

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

***GRAMMATIK UND LERNSTRATEGIEN
BEIM FREMDSPRACHLICHEN LERNEN***

Pro Gradu - Arbeit
Juni 2009
Eevaliisa Huuhka

Tampereen yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Saksan kieli ja kulttuuri

EEVALIISA HUUHKA: Grammatik und Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen.

Pro gradu –tutkielma, 94 s. + 6 liitesivua
Kesäkuu 2009

Asiasanat: Oppimisstrategiat, kielioppi, kielellinen kompetenssi, oppimistyyli, aikuisoppijat

Vieraan kielen oppimisessa tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää oppijan kielellisen kompetenssin, kielikyvyn, kehittymistä. Oppiminen kuitenkin prosessi, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten oppijan oppimistyyli, hänen käyttämänsä oppimisstrategiat ja aikaisemmat oppimiskokemukset. Tutkielmani käsittelee oppimisstrategioiden merkitystä ja roolia kielten opiskelussa ja työni tavoitteena on erityisesti kuvata oppimisstrategioiden käyttöä oppimisen apuna kieliopin oppimisessa.

Tutkielmani teoreettisessa osassa esittelen eri oppimisstrategioita kielenoppimisen näkökulmasta. Työssäni esittelen erilaisia oppimisstrategioita, jotka perustuvat Rebecca Oxfordin jaotteluun kielenoppimisessa käytettävistä strategioista. Oppimisstrategiat voivat olla erilaisia kognitiivisia strategioita tai muististrategioita, mutta myös strategioita, joiden avulla oppija voi kontrolloida esim. oppimiseen liittyviä emotionaalisia tekijöitä. Erilaisia oppimisstrategioita voidaan pitää oppijan tärkeinä työkaluina, jotka tukevat kielellisen kyvykkyyden kehittymistä ja niiden tavoitteena on auttaa oppijaa säätelemään oppimistaan ja saavuttamaan oppimistavoitteensa. Erityisesti strategioiden merkitys näkyy oppijan kyvyssä itsenäisesti ohjata omaa oppimistaan. Tutkielmani teoreettisessa osassa kuvaan myös oppimistyyliä ja esittelen muutamia oppijatyyppisiä, sillä oppijan oppimistyyli vaikuttaa myös hänen strategiavalintoihinsa.

Kielioppisääntöjen oppiminen on aina kuulunut osana kielenoppimiseen, vaikkakin kieliopin asema kielen oppimisessa ja –opetuksessa on vaihdellut. Kielioppi kuuluu kuitenkin erottamattomana osana kielenoppimiseen ja kielellisen kompetenssin kehittymiseen. Tutkielmani teoreettisessa osassa käsittelem myös, miten eri tavoin kielioppi voidaan määritellä ja miten kieliopin asema on muuttunut kielen oppimisessa ja –opetuksessa viime vuosikymmeninä sekä kieliopillista kompetenssia. Kieliopillista kompetenssia esittelen Eurooppalaisen viitekehysten näkökulmasta.

Ihmiset matkustelevat nykyisin paljon ulkomailla ja kohtaavat toisia kulttuureita, jolloin vieraiden kielten osaaminen on tarpeen. Monet aikuiset opiskelevatkin mm. työväenopistoissa kieliä ja siksi aikuisoppijoiden käsitykset kielenoppimisesta ja oppimisstrategioiden käyttämisestä on mielestäni mielenkiintoinen empiirisen analyysin aihe. Empiirisen analyysin tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä Tampereen työväenopistossa saksaa opiskelevilla aikuisilla on oppimisstrategioista ja omasta strategioiden käytöstään kieliopin oppimisessa sekä kieliopin tärkeydestä vieraan kielen oppimisessa. Materiaalin fenomenografista analyysiäni varten keräsin kysymyslomakkeilla Tampereen työväenopistossa. Analyysin tarkoituksena on tulkita ja kuvata oppijoiden käsityksiä strategioiden käytöstään eikä selittää niitä, joten en asettanut analyysilleni mitään ennakko-

oletuksia. Saamistani vastauksista selvisi, että oppijat käyttävät muististrategioita sekä kognitiivisia strategioita kieliopin oppimisen apuna, vaikka usein opettelevatkin sääntöjä myös ulkoa. Analyysimateriaalini sisälsi tosin vain yhdeksän oppijan vastaukset, eikä tuloksia voi pitää kuin tätä yhtä tiettyä oppijaryhmää koskevina.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. LERNSTRATEGIEN UND LERNEN	4
2.1. Lernen - ein komplexer Vorgang.....	4
2.2. Autonomes Lernen	7
2.3. Definitionen der Lernstrategien.....	8
3. LERNSTRATEGIEN BEIM FREMDSPRACHLICHEN LERNEN..	13
3.1. Direkte Strategien.....	14
3.1.1. Gedächtnisstrategien.....	15
3.1.2. Kognitive Strategien.....	19
3.1.3. Kompensationsstrategien.....	23
3.2. Indirekte Strategien.....	24
3.2.1. Metakognitive Strategien.....	24
3.2.2. Affektive Strategien	27
3.2.3. Soziale Strategien.....	29
4. LERNSTILE	31
4.1. Eine Klassifikation der Lernstile	32
4.2. Einige Lernertypen.....	35
5. GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	37
5.1. Verschiedene Grammatiktypen	38
5.2. Pädagogische Grammatik	40
5.3. Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	41
5.4. Zur konstruktivistischen Lerntheorie	43
6. KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ UND GRAMMATIK	47
6.1. Sprachkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen	49
6.1.1. Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz.....	50
6.1.2. Grammatische Kompetenz.....	52
6.2. Kommunikative Grammatik.....	54
7. FAKTOR „ALTER“ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	57
7.1. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter	58
7.2. Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lernen und ein guter Lernvorgang ..	59
8. EMPIRISCHE ANALYSE.....	62
8.1. Ziele und Methode der empirischen Analyse	63
8.1.1. Ziele der Analyse	63

8.1.2.	Zur Struktur des Fragebogens	64
8.1.3.	Perspektive der Analyse: Phänomenographie.....	67
8.1.4.	Phasen der phänomenographischen Analyse	70
8.2.	Analyse und Ergebnisse	74
8.2.1.	Beschreibungskategorie I: Lernstrategien beim Lernen der Grammatik	76
8.2.2.	Beschreibungskategorie II: Wie wichtig ist Grammatik beim Lernen einer fremden Sprache?	79
8.2.3.	Beschreibungskategorie III: Vermittlung der Strategien oder Lernfertigkeiten im Unterricht	80
8.2.4.	Beschreibungskategorie II: Kontrollieren und Einschätzen eigenen Lernens ..	81
8.2.5.	Beschreibungskategorie V: Lernstile	84
8.3.	Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse	85
9.	Schlussbetrachtung.....	88
	Literaturverzeichnis.....	90
	Anhang 1.....	95
	Anhang 2:	97

1. EINLEITUNG

Laut Kristiansen (1998) ist die Sprache ein Mittel der Kommunikation, mittels deren die Menschen miteinander in Verbindung stehen: Sie tauschen Gedanken, Gefühle und Information aus und wollen auf angemessene Weise sich äußern und auch richtig verstanden werden. Beim Lernen einer fremden Sprache bedeutet dies, dass das Lernen Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, mit deren Hilfe der Lernende imstande ist, sein eigenes Lernen zu steuern und seine sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten und zwar in Hinsicht der kommunikativen Kompetenz zu entwickeln. In diesem Zusammenhang kommt auch die Bedeutung sowohl der Lernstrategien als auch des autonomen Lernens zum Vorschein. Dabei stehen die Lernstrategien und der Strategiegebrauch im Mittelpunkt des Lernprozesses. In Anlehnung an Wolf (Internetquelle 3) kann festgestellt werden, dass die Lernstrategien ein wesentliches Instrument beim Lernen sind und sie von besonderer Bedeutung für einen Lernenden, der selbständig und eigenverantwortlich sein Lernen steuern will, sind. Die Lernstrategien spielen somit beim fremdsprachlichen Lernen eine wichtige Rolle.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Hauptthemen gegliedert: *Lernstrategien*, *Grammatik*, und *Kommunikative Sprachkompetenz*. Andere Themen, die mit den Hauptthemen verbunden sind und in der Arbeit behandelt werden, sind *Lernen und Lernstile*. Im Rahmen dieser Arbeit und nach dem Gesichtspunkt der empirischen Analyse scheint auch das Thema *Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter* von wesentlicher Bedeutung zu sein. Zuerst setze ich mir in meiner Magisterarbeit zum Ziel, die Lernstrategien in Bezug auf alle vier Fertigkeiten, die beim Fremdsprachenlernen wesentlich sind, nämlich schreiben, sprechen, lesen und hören, darzustellen, wobei aber das Gewicht auf den Strategiegebrauch beim Lernen grammatischer Regeln gelegt wird: Jede Handlungsweise wird als Lernstrategie angesehen, mit deren Hilfe ein Lernender sein Lernen, gezielt und mit Absicht, leichter, effektiver und schneller macht, und jede Handlungsweise, die ihm beim Übertragen des Gelernten in eine neue Situation helfen. Der Strategiegebrauch im fremdsprachlichen Lernen zielt auch darauf, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Lernenden zu unterstützen, weil verschiedene Strategien dabei helfen können, aktiv eine fremde Sprache zu verwenden und Gedanken in angemessener Weise in unterschiedlichen Situationen auszudrücken. Bevor ich genau auf die verschiedenen *Lernstrategien*, die auf der

Klassifikation der Strategien von Oxford beruhen, eingehe, werde ich als Einführung zum Thema *Lernstrategie* erst das Thema *Lernen* behandeln, weil der Strategiegebrauch eng mit dem Lernvorgang verbunden ist. Obwohl Betrachtungen der Lernstrategien und des Strategiegebrauchs getrennt angestellt werden können, können sie nach meiner Meinung im Zusammenhang mit „Lernen“ nicht auseinander gehalten werden, weil im Lernvorgang alle Faktoren, die auf das Lernen einen Einfluss ausüben, miteinander in Wechselwirkung stehen. *Lernstile* zählen auch zu diesen Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen und auf die Wahl der Lernstrategien haben, und somit gehören sie dem Kontext und den Themen dieser Arbeit an. Ein Aspekt, den ich auch in dieser Arbeit zu beleuchten versuche, ist das Thema *Lernerautonomie* bzw. *autonomes Lernen*. Dabei handelt es sich darum, dass ein Lernender metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht, die als entscheidend beim erfolgreichen Lernen betrachtet werden können, da diese Fertigkeiten dem Lernenden ermöglichen, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen und gezielt beim Lernen zu handeln.

