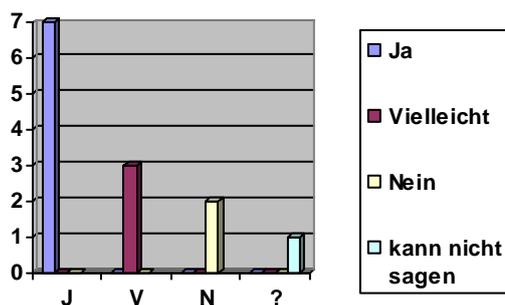
### **5.3 Ergebnisse der Untersuchung**

Es haben insgesamt 16 Schüler an der Untersuchung teilgenommen, aber sie haben nicht alle die beiden Befragungen und den Test gemacht, sondern nur entweder auf den Test oder auf eine von den Befragungen geantwortet.

#### **5.3.1 Ergebnisse der ersten Befragung**

##### **5.3.1.1 Einschätzung des eigenen Lernstils**

Bevor ich auf die Einschätzung des eigenen Lernstils näher eingehe, fasse ich die Antworten zusammen, ob die Schüler gewusst haben, was Lernstile und Lernstrategien sind.



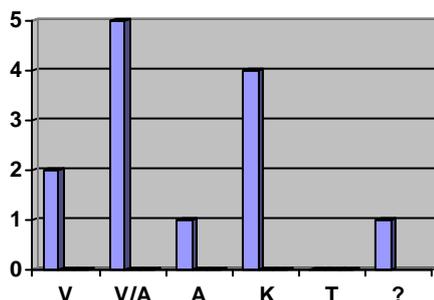
Figur 2: Die Antworten auf die Frage, ob man weiß, was Lernstile & -strategien bedeuten

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, haben sieben Schüler gesagt, dass sie wissen was die Termini bedeuten. Drei Schüler sind sich nicht sicher gewesen, was man mit den Termini meint. Zwei Schüler haben nicht gewusst was die Termini bedeuten und ein Schüler hat gar nicht geantwortet. Und wie schon gesagt, habe ich keine Erklärung der Termini verlangt. Ich bin mir aber sicher, dass die meisten Schüler eine Ahnung davon gehabt haben, was die Lernstile und -strategien (darunter auch Lerntechniken) bedeuten könnten und am Ende der Untersuchung ist sicher allen klar geworden, was mit den Termini gemeint ist.

Ich habe in der ersten Befragung die Schüler gefragt, welcher Lernstil ihr hauptsächlichlicher Lernstil sein könnte (In der Befragung habe ich die Terminologie kurz erklärt, was es bedeutet wenn man z.B. ein visueller Lernertyp ist, usw.). Insgesamt 13 Schüler haben diese Frage in der ersten Umfrage beantwortet. Zwei Schüler haben behauptet, dass sie visuelle Lernertypen sind. Fünf Schüler sind der Meinung gewesen, dass sie auditiv/visuell (oder visuell/auditiv) sind. Ein Schüler hat gemeint, dass er ein auditiver Lernertyp ist. Vier Schüler sind der Meinung gewesen, dass sie Kinästheten sind. Nur ein Schüler hat nicht gewusst, was für ein Lernertyp er sein könnte. Und niemand hat behauptet, dass er/sie ein taktile Lernertyp wäre. (für die Einschätzungen des eigenen Lernstiles siehe Figur 3 unten). Einige haben auch hinzugefügt, dass „oppimistapa riippuu opittavasta asiasta“ (der Lernstil vom zu lernenden Thema abhängt) oder dass sie „vähän kaikkea, mutta eniten [...]“ (alle möglichen Lernstile besitzen, aber am meisten [z.B. ein visueller Lernertyp sind]).

Obwohl ich nur die Hauptlernertypen (visuelle, auditive, kinästhetische und taktile Lernertypen) in der ersten Befragung ihnen erläutert und erklärt habe, haben einige Schüler offensichtlich bemerkt, dass sie eher so genannte *Mischtypen* sind. Der Lernstil an sich kann sich nicht verändern, aber es kann sein, dass die Schülerin, die gesagt hat, dass der Lernstil nach dem zu lernenden Thema variiert, einen Hauptlernstil und (oder nur) mehrere Nebenlernstile besitzt und demnach verschiedene Strategien beim Lernen verschiedener Themen verwendet. Deshalb also „variiert der Lernstil“ in Bezug auf das lernende Thema.

In dem folgenden Diagramm sind die Resultate der eingeschätzten Lernstile zu sehen (Links ist die Anzahl von Schülern zu sehen und unten stehen die Anfangsbuchstaben für den bestimmten Lernertyp: V für den visuellen Lernertyp, V/A für den visuell/auditiven Lernertyp, A für den auditiven Lernertyp, K für den kinästhetischen Lernertyp, T für den taktilen Lernertyp und die Stelle mit dem Fragezeichen steht für die unbeantwortete Einschätzung):



**Figur 3: Einschätzungen des eigenen Lernstiles der 13 Probanden**

Ein Grund dafür, warum die meisten Schüler (8St.) behauptet haben, dass sie visuelle, auditive oder visuell/auditive Lernertypen sind, könnte sein, dass sie sich daran gewöhnt haben, dass der Unterricht zum größten Teil mündlich durch visuelle Lehrmethoden unterstützt abläuft. Eigentlich verlangt man dies von den Schülern besonders in der Oberstufe, weil das Studium nicht mehr so spielerisch verläuft, wie in der Unterstufe. Die Kinästheten und taktilen Lernertypen werden jedoch auch in der Oberstufe berücksichtigt, wenn die Schüler z.B. ab und zu Projektarbeiten über ein bestimmtes Thema machen. Solche Projektarbeiten macht man aber immer noch selten, oder

zumindest nicht so viel, wie es möglich wäre. In Kapitel 5.3.2 kann man die Resultate des Testes über die Lernstile der Schüler sehen.

### 5.3.1.2 Meinung der Schüler über das Wortschatzlernen

Als ich gefragt habe, ob das Lernen der neuen deutschsprachigen Wörter schwierig ist und warum es ihrer Meinung nach schwierig ist, habe ich folgende Antworten bekommen:

Meinung	Anzahl von Schülern	Begründungen
Nicht schwierig	2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>„[...] jos jaksaa vaan opetella niitä kunnolla“ (wenn man nur Interesse daran hat, die Wörter genug einzuüben)</li> </ul>
Manchmal schwierig	1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„[...] Se on itsestä kiinni. Täytyy motivoitua“ (Es hängt von sich selber ab, man muss sich nur motivieren)</li> </ul>
Schwierig	10 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>„[...]], koska pitäisi muistaa vanhatkin ja en edes osaa saksaa“ (weil man sich auch an die schon gelernten Wörter erinnern soll, und ich kann kein Deutsch)</li> <li>„[...]], koska ne ovat niin outoja ja vaikeita muistaa“ (weil sie [die deutschen Wörter] so fremd und schwierig zu erinnern sind)</li> <li>„[...]], koska saksa on vaikeaa“ (weil Deutsch schwierig ist)</li> <li>„[...]], koska se vie suhteettomasti aikaa“ (weil [Das Lernen der deutschen Wörter] übermäßig Zeit nimmt)</li> <li>„[...]], en kuuntele juurikaan mitään saksankielistä musaa (niin että voisi opetella sanat) enkä katsele [...] saksankielisiä ohjelmia. Tällöin saksan sanoja pitää pöntätä enemmän ilman mainittavaa hyötyä.“ (ich höre mir keine deutschsprachige Musik an oder schaue keine deutschsprachigen Fernsehsendungen und deshalb muss ich die Wörter einpauken, und dies hilft weiterhin gar nichts)</li> <li>„[...] Voin hinkata sanoja ja osaan ne kun kysytään, mutta esim. <i>sich</i> (dat.) <i>überlegen</i>, niin en osaa käyttää sitä.“</li> </ul>

		(ich kann die Wörter einpauken und beherrsche sie, wenn sie abgehört werden, aber solche Sachen wie <i>sich</i> (dat.) <i>überlegen</i> kann ich nicht richtig verwenden)
--	--	---

**Figur 4: Meinungen & Begründungen der Schüler über das Wortschatzlernen**

Zusätzlich habe ich Antworten wie: „[...] ne ovat luonnottomia“ (sie [die deutschsprachigen Wörter] sind unnatürlich), „[...], koska saksa on niin outo kieli“ (weil die deutsche Sprache so eine fremde Sprache ist) und „[...] ne eivät vaan jää päähän“ (Sie [die deutschsprachigen Wörter] bleiben einfach nicht im Kopf) bekommen, aber sie sind eigentlich keine Antworten auf meine Frage gewesen und sind nicht als Antworten berücksichtigt worden.

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass drei von den 13 Schülern, die der Meinung gewesen sind, dass das Lernen der deutschsprachigen Wörter nicht so schwierig ist, Interesse, Motivation und die Verantwortung für das Lernen betonen, also „man muss Interesse daran haben“ und „es hängt von sich selber ab, man muss sich nur motivieren.“ Die meisten Schüler (10St.) sind der Meinung gewesen, dass das Lernen der deutschsprachigen Wörter schwierig ist und als einen Grund dafür ist u.a. angegeben worden, dass die deutsche Sprache so „fremd“ sei. Ein Grund dafür könnte vermutlich sein, dass die deutsche Sprache den Schülern nicht so bekannt ist, weil man in Finnland nicht so viel die Sprache verwendet, d.h. man hört die Sprache nicht so oft und man verwendet sie nicht so viel, wie z.B. Englisch. Und die Schüler mögen die englische Sprache viel mehr. Die Antworten darauf, dass die Wörter „nicht im Kopf bleiben“ oder dass das Lernen „übermäßig Zeit nimmt“ sind vielleicht Anzeichen dafür, dass die Schüler falsche Techniken verwenden oder überhaupt keine guten Lerntechniken für das Wortschatzlernen haben. Die Antwort „[...] und ich kann kein Deutsch“ zeigt, dass die Oberstufenschüler sich manchmal unterschätzen. Die Tatsache, dass es wichtig ist, die zu lernenden Sachen mit dem eigenen Leben der Schüler zu verbinden, ist aus der Antwort der Schülerin zu entnehmen, die gesagt hat, dass sie sich keine deutschsprachige Musik anhört oder keine deutschsprachigen Filme anschaut. Deswegen wäre es gut, wenn man das Wortschatzlernen und die Themen im Deutschunterricht irgendwie mit dem Leben des Schülers verbinden würde.

Als ich gefragt habe, was am schwierigsten am Wortschatzlernen ist, habe ich folgende Antworten bekommen:

- „Kaikki“ (Alles)
- „Muistaa niiden suku ja niin monen sanan muistaminen“  
(Dass man sich an so viele Wörter erinnern soll und die Genera der Wörter)
- „Itse sanat ovat vaikeimpia. Niiden muistaminen ja suomennokset“  
(Die Wörter an sich, das Erinnern an die Wörter und die Übersetzungen)
- „Uusien sanojen artikkelit“  
(Die Artikel der neuen Wörter)
- „[...] niitten oppiminen“  
(das Lernen der Wörter)
- „sanojen monimutkaisuus“  
(Die Kompliziertheit der Wörter)
- „suvut“  
(die Genera der Wörter)
- „Olla sekoittamatta englantiin“  
(Dass man die [deutschen Wörter] nicht mit den englischen Wörtern verwechselt)

**Figur 5: Antworten der Probanden darauf, was am schwierigsten beim Wortschatzlernen ist**

Der oberen Figur ist zu entnehmen, weil die deutsche Sprache so anders als die finnische Sprache ist, dass die Schüler die deutsche Sprache wegen der Genera der Wörter und wegen der „Wörter an sich“ schwierig finden. Antworten wie „Das Erinnern an die Wörter“, „das Lernen der Wörter“ oder „dass man die deutschen Wörter nicht mit den englischen Wörtern verwechselt“ als die schwierigsten Sachen beim Lernen deutscher Wörter könnten sich wieder darauf beziehen, dass die Probanden sich keine passenden Techniken angeeignet haben oder dass sie keine passenden Techniken beim Wortschatzlernen verwenden können.

Ich habe sie auch darum gebeten, die richtige Alternative unter den drei Alternativen a) *gering*, b) *ziemlich gut* und c) *umfangreich* einzukreisen, was ihrer Meinung nach am Besten den Umfang ihres Wortschatzes charakterisiert. Vier von den 13 Schülern sind der Meinung gewesen, dass der Umfang ihres Wortschatzes ziemlich gut ist. Sieben Schüler sind der Meinung gewesen, dass der Umfang ihres Wortschatzes gering ist und eine Schülerin hat einen eigenen Punkt x: „en osaa yhtään“ (ich kann gar nichts) hinzugefügt. Nur ein Schüler war der Meinung, dass sein Wortschatz umfangreich ist.