In dieser Arbeit beschäftige ich mich zweitens mit dem Thema *Grammatik*, weil ich mein Interesse auf den Strategiegebrauch bezüglich des Lernens der grammatischen Regeln in der empirischen Analyse richte. Im Rahmen dieses Themas interessiere ich mich dafür, was unter Grammatik verstanden wird, und was für einen Stellenwert die Grammatik im Fremdsprachenunterricht besitzt und wie dieser Stellenwert im Laufe der Jahre sich verändert hat. Die Grammatik und das Lernen der Grammatik sind allen bekannt. Jeder hat wenigstens in seiner Schulzeit Grammatik kennen gelernt, wenn er die grammatischen Regeln seiner Muttersprache gelernt hat. Heutzutage werden auch viele andere Sprachen in der Schule oder auch im Erwachsenenalter z.B. an der Volkshochschule gelernt. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, der ein Projekt des Europarats ist, wird auch die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und des lebenslangen Sprachenlernens betont, weil das Lernen mehrerer Sprachen die kulturelle Kompetenz eines Menschen erweitert und ihm hilft verschiedene Kulturen zu verstehen. Der Begriff „Grammatik“ ruft jedoch bestimmte und oft negative Gedanken, Assoziationen und Gefühle bei den Lernenden hervor. Die Grammatik ist langweilig, schwierig und unverständlich: Die Grammatik ist ein notwendiges Übel beim Sprachenlernen. Für die Lehrer ist die Grammatik auch oft der schwierigste Lehrgegenstand, weil sie es schwierig finden, die Grammatik genug einfach, verständlich und interessant beizubringen.

Bei dem dritten Thema handelt es sich um die kommunikative Kompetenz in Bezug auf das Lernen der Grammatik. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist ohne Zweifel die kommunikative Kompetenz zu entwickeln und zu fördern und oft wird die kommunikative Sprachkompetenz der grammatischen Korrektheit gegenüber betont. Es gibt jedoch keine grammatikfreie Sprache und die grammatische Kompetenz kann als ein Teil der kommunikativen Kompetenz betrachtet. Aus diesem Gesichtspunkt ergibt sich, dass man auch fähig sein muss, über grammatische Prinzipien zu verfügen, wenn man in kommunikativen Situationen verstanden werden will.

In der empirischen Analyse versuche ich herauszufinden, was für Auffassungen die Erwachsenen, die Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule in Tampere lernten, in Bezug auf ihren Strategiegebrauch beim Grammatiklernen haben. Als Methode meiner Analyse wählte ich die Phänomenographie, weil ich die Zielsetzung und die Annäherungsweise der Phänomenographie auf das zu erforschende Phänomen interessant finde. Eine phänomenographische Analyse zielt eher auf das Verstehen des Phänomens als darauf, das Phänomen zu erklären. Die Phänomenographie will also, ein Phänomen aus der Perspektive der Versuchspersonen beschreiben, wobei die Wichtigste ist, wie sich die Versuchspersonen eines bestimmten Phänomens bewusst sind und wie sie es auffassen und verstehen.

2. LERNSTRATEGIEN UND LERNEN

Die Lernstrategien werden als sehr wichtige Werkzeuge eines Lernenden betrachtet, wenn er selbst mit Hilfe der Lernstrategien sein eigenes Lernen beeinflussen und auch selbstständig steuern will. Das Beherrschen der Lernstrategien gibt dem Lernenden Selbstvertrauen und die Möglichkeit, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. (Oxford 1990,1; Bimmel & Rampillon 2000,5.) Die Lernstrategien sollen als Hilfe und Werkzeuge beim Lernen in Betracht gezogen werden, wenn der Lernprozess und alle ihn beeinflussenden Faktoren beschrieben werden, weil es sich im Lernprozess nicht nur darum handelt, was ein Lernender lernt, sondern auch wie er lernt (Bimmel& Rampillon, 2000, 15). Die Faktoren, die einen Einfluss auf den Lernprozess ausüben, sind z.B. Persönlichkeit, Lernstile, frühere Erfahrungen, Motivation und Einstellungen, sowohl die Einstellungen des Lernenden als auch die Einstellungen des Lehrers sowie soziale und institutionelle Faktoren. Oxford (1990) betont, dass es neben den gebrauchten Unterrichtsmethoden und dem sprachlichen oder nicht-sprachlichen Input in der Unterrichtssituation wichtig ist, diese Faktoren zu verstehen, damit der Lehrer den Lernprozess und die Qualität der Lernergebnisse eines einzelnen Lernenden besser interpretieren kann (Oxford 1990, 5). Die unterschiedlichen Lernergebnisse sind auch darauf zurückzuführen, dass der Lernprozess und die Informationsverarbeitung jedes einzelnen Lernenden auf verschiedene Weise trotz des gleichen Inputs ablaufen und sich damit in seinen Lernergebnissen zeigen (Internetquelle 3).

2.1. Lernen - ein komplexer Vorgang

Die das Lernen beeinflussenden Faktoren sind vielseitig. Das Gesamtmodell des Lernens von Tynjälä (1999) beinhaltet die Auffassung, dass das Lernen sowohl von den situativen Umständen und dem sozialen Kontext als auch von der jeweiligen Kultur abhängig ist. Die Teilkomponenten des Lernens können in drei Kategorien gegliedert werden: In Hintergrundfaktoren, in Lernprozess und in Ergebnisse. Diese Kategorien sind jedoch einigermaßen künstlich, weil das Lernen immer als ein ganzheitlicher Vorgang angesehen werden soll und sowohl die Hintergrundfaktoren, die ein Individuum und Lernumstände

betreffen, als auch der Lernprozess und die Lernergebnisse eng miteinander verflochten sind. Wenn man diese Faktoren getrennt betrachtet, hilft dieses, die Komplexität des Lernprozesses zu verstehen. (Tynjälä 1999, 16-17.)

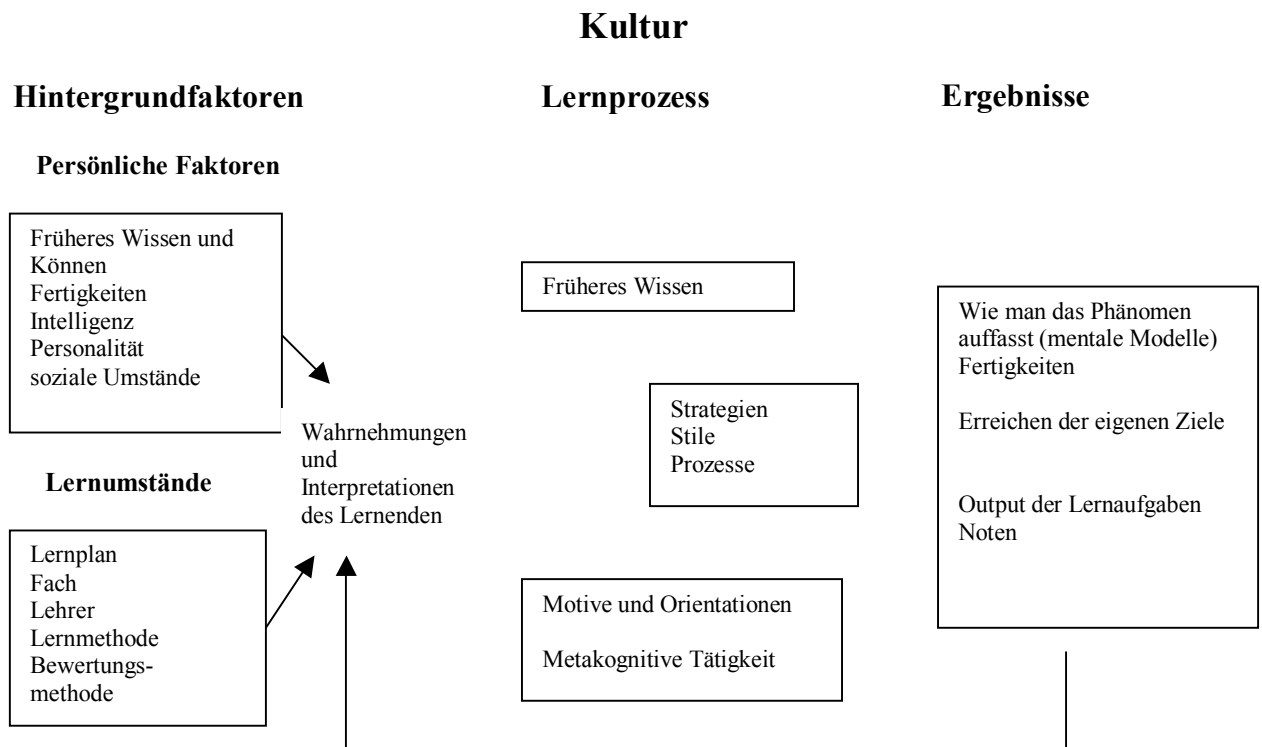


Abbildung 1: Das Gesamtmodell des Lernens (Tynjälä, 1999, 17)
(Übersetzung der Verfasserin)