### 5.3.1.3 Die verwendeten Lerntechniken beim Wortschatzlernen

#### 5.3.1.3.1 Offene Fragen

Als Nächstes habe ich wissen wollen, wie die Schüler am häufigsten die deutschsprachigen Wörter lernen (diese Fragen sind offene Fragen gewesen). Ich habe mehrere Antworten von einem Schüler/einer Schülerin bekommen:

Menge der Schüler	Verwendete Lerntechniken
11 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter durchlesen, Wörter aus der Wortschatzliste pauken</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauken der Wörter, Gedächtnisstrategien entwickeln, sich an den Zusammenhang der behandelten Wörter erinnern</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sätze mit den neuen Wörtern schreiben</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter aussprechen</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für den Wortschatztest lernen</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählungen mit den Wörtern schreiben</li> </ul>

**Figur 6: Lerntechniken, die die Probanden beim Wortschatzlernen verwenden**

Die Schülerin, die geschrieben hat, dass sie Erzählungen mit den deutschsprachigen Wörtern schreiben möchte, hat hinzugefügt, dass der Umfang, die Nützlichkeit und die Anwendbarkeit des Wortschatzes [im Lehrbuch] nicht so gut sind.

Wie man oben sehen kann, haben die meisten Schüler als Lernstrategie eine Technik verwendet, in der sie die eine Seite der Wortschatzliste abdecken und sich an die bedeckten Wörter zu erinnern versuchen (Gairns & Redman, 1996, nennen dies *rote learning*). Charakteristisch für die Technik ist, dass man meistens keinen Kontext dabei hat, also man hat nur die Wortliste, und man muss die Wörter mehrmals wiederholen, damit sie im Gedächtnis behalten werden. Gedächtnisstrategien scheinen auch beliebt unter den Schülern zu sein. Zum Beispiel versucht eine Schülerin sich daran zu erinnern, in welchem Zusammenhang die Wörter vorgekommen sind (*Creating Mental Linkages*; gehört zu Gedächtnisstrategien, siehe Kapitel 3.2.1) und sie versucht auch eigene Gedächtnisstrategien zu entwickeln. Zwei Schüler verwenden offensichtlich ab und zu die Technik des *Elaborierens*, d.h. sie schreiben Sätze oder Erzählungen aus den

neuen Wörtern (oder zumindest so zu machen möchten). Ein Schüler hat gesagt, dass er die Wörter beim Durchlesen ausspricht, was hindeuten könnte, dass er ein auditiver Lernertyp ist. Ein anderer Schüler hat geschrieben, dass er nur für einen Test die Wörter lernt, was eigentlich zeigt, dass er die Art und Weise gar nicht angegeben hat, wie er den Wortschatz lernt. Aus der Antwort kann man nur entnehmen, dass es ein Muss für ihn ist, die deutschsprachigen Wörter zu lernen. Vielleicht könnte man seine Motivation zum Deutschlernen positiv beeinflussen (vgl. die Rolle der affektiven Lernstrategien; Kapitel 3.3.2).

Als ich mich danach erkundigt habe, wie die Probanden die schon gelernten Wörter wieder aus dem Gedächtnis abrufen, habe ich folgende Antworten bekommen (ich habe schon wieder mehrere Antworten von einem Schüler/einer Schülerin bekommen und die Fragen sind offen gewesen):

Menge der Schüler	Verwendete Lerntechniken
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Kertaamalla. Lukemalla sanastoa“ (durch das Wiederholen und Durchlesen des Wortschatzes)</li> </ul>
2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Kertaamalla ja muistelemalla“ (durch das Wiederholen und Erinnern [an die Wörter])</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Lukemalla muistiinpanot“ (dadurch, dass ich die Notizen durchlese)</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Tankaamalla ne muutaman kerran“ (durch das Einpauken)</li> </ul>
2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>„En mitenkään“ (auf keine Weise)</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„En mitenkään. Ne muistuu sitten itsestään“ (auf keine Weise, sie fallen mir einfach ein)</li> </ul>
1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Ärsyintymällä, eli jos olen mennyt unohtamaan jotain tai en tiedä sitä, otan sen selville [...]“ (dadurch, dass ich wütend werde, wenn ich einige Wörter vergessen habe oder gar nicht kenne. In dem Fall werde ich die unbekanntenen Wörter irgendwo nachschauen)</li> </ul>

**Figur 7: Abrufungsweisen, wie die Probanden die schon gelernten Wörter aus dem Gedächtnis abrufen**

Zusätzlich habe ich die Antwort „Käyttämällä niitä lauseissa esim. tarinaa tai mietelmiä kirjoittaessa“ (ich verwende die Wörter so, dass ich einige Erzählungen oder Gedanken

aus den Wörtern schreibe) auf die oben genannte Frage bekommen, aber die Antwort ist eigentlich mehr für das Erlernen der Wörter und nicht für das Abrufen der Wörter aus dem Gedächtnis und gilt deswegen nicht als Antwort auf die obige Frage. Auch eine weitere Antwort konnte ich nicht berücksichtigen, weil sie nicht auf die Frage antwortete: „[...] Kun ne on kokeessa osattu (tai ei osattu), ei niitä pidä yrittää miettiä enää“ (Wenn man die Wörter einmal für die Prüfung gelernt hat (oder nicht), macht es keinen Sinn mehr, sich Gedanken darüber zu machen).

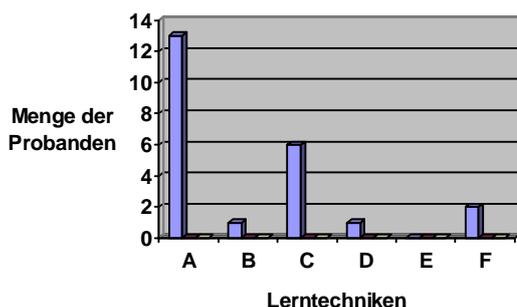
Das Wiederholen der behandelten Themen und eigener Notizen scheint beim Abrufen der Wörter aus dem Gedächtnis die meist verwendete Technik unter den Schülern zu sein, was natürlich Sinn macht. Die gerade gelernten Sachen muss man doch in regelmäßigen Zeitabständen wiederholen, sonst vergisst man sie (siehe Kapitel 4.4.2). Diese Antworten, die ich auf die letztere Frage bekommen habe, zeigen, wie unterschiedlich die Art und Weise bei den Schülern ist, ihre eigenen metakognitiven Fähigkeiten zu erkennen und darüber Information zu geben, was in ihrem Lernprozess eigentlich passiert. Die Antworten „auf keine Weise“ oder „Sie fallen mir einfach ein“, die ich von drei Schülern bekommen habe oder die Antwort „[...] Kun ne on kokeessa osattu (tai ei osattu), ei niitä pidä yrittää miettiä enää“ (Wenn man die Wörter einmal für die Prüfung gelernt hat (oder nicht), macht es keinen Sinn mehr, sich Gedanken darüber zu machen), sind entweder Trotzhandlungen der Jugendlichen gewesen oder sie haben einfach nicht sagen können, wie sie die schon gelernten Wörter wieder aus dem Gedächtnis abrufen. Das Gegenteil davon ist die Antwort der Schülerin, die gesagt hat, dass sie wütend wird, wenn sie sich nicht an die gelernten Wörter erinnert oder die Wörter gar nicht weiß und sie deswegen irgendwo nachschauen wird. Dies ist das Erkennen der eigenen Metakognition bester Art.

## 5.3.1.3.2 Halbstrukturierte Fragen

Im halbstrukturierten Teil der ersten Befragung haben die Schüler die richtigen Alternativen von den fünf fertigen Behauptungen über die verwendeten Lerntechniken wählen müssen. Sie haben auch eigene Lerntechniken hinzufügen dürfen, wenn es welche gegeben hat. Die Behauptungen sind folgende gewesen:

Beim Lernen der neuen Wörter benutze ich die folgende Art und Weise

- A) Yritän päntätä uudet sanat päähäni sanastoa lukemalla  
(Ich versuche die neuen Wörter dadurch zu lernen, dass ich den Wortschatz einpauke)
- B) Kirjoitan uudet sanat vihkoon  
(Ich schreibe die neuen Wörter ins Heft)
- C) Opettelen sanat tekstistä lukemalla  
(Ich lerne die neuen Wörter dadurch, dass ich sie im Textkapitel durchlese)
- D) Kirjoitan virkkeitä, joissa käytän uusia sanoja  
(Ich schreibe Sätze, in denen ich neue Wörter verwende)
- E) Kirjoitan uusista sanoista virkkeitä, jotka liittyvät omaan elämäni  
(Von den neuen Wörtern schreibe ich Sätze, die mit meinem eigenen Leben zu tun haben)
- F) Muu tapa, mikä?  
(Eine andere Art und Weise, welche?)



**Figur 8: Lerntechniken, die die Probanden gewählt haben**

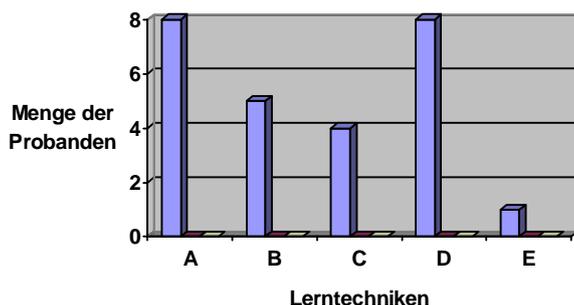
Die Alternative A ist 13 Mal gewählt worden, die Alternative B dagegen nur einmal, die Alternative C sechs Mal, die Alternative D einmal, die Alternative E ist gar nicht ausgewählt worden und für die Alternative F habe ich folgende Vorschläge bekommen: „Keksin uusia muistisääntöjä“ (ich denke mir neue Gedächtnisstrategien aus; hier hat

man den Begriff *Strategie* nicht verwendet)“ (1St.) und „Käännän tekstejä, siis kappaleita, sanakirjan kanssa“ (ich übersetze Textkapitel mit Hilfe des Wörterbuches“ (1St.).

Aus den Antworten wird wieder ersichtlich, dass die meisten Schüler den Wortschatz pauken (13St.), wenn sie die neuen Wörter zu lernen oder zu speichern versuchen. Sechs Mal ist die Alternative C auch gewählt worden, was bedeutet, dass einige Schüler auch Textkapitel beim Lernen der Wörter verwenden, d.h. sie lernen die Wörter beim Durchlesen des Textkapitels. Es hat mich eigentlich überrascht, dass niemand die Alternative E gewählt hat. Ich würde behaupten, dass man sich sehr gut an neue Wörter erinnern könnte, wenn Sätze mit den neuen Wörtern geschrieben werden und irgendwie mit dem eigenen Leben der Schüler verknüpft werden. Als eigene Techniken haben die Schüler also eine Gedächtnisstrategie und die Technik *Benutzung von Wörterbüchern* (gehört u.a. zu den kognitiven Lernstrategien; siehe Kapitel 5.2.3) vorgeschlagen.

Als ich gefragt habe, wie die Schüler neue Textkapitel lernen, haben sie von den vier fertigen Alternativen die richtigen Alternativen wählen können (mehrere möglich) und schon wieder eine eigene Alternative geben können. Die Alternativen sind folgende gewesen:

- A) Luen koko tekstin yrittäen päätellä uudet sanat tekstiyhteydestä  
(Ich lese den ganzen Text durch und versuche die neuen Wörter aus dem Textzusammenhang zu erschließen)
- B) Luen tekstin lause lauseelta läpi käyttäen sanastoa apuna  
(Ich lese den Text Satz für Satz durch und verwende das Wörterverzeichnis dabei)
- C) Luen koko tekstin, mietin sisältöä ja sitten käännän  
(Ich lese den ganzen Text durch, denke an den Inhalt und übersetze den Text danach)
- d) Luen tekstiä sanastoa seuraten lause lauseelta ja mietin sisältöä  
(Gleichzeitig wenn ich den Text Satz für Satz durchgehe, werde ich [die unbekanntenen Wörter] im Wortschatz nachschlagen und denke an den Inhalt)
- E) Muu tapa, mikä?  
(Eine andere Art und Weise, welche?)