Die Hintergrundfaktoren haben einen indirekten Einfluss auf den Lernprozess. Solche Eigenschaften der Persönlichkeit, wie Werte, Lernfähigkeit oder frühere Lernerfahrungen und Bedingungen der Lernumstände, werden durch die Wahrnehmung und Interpretation gefiltert und der Lernende orientiert sich nach dieser Information in der jeweiligen Lernsituation, damit er die Lernaufgaben bewältigen kann. Im Lernprozess benutzt der Lernende seine früheren Erfahrungen und metakognitiven Fähigkeiten und wählt passende Strategien und Prozesse, um die neue Information auszuarbeiten. Mit den metakognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten werden alle Tätigkeiten gemeint, mit deren Hilfe der Lernende sein eigenes Lernen steuert. (Tynjälä 1999,17-18.)

Die metakognitiven Fertigkeiten haben beim Lernen und überhaupt in der heutigen Gesellschaft eine wesentliche Bedeutung, weil sich das Wissen und die Umgebung, in der der Mensch handelt, sehr rasch ändern. Die Metakognition, „das Wissen über sein eigenes Wissen“, ist der Schlüsselbegriff in Bezug auf die Informationsverarbeitung. Als Fähigkeit wird die Eigenschaft eines Menschen betrachtet, die es ihm möglich macht, etwas zu tun oder eine bestimmte Leistung zu vollbringen, und unter Fertigkeit werden die Fähigkeiten verstanden, die durch Üben erworben worden sind, wie z.B. Fahrradfahren. Unter der Metakognition werden solche Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die dem Menschen das Beobachten und Auswerten seines eigenen Handelns ermöglichen. Diese Fertigkeiten helfen ihm auch, sich Ziele zu setzen und Probleme zu lösen. Im Lernprozess braucht der Lernende metakognitive Fertigkeiten, damit er sich des Lernprozesses, der Gedanken und der Emotionen während des Lernens bewusst wird, und sie auch kontrollieren kann. Die Metakognition spielt auch eine bedeutende Rolle, wenn der Lernende die Lernstrategien wählt und deren Nützlichkeit einschätzt. Die metakognitiven Fertigkeiten entwickeln sich Schritt für Schritt, aber nicht unbedingt ohne Beratung und Trainieren, weil die metakognitiven Fertigkeiten hoch entwickelte und komplexe kognitive Gehirnfunktion erfordern. (Internetquelle 4.)

Der letzte Teil des Gesamtmodells involviert die Lernergebnisse: Was der Lernende eigentlich gelernt hat und welche Fertigkeiten er sich angeeignet hat. Die Bewertung der Lernergebnisse kann entweder quantitativ, d.h. durch traditionelle Prüfungen, oder qualitativ, z.B. durch eigene Aufsätze oder Projekte, geschehen. Heutzutage wird besonders die Wichtigkeit der Reflexion des Handelns betont, mit deren Hilfe der Lernende über die Lernsituation, seine Arbeitsweisen und seinen Erfolg genau nachdenkt und sie bewertet, weil der Lernende das Lernen und das Erreichen der gesetzten Ziele selbst evaluieren muss. Im Gesamtmodell weist der Pfeil von den Ergebnissen zur Wahrnehmung und Interpretation darauf hin, dass die Lernerfahrungen sich anhäufen, und dass die Ergebnisse und Bewertung des Lernens die neue Lernsituation beeinflussen. (Tynjälä 1999, 18-19.)

2.2. Autonomes Lernen

Mit dem Begriff „autonomes Lernen“ wird gemeint, dass der Lernende selbst die wesentlichen Entscheidungen trifft, die sein eigenes Lernen betreffen (Bimmel & Rampillon 2000, 33). Daraus folgt, dass die Definition der Lernerautonomie mit dem Lernenden verbunden ist. Anders gesagt: Der Lernende steht im Mittelpunkt, weil es um sein Lernen geht. Er wird Lernsubjekt statt Lehrobjekt. (Rampillon 1985, 12.) Bei dem autonomen Lernen handelt es sich auch um „das Lernen zum Lernen“ (Bimmel & Rampillon 2000, 33).

Die erste und vielleicht auch wichtigste Entscheidung, die der Lernende treffen muss, ist, dass er etwas lernen will. Der Lernende kann nichts lernen und kein autonomer Lernender werden, wenn er nicht lernen will. Somit spielen beim autonomen Lernen die motivationalen Faktoren eine große Rolle. Das autonome Lernen setzt viele und unterschiedliche Fertigkeiten des Lernenden, besonders Selbstdisziplin und Willenskraft, voraus. (Bimmel & Rampillon 2000, 33.) Der Lernende muss auch bereit sein, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen, damit er die Entscheidungen hinsichtlich seines Lernens treffen kann. Ein autonomer Lernender setzt Ziele und strebt planvoll und gezielt danach, dass er seine Ziele erreicht. Er bestimmt selbst, wie er mit den Lernmaterialien umgeht und vorgeht. Er denkt auch darüber nach, welche Arbeitsweisen und Lernstrategien er einsetzt. Der Lernende entscheidet, wie er seine Zeit fürs Lernen einteilt, und wie er seinen Erfolg kontrolliert und auswertet. (Bimmel & Rampillon 2000,33; Wolf 2003, 324; Rampillon 1985, 10-12.) Das autonome Lernen bedeutet jedoch keineswegs, dass der Lernende allein gelassen wird. Die Autonomie beim Lernen wächst schrittweise und dabei braucht der Lernende Hilfe. Die Lernfertigkeiten, wie metakognitive Fertigkeiten und Strategiegebrauch, sind sehr wichtig auf dem Weg zum autonomen Lernen. Obwohl die Lernstrategien als eine grundlegende Voraussetzung für die Lernerautonomie betrachtet werden können, garantieren die Vermittlung der Strategien und das Strategietraining jedoch nicht automatisch das autonome Lernen. (Juurakko & Airola 2002, 40-43; Bimmel& Rampillon 2000, 33; vgl. auch Internetquelle 3.)

Die Begriffe *Lernerautonomie* bzw. *selbst gesteuertes Lernen* können als Synonyme angesehen werden, aber sie können auch aus unterschiedlichen Perspektiven definiert werden

und ihre Merkmale beim Lernen können voneinander unterschieden werden. Mit dem *selbst gesteuerten Lernen* wird dann gemeint, dass der Lernende selbstständig mit den von dem Lehrer gewählten Lernmaterialien im Unterricht oder zu Hause arbeitet. Obwohl der Lernende die Möglichkeit hat, selbstständig das Lernmaterial zu verarbeiten, hat er jedoch keine Möglichkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu wählen, was und wie er lernen will, sondern er muss bestimmte Aufgaben nach den gegebenen Instruktionen machen. *Lernerautonomie* dagegen zeigt sich in den Fähigkeiten des Lernenden, bewusst und gezielt zu arbeiten und für sein eigenes Lernen verantwortlich zu sein. Diese unterschiedlichen Definitionen des selbst gesteuerten Lernens und autonomen Lernens schließen einander jedoch nicht völlig aus, sondern zeigen, wie zwischen den Begriffen unterschieden werden kann. (Wolf 2003, 321.) In meiner Arbeit verwende ich die Begriffe „autonomes Lernen“ und „selbst gesteuertes Lernen“ oder auch „selbstständiges Lernen“ synonym und in demselben Sinne, wie Bimmel und Rampillon (2000) das autonome Lernen definiert haben, d.h. dass der Lernende selbst die Entscheidungen trifft, die sein Lernen betreffen (Bimmel & Rampillon 2000, 33).