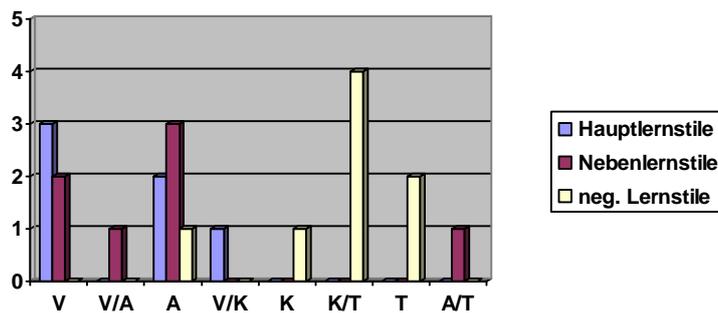


**Figur 9: Art und Weise, wie die Probanden Textkapitel lernen**

Die Alternative A ist achtmal gewählt worden, d.h. die Probanden werden einen ganzen Text durchlesen und neue Wörter aus dem Textzusammenhang erschließen, m.a.W haben sie also die Technik des *Kombinierens* verwendet. Genau so oft ist die Alternative D gewählt worden, d.h. wenn die Probanden den Text Satz für Satz durchgehen, werden sie unbekannte Wörter im Wörterverzeichnis nachschlagen und an den Inhalt denken. Offensichtlich sind die Schüler auch der Meinung, dass man unbedingt den Inhalt der Texte berücksichtigen muss, um die Wörter zu verstehen oder um die Wörter im richtigen Zusammenhang verwenden zu lernen. Die Alternative B ist fünfmal gewählt worden. Ein Schüler hat auch hinzugefügt, dass es sehr viel Zeit nimmt, diese Technik zu verwenden. Die Alternative C ist viermal gewählt worden. Nur eine Schülerin hat eine eigene Technik für das Lernen der neuen Textkapitel gegeben (eine Antwort auf die Alternative E): „Kirjoitan tekstin toisinaan suomeksi jonnekin“ (Ich schreibe manchmal den Text irgendwo auf Finnisch).

### 5.3.2 Ergebnisse des Tests

Im folgenden Diagramm sind die Resultate des Testes die Lernstile der 12 Probanden betreffend zu sehen. (V= visueller Lernertyp, V/A= visuell/auditiver L., A= auditiver L., V/K= visuell/kinästhetischer L., K= kinästhetischer L., K/T= kinästhetisch/taktile L., T= taktile L. und A/T= auditiv/taktile L.)



Figur 10: Hauptlernstile, positive Nebenlernstile und negative Lernstile der 12 Probanden

Wie ich schon früher erwähnt habe, können die Schüler also einen Hauptlernstil, dazu einen oder mehrere Nebenlernstile oder einen oder mehrere negative Lernstile (siehe Kapitel 5.2.2 für die Erklärung des Testes) haben. Zum Beispiel gibt es unter den Probanden eine Schülerin, die den visuellen Stil als Hauptlernstil hat, den auditiven Stil als Nebenlernstil hat, und die negativen Lernstile für sie sind der kinästhetische und taktile Lernstil. Es gibt auch solche Schüler, die nur einen Hauptlernstil haben oder mehrere Nebenlernstile ohne einen Hauptlernstil haben. Anders gesagt können die Schüler also so genannte Mischtypen von ihren Lernstilen her sein.

Wie dem oberen Diagramm zu entnehmen ist, haben nur sechs Schüler einen Hauptlernstil. Dieses bedeutet, dass sie 19-25 Punkte vom Test bekommen haben, d.h. dass die Lernstile deutlich stärker als die anderen Lernstile sind. Wie man auch sehen kann, haben drei Schüler den visuellen Lernstil, zwei den auditiven Lernstil als Hauptlernstil und eine Schülerin ist ein visuell/kinästhetischer Lernertyp.

Sieben Schüler haben 13-18 Punkte im Test bekommen, woraus zu erschließen ist, dass sie einen oder mehrere positive Nebenlernstile haben. Zwei Schüler haben den visuellen Lernstil als ihren Nebenlernstil. Eine Schülerin hat den visuell/auditiven Nebenlernstil. Drei Schüler haben den auditiven Lernstil als ihren Nebenlernstil und eine Schülerin hat den auditiv/taktilen Nebenlernstil. Die Nebenlernstile bedeuten, dass die Stile nicht so deutlich stark wie z.B. die Hauptlernstile sind, aber sie sind trotzdem dominierende Lernstile des Lerner. Wenn man z.B. den auditiv/taktilen Lernstil hat, heißt es, dass der auditive und taktile Lernstil ebenso starke Lernstile des Schülers sind.

Acht Schüler haben auch negative Lernstile nach dem Test bekommen. Sie haben m.a.W. 0-12 Punkte im Test bekommen. Und wie gesagt, sind die negativen Lernstile solche Stile, die dem Lernen eher schaden als nützen. Die meisten negativen Lernstile scheinen die kinästhetischen, taktilen oder kinästhetisch/taktilen Lernstile zu sein. Nur eine Schülerin hat den auditiven Lernstil als ihren negativen Lernstil. Sogar vier Schüler haben den kinästhetisch/taktilen Lernstil als ihren negativen Lernstil. Eine Schülerin hat den kinästhetischen Lernstil als ihren negativen Lernstil und zwei Schüler haben den taktilen Lernstil als ihren negativen Lernstil.

Sieben von den 12 Schülern haben ins Schwarze mit den Einschätzungen des eigenen Lernstiles getroffen. Das heißt, wenn sie sich z.B. eingeschätzt haben, dass sie visuell/auditive Lernertypen von ihrem dominierenden Lernstil her sind, sind sie tatsächlich visuell/auditiv entweder von ihrem Hauptlernstil oder von dem Nebenlernstil her gewesen. Nur eine Schülerin hat vermutet, dass ihr dominierender Lernstil der kinästhetische Lernstil wäre, aber der kinästhetische Lernstil ist nach dem Test der negative Lernstil der Schülerin gewesen. Im Test ist auch klar geworden, dass wenn jemand ein visueller, auditiver oder visueller/auditiver Lernertyp vom Haupt- oder Nebenlernstil her ist, sind seine negativen Lernstile kinästhetisch, taktil oder kinästhetisch/taktil. Nur eine Schülerin ist ein visueller/kinästhetischer Lernertyp von ihrem Hauptlernstil her, und der auditive Lernstil ist ihr negativer Lernstil.

### **5.3.3 Ergebnisse der zweiten Befragung**

#### **5.3.3.1 Offene Fragen**

Insgesamt 14 Schüler haben an der zweiten Befragung teilgenommen.

Auf die Frage, ob sie etwas Neues durch die Lerntechniken für das Wortschatzlernen gelernt haben, haben nur vier von den 14 Schülern geschrieben, dass sie etwas Neues davon gelernt haben. Zwei andere haben auf dem Fragebogen geschrieben, dass sie deswegen von den gelehrt Techniken nichts Neues gelernt haben, weil sie solche Techniken nicht selber verwenden, sondern „eigene Techniken“. Offensichtlich sind die Lerntechniken den Schülern vom Deutschunterricht oder von anderen Sprachunterrichtsstunden bekannt und deswegen wissen sie genau, was für Techniken sie selber verwenden.

Als ich gefragt habe, an welche von den von mir gelehrt Techniken sie sich am Besten erinnern können, haben sie folgende Techniken erwähnt:

- „sanojen johtaminen“ (Ableiten von Wörtern)
- „sanojen liittämisen lauseisiin“ (mit den neuen Wörtern Sätze schreiben)
- „vastakohtat ja piirroksat“  
(Gegenteile und die Zeichnungen [damit sind die keyword technique mit dem *helmet*-Beispiel oder das Zeichnen der Bilder mit Bezeichnungen gemeint])
- „oppimistavat, mitä itse käytän“ (die Techniken, die ich [schon] selber verwende)
- „[...] niistä sanoista kannattaa kirjoittaa tekstejä/tarinoita, jotta oppii käyttämään niitä kielessä“  
(dass es nutzt, mit den neuen Wörtern Erzählungen oder andere Texte zu schreiben, damit man lernt, wie man sie in der Sprache verwendet)
- „Se, että sanoja voi ryhmitellä mm. artikkelin mukaan“  
(Gruppierung u.a. nach den Artikeln)
- „[...] ehkäpä auditiivinen opiskelu“  
(wahrscheinlich die auditive Lernweise [damit ist wahrscheinlich die Übertreibung und das Selbsthören der Wörter gemeint])

Hierdurch konnte ich also feststellen, ob die Schüler überhaupt in dem Unterricht zugehört haben. Das Ziel der zweiten Befragung ist auch gewesen, dass ich so oft wie möglich das Thema wiederhole, d.h. hier in der zweiten Befragung haben sie schon wieder die Techniken aus dem Gedächtnis abrufen müssen, damit sie etwas vom Thema lernen und dass es allen klar wird, was mit den Lernstilen und -strategien (darunter auch die verschiedenen Techniken) gemeint ist und wie man sie verwenden kann.

Als ich gefragt habe, ob es irgendwie ihnen geholfen hat zu verstehen, was für Lernstrategien es für das Wortschatzlernen gibt, wenn wir verschiedene Lerntechniken im Unterricht behandelt haben, haben fünf „Ja“ gesagt und sieben „Nein“ gesagt, und der Rest hat gar nichts geantwortet. Diejenigen, die „Ja“ gesagt haben, haben folgende Techniken genannt: „sanojen johtaminen“ (Ableiten der Wörter), „kyllä kai, mutta en muista mitä“ (Ja vielleicht, aber ich kann mich nicht an die Techniken erinnern) und „auditiivinen oppija“ (der auditive Lerner [wahrscheinlich die auditive Lernweise gemeint]). Obwohl die Probanden sich gut an die Techniken bei der vorigen Frage (an welche Techniken sie sich am Besten erinnern können) haben erinnern können, sind sie der Meinung gewesen, dass die von mir gelehrt Techniken nicht zu veranschaulichen

geholfen haben, was für verschiedene Lerntechniken es gibt, was schon wieder widersprüchlich gewesen ist. Sie haben sich bei dieser Frage nicht mehr so richtig konzentrieren können, wie ich aus einigen Antworten folgern konnte.

Als ich gefragt habe, ob sie in der Zukunft einige der von mir gelehrteten Lerntechniken verwenden möchten, habe ich folgende Antworten bekommen (Von einigen Schülern habe ich keine Begründung bekommen):

Meinung	Menge der Schüler	Begründungen
Ja	3 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Kyllä, koska siitä on hyötyä“ (Ja, weil es etwas nutzt)</li> <li>• „Niitä, joita mä jo käytän [...]. Koska ne on hyväksi havaittuja“ (Diejenigen, die ich schon verwende [...]. Weil es eine anerkannte Methode ist)</li> <li>• „Niitä kyllä, mitä aikaisemminkin“ (Diejenigen, die ich auch früher verwendet habe)</li> </ul>
Vielleicht	3 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Minulla on omat menetelmäni.“ (Ich habe meine eigenen Techniken)</li> </ul>
Nein	8 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „ei ollut mielestäni käteviä“ (sie waren keine sinnvolle Techniken)</li> <li>• „En, koska ne eivät auta“ (Nein, weil sie mir nicht helfen)</li> <li>• „En. Opin parhaiten sillä tavalla miten teen“ (Nein. Ich lerne auf meine eigene Weise)</li> <li>• „En [...], koska <i>Hauki on kala</i>-tekniikka toimii“ (Nein, weil ich eine wertvolle Technik verwende [und damit ist das Pauken und das Auswendig lernen ohne Kontext gemeint])</li> <li>• „En, koska omat strategiani ovat tarpeeksi hyvät“ (Nein, weil meine eigenen Strategien gut genug sind)</li> </ul>

Figur 11: Antworten der Probanden darauf, ob sie einige der von mir gelehrteten Techniken verwenden möchten

Der Figur ist zu entnehmen, dass die meisten Schüler solche Techniken für das Wortschatzlernen auch in der Zukunft verwenden werden, die ihren eigenen „gut anerkannten Methoden“ entsprechen, seien es Methoden wie das Einpauken oder Auswendiglernen ohne Kontext. Wie ich schon in Kapitel 3.4 erwähnt habe, sind die Methoden, die die Schüler selber entdeckt oder entwickelt haben, die besten Lerntechniken, und dies haben auch die Probanden bemerkt.