2.3. Definitionen der Lernstrategien

Strategien beim Lernen sind kein neues Phänomen und verschiedene Strategien sind schon lange benutzt worden. Bevor die Lesefertigkeit sich verbreitete und die Drucktechnik erfunden wurde, verfügten Erzähler der Geschichten im Altertum über verschiedene Gedächtnisstrategien, damit sie Geschichten auswendig im Gedächtnis speichern konnten. (Oxford 1990,1.) Seit den 1970er Jahren stehen die Unterschiede der Lernstile und des Lernstrategiegebrauchs zwischen den Menschen im Mittelpunkt des Interesses und die Strategien und Stile werden ein bedeutsamer Forschungsgegenstand. Die gebrauchte Terminologie variiert je nach Forscher und Forschung, aber im Allgemeinen werden mit den *Lernstrategien* die Gewohnheiten und die Mittel gemeint, die ein Individuum wählt und benutzt, um eine bestimmte Lernaufgabe zu bewältigen. Im Unterschied zu Lernstrategien werden die *Lernstile* als eine ziemlich stabile Neigung einer Person angesehen, bestimmte Strategien und Verfahrensweisen beim Lernen und Studieren zu gebrauchen. In diesem Zusammenhang wird auch über die Lernorientierung oder Annäherungsweise gesprochen. Eine Lernorientierung oder Annäherungsweise wird dann als eine Einheit angesehen, wobei

sowohl Intentionen und Motive als auch Lernstile und Lernstrategien eines Lernenden zusammen wirken. Was für eine Strategie für einen Lernenden die beste ist, variiert, weil alle Menschen unterschiedlich sind, und weil sie individuell bestimmte Lernweisen bevorzugen. (Tynjälä 1999, 111-112.)

Strategie ist ursprünglich ein griechisches Wort und bedeutet eine gute Kriegsführungskunst. Das Wort *Taktik* bedeutet alle Maßnahmen, die verwendet werden, damit der Erfolg mit einer bestimmten Strategie erreicht werden kann. (Oxford 1990, 8.) Heutzutage werden diese Begriffe oft als Synonyme benutzt. In dem Kontext der Ausbildung und des Lernens werden mit Strategien alle solchen Handlungsweisen gemeint, die ein Lernender benutzt, um sein Lernen zu steuern. Er kann mit Hilfe der Strategien sein Lernen kontrollieren und dadurch verbessern, Information speichern und sie wieder abrufen. Nach der Definition von Oxford (1990) werden jede Handlungsweise als Strategie des Lernenden angesehen, mit deren Hilfe er sein Lernen, gezielt und mit Absicht, leichter, effektiver und schneller macht, und jede Handlungsweise, die ihm beim Übertragen des Gelernten in eine neue Situation helfen. (Oxford 1990, 8; vgl. auch Rampillon 2003, 340.) Obwohl manchmal auch Begriffe wie *Lerntaktiken*, *Arbeitstechniken* und *study skills* benutzt werden, verwende ich in dieser Arbeit nur die Begriffe *Lernstrategie* oder nur *Strategie*, weil sie sich in der Fachliteratur durchgesetzt haben (vgl. auch Rampillon 2003, 340).

In der Definition der Strategie, die von Bimmel und Rampillon (2000) stammt, wird *Strategie* als ein mentales Handeln beim Erlernen betrachtet, das am klarsten zum Vorschein kommt, wenn sie konkret formuliert wird. Weil eine Lernstrategie ein Plan des Lernenden ist, kann er seine Handlungen nach folgendem Muster ausdrücken: „Wenn mein Ziel ist, die Wortstellung zu üben, dann bilde ich Haupt- und Nebensätze im Präsens und im Perfekt“. Die „wenn – dann“ Formulierung drückt konkret aus, wie ein Lernender ein bewusstes Ziel und einen Plan in seinem Kopf hat, damit er sein Ziel erreichen kann. (Bimmel & Rampillon 2000, 53.) Daraus ergibt sich, dass die Lernstrategien bestimmte situations- und aufgabenabhängige mentale Handlungen beim Lernen sind, deren der Lernende sich in der Regel bewusst ist (Grotjahn 2003b, 327). Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird auch viel Aufmerksamkeit auf die Strategien, also darauf, *wie* ein Lernender lernt, gerichtet. Im Referenzrahmen wird Strategie als *„jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe*

auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird“ definiert (Internetquelle 1).

Als Synonym zum Terminus *Lernstrategie* wird auch der Begriff *kognitive Prozessstrategie* angewendet. Dieser Begriff betont die qualitativen Unterschiede zwischen diesen Begriffen, und zwar im Bezug auf die kognitiven Denkprozesse im Lerngeschehen (Tynjälä 1999, 111-112). In der Abbildung 2 werden die kognitiven Denkprozesse in Bezug auf das, wie unterschiedlich die Information im Gedächtnis gespeichert werden kann, dargestellt. In den kognitiven Prozessen können eine *oberflächliche* und eine *tief schürfende* Annäherungsweise unterschieden werden. Der oberflächliche Prozess zeigt sich in der Gewohnheit des Lernenden: Er arbeitet oberflächlich mit dem zu lernenden Gegenstand und speichert die Information nicht gründlich im Gedächtnis. Anders gesagt: Er verfügt nur über sein Kurzzeitgedächtnis. Der Lernende konzentriert sich auf die Einzelheiten anstatt auf das Gesamtbild und versucht die neue Information flüchtig und auswendig zu lernen. Solche oberflächliche Annäherungsweise wird als atomistische oder serielle Wahrnehmungsart bezeichnet. (Tynjälä 1999, 111-112.) Ein Lernender, dessen Strategie einer oberflächlichen Lernstrategie entspricht, kann ziemlich gut Prüfungen und Tests, zum Beispiel Multiplechoicetests, bestehen, aber im Allgemeinen fällt es ihm schwer, Nutzen aus ihrem Wissen zu ziehen (Pask 1988, 92-93).



Abbildung 2: Das Gedächtnis beeinflussende Faktoren (Kristiansen 1998, 50)
(Übersetzung der Verfasserin)

Ein Lernender, der sich tief schürfend auf das Lernen konzentriert, schenkt dem Gesamtbild mehr Aufmerksamkeit als den Einzelheiten. Er versucht die neue Information mit dem schon früher Gelehrten und Gelernten und mit seinen früheren Kenntnissen zu verbinden, damit er den Inhalt des zu lernenden Gegenstands besser verstehen und im Langzeitgedächtnis speichern kann. Diese Annäherungsweise wird auch eine holistische Annäherungsweise genannt. Die tief schürfende und holistische Annäherungsweise ist typisch für einen Lernenden, dessen Lernstil als eine aufs Verstehen zielende Strategie beschrieben werden kann. Die unterschiedlichen Prozesstrategien sind jedoch nicht unbedingt stabile Eigenschaften oder Lernstile eines Lernenden, sondern der Lernende kann seine Prozesstrategien wechseln oder die beiden Annäherungsweisen flexibel anwenden. (Tynjälä 1999, 111-112; vgl. auch Kristiansen 1998, 50; vgl. auch Entwistle 1988, 46-47.)

Die Definitionen der Lernstrategien berücksichtigen die wichtige Rolle der Strategien beim selbstständigen Steuern des eigenen Lernens und bieten eine Möglichkeit an, das Lernen sinnvoller zu machen und positive Erfahrungen dadurch zu bekommen. Das Anwenden der Strategien unterstützt den Lernenden, mehr Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen. Selbst gesteuertes bzw. autonomes Lernen ist besonders wichtig beim Fremdsprachenlernen, weil ein Lernender so auch ohne Anwesenheit des Lehrers die Entwicklung seiner Fertigkeiten steuern kann. Im Unterschied zu den Lernstilen können die Lernstrategien gelehrt, gelernt und geübt werden. Jeder Lernende kann immer seine Strategien und sein Lernen beim Strategietraining verbessern und effektiver machen. Dieses verlangt jedoch eine positive Einstellung zur Selbststeuerung und ein bewusstes Handeln beim Lernen. Wenn der Lernende die Strategien bewusst anwendet und den Strategiegebrauch systematisch übt, führt dieses dazu, dass der Lernende die Brauchbarkeit seiner Lernstrategien besser auswerten kann, und dass sich der Strategiegebrauch beim Lernen automatisiert. (Oxford 1990, 10-14).

Die Rolle des Lehrers hat sich in der Lernsituation geändert und die Beziehung zwischen dem Lernenden und Lehrer basiert nicht mehr auf einer autoritären Hierarchie, sondern der Lehrer ist eher ein Mentor, Berater oder Unterstützer. Die veränderte Rolle kann als ein kreativer Prozess angesehen werden, wobei die Aufgabe des Lehrers ist, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden und die von ihm benutzten Strategien zu identifizieren. Der Lehrer soll den Lernenden über verschiedene Strategien informieren und ihm dabei helfen, für ihn die besten Strategien zu finden. Dabei verhilft der Lehrer dem Lernenden zu autonomem Lernen und unterstützt die Entwicklung der Fähigkeiten des Lernenden selbst die Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen. (Oxford 1990, 8-11.)

3. LERNSTRATEGIEN BEIM FREMDSPRACHLICHEN LERNEN

Als Basis für meine Arbeit wählte ich die Klassifikation der Lernstrategien von Oxford (1990), weil meiner Ansicht nach ihre Klassifikation und der Inhalt der einzelnen Lernstrategiekategorien sehr logisch und detailliert sind. Die Lernstrategien, die in der Klassifikation vorkommen, scheinen sehr brauchbar sowohl in Unterrichtssituationen als auch beim „Lernen zum Lernen“ zu sein. Die Klassifikation der Lernstrategien von Oxford (1990), auf die ich in meiner Arbeit beziehen werde und die ich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen betrachten werde, beinhaltet die „vier fremdsprachlichen Fertigkeiten“, d.h. Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Die *Kulturkenntnisse und Grammatik* werden nicht getrennt als Fertigkeit des fremdsprachlichen Lernens definiert, weil sie sich mit allen Fertigkeiten überlappen. (Oxford 1990, 5-6.)

Das Ziel der Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen ist, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Lernenden zu unterstützen. Die Lernstrategien helfen dem Lernenden dabei, aktiv eine fremde Sprache zu verwenden und seine Gedanken in angemessener Weise in unterschiedlichen Situationen auszudrücken. (Oxford 1990, 8.) Die Strategien werden in zwei Kategorien unterteilt, in die *direkten* und *indirekten Strategien*. Unter den direkten Strategien werden alle Strategien verstanden, die direkt das Lernen beeinflussen, und mit den indirekten Strategien werden solche Strategien gemeint, die eine wichtige Rolle beim Lernen spielen, aber keinen direkten Einfluss auf die kognitive Tätigkeit im Lernprozess haben. Die direkten und indirekten Strategien gliedern sich in sechs Gruppen: Die *Gedächtnisstrategien*, die *kognitiven Strategien* und die *Kompensationsstrategien* gehören zu den direkten Strategien und die *metakognitiven*, *affektiven* und *sozialen Strategien* zu den indirekten Strategien. Die direkten und indirekten Strategien unterstützen sich und können in vielen unterschiedlichen Weisen miteinander verbunden sein, weil die Lernprozesse nicht nur die kognitive Aktivität des Lernenden erfordert, sondern die emotionalen Faktoren beim Lernen genau so wichtig sind. (Oxford 1990, 11-14; Juurakko & Airola 2002, 58.)

Bimmel und Rampillon (2000) teilen die Strategien darüber hinaus in Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien ein. Unter den Sprachlernstrategien werden die Strategien verstanden, die ein Lernender benutzt, um eine Sprache zu erlernen, zum Beispiel Wortschatz und Grammatik, und die Sprachgebrauchstrategien werden für kommunikative Zwecke gebraucht. (Bimmel & Rampillon 2000, 62.) Laut Kristiansen (1998) muss das Fremdsprachenlernen aber immer einen kommunikativen Aspekt einschließen, weil die Sprache ein Mittel der Kommunikation ist. Daraus ergibt sich, dass sich das Lernen von z.B. Grammatik, Wortschatz oder Wortstellung und der Sprachgebrauch nicht voneinander trennen lassen. Der Lernende lernt am besten und effektivsten eine Fremdsprache, wenn er die Sprache anwenden kann, indem er kommunikative Aufgaben, sowohl mündliche als auch schriftliche, eigenständig macht und dadurch zum Beispiel eine grammatische Struktur verinnerlicht. (Kristiansen 1998, 36-38, 119-121.)

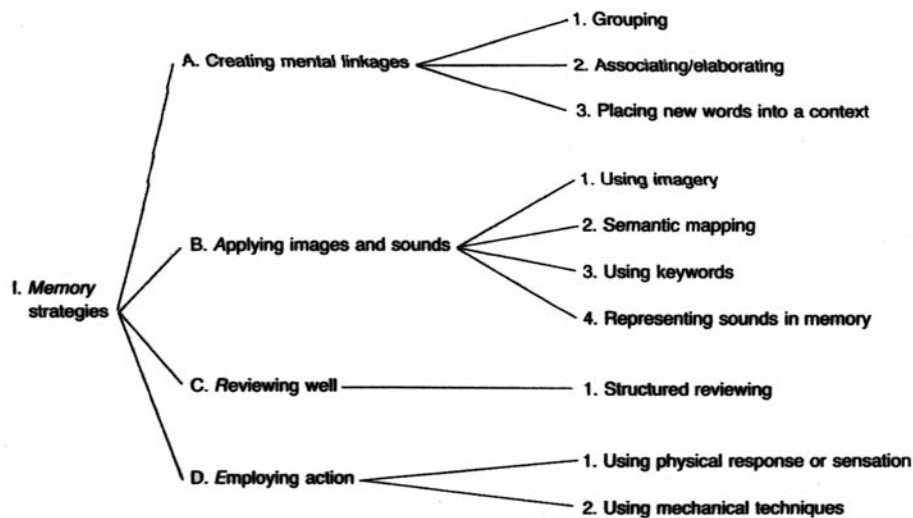
Die Strategien sind problemorientiert und handlungsorientiert. Beim Lernen gibt es üblicherweise eine Aufgabe, die gelöst werden soll, und ein Ziel, das erreicht werden soll. Das Lösen einer Aufgabe verlangt viele und komplexe Handlungsweisen, wie z.B. Planen oder Abrufen der gespeicherten Information. Weil der Lernende individuell eine oder mehrere Strategien oder deren Kombination wählt, um eine Aufgabe zu bewältigen, müssen Strategien sehr flexibel sein. Was für eine Strategie gewählt wird, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Der Lernstil des Lernenden hat einen starken Einfluss auf die Wahl der Strategien, wie auch das Alter und Geschlecht. Es sieht so aus, dass Frauen eine breitere Auswahl unterschiedlicher Strategien benutzen als Männer. (Oxford 1990, 10-14.)

3.1. Direkte Strategien

Wie schon früher erwähnt wurde, haben die direkten Lernstrategien einen direkten Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. In diesem Abschnitt werde ich die direkten Strategien, die auf den Klassifikation der Strategien von Oxford basieren, vorstellen und beschreiben und mit Beispielen beleuchten. Zu den direkten Strategien gehören *die Gedächtnisstrategien*, *die kognitiven Strategien* und *die Kompensationsstrategien*. Diese Strategien erfordern die mentale Verarbeitung einer Sprache, obwohl sie alle unterschiedliche Aufgaben und Zwecke beim Fremdsprachenlernen haben. (Oxford 1990, 37; Bimmel & Rampillon 2000, 64.)

3.1.1. Gedächtnisstrategien

In der Abbildung 3 werden die Elemente, die den Gedächtnisstrategien angehören, vorgestellt. Die Gedächtnisstrategien beeinflussen am effektivsten das Lernen, wenn der Lernende gleichzeitig seine metakognitiven Fertigkeiten gebraucht, zum Beispiel aktiv seine Aufmerksamkeit auf das zu lernende Material richtet (Oxford 1999, 40-41). Die Prinzipien der Gedächtnisstrategien sind eigentlich sehr einfach. Das Material, an das sich der Lernende erinnern soll, muss immer mit einer persönlichen Bedeutung zusammenhängen. Das Ziel dieser Strategien besteht darin, die Sprachkenntnisse des Lernenden so zu entwickeln, dass er die im Gedächtnis gespeicherte Information leichter abrufen und in der Kommunikation verwenden kann. Ein anderes Ziel dieser Strategien ist, dass sich das Sprachwissen zum Sprachkönnen entwickelt und sich automatisiert. (Oxford 1990, 39-40; 58.)



Memory Aid: CARE

"Take CARE of your memory, and
your memory will take CARE of you!"

*The memory strengthens as you lay burdens upon it,
and becomes trustworthy as you trust it.*

Thomas de Quincey

Abbildung 3: Gedächtnisstrategien (Oxford 1990, 139)

Mit den mentalen Bezügen (Creating mental linkages) in Gedächtnisstrategien werden solche Aktivitäten gemeint, die dem Lernenden dabei helfen, Verbindungen zwischen Sprachelementen herzustellen. Der Lernende kann die mentalen Bezüge beim Gruppieren und Assoziieren (Grouping/ Associating/ elaborating) gestalten oder er kann das Sprachmaterial in einen neuen Kontext (Placing new word into a context) übertragen. Das Sprachmaterial kann nach unterschiedlichen Gesichtspunkten angeordnet werden, wie nach dem Thema „Wetter“ oder „Ähnlichkeit“ oder „Gegensatz“. (Oxford 1999, 40-41; 59-60.) Eine neue Information bleibt am besten im Gedächtnis, wenn sie nicht isoliert gespeichert ist, und wenn der Lernende selbst die Gruppierungen macht. Nachdem der Lernende selbst die Gruppen von Wörtern gebildet hat, ist es empfehlenswert, dass er sein Wissen erweitert und das Gelernte übt, indem er aus diesen Wörtern eine Mitteilung, schriftlich oder mündlich, aufbaut. Der Vorteil dieser Arbeitsweise besteht darin, dass der Lernende die Information genauer ausarbeiten muss und das Speichern des Sprachmaterials im Gedächtnis auf diese Weise effektiver wird. Besonders ist das Gruppieren abstrakter Wörter anspruchsvoll und die Lernenden können am Anfang darauf verwiesen werden, wie sie die Wörter zusammenstellen können. (Kristiansen 1998, 71.) Verschiedene Sprachelemente können auch zusammen kombiniert werden: Zum Beispiel kann der Lernende die Ausdrücke *in die Schule* und *in die Stadt* zusammen verbinden, damit er sich an das grammatische Element *wohin* besser erinnern kann (Bimmel & Rampillon 2000, 67). Die Gruppierung oder die neue Klassifizierung von Information hilft dem Lernenden, sich leichter an eine große Menge von Einzelheiten zu erinnern, weil das Gruppieren der Information das verbale Material verringert (Oxford 1999, 58).