Ich habe mich auch danach in der Befragung erkundigt, ob sie ihre eigenen Techniken beim Wortschatzlernen in der Zukunft so wie früher verwenden werden. Auf die Frage habe ich folgende Antworten bekommen:

Meinung	Menge der Schüler	Begründungen
Ja	11 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „mutta muutamaa asiaa voi kokeilla“ (aber einige Sachen kann ich probieren [damit sind die von mir beigebrachten Techniken gemeint]) (1Begründung)</li> </ul>
Keine Ahnung/ Keine Antwort	2 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „ei oo [omia strategioita]“ (es gibt keine [eigenen Strategien])</li> </ul>
Vielleicht	1 Schüler(in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Begründung</li> </ul>
Nein	0 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Begründung</li> </ul>

**Figur 13: Antworten der Probanden darauf, ob sie eigene Techniken beim Wortschatzlernen in der Zukunft verwenden**

Ich habe mich auch danach erkundigt, welche die von ihnen verwendeten Techniken sind und habe folgende Antworten bekommen:

- „Hauki on kala-tekniikalla“  
(mit dem Einpauken und Auswendig lernen)
- „pänttään mekaanisesti“  
(ich pauke die Wörter mechanisch ein [meistens dadurch, dass man eine Wortschatzliste auswendig zu lernen versucht, so dass man die eine Seite der Wortschatzliste bedeckt und sich an die bedeckten Wörter zu erinnern versucht])
- „lue ne ääneen ja katselen“  
(ich lese [die Wörter] laut durch und sehe sie an)

- „Luen kymmenen sanaa ja sitten peitän suomenkielisen osan ja kun osaan ne, niin sama saksalle“

(ich lese zehn Wörter durch und dann decke ich die finnischsprachige Seite der Wortschatzliste und wenn ich die Wörter gelernt habe, mache ich dasselbe mit der deutschsprachigen Seite)

- „joskus kirjoittelen vihkoihin ja kirjoihin, mitä mieleen juolahtaa ja joskus vain luen uusia sanoja opetellen ne ulkoa“

(manchmal schreibe ich ins Heft und ins Lehrbuch, was mir einfällt und manchmal lerne ich die Wörter einfach auswendig)

- „opiskelen sanoja samalla lukiessani tekstiä. Oppii samalla käyttämään uusia sanoja“

(ich lerne Wörter dadurch, dass ich Texte durchlese. Dadurch lernt man die neuen Wörter [im richtigen Kontext] zu verwenden)

- „Luen ja muistan. Englannissa esim. muistelen elokuvista, tms.“

(ich lese sie durch und erinnere mich an sie. Was die englische Sprache betrifft, versuche ich mich an die Wörter so zu erinnern, dass ich mich an englischsprachige Filme erinnere)

- „pänttään vaan sanastosta tai en ollenkaan“

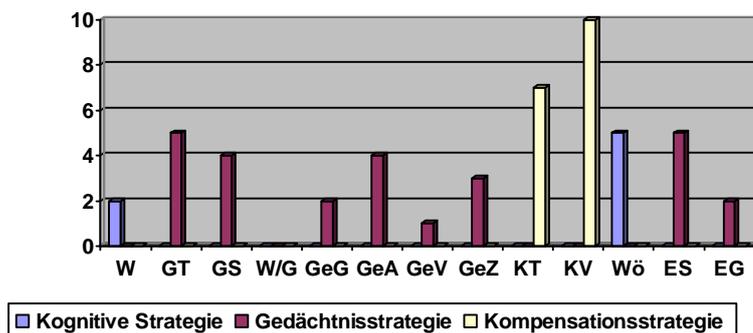
(ich pauke den Wortschatz ein oder gar nicht)

Die meisten Schüler wollen auch in der Zukunft ihre eigenen Techniken verwenden, aber eine Schülerin ist dazu bereit gewesen, auch neue Techniken zu probieren. An dieser Stelle ist mir klar geworden, dass ich Recht mit meiner Hypothese hatte, welche Techniken die Schüler verwenden, nämlich die meisten Schüler verwenden so genannte alte und traditionelle („mechanische“) Lerntechniken wie Auswendiglernen, Einpauken der Wörter ohne Kontext oder, dass sie beim Lernen der Wörter die eine Seite der Wortschatzliste abdecken und sich an die verdeckten Wörter zu erinnern versuchen. Ich bin sehr zufrieden gewesen, als ich bemerkt habe, dass einige Schüler auch den Kontext beim Lernen der (neuen) Wörter nutzen oder Sätze mit den (neuen) Wörtern schreiben. Diese Schüler sind Mädchen und soweit ich die Sache verstanden habe, sind sie auch gute Schülerinnen, also vielleicht wissen sie, was für Techniken gute Ergebnisse ermöglichen. Man soll aber auch bemerken, dass die erstgenannten Techniken vielleicht auch ganz gute Ergebnisse ermöglichen, man muss die Dinge vielleicht nur öfter wiederholen als beim Lernen mit den Techniken, die die zu lernenden Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Der Schüler, der gesagt hat, dass er sich beim Lernen der englischen Sprache an englischsprachige Filme erinnert, wenn er einige Wörter aus dem Gedächtnis abrufen möchte, hat eine gute Bemerkung gemacht, und

dies zeigt, dass es wichtig beim Lernen der Fremdsprachen ist, eigene Interessen mit dem Lernen zu verbinden. Das Interesse vermehrt nämlich die Motivation zum (Sprachen)lernen.

### 5.3.3.2 Strukturierte Fragen

Ich habe die Schüler darum gebeten diejenigen von den Lerntechniken zu wählen, die sie weiterhin in der Zukunft beim Wortschatzlernen verwenden möchten:



Figur 5: Lerntechniken, die die Schüler in der Zukunft verwenden möchten

Die Abkürzungen bedeuten folgendes: W= Wortbildung, GT= Gruppierung nach einem Thema/nach einer Wortklasse oder nach Gegensätzen, GS= Gruppierung nach Synonymen oder Antonymen, W/G= Wortbildung mit Gruppierung (Mindmaps). GeG= Erweckung eigener Gefühle/Assoziationen aufgrund der bestimmten Wörter, GeA= Ableiten von Wörtern von einer Sprache in eine andere, GeV= Vergleichen mit einer Muttersprache, GeZ= Zeichnen einiger Bilder mit Bezeichnungen, KT= Kombinieren aus dem Textzusammenhang, KV= Kombinieren aufgrund des Vorwissens, ES= Bilden eigener Sätze mit neuen Wörtern, EG= Erfinden (komischer) Geschichte aus neuen Wörtern, Wö= Benutzung von Wörterbüchern

Die Lerntechniken *W* und *W/G* werden den kognitiven Lernstrategien zugeordnet, weil man in der Wortbildung die Struktur des Wortes analysiert und den Wortschatz sprachlich verarbeitet. Wie man dem oberen Schaubild entnehmen kann, ist die erstere Technik *W* von zwei Schülern gewählt worden und die letztere *W/G* ist von niemandem gewählt worden. Die Techniken *GT* und *GS* gehören beide zu den Gedächtnisstrategien, weil die Techniken das Erinnern an bestimmte Wortgruppen, die inhaltlich gruppiert

sind, verbessern. *GT* ist von fünf Schülern und *GS* von vier Schülern gewählt worden. Die Lerntechniken, mit dem Anfang *Ge-*, gehören zu den Gedächtnisstrategien, sowie *ES* und *EG*, die beide Elaborationstechniken sind. *ES* ist von fünf und *EG* von einem Schüler gewählt worden. *GeG* ist von zwei Schülern, *GeA* von vier Schülern, *GeV* von einem Schüler und *GeZ* von drei Schülern gewählt worden.

Die Techniken *KT* und *KV* gehören zu den Kompensationsstrategien, weil es charakteristisch für die Kompensationsstrategien ist, aus den situativ angemessenen oder sprachlichen Tipps etwas zu erschließen (siehe Kapitel 3.2.3). Man kann die Technik des Kombinierens auch für eine Gedächtnisstrategie halten (siehe Kapitel 3.2.1), weil der Lerner in einer neuen Weise bekannte Sprachelemente verbindet, wenn er auf neue Wörter stößt, z.B. auf der Wortebene geschieht es so, dass der Lerner z.B. das Wort *Schlafzimmer* kennt und das Wort *Wohnzimmer* aus den Verben *schlafen* und *wohnen* ableitet. Zudem gehört die Technik des Kombinierens auch zu den kognitiven Lernstrategien, weil die Technik *Transferring* bedeutet, dass man alte Information über das Sprachwissen und Sprachkönnen nutzt, um das Verstehen und Produzieren neuer sprachlicher Formen zu verbessern (siehe Kapitel 3.2.2). *KT* ist von sieben Schülern gewählt worden, *KV* von zehn Schülern. Die Technik *Wö* gehört zu den kognitiven Lernstrategien (siehe Kapitel 5.2.3 oder 3.2.2) in dem Fall, wenn man ein Wort nicht richtig hat verwenden können und das Wort danach im Wörterbuch hat nachschlagen müssen, damit man das Wort richtig verwenden kann. Diese Technik ist von fünf Schülern gewählt worden.

Es hat sich also gezeigt, dass die Techniken des *Kombinierens* die beliebtesten Techniken für das Wortschatzlernen gewesen sind (insgesamt 17 Mal gewählt worden). Die Technik *Gruppierung* ist die zweitbeliebteste Technik gewesen (insgesamt neunmal gewählt worden). Die *Benutzung von Wörterbüchern* so wie das *Bilden eigener Sätze* sind beide fünfmal gewählt worden. Von den Gedächtnisstrategien ist die Technik *Ableiten von Wörtern von einer Sprache in eine andere* die beliebteste Technik gewesen (viermal gewählt worden). Was mich überrascht hat, ist, dass das Verwenden der *Mindmaps* (Gruppierung & Wortbildung zusammen) gar nicht gewählt worden ist. Ich habe dies überraschend gefunden, weil ich selber ziemlich oft *Mindmaps* beim Lernen als Oberstufenschülerin verwendet habe. Ich bin der Meinung, dass diese Technik ganz einfach und schnell anzuwenden ist.

## 5.4 Auswertung der empirischen Untersuchung

Obwohl meine empirische Untersuchung nicht unbedingt alle Kriterien der Aktionsforschung erfüllt hat, hat es sich gelohnt, so eine Untersuchung durchzuführen. Jetzt weiß ich, was für Möglichkeiten (Teste, usw.) es für Registrieren und Erforschen verschiedener Lernstile und -strategien gibt. Der ganze Prozess hat einige wertvolle Hinweise darauf ergeben, wie man weitere Forschungen mit den Schülern machen könnte. Obwohl der Prozess nur etwa fünf Unterrichtsstunden lang gedauert hat, hat der ganze Prozess insgesamt drei Wochen lang gedauert. In den drei Wochen haben die Schüler auch Zeit dafür gehabt, sich in Ruhe einige Gedanken über die Lernstile und -strategien zu Hause zu machen, wenn sie z.B. die erste Befragung und den Test zu Hause ausgefüllt haben. Ich habe auch über das Thema nicht unbedingt in den folgenden Unterrichtsstunden gesprochen, sondern bin auf das Thema im Unterricht in regelmäßigen Zeitabständen zurückgekommen.

Es hat sich gezeigt, dass es am Besten ist, wenn man zuerst über die Lernstile und -strategien im Unterricht spricht, z.B. mögliche Techniken der verschiedenen Strategietypen den Schülern vorstellt, und erst danach die Befragungen oder Teste den Schülern austeilt. So haben die Schüler genug Zeit, ihre Lerntechniken und Metakognition in Ruhe zu recherchieren und reflektieren. Ich habe auch die Teste den Probanden zurückgegeben, so dass sie auch später auf die Resultate über ihre eigenen Lernstile zurückkommen konnten. Obwohl die meisten Probanden meiner Untersuchung Notizen über die von mir gelehrteten Lerntechniken für das Wortschatzlernen gemacht haben, wäre es sinnvoller gewesen, eine Liste der möglichen Lerntechniken und Lernstrategietypen aufzustellen und den Schülern auszuteilen, so dass sie auch später auf die Techniken der bestimmten Strategietypen zurückkommen können.

Auf das Thema meiner Untersuchung (Lernstile und -strategien) bin ich nicht beim Unterrichten meiner Untersuchungsgruppe gekommen, wie die meisten Lehrer, die eine Aktionsforschung machen, sondern habe das Thema und die Untersuchungsprobleme schon fertig gehabt, bevor ich die Untersuchungsgruppe zum ersten Mal getroffen habe. Ich habe also vor der Verwirklichung der Untersuchung die erste Befragung und den Test schon fertig gehabt. Ich habe deswegen so gut wie möglich die Fragen der ersten

Befragung erörtern und planen müssen, damit es möglich war, so eine Untersuchung überhaupt zu verwirklichen. Die eigentliche Aktion hat erst beim Ansprechen des Themas und beim Austeilen der ersten Befragung in der Klasse begonnen. Danach habe ich die ganze Zeit während der Untersuchung den Prozessverlauf reflektiert, z.B., ob ich mit den ursprünglichen Plänen weitermachen kann, oder nicht, usw. Ich habe bemerkt, dass es notwendig ist, dass der Lehrer, der so eine Untersuchung durchführt, Notizen von jeder Untersuchungsphase (z.B. nach den Unterrichtsstunden) macht, damit man die Bemerkungen registrieren und später beim Reflektieren verwenden kann.