Die Verbindungen zwischen unterschiedlichen Informationen können auch durch die Assoziationen und das Elaborieren des Sprachmaterials geschaffen werden. Das Assoziieren bedeutet, dass der Lernende die neue Information mit dem schon vorhandenen Wissen verknüpft und dann diese zwei Informationsquellen in Verbindung setzt, damit er sich an die beiden besser erinnern kann. (Oxford 1990, 40-41.) Zum Beispiel kann der Lernende das Wort *die Rechnung* mit den Wörtern *das Restaurant* und *der Kellner* verbinden (Bimmel & Rampillon 2000,67). Das Bilden eines Wortnetzes, mit dessen Hilfe einzelne Wörter in einem Sinnzusammenhang gespeichert werden, unterstützt den Lernenden die Informationen leichter zu behalten. Zum Beispiel können mit dem Wort *Lebensmittel* verschiedene Waren zum Trinken und Essen verbunden werden. (Bimmel, & Rampillon 2000, 106,147.) Mit dem

Elaborieren des Sprachmaterials wird gemeint, dass der Lernende mit Hilfe des schon Gelernten und aus neuer Information selbst sein eigenes Wissen konstruiert. Er muss das neue Wissen genau ausarbeiten und anwenden, bevor er die Information im Langzeitgedächtnis speichern kann. Das Elaborieren des Sprachmaterials hat Vorteile: Erstens ermöglichen die Ausarbeitungsstrategien es, dass der Lernende viele Routen hat, das Wissen im Gedächtnis zu suchen, und zweitens helfen sie dem Lernenden beim Schlussfolgern, um die nötige Information im Gedächtnis zu finden. Das Elaborieren verlangt immer einen tief schürfenden Denkprozess, der den Lernenden unterstützt, die neue Information mit dem vorhandenen Wissen zu kombinieren. (Kristiansen 1998, 32-34.) Ein Beispiel für das Elaborieren: Zwei Lernende sollen Fragesätze mit Fragewörtern und Antworten auf die gestellten Fragen zusammen anfertigen und dabei auch die Wortstellung berücksichtigen. Sie bekommen ein Muster, wie sie die Fragesätze und Antworten aufbauen können und einige Wörter, die sie beim Aufbauen ihrer eigenen Fragen und Antworten benutzen können. Das Elaborieren bedeutet, dass die Lernenden selbst eigene Sätze statt einer mechanischen Arbeitsweise konstruieren, und gleichzeitig die Struktur mehrere Male wiederholen müssen. Die neue Information wird dann besser im Gedächtnis gespeichert. (Kristiansen 1998, 124.)

Viele Menschen können sich mit Hilfe der Visualisierung (Applying images und sounds) an die verbale Information, wie Wörter, erinnern. Ein abstraktes Wort kann zum Beispiel mit einem Bild verbunden werden, so dass das Bild und das Wort dann zusammen im Gedächtnis gespeichert werden. Der Lernende kann grafische Abbildungen des semantischen Gehalts benutzen und dabei die Verknüpfung verschiedener Sprachelemente visuell wahrnehmen. Besonders das Verbinden von abstrakten Wörtern mit einem konkreten Bild oder Symbol unterstützt das Erinnern. Damit der Lernende das Sprachmaterial gut verinnerlicht, ist es nützlich sowohl visuelle als auch auditive Kanäle zu gebrauchen. Zum Beispiel kann der Lernende solche Laute als Erinnerungshilfe benutzen, die den Lauten der Muttersprache ähneln, oder Bilder und Symbole verwenden, die für den Lernenden eine Bedeutung haben, wenn er die mentalen Bezüge zwischen einem Wort und Bild auditiv oder visuell herstellt. Die Lernenden, die hauptsächlich beim Lernen körperliche Aktivitäten bevorzugen, können als Erinnerungshilfe der verbalen Information eine Kartei anlegen oder die neue Information ganz konkret spielen. (Oxford 1990, 40-43; vgl. auch Bimmel & Rampillon 2000, 67-68; 106-108.)

Aus der Visualisierung können sowohl Kinder als auch Erwachsene Nutzen ziehen. Die Visualisierung der Grammatik dient nicht nur als Spaß und Anregung im Unterricht, sondern die Visualisierung hat auch einen psychologischen Hintergrund: Das menschliche Gehirn gliedert sich in zwei Teile, in eine rechte und eine linke Hemisphäre, die unterschiedliche Aufgaben bei der Verarbeitung von Informationen haben. Die linke Hemisphäre verarbeitet Informationen hintereinander. Diese Hemisphäre ist ein Vertreter des logischen und linearen Denkens. Die linke Hemisphäre braucht man zum Reden und Rechnen und in der linken Hemisphäre werden Informationen erklärt, analysiert, geordnet und Regeln gespeichert. Die rechte Hemisphäre verarbeitet verschiedene Informationen gleichzeitig, registriert ganze Bilder und Einheiten, aber in der rechten Hemisphäre werden keine Details oder Wörter gespeichert, sondern komplexere Bilder. In der rechten Hemisphäre werden auch die Emotionen wahrgenommen. (Funk & Koenig 1991, 86.) Für den Sprach- und Grammatikunterricht ist es wichtig, dass diese unterschiedlichen Weisen der Hemisphären, Information zu verarbeiten, berücksichtigt werden, und das Sprachmaterial und die dazu gehörenden Aufgaben so gestaltet werden, dass die Lernenden die beiden Hemisphären benutzen können, wenn sie z.B. eine grammatische Regel lernen. Wenn der Lernende Informationen in den beiden Hemisphären verarbeitet, ist es für ihn leichter, eine verbale und abstrakte Informationen länger aufzubewahren, und sie auch im Gedächtnis abzurufen, weil Informationen auf diese Weise an verschiedenen Stellen im Gehirn gespeichert und vernetzt werden, und der Lernende mehrere Routen hat, Information in seinem Gedächtnis zu suchen. (Funk & Koenig 1991, 87-88.) Als Beispiel können die Akkusativ- und Dativformen der Personalpronomina genannt werden, die zuerst durch Denken in bestimmte Ordnung gebracht werden und zweitens visuell in eine Tabelle eingetragen werden und der Unterschied zwischen diesen Formen noch mit Hilfe der unterschiedlichen Farben betont wird, um sie im Gedächtnis zu speichern.

Das Wiederholen (Reviewing well) ist ein elementares Handeln beim Lernen. Es reicht nicht, wenn der Lernende das zu lernende Material nur einmal durchschaut oder durchliest, sondern der Lerngegenstand muss vielmals wiederholt werden. Oxford (1990) vertritt die Meinung, dass der Lernende am besten wiederholen und die im Gedächtnis gespeicherte Information nachprüfen kann, wenn er das zu lernende Material strukturiert wiederholt und das Wiederholen in geplanten Zeitspannen geschieht (Abbildung 4). Das Ziel des geplanten

Nachprüfens ist, dass sich die neue Information automatisiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. (Oxford 1990, 66-76).

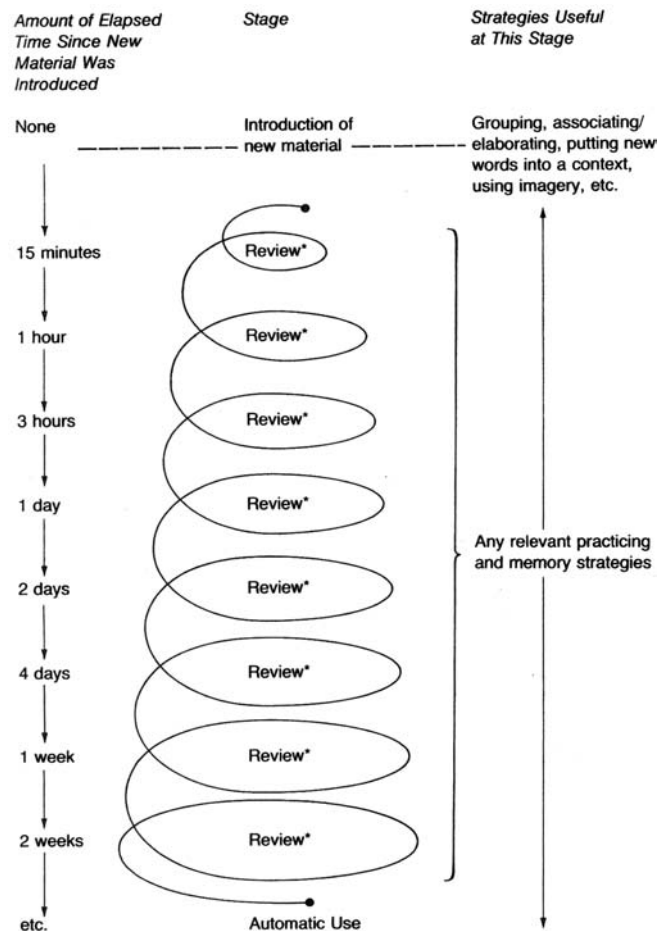


Abbildung 4: Spiral des strukturierten Nachprüfens (Oxford 1990, 67)

3.1.2. Kognitive Strategien

Im fremdsprachlichen Lernen sind die kognitiven Strategien die am meisten angewendeten Strategien. Beim Lernen einer fremden Sprache hat jeder bestimmt Notizen gemacht, wichtige Lerninhalte unterstrichen oder mit Farben hervorgehoben oder Texte übersetzt. Die Lernenden finden die kognitiven Strategien praktisch und sie kommen ihnen am bekanntesten vor. Der Unterschied zwischen den Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien besteht

darin, dass es sich bei den Gedächtnisstrategien um Strategien handelt, die das Erinnern unterstützen, während die kognitiven Strategien auf den kognitiven Denkprozessen basieren, wie zum Beispiel auf dem Analysieren des Lerngegenstands. In der Abbildung 5 werden die kognitiven Strategien dargestellt.

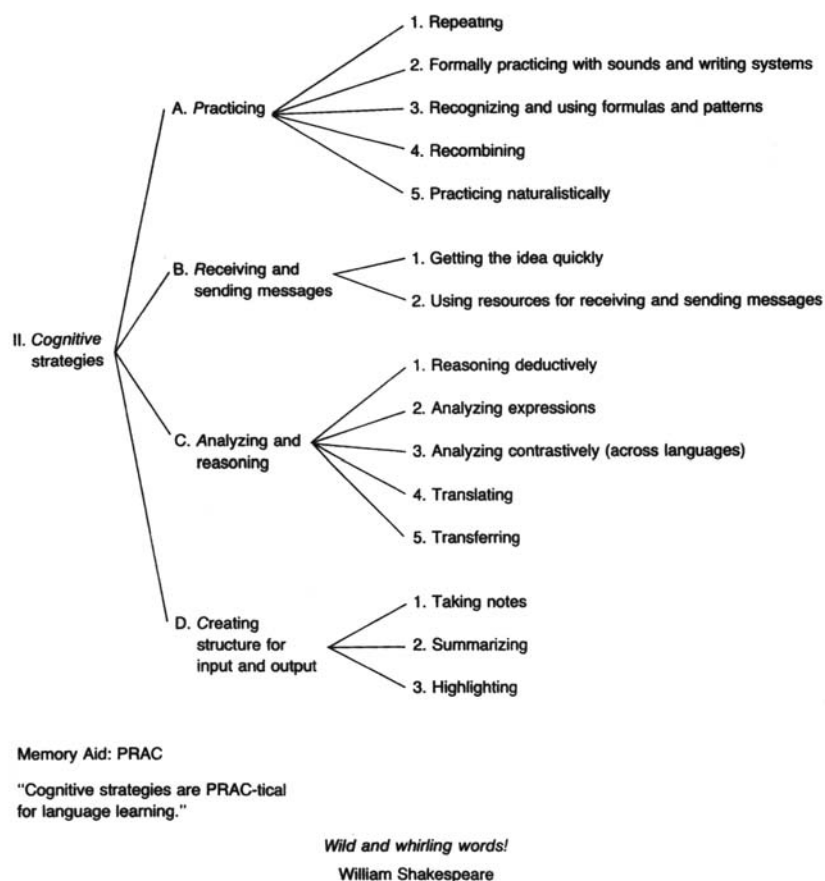


Abbildung 5: Kognitive Strategien (Oxford 1990, 44)

Von den kognitiven Strategien ist das Üben (Practicing) vielleicht die wichtigste. Beim Üben einer fremden Sprache muss der Lernende immer wieder das zu lernende Material wiederholen, weil er dem Üben viele Stunden widmen muss, damit er die Sprache fließend verwenden kann. (Oxford 1990, 43.) Die Wiederholungsübungen scheinen nicht unbedingt die kreativste Weise zu sein, die Sprache zu lernen, aber die Arbeitsweisen beim Üben können genauso kreativ sein. Ein Beispiel davon ist die Wortstellung im Perfekt: Der Lernende wiederholt einen Satz wie einen Reim, *Ich habe, du hast...sie haben Tennis*

gespielt, mehrere Male mündlich oder in seinen Gedanken, damit er die Wortstellung leichter im Gedächtnis speichern kann. Ein anderes Beispiel ist die Konjugation des Verbs *sein* im Präsens: Der Lernende kann auch einen Reim davon (*Ich bin, du bist...*) bilden und diesen Reim dann wiederholen, bis er ganz fest im Gedächtnis sitzt. (Oxford 1990, 45;70-71; vgl auch Bimmel & Rampillon 2000, 119-120.) Es lohnt sich auch solche Satzformeln und feststehende Phrasen, wie *Guten Morgen* oder *Könnten sie bitte...*, zu üben, weil dieses das Selbstvertrauen des Lernenden fördert, wenn er sie automatisch anwenden kann. Er besitzt dann einige Werkzeuge, die er für kommunikative Zwecke benutzen kann (Oxford 1990, 72-74; Interquelle 1).

Die Strategien des logischen und schlussfolgernden Denkens (Analyzing and reasoning) sind auch sehr beliebt unter den Lernenden. Besonderes versuchen die älteren Lernenden, das Sprachenlernen mit dem Verstand zu analysieren. Das Anwenden dieser Strategien ist wertvoll, weil der Lernende dann besser die grammatischen Regeln und den Wortschatz der zu lernenden Sprache verstehen und verwenden kann. Durch logisches Denken kann der Lernende deduktiv eine Regel von einer anderen Sprache oder seiner Muttersprache, ableiten. Zum Beispiel kann der Lernende verstehen, dass jemand ihn etwas fragt, weil er die Wortstellung des Fragesatzes (*Gehen wir heute in die Bibliothek?*) erkennt. Das deduktive Denken bedeutet, dass der Lernende schon die grammatische Regel kennt und weiß, wie er diese Regel auch anwenden kann. Er folgert daraus, dass er diese Regel auf gleiche Weise in der zu lernenden Sprache benutzen kann. Aber das Problem beim Verallgemeinern der Regeln besteht jedoch darin, dass der Lernende Regeln ohne genaueres Denken verallgemeinert und sie dann falsch verstehen und interpretieren kann. (Oxford 1990, 46, 82-83.)

Die Übersetzungen aus der zu lernenden Sprache in die Muttersprache sind auch sehr nützlich beim Fremdsprachenlernen, sowie Notizen machen, zusammenfassen oder ein Wort oder eine Phrase kontrastiv analysieren. Aber man muss mit Übersetzungen auch sehr vorsichtig umgehen, weil die wörtlichen Übersetzungen den Lernenden zur falschen Interpretation führen können. Besonderes können kurze Phrasen Probleme verursachen: Zum Beispiel *Du hast Recht* kann nicht direkt ins Englische übersetzt werden, weil die Phrase auf Englisch *You're right* heißt. Der Transfer ist beim Sprachenlernen üblich: Der Lernende verwendet sein vorhandenes linguistisches Wissen über seine Muttersprache oder eine andere Sprache, die er gelernt hat, um das Lernen zu erleichtern. Er kann Wörter und Ausdrücke in die zu

lernende Sprache übertragen, damit er sie besser verstehen und sich daran erinnern kann. Diese Wörter und Ausdrücke müssen jedoch direkt miteinander vergleichbar sein, um die falschen Interpretationen zu vermeiden: Zum Beispiel sind die Benennungen der Monate auf Deutsch und auf Englisch vergleichbar; *February – der Februar, August – der August*. Diese Strategie ähnelt einer Strategie, in der der Lernende Ähnlichkeiten und Gegensätze kontrastierend analysiert und mit seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache vergleicht. Zum Beispiel *sister* (Englisch), *Schwester* (Deutsch) und *soeur* (Französisch) haben Ähnlichkeiten miteinander. (Oxford 1990, 43-47, 82-86.)

Mit dem zu lernenden Material kann das schon gelernte Material neu verbunden werden, indem der Lernende einen neuen längeren Satz aufbaut und das zu lernende und gelernte Material somit miteinander verknüpft. Im Satzaufbau kann er zum Beispiel die Steigerungsstufen des Adjektivs üben, indem er erst die Steigerungsstufen eines Adjektivs lernt und danach einen neuen und längeren Satz baut, um die Steigerungsstufen und die Endungen besser im Gedächtnis zu bewahren; „*Frank ist jung und ich bin genauso jung wie er, aber Jürgen ist jünger als Frank und Gisela ist am jüngsten*“. (Oxford 1990, 45; 74.)

Im Bereich der Informationstechnologie ist untersucht worden, wie die Entwicklung der Lernstrategien durch die Technologie in verschiedenen Lernumgebungen unterstützt werden kann. Dabei ist viel Aufmerksamkeit sowohl auf die Entwicklung des logischen Denkens und die kognitiven Prozesse als auch auf die Fertigkeiten des Problemlösens gerichtet worden. Als Beispiele können die verschiedenen technologischen Anwendungen genannt werden, die dem Lernenden beim Organisieren oder Visualisieren seines Wissens nützlich sind. Es gibt auch Anwendungen, die den Lernenden dabei unterstützen, verschiedene Werkzeuge beim Lernen zu verwenden: Zum Beispiel kann der Lernende mit Hilfe eines Computers eine Gedankenmappe aufbauen. Es gibt auch solche computergestützten Anwendungen und Lernumgebungen, die dem Lernenden dabei helfen, die Phasen des Denkens und Handelns mit dem Verstehen zu verknüpfen. Diese Anwendungen unterstützen und fördern die Entwicklung und das Verwenden der kognitiven Strategien. (Järvelä et. al 2006, 103, 113-114.) Die Anwendung der Informationstechnologie beim Lernen bietet viele und abwechslungsreiche Möglichkeiten an, die Sprache zu üben und zu kommunizieren. Die Kommunikation zwischen den Lernenden in einem Klassenzimmer oder im Internet ermutigt die Lernenden, ihr Sprachkönnen aufs Spiel zu setzen. (Oxford 1990, 79.)