Ein Vorteil, den ich bei der Verwirklichung der Aktionsforschung gefunden habe, ist dass es zur Hauptidee der Aktionsforschung gehört, dass die ursprünglichen Pläne für die Forschung sich verändern dürfen, d.h. man darf die Pläne und den Verlauf der Untersuchung jeweils nach der Situation verändern. Zum Beispiel wenn es keine Zeit für die ursprünglichen Pläne wegen zu viel Eile im Unterricht gibt, kann man etwas weglassen oder irgendwie anders den Schülern darstellen. Auch meine Untersuchung habe ich während der Unterrichtszeit machen müssen, wenn es dafür Zeit gegeben hat. Nach dem ursprünglichen Plan wollte ich noch mehr die Ergebnisse der Untersuchung mit den Schülern reflektieren, aber es hat so viele andere Unterrichtsthemen gegeben, dass es unmöglich gewesen ist.

Bei der Durchführung einer Befragung kann es ein Problem sein, dass man keine ernst zu nehmenden Antworten auf die Fragen bekommt. Es kann auch sein, dass die Fragen in der Befragung nicht die besten sind, d.h. dass sie irgendwie von den Probanden falsch verstanden werden können. Auch nicht alle Befragten antworten, was wieder ein Nachteil einer Befragung ist. Dieses habe ich auch in der Analysephase meiner Untersuchung bemerkt. (Vgl. Hirsjärvi et al. 1997, 191.)

Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich bestimmt auch in der Zukunft so eine Aktionsforschung machen werde, um Informationen über meine Schüler und ihre Lernstile und -strategien zu bekommen. Dadurch können sowohl Lehrer als auch Schüler wertvolle Information über sich selber erfahren, und die Lehrer finden bestimmt Antworten auf bestimmte Probleme in verschiedenen Lern-/Lehrgebieten aufgrund der Aktionsforschung. Natürlich erfordert so ein neues Experiment Zeit, besonders das Suchen nach passenden Möglichkeiten, die Lernstile und -strategien zu testen, sowie

das Analysieren der Resultate. Aber wie Moilanen (2002, 32) feststellt, kann schon allein die Bereitschaft, den Schülern zu helfen, ihre Lernstile und -strategien zu registrieren, erkennen und reflektieren, Wunder vollbringen. Obwohl solche Experimente viel Eigensinn, Ausdauer und Erfindungsgabe von den Lehrern verlangen, sind sie dennoch nützlich.

## **6 UMSETZUNG DER ERGEBNISSE IN DIE PRAKTISCHE LEHRARBEIT**

### **6.1 Was beim Unterrichten der Lernstrategien/ des Wortschatzes zu berücksichtigen ist**

Als ich die Untersuchungsgruppe gefragt habe, ob das Deutschlernen leicht oder schwierig ist, sind 10 von den 13 Schülern der Meinung gewesen, dass das Deutschlernen schwierig ist. Als den Grund dafür haben sie die Unnatürlichkeit und Fremdheit der Sprache genannt. Dies zeigt, dass die Schüler eigentlich ziemlich negative Meinungen über die deutsche Sprache haben. Deswegen wäre es meiner Meinung nach unbedingt empfehlenswert, wenn man das Ansehen der deutschen Sprache irgendwie verbessern könnte. Die erste Fremdsprache der Unterstufenschüler ist nicht mehr Deutsch, sondern am meisten Englisch, und diejenigen, die schon Deutsch lernen, möchten das Deutschstudium immer öfter abbrechen (Vgl. Saarinen 2/06, 16 & Liiten 9.2.2006, A4). Irgendwie sollte man dazu fähig sein die Meinungen der Schüler (und ihrer Eltern) über die deutsche Sprache in eine positivere Richtung zu lenken. Ich denke, dass man den schon erwähnten hohen Gebrauchswert der Sprache als auch die Tatsache, dass man das Sprachenlernen mit dem eigenen Leben des Schülers verbinden sollte, beim Deutschlernen stärken betonen sollte. Es macht Sinn Deutsch zu lernen. (Vgl. Moilanen 2002, 30 & 202.)

Als ich mich nach den Meinungen über das Wortschatzlernen der Schüler erkundigt habe, ist mir klar geworden, dass einige Schüler mehr als andere Unterstützung und Ermutigung vom Lehrer zum Deutschlernen brauchen, damit Antworten wie „Ich kann kein Deutsch“ verschwinden würden. Die Wichtigkeit des Bewusstmachens der

Lernstrategien, und besonders der richtigen Lernstrategien und Lerntechniken, wurde deutlich, wenn einige Schüler geantwortet haben, dass „das Lernen der Wörter übermäßig Zeit nimmt“ oder weil die Wörter „nicht im Kopf bleiben“.

Betty Lou Leaver (1997, 148ff.) hat sechs Schritte in ihrem Buch für Lehrer, die Lernstrategien ihren Schülern/Studenten unterrichten möchten, aufgelistet. Der erste Schritt ist Information über Lernstile der Lerner und über Lerntechniken, die die Schüler verwenden, zu sammeln. Hier sollte man sich auch dafür entscheiden, was für Techniken man im Unterricht verwendet und was für Techniken man dafür verwenden könnte, damit ein erfolgreiches Lernen möglich wäre. Der nächste Schritt ist, die Resultate der Untersuchung zu analysieren und sich zu entscheiden, ob man immer noch das Unterrichtsmaterial, das man zu verwenden geplant hat, verwenden kann, damit es jedem Lernertyp passt. Der dritte Schritt bezieht sich auf das Strategietraining. Der Lehrer sollte sich nämlich entscheiden, ob er die zu unterrichtenden Techniken der unterschiedlichen Strategietypen für eine ganze Lehrgruppe oder für einzelne Schüler als Beihilfe in Form von Hausaufgaben aufgibt und unterrichtet.

Der vierte Schritt bedeutet, dass man Lernstrategien auf einmal oder in Perioden den Schülern unterrichten kann oder als regelmäßiges, andauerndes Training durchgehen kann. Je langfristiger ein Training ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass Schüler sich verschiedene Strategien aneignen und selbstständig zu verwenden lernen. Es ist aber nicht immer möglich andauernd die Strategien im Sprachunterricht zu unterrichten, wenn man auch andere Themen unterrichten soll. Leaver (1997, 149) stellt jedoch fest, dass es schon effektiv ist, wenn man zumindest einmal auf die Lernstrategien zu sprechen kommt und erklärt was sie sind, damit die Lerner sich der Strategien bewusst werden. In so einem Fall kann man irgendwelche Manuale über die möglichen Strategien für die Schüler entwickeln und den Schülern austeilen, damit sie selbstständig damit umgehen können und ab und zu mögliche Strategien und konkrete Techniken selber beim Unterrichten verwenden können. Es wäre meiner Meinung nach gut, wenn man z.B. immer am Anfang eines Kurses oder Schuljahres alle möglichen Lernstrategien und -techniken für das Wortschatzlernen (sowie für alle andere Teilgebiete des Fremdsprachenlernens auch) darstellen und üben würde. Moilanen (2002, 211) erwähnt in seinem Buch *Yli Esteiden*, dass er am Anfang der ersten Kurse des Schuljahres in der gymnasialen Oberstufe alle wichtigsten Lerntechniken der Lernstrategietypen für das

## 6 UMSETZUNG DER ERGEBNISSE IN DIE PRAKTISCHE LEHRARBEIT

---

Wortschatzlernen seinen Schülern darstellt und darum bittet, jede Woche einen Wortschatz mit einer neuen Technik zu studieren. Danach diskutieren sie über die Strategien und Techniken und reflektieren ihre Erfahrungen zusammen im Unterricht.

Der fünfte Schritt ist sich für das Modell des Strategietrainings zu entscheiden. Die möglichen Modelle sind *awareness training*, *implicit strategy training* und *explicit strategy training*, von denen das letztere das effektivste ist. Das erste Modell *awareness training* ermöglicht zu verstehen, dass es verschiedene Lernstrategien gibt und dass es den Lernern während des Lernprozesses hilft, mit den passenden Lernstrategien erfolgreich und noch erfolgreicher zu lernen. Das *implizite Training* bedeutet, dass man verschiedene Lernstrategien und -techniken ausprobiert, obwohl sie nicht genau für die einzelnen Lernertypen des Trainings passend wären. Die Hauptsache ist, dass die Schüler verschiedene Strategien und Techniken probieren. Es ist auch typisch für den fünften Schritt, dass man über die zu verwendenden Strategien und -techniken nicht detailliert im Unterricht diskutiert, sondern einfach als Hausaufgabe macht oder in den Übungen im Unterricht einübt. (Leaver 1997, 149-152.)

Mit dem *expliziten Training* ist gemeint, dass ein Lehrer seinen Schülern erklärt, was Lernstrategien sind und welche Strategien und Techniken jedem Schüler besonders beim Lernen helfen würden. Bevor man bestimmte Übungen mit bestimmten Techniken durchgeht, stellt der Lehrer die Lernstrategien und Techniken vor und erklärt wie man sie verwendet, danach beginnt es mit dem Training. Wenn die Lerner verschiedene Strategieübungen verwendet haben, diskutiert man in der Klasse darüber, welche Lernstrategien und -techniken die Schüler verwendet haben, wie sie sich die bestimmten Strategien angeeignet haben und welche Probleme vorgekommen sind. Dieser Schritt wird in regelmäßigen Zeitabständen wiederholt. Man kann das Strategietraining in verschiedenen Weisen verwirklichen, z.B. kann man einige Manuale für die Schüler produzieren, in regelmäßigen Zeitabständen die Bewusstheit der Strategien und Techniken erwecken und bestimmte Techniken trainieren, sowie Feedback von den verwendeten Techniken den Schülern geben. Andere Lehrer bitten die Schüler so genannte „*student journals*“ über die verwendeten Lernstrategien zu schreiben. Einige Lehrer fügen das Strategietraining als einen integralen Teil dem Sprachunterricht hinzu, so dass die Lernstrategien immer in irgendwelcher Form in den Übungen vorkommen. (Leaver 1997, 152.)

Wie schon erwähnt worden ist, ist das Strategietraining auch in den finnischen Schulen ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, es steht ja im Lehrplan auf welchen Jahrgangsstufen, welche Lernstrategien und Kommunikationsstrategien verwendet werden sollten. Das Einüben der Strategien beginnt schon in der dritten Klasse bei den A1-Deutsch-Lernern und wird bis zur neunten Klasse (und weiter in der gymnasialen Oberstufe) vertieft. Es ist wichtig schon am Anfang des Fremdsprachenunterrichts einen Einfluss auf die Lernstrategien und die konkreten Lerntechniken zu haben, damit die Schüler sich möglichst viele und vielseitige Lerntechniken aneignen. Es ist nämlich auch in meiner Untersuchung vorgekommen, dass die älteren Schüler (in diesem Fall die Schüler in der neunten Klasse) nicht mehr so gern ihre „eigenen, gut anerkannten Lerntechniken“ verändern möchten oder neue Techniken nicht einmal probieren wollen.

### **6.2 Lerntechniken für die unterschiedlichen Lernertypen**

Die meisten Schüler in der Untersuchung sind visuelle und auditive Lernertypen gewesen. Drei Schüler haben den visuellen Lernstil als Hauptlernstil, zwei Schüler haben den auditiven Lernstil als Hauptlernstil und eine Schülerin hat den visuell/kinästhetischen Lernstil als Hauptlernstil. Dazu haben drei Schüler den auditiven Lernstil und zwei Schüler den visuellen Lernstil als Nebenlernstil, eine Schülerin hat den auditiv/visuellen Lernstil und eine andere Schülerin hat den auditiv/taktilen Lernstil als Nebenlernstil. Die Frage lautet jetzt, ob dies eigentlich eine Überraschung ist. Normalerweise werden die Jugendlichen in der Oberstufe auditiv und visuell unterrichtet. Könnte dies ein Grund dafür sein, dass die meisten Schüler in der Untersuchungsgruppe visuelle und auditive Lernertypen sind?

Als nächstes erläutere ich einige Probleme, die unterschiedliche Lernertypen beim Wortschatzlernen haben können und gebe einige Tipps dafür, wie die Probleme gelöst werden können:

Wenn der visuelle Lerner Schwierigkeiten mit dem Wortschatz hat, kann man dieses bemerken, wenn der Lerner die Wörter nicht erkennen oder gestalten kann. Er findet keine Bedeutung für die „Buchstabenschlange“ und vielleicht gehen ihm auch ähnlich aussehende Wörter durcheinander. In diesem Fall soll der Lehrer ihm die Technik der

*Wortbildung* beibringen, zum Beispiel kann der Lehrer dem visuellen Lernertyp zeigen, wie man das Wort in kleinere Teile einteilen, d.h. *segmentieren*, kann (*re-remember*) (Moilanen 2002, 207), und wie man die geschriebene Form von der gesprochenen Form unterscheiden kann (*Differenzierung*). Gleichzeitig kann man die Rechtschreibung verbessern. Eine gute Weise mit dem Problem umzugehen, ist, dass man die Schreibform und die artikulatorische Form nicht gleichzeitig, sondern nacheinander den Schülern lehrt (die Sprachanfänger lernen zuerst die Wörter auszusprechen bevor sie dieselben Wörter schreiben lernen). Auch das Vergleichen mit der Muttersprache hilft dem Lerner, sich besser an die neuen Wörter zu erinnern (Vgl. Moilanen 2002, 196f.).

Das Variieren der Sinnesstimuli durch das Anbieten der Reize durch verschiedene Wahrnehmungskanäle hilft nach Moilanen (2002, 193ff., 201) beim Lernen des Wortschatzes. Die Wahrnehmungskanäle unterstützen einander, z.B. die Aussprache eines Wortes hilft das geschriebene Wort besser zu verstehen (hilft dem auditiven Lerner) und vice versa. Diesen Vorgang nennt man *Integrieren*. Eigentlich kann das Aussprechen eines Wortes auch zu einer falschen Bedeutung eines Wort führen und den auditiven Lerner (auch andere Lerner) deswegen sehr stören, falls der Lerner das Wort falsch ausspricht. Wenn der auditive Lerner selber die Wörter beim Lernen laut aufsagt, übertreibt oder mit verschiedenen Tönen laut spricht, hilft es dem Lerner sich an die Wörter besser zu erinnern.

Ein Problem der kinästhetischen und taktilen Lernertypen ist es, dass ihre Lernstile nicht so viel wie die Lernstile der auditiven und visuellen Lernertypen im Unterricht berücksichtigt werden. Zum Beispiel spielt man in der Oberstufe nur wenig irgendwelche Spiele, die für kinästhetische und taktile Lernertypen passen und Projektarbeiten macht man auch nicht so oft. Deswegen habe ich einige Spiele für die unterschiedlichen Lernertypen entwickelt:

In der Untersuchungsgruppe hat es also auch einen visuell/kinästhetischen und einen auditiv/taktilen Lernertyp gegeben. Beiden Typen würde meiner Meinung nach ganz gut ein Wettbewerb beim Wortschatzlernen passen, in dem sie einige Wörter nach dem Diktat des Lehrers an die Tafel schreiben müssen. Es könnten z.B. solche Wörter sein, die gerade in den letzten Stunden behandelt worden sind, es ist also eine Art Abhören.

Der Wettbewerb läuft so, dass man von den Schülern zwei Gruppen bildet. Die beiden Gruppen stehen in einer Schlange und einem Schüler wird ein Wort gesagt, das dieser an den nächsten Schüler weiterflüstert, usw. Der letzte Schüler der Gruppe schreibt das Wort, das er gehört hat, an die Tafel. Nachdem das abzuhörende Wort an der Tafel steht, hat jede Gruppe eine Chance das Wort einmal zu korrigieren. Die Gruppe gewinnt, die am meisten richtige Antworten hat. Für einen visuell/kinästhetischen Lernertyp passt diese Übung gut, weil er damit die Bewegung einbeziehen kann und das Wort an der Tafel sehen kann, nachdem es an die Tafel geschrieben ist. Für einen auditiv/taktilen Lerner passt diese Übung gut, weil der Lerner zuerst das Wort hört und danach an die Tafel schreiben darf. In der Übung sind alle Wahrnehmungskanäle miteinbezogen. Man muss natürlich auch berücksichtigen, dass man solche Wettbewerbe in einer lockeren Atmosphäre verwirklicht, damit jeder Lerner sich dabei wohl fühlt.

Auch Moilanen (2002, 204) erwähnt einige Spiele für die unterschiedlichen Lernertypen in seinem Buch und ich denke, dass z.B. das *Alias*-Spiel, in dem Wörter mündlich den anderen erklärt werden, ganz gut einem auditiven Lernertyp passt und den Lernern in allen Jahrgangsstufen viel Spaß machen würde. Man kann das Spiel auch so variieren, dass es für die anderen Lernertypen passt. Moilanen erwähnt auch das Spiel „Laiva on lastattu...“, in dem man Wörter gruppieren kann und Wortfamilien bilden kann, und alle anderen Wortspiele, in denen man z.B. Komposita-Ketten bildet oder irgendwelche Assoziationen mit den Wörtern verbinden kann. Eine für den kinästhetisch/taktilen Lernertyp geeignete Übung, in der ein Lerner z.B. Möbel oder Gegenstände in der Klasse oder zu Hause nennen soll und die Namen der Möbel oder Gegenstände auf ein Zettel schreibt und danach auf die richtigen Stellen hinlegt/stellt, würde den Unterstufenlernern bestimmt viel Spaß machen. Die älteren Sprachenlerner können Gegenstände zu Hause, z.B. beim Aufräumen oder Kochen, hinsetzen oder einordnen und darüber gleichzeitig laut berichten („Ich gebe jetzt zwei Löffel Zucker drauf“), usw. (Moilanen 2002, 204f.)

Gute Lerntechniken beim Lernen neuer Wörter für den kinästhetischen Lerner sind z.B. verschiedene Pantomime-Übungen oder andere Spiele mit denen man leicht auch verschiedene Emotionen verknüpfen kann. Das Bewegen und die Beschäftigung in einer bestimmten Situation erleichtert das Einprägen neuer Wörter. Wenn man noch den

Gebrauchswert eines Wortes betont, also warum man bestimmte Wörter oder Phrasen in einer bestimmten Situation verwendet, und konkrete Sprachgebrauchssituationen demonstriert, hilft es, sich an die Wörter besser zu erinnern und die Schüler lernen die Wörter in nützlichen echten Situationen später in der realen Welt anzuwenden. Zum Beispiel schlägt Moilanen (2002, 202) vor, dass man so ein Spiel in der Klasse durchführen könnte, in der die Schüler z.B. als Dolmetscher für eine Ministergruppe arbeiten, so dass man eine authentisch ähnliche Situation in der Klasse üben kann.

Eine ähnliche Aktivität haben wir mit meinen Kolleginnen in der Lehrerausbildung verwirklicht, wir haben nämlich ein Restaurant mit den Speisekarten und mit einem Kellner (einige Schüler haben diese Rolle gespielt), usw. in die Deutschklasse verlegt. Die Unterstufenschüler waren daran interessiert, weil sie eine reale Situation haben einüben können. Einige Kolleginnen von mir haben später eine Einkaufsstraße in der Aula der Schule geschaffen, wo es alle mögliche Läden und ein Café mit Kuchen (aus Papier), Zeitungen, Würstchen, usw. gegeben hat. Wir Praktikantinnen haben Verkäuferinnen gespielt und die Schüler sind Kunden gewesen. So wie im realen Leben, haben die Schüler auch Einkaufslisten, Geld und Einkaufstüten für sich bekommen und beim Einkaufen haben sie nur Deutsch gesprochen, weil wir Verkäuferinnen nur Deutsch gesprochen haben. Natürlich kann man so eine Einkaufsstraße nicht allein schaffen, aber z.B. mit den anderen Sprachenlehrern wäre es schon möglich so eine Idee in der Schule zu verwirklichen. Und wenn man einmal so eine Einkaufsstraße gebaut hat, kann man später auch mit den anderen Sprachgruppen (Englischgruppen, Französischgruppen, usw.) zum Einkaufen kommen.

Die Diktat-Übungen sind ein gutes Beispiel davon, wie die Bewegung der Hand mit ins Lerngeschehen eingebracht wird. Wiederholendes Schreiben der Diktate, das Üben der eigenen Handschrift und die Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung verbessern das Speichern neuer Wörter im Gedächtnis und die Diktat-Übung ist eine ideale Übung für den taktilen Lerner. Für den taktilen Lernertyp ist auch so ein Übungsrahmen (Moilanen 2002, 180) entwickelt worden, mit dessen Hilfe der Lerner selber die einzuübenden Sachen, die auf einem Zettelchen stehen und die in den Rahmen in die richtige Reihenfolge einzuordnen sind, anfassen, hinsetzen und einordnen kann.

So wie Moilanen es in seinem Werk betont, bin ich auch der Meinung, dass wie beim Lernen im Allgemeinen den Schülern auch beim Lernen des Wortschatzes oder beim Textverstehen deutlich gemacht werden soll, dass sie beim Lesen die Unsicherheit ertragen müssen, dass sie nicht alles sofort verstehen müssen und dass es ein lebenslanger Prozess ist, Sprachen zu lernen.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG

Bevor ich mit der Durchführung meiner Magisterarbeit angefangen habe, hat es mich gewundert, wie es für Lehrer möglich ist, die Vielfalt der verschiedenen Lerner im Unterricht zu berücksichtigen, weil alle Lerner verschiedene Lernstile besitzen. Deswegen wollte ich so viele Lerntechniken zum Unterstützen der unterschiedlichen Lerner wie möglich in meiner Magisterarbeit darstellen. Weil es eine ganze Menge von Lernstilen gibt, habe ich mich nur auf die so genannten *unterschiedlichen Lernertypen* konzentriert. Aus der Vielfalt der verschiedenen Lerntechniken der verschiedenen Lernstrategietypen ergibt sich, dass es eine ganze Menge von möglichen Lerntechniken für das Wortschatzlernen gibt. Es hat sich auch gezeigt, dass verschiedene Lerntechniken mehreren Lernstrategietypen angehören, z.B. gehört die Technik *des Kombinierens* sowohl zu den Gedächtnisstrategien, kognitiven Lernstrategien als auch zu den Kompensationsstrategien. Als ich mir einige Gedanken darüber gemacht habe, ob es möglich ist, durch bewusstes Einüben bestimmter Lernstrategien bessere Resultate beim Lernen zu erzielen, habe ich erfahren, dass man den schlechten Schulerfolg verbessern kann, wenn man Einfluss auf die kognitiven Grundprozesse und Lernstile nimmt, d.h. mit dem geeigneten Strategietraining erzielt man bessere Resultate beim Lernen. Auf die Frage, ob einige Lernstrategien besser als andere sind, habe ich die Antwort gefunden, dass die Lernstrategien und Techniken für das Wortschatzlernen am besten sind, die die Schüler selber entdeckt und entworfen haben.

Meine Magisterarbeit besteht aus zwei Teilen, aus einem Theorieteil und aus einer empirischen Untersuchung. Im Theorieteil habe ich sowohl unterschiedliche Lernertypen als auch verschiedene Lernstrategietypen und verschiedene Lerntechniken dargestellt. Als Quellenliteratur für die unterschiedlichen Lernertypen habe ich u.a. das Material von Ellen Arnold und Werner Stangl verwendet. Für die Erläuterung

verschiedener Lernstrategietypen habe ich die direkten und indirekten Lernstrategietypen von Rebecca Oxford und das Material von Peter Bimmel & Ute Rampillon verwendet. Im Theorieteil ist auch das Wortschatzlernen im Unterricht ausführlicher dargestellt worden. Das Material für das Wortschatzlernen basiert zum größten Teil auf die Publikation von Ruth Gairns & Stuart Redman. Der empirische Teil meiner Untersuchung besteht aus zwei Befragungen, aus einem Test und aus einer Lehrsituation, in der ich den Probanden meiner Untersuchung einige Lerntechniken vorgestellt habe. Die Untersuchungsgruppe bestand aus A1-Deutsch-Lernern von *Tampereen normaalikoulu*, die in die neunte Klasse in der Grundschule gingen. In den Befragungen habe ich mich nach den Lerntechniken der Schüler beim Wortschatzlernen erkundigt und aufgrund des Testes wollte ich Informationen über die Lernstile der Schüler bekommen. Am Ende meiner Arbeit habe ich noch einige Vorschläge als Lerntechniken für die unterschiedlichen Lernertypen vorgestellt. Die Beispiele für die Unterstützung der unterschiedlichen Lernertypen beim Wortschatzlernen basieren zum größten Teil auf die Publikation von Kari Moilanen.

Allen Probanden meiner Untersuchung war am Anfang nicht klar, was man mit den Termini *Lernstil-* und *-strategien* meint, aber es ist am Ende der Untersuchung allen klar geworden. Ich habe ins Schwarze mit meiner Hypothese darüber getroffen, dass die von den Probanden verwendeten Lerntechniken einseitig oder so genannte traditionelle/altmodische Techniken sind. Die meisten Probanden haben nämlich beim Lernen der deutschsprachigen Wörter die Wörter von der Wortschatzliste gepaukt. Es hat sich aus der ersten Befragung auch ergeben, dass die meisten Probanden (10 Schüler von den 13 Probanden) der Meinung gewesen sind, dass das Lernen deutschsprachiger Wörter schwierig ist. Als Begründung dafür haben sie u.a. die Fremdheit der Wörter erwähnt, und ein Schüler hat hinzugefügt, dass es übermäßig Zeit nimmt, die Wörter zu lernen. Als ich mich danach erkundigt habe, was am Wortschatzlernen am schwierigsten ist, haben sie u.a. „die Wörter an sich“, „Genera der Wörter“ und „Erinnern an die Wörter“ erwähnt. Diesen Antworten ist zu entnehmen, dass diese Schüler bessere Lernstrategien, z.B. Technik der Wortbildung oder Techniken für die Speicherung der Wörter, brauchen.

Ich habe auch vor der Durchführung der Untersuchung vermutet, dass die Probanden nicht genau ihre metakognitiven Fähigkeiten erkennen oder nicht so gut verwenden

können, und habe bemerkt, dass die Schüler doch ihre metakognitiven Fähigkeiten gut erkannt und verwendet haben. Nur ein paar Antworten sind zu entnehmen, dass die Schüler ihre Metakognition nicht so gut erkannt haben und z.B. über ihre Lerntechniken nicht so gut Information haben geben können, oder dass die Antworten Trotzhandlungen der Jugendlichen gewesen sind. Die nicht ernst zu nehmenden Antworten sind manchmal in den Befragungen von Nachteil.

Aus den Antworten im halbstrukturierten Teil der ersten Befragung, als die Probanden die Techniken gewählt haben, wie sie neue Wörter lernen möchten, hat sich wieder ergeben, dass die meisten Schüler den Wortschatz ohne Kontext pauken möchten. Die Hälfte der Untersuchungsgruppe hat jedoch erwähnt, dass sie auch Textkapitel beim Lernen neuer Wörter verwenden möchten. Als ich mich danach erkundigt habe, wie die Probanden neue Textkapitel am liebsten lernen möchten, haben die meisten Schüler den Text durchlesen wollen und neue Wörter aus dem Textzusammenhang erschließen wollen, d.h. sie haben die Technik *des Kombinierens* verwendet. Sie haben auch beim Durchlesen des Textes Satz für Satz unbekannte Wörter im Wortverzeichnis nachschlagen wollen und gleichzeitig den Inhalt verstehen wollen.

Aus dem Test hat sich ergeben, dass die meisten Schüler visuelle und auditive Lernertypen von ihren Hauptlernstilen oder positiven Nebenlernstilen her gewesen sind. Es hat sich auch gezeigt, dass sieben von den 12 Schülern ins Schwarze mit den Einschätzungen des eigenen Lernstiles richtig lagen, d.h. sie haben schon in der ersten Befragung eine Ahnung von ihren Lernstilen gehabt und die Behauptungen sind nach dem Test bestätigt worden. Es hat sich auch gezeigt, dass wenn die Haupt- oder Nebenlernstile visuelle, auditive oder visuell/auditive Lernstile sind, die negativen Lernstile kinästhetisch, taktil oder kinästhetisch/taktil gewesen sind. Weitere Untersuchungen könnte man z.B. darüber machen, wie viele Jungen und Mädchen es unter den visuellen und auditiven Lernertypen gibt, d.h. ob die meisten visuellen und auditiven Lernertypen z.B. Mädchen sind.

Als ich in der zweiten Befragung gefragt habe, ob die Schüler dazu bereit wären, einige von den von mir vorgestellten Lerntechniken für das Wortschatzlernen in der Zukunft zu verwenden, haben die meisten Schüler (acht von den 14 Schülern) „Nein“ gesagt. Als Begründungen habe ich u.a. bekommen, dass ihre eigenen Techniken gut genug

sind, d.h. sie möchten ihre „anerkannten Methoden“ nicht mehr verändern. Die meisten Schüler (11 von den 14 Schülern) möchten also weiterhin ihre eigenen Methoden wie „*Hauki on kala*-Technik“ (Einpauken der Wörter/Auswendiglernen) oder die Art und Weise, dass sie die eine Seite der Wortschatzliste zu decken und sich an die bedeckten Wörter zu erinnern versuchen, verwenden. Zum Glück haben jedoch einige Schüler auch u.a. die *Elaborationstechnik* verwendet, d.h. Sätze oder Erzählungen mit den zu lernenden Wörtern geschrieben. Als ich mich danach erkundigt habe, welche Lerntechniken sie beim Wortschatzlernen am liebsten in der Zukunft verwenden möchten, hat sich gezeigt, dass die Technik *des Kombinierens* favorisiert wird, d.h. die Schüler möchten neue Wörter aus dem Textzusammenhang oder aufgrund ihres Vorwissens erschließen.

Aufgrund dieser Untersuchung kann ich sagen, dass ich noch einmal in der Zukunft eine ähnliche Untersuchung in Form einer Aktionsforschung machen möchte. Ich habe nämlich wertvolle Information sowohl über verschiedene Lernstrategietypen als auch über verschiedene Techniken für das Wortschatzlernen, sowie über verschiedene Lernertypen bekommen. Obwohl die Zusammenarbeit mit den Schülern manchmal problematisch war (ich beziehe mich jetzt auf die nicht ernst zu nehmenden Antworten der Schüler und die nicht zurückgegebenen Fragebögen), wäre ich als Lehrerin wieder dazu bereit ähnliche Themenbereiche oder Untersuchungsprobleme zu untersuchen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, Ellen (2000), *Jetzt versteh' ich das. Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen*. 4. Auflage. Verlag an der Ruhr, Mülheim.
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. A. Franke Verlag, Tübingen und Basel.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernautonomie und Lernstrategien*. Goethe-Institut, München.
- Edge, Julian (2001), „Attitude and Access: Building a New Teaching/Learning Community in TESOL“ In: *Action Research* (2001), 1-11.
- Gairns, Ruth & Redman, Stuart (1986), *Working with words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press. US.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen* (2001). Herausgegeben von Goethe-Institut. Langenscheidt, Berlin.
- Grotjahn, Rüdiger (2003), „Lernstile/Lerntypen“ In: Bausch et al. (2003), 326-331.
- Hall, Christopher & Natunen, Martina & Fuchs, Bertold & Freihoff Roland (1995), *Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen*. Oy Finn Lectura Ab, Helsinki.
- Hannaford, Carla (2004), *Mit Auge und Ohr, mit Hand und Fuß. Gehirnorganisationsprofile erkennen und optimal nutzen*. 4. Auflage. VAK Verlags GmbH, Kirchzarten bei Freiburg 1997.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (1997), *Tutki ja kirjoita*. Tekijät ja Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 3. Auflage. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin.
- Kalaja, Paula & Dufva, Hannele (2005), *Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kielii*. Oy Finn Lectura Ab. Kotkan kirjapaino, Hamina.
- Kristiansen, Irene (1999), *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkinä kielet*. Irene Kristiansen ja WSOY 1998. Helsinki.
- Leaver, Betty Lou (1997), *Teaching the Whole Class*. 4. edition. Corwin Press Inc. Thousand Oaks, California.
- Leitola, Kaisa (2001), *Oppimisen NLP*. Kaisa Leitola ja kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

- Liiten, Marjukka (2006) „Kielten opetus kaventunut entisestään” In: Helsingin Sanomat (9.2.2006), A4.
- Looß, Maïke (2001) „Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand.“ In: *Die Deutsche Schule*, 93 (2001) 2, 186-198.
- Lutzeier, Peter Rolf (1995), *Lexikologie*. Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH. Tübingen, Deutschland.
- Moilanen, Kari (2002), *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Kari Moilanen ja kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Oxford, Rebecca, L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers, a division of Harper & Row, Publishers, Inc. New York, US.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Piitulainen, Marja-Leena & Lehmus, Ursula & Sarkola, Irma (1997), *Saksan kielioppi*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Piitulainen, Marja-Leena (2000), *Syntax des Deutschen. Unter Berücksichtigung des Kontrasts zum Finnischen*. Marja-Leena Piitulainen & SAXA. Vaasa/Germersheim.
- Rampillon, Ute (2003), „Lerntechniken“ In: Bausch et al. (2003), 340-344.
- Saarinen, Sari (2006), „Kuntien kieltenopetus yksipuolistuu“ In: *Tempus 2* (2006), 16.
- Scherfer, Peter (2003), „Wortschatzübungen” In: Bausch et al. (2003), 280-283.
- Schippan, Thea (1975), *Einführung in die Semasiologie*. 2. überarbeitete Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, Deutschland.
- Schwarz, Monika & Chur, Jeannette (2004), *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Tönshoff, Wolfgang (2003), „Lernerstrategien” In: Bausch et al. (2003), 331-335.

## Internetquelle 1:

Valtakunnallinen opetussuunnitelma 2004. 7.5 Vieraat kielet.

[http://opspro.peda.net/porvoo/viewer.php3?DB=porvoo&mode=2&document\\_id=42](http://opspro.peda.net/porvoo/viewer.php3?DB=porvoo&mode=2&document_id=42)

(1.3.2006)

## Internetquelle 2:

Turun normaalikoulun virtuaaliväylä: Oppimaan oppiminen. Turun normaalikoulu.

<http://www.tnk.utu.fi/index.php?1590> (30.12.2005)

## Internetquelle 3:

Peruskoulun opetussuunnitelma 2003-2004 (Tampereen normaalikoulu).

<http://www.uta.fi/laitokset/norssi/ops/aineet/saksa/saksa.html> (1.3.2006)

## Internetquelle 4:

Green, Norm (2005) *Lerntypen und Multiple Intelligenz*.

[http://www.cooperative-learning.de/cl\\_discript/1056-lernstile.htm](http://www.cooperative-learning.de/cl_discript/1056-lernstile.htm) (3.5.2005)

## Internetquelle 5:

Stangl, Werner (2005) *Die Lerntypentheorie – eine Kritik*. Werner Stangls

Arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntypen.shtml>

(6.5.2005)

## Internetquelle 6:

Stangl, Werner (2005) *der HALB-Test – die Theorie zum Test*. Werner Stangls

Arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/HALB/theorie.shtml>

(23.5.2005)

## Internetquelle 7:

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004. 7.5.1.4 A-kieli, saksa.

<http://www.tampere.fi/tiedostot/56xx83kml/ops.pdf> (30.8.2006)

## Anhang 1: Die erste Befragung (Seite 1)

## 1. KYSELY

16.1.2006

Nimi: \_\_\_\_\_

Mieti rauhassa ja tarkkaan vastauksesi!  
Vastaa kokonaisella lauseella ja selvästi!

Tiedätkö mitä oppimistyyliä tai oppimisstrategioita ovat?

\_\_\_\_\_

Tunnetko oman oppijatyypin? (Oletko siis **visuaalinen oppija** = opit näkemällä, **auditiivinen oppija** = opit kuuntelemalla, **kinesteettinen oppija** = opit tekemällä vai **taktiilinen oppija** = opit käsin koskettamalla?)

\_\_\_\_\_

Onko sinusta uusien sanojen opettelu vaikeata saksan kielessä, ja jos on niin miksi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikä saksankielisten sanojen opettelussa on sinusta vaikeinta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rengasta onko sinusta saksankielen sanasto:

a) suppea                      b)kohtalaisen hyvä                      c)laaja

Miten yleensä opettelet uusia saksankielen sanoja?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Miten palautat mieleen jo oppimiasi vanhoja sanoja?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Käännä!→



## Anhang 2: Der Test (Seite 1)

Nimi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Oppimistyylyt

**Tehtävä 1**  
Vastaa kyselyyn, joka koskee **oppimistyytlejäsi** valitsemasi kielen opinnoissa, missä?  
Kieli: Saksa

① Ehdottomasti eri mieltä  
② Jaksenkin eri mieltä  
③ En osaa sanoa  
④ Jaksenkin samaa mieltä  
⑤ Ehdottomasti samaa mieltä

Valitse kokemuksiasi vastaava vaihtoehto kunkin väittämän osalta.

1. Ymmärrän tehtävän paremmin, jos opettaja kertoo minulle ohjeet ja liikkumista luokassa. ① ② ③ ④ ⑤
2. Minulle sopii parhaiten sellainen oppiminen, johon liittyy tekemistä ja liikkumista luokassa. ① ② ③ ④ ⑤
3. Opin paremmin, jos opettaja kirjoittaa asiat taululle. ① ② ③ ④ ⑤
4. Opin paremmin, jos saan tunnilla ohjeet suullisesti. ① ② ③ ④ ⑤
5. Opin paremmin, jos saan tunnilla tehdä asioita kuuntelun tai oppikirjan lukemisen sijaan. ① ② ③ ④ ⑤
6. Muistan tunnilla kuulemani asiat lukemiani asioita paremmin. ① ② ③ ④ ⑤
7. Muistan ohjeet paremmin, jos saan lukea ne. ① ② ③ ④ ⑤
8. Opin enemmän, jos saan mallintaa opittavan asian esimerkiksi käsittekartaksi (mind-map). ① ② ③ ④ ⑤
9. Ymmärrän tehtävän paremmin, jos saan lukea ohjeet. ① ② ③ ④ ⑤
10. Opin enemmän, jos saan tunnilla olla mukana tekemässä projekteja. ① ② ③ ④ ⑤
11. Minusta on mukavaa tehdä tunnilla muutakin kuin istua paikoillaan. ① ② ③ ④ ⑤
12. Opin paremmin, jos saan selvittää opittavia asioita piirtämällä. ① ② ③ ④ ⑤
13. Opin paremmin luentomaisessa opetuksessa: opettaja puhuu, oppilaat kuuntelevat. ① ② ③ ④ ⑤
14. Ymmärrän tunnilla käsiteltävät asiat paremmin, jos niitä harjoitellaan roolileikeillä. ① ② ③ ④ ⑤
15. Opin luokassa paremmin kuuntelemalla. ① ② ③ ④ ⑤
16. Muistan oppimani asiat paremmin, jos saan työstää jotain käsillä. ① ② ③ ④ ⑤
17. Opin lukemalla paremmin kuin kuuntelemalla. ① ② ③ ④ ⑤
18. Minusta on mukavaa osallistua projekteihin luokassa. ① ② ③ ④ ⑤
19. Opin luokassa parhaiten, jos aihetta käsitellään myös toimintaa vaativien tehtävien avulla. ① ② ③ ④ ⑤
20. Opin enemmän oppikirjaa lukemalla kuin opetusta kuuntelemalla. ① ② ③ ④ ⑤

35

## Anhang 2: Der Test (Seite 2)

☉ **Tehtävä 2**

Laske yhteen merkitsemäsi pisteet. Näin saat oman profiilisi oppimistyylien käyttäjänä: voit olla tyyliltäsi visuaalinen, audittiivinen, kinesteettinen tai taktiilinen.

Visuaalinen	Audittiivinen	Kinesteettinen	Taktiilinen
3. _____	1. _____	2. _____	8. _____
7. _____	4. _____	5. _____	10. _____
9. _____	6. _____	11. _____	12. _____
17. _____	13. _____	14. _____	16. _____
20. _____	15. _____	19. _____	18. _____
Yhteensä: _____	Yhteensä: _____	Yhteensä: _____	Yhteensä: _____

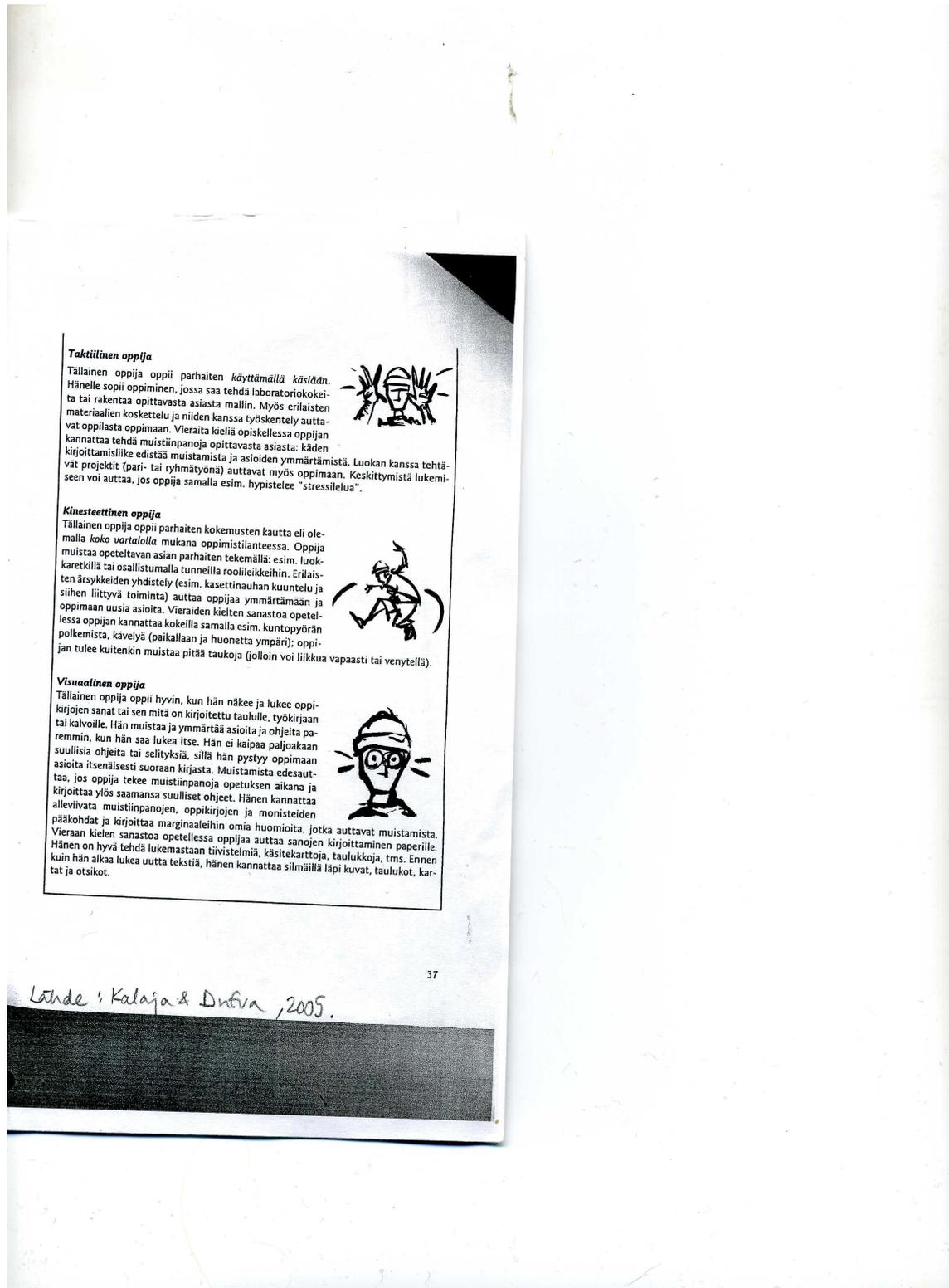
Onko sinulla jokin pääoppimistyyli (19–25 pistettä)? Tai sivuooppimistyyli tai -tyylejä (13–18 pistettä)? Tai negatiivinen oppimistyyli tai -tyylejä (0–12 pistettä)? Tarkemmat kuvaukset erityyppisistä oppijoista löytyvät alla: tunnistatko niistä itsesi?

**Audittiivinen oppija**

Tällainen oppija oppii kuuntelemalla puhetta ja suullisia selityksiä. Oppimistilanteissa etenkin uuden asian oppimista ja muistamista auttaa, jos oppija lukee itselleen ääneen tai hiljaa kuitenkin huulia liikuttaen. Vierasta kieltä opetellessa oppijan kannattaa kuunnella kasettinauhvoja tai tarkata luentoja ja luokassa käytäviä keskusteluja. Oppija oppii ja muistaa paremmin, jos hän voi opettaa opeteltavan asian jollekin luokkatoverille tai keskustella siitä opettajan tai jonkun ystävän kanssa. Vierään kielen sanastoa tai suurempia kokonaisuuksia opetellessa oppijan kannattaa selittää opiskelemansa asia itselleen ääneen tai jos mahdollista, nauhoittaa kasetille, jota voi sitten kuunnella uudestaan ja uudestaan. Oppijan kannattaa pyytää opettajalta suulliset ohjeet kirjallisten tueksi.



## Anhang 2: Der Test (Seite3)



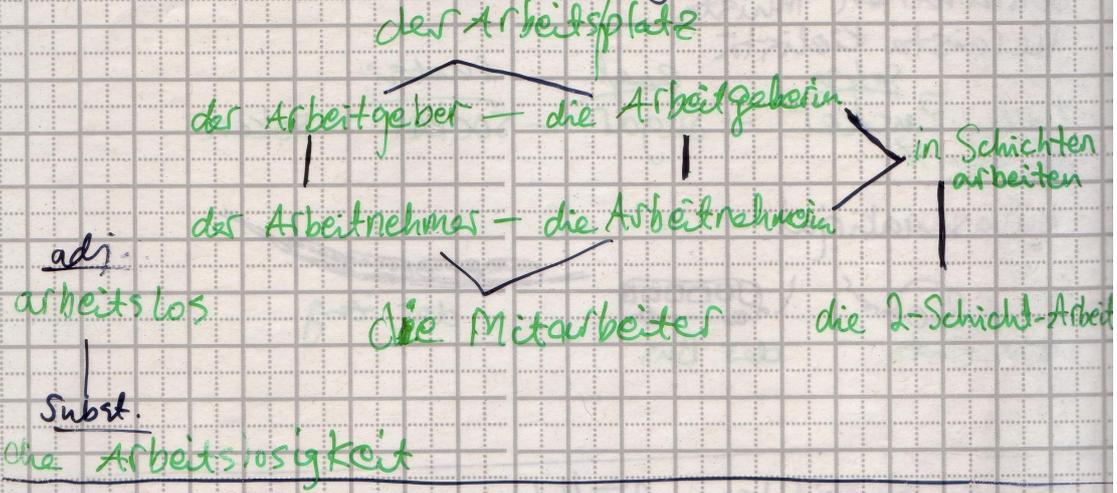
Anhang 3: Die gelehrten Lerntechniken (Seite 1)

# Sanaston oppimisstrategiat

## Sananmuodostus

<sup>verbi</sup> überraschen — <sup>adj.</sup> überrascht (sein) — <sup>subst.</sup> die Überraschung  
<sup>verbi</sup> anfangen — <sup>subst.</sup> der Anfang

## Sananmuodostus + Ryhmittely (Mind map)



## Ryhmittely

- vastakohdat  
 der / die / das  
 der Mann | die Frau | das Kind  
 der Fernseher | die Tür | das Fenster  
 - synonyymit

genießen, dass = Fuss  
 Schwarz — weiß  
 Bruder — Schwester  
 • Tietyn aikoo mukaan  
 - hedelmät:  
 - vihanneaset:

## Anhang 3: Die gelehrten Lerntechniken (Seite 2)

- funtect  
- Assosiaatiot  
- Vrt. äidinkieleen

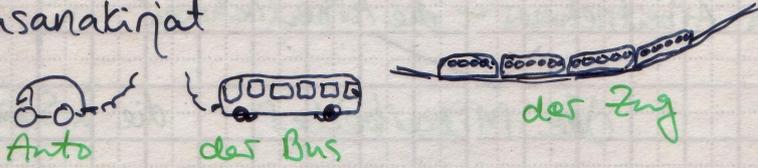
Krach = räsahdys / kränä (riita)  
 engl. - helmet [helmit] = kypärä  
 Suom. - helmet (kankakoru)



- Johtaminen muista  
 vieraista kielistä

hollant. suiker / suiker / Zucker  
 engl. - sugar  
 ruotsi - socker - sokeri

- Kuvasanakirjat



das Auto      der Bus      der Zug

---

- Sanan merkityksen päätely
  - aiempi tieto
  - asiayhteys
- Sanakirjojen käytön opettelu
- Sanojen muistiin kirjoittaminen
- Uusien sanojen käyttö lauseissa
  - kertomukset → hullut kertomukset
  - riimit → runot

## Anhang 4: Die zweite Befragung

Loppukysely (sanaston oppimisstrategioista)

Nimi: \_\_\_\_\_

Muistele näyttämäni kalvoa sanaston erilaisista opiskelutavoista!  
(käytiin läpi pari viikkoa sitten tunnilla)

Muistatko oppineesi jotain uutta sanaston opiskelusta-sillä tunnilla?

\_\_\_\_\_

Mitkä asiat jäivät kalvolta parhaiten mieleesi sanaston opiskelutekniikoita koskien?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Auttoiko yksikään asia, mitä kävimme kalvolta läpi, hahmottamaan mitä kaikkia erilaisia sanaston opiskelutekniikoita on olemassa? Mitkä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aiotko käyttää hyväksesi opettamiani sanaston opiskelutekniikoita ja miksi/ miksi et?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vai aiotko opiskella sanastoa vanhaan malliin omia tekniikoitasi käyttäen? Mainitse omat tekniikkasi!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**RASTITA!**

Mitä sanaston opiskelutekniikoita haluaisit seuraavista käyttää jatkossa?

Sananmuodostus	_____
Ryhmittely (tietyn aiheen mukaan, sanaluokittain, jne.)	_____
Ryhmittely (synonyymien, vastakohtien mukaan)	_____
Sananmuodostus + ryhmittely (mind-mapit)	_____
Muistitekniikat:	
Sanojen sinussa herättämien tunteiden mukaan	_____
Muista vieraista kielistä johtaen	_____
Äidinkieleen vertaamalla	_____
Kuvasanakirjoja käyttämällä	_____
Päättelyä tekstin pohjalta	_____
Päättelyä vanhan tietoni perusteella	_____
Sanakirjojen käyttöä hyödyntämällä	_____
Tekemällä uusista sanoista omia lauseitani	_____
Kirjoittamalla uusista sanoista (hassuja) kertomuksia	_____