3.1.3. Kompensationsstrategien

Mit den Kompensationsstrategien werden alle Strategien gemeint, die den Lernenden unterstützen, seine mangelhaften Fähigkeiten und Fertigkeiten in alle vier Teilbereiche des Sprachgebrauchs zu kompensieren. Diese Strategien werden oft benutzt, wenn der Lernende das richtige Wort oder den richtigen Ausdruck nicht weiß, aber genauso können sie verwendet werden, wenn er Mängel in seinen grammatischen Kenntnissen hat. In der Abbildung 6 werden die Kompensationsstrategien dargestellt, die ein Lernender benutzen kann, wenn er Schwierigkeiten sowohl beim Verstehen Texte als auch in kommunikativen Situationen hat.

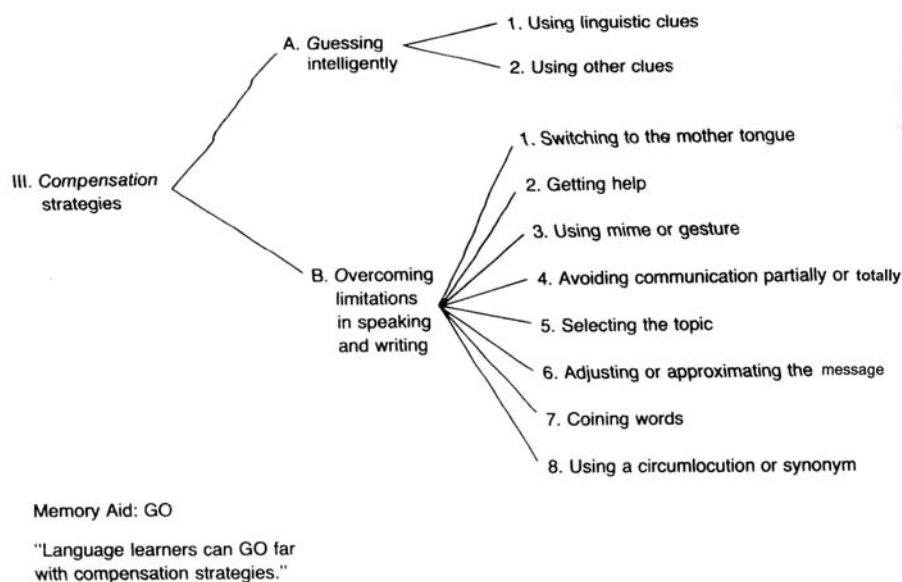


Abbildung 6: Kompensationsstrategien (Oxford 1990, 48).

Zum Beispiel kann der Lernende seine Mängel beim Hören und Lesen ausgleichen, indem er Hinweise (Guessing intelligently), wie zum Beispiel einzelne Wörter oder Präfixe in einem Text sucht, die ihm bekannt vorkommen. Eine Beispiel: Der Lernende findet viele Hinweise (*la toilette, la salle de bains*) in einer Anzeige, wodurch er raten kann, dass es sich um das Badezimmer handelt. Der Lernende kann auch verschiedene Strategien anwenden, um seine mangelhafte Fertigkeiten beim Sprechen und Schreiben zu kompensieren (Overcoming

limitations in speaking and writing), indem er die Kodeumschaltung verwendet, d.h. wenn sich der Lernende an das passende Wort nicht erinnern kann oder wenn er das Wort nicht weiß, ersetzt er es mit einem Wort aus seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache. In diesem Fall ist es auch nützlich, um Hilfe zu bitten, und auch nonverbale Mittel, wie Mimik und Gestik, zu gebrauchen. Die Kompensationsstrategien schließen solche Handlungen ein, mit denen der Lernende eine Konversation trotz seiner mangelnden Fertigkeiten aufrechterhalten kann und das, was er sagen will, sagen kann, so dass er verstanden wird. Zu diesen Strategien zählen auch das Anwenden von Synonymen oder Umschreibungen. Der Lernende kann auch das Thema wechseln oder ein Thema, zu dem er nichts zu sagen hat, völlig vermeiden. (Oxford 1990, 47-51,90-98; vgl. auch Bimmel & Rampillon 2000, 66.)

3.2. Indirekte Strategien

Die indirekten Strategien wirken zusammen mit den direkten Strategien, aber das Ziel und der Zweck der indirekten Strategien ist eher den Lernprozess in verschiedenen Weisen zu unterstützen und zu fördern, als den Lernprozess und die kognitive Tätigkeit direkt zu beeinflussen (Oxford 1990, 135). In diesem Abschnitt werde ich auf die indirekten Strategien eingehen und ich werde auch versuchen, diese Strategien mit Beispielen zu beleuchten. Zu den indirekten Strategien zählen die *metakognitiven, affektiven und sozialen* Strategien.

3.2.1. Metakognitive Strategien

Bei den metakognitiven Strategien handelt es sich um solche Strategien, mit deren Hilfe der Lernende sein Lernen steuert, d.h. plant, kontrolliert und das Erreichen des Ziels einschätzt. Die metakognitiven Strategien beinhalten die Fähigkeiten eines Lernenden über sein Lernen nachzudenken und dadurch seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, das Lernen zu lernen. Die metakognitiven Strategien können als entscheidend als das erfolgreiche Fremdsprachenlernen betrachtet werden. Diese Strategien werden in Abbildung 7 beschrieben.

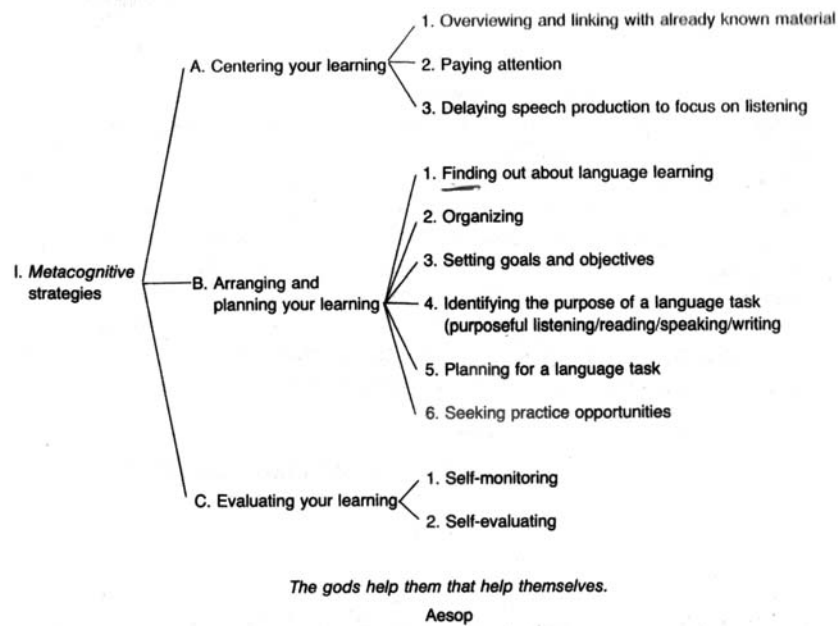


Abbildung 7: Metakognitive Strategien (Oxford 1990, 153).

Das erfolgreiche Fremdsprachenlernen setzt das Planen des Lernvorgangs voraus (Arranging and planning your learning). Obwohl das Lernen einer fremden Sprache viel Zeit verlangt, kann der Lernende durch genaues Planen seine Arbeitsbelastung vermindern. Zuerst ist es wichtig, das Ziel des Lernens zu bestimmen. Wenn er sich seines Ziels bewusst ist und weiß, warum er eine Sprache lernen will, kann er gezielter seine Ressourcen auf Lernaufgaben richten. Die Bedürfnisse und Ziele der verschiedenen Lernenden können auch variieren. Deswegen lohnt es sich, mit den anderen über die Unterschiede der Ziele zu diskutieren, damit man sein eigenes Ziel klar machen kann. Die Ziele können am besten so gesetzt werden, dass es sowohl langfristige als auch kurzfristige Ziele gibt. Die langfristigen Ziele umfassen viele Jahre, und der Lernende muss auch Zwischenziele für sein Lernen setzen, damit er besser seine Ziele erreichen und das Erreichen der Ziele auswerten kann. Eine wertvolle Hilfe ist ein Notizheft oder Notizbuch, in das der Lernende seine wichtigsten Ziele und Ereignisse beim Lernen aufschreiben kann. Beim Planen einer bestimmten Lernaufgabe muss der Lernende erst die Erfordernisse der Aufgabe identifizieren. Zum Beispiel will der Lernende einen Vortrag über ein bestimmtes Thema halten. Nach dem Planen des Inhalts muss er auch Information über die grammatischen Strukturen, wie Zeitformen, sammeln, damit er seinen Vortrag erfolgreich gestalten kann. (Oxford 1990, 156-160; vgl auch Juurakko & Airola 2002, 98-100; vgl. auch Bimmel & Rampillon 2000; 71-72,126-130.)

Es ist eine Tatsache, dass jeder, der eine fremde Sprache lernen will, zuerst Fehler macht, aber er kann durch Selbstbeobachtung und Selbstevaluieren, dieses Problem bewältigen. Es verlangt viel Zeit, bevor er die zu lernenden Sprache beherrscht und er muss mit dieser Unsicherheit zurechtkommen, obwohl er sehr enttäuscht sein kann, dass er beim Schreiben oder Sprechen viele Fehler macht. Der Lernende kann die Fehler, die er macht, in sein Notizbuch aufzuschreiben, und er kann versuchen, den Grund für die Fehler zu identifizieren, damit er sie korrigieren kann. Die Fehler können zum Beispiel auf unzulässige Verallgemeinerungen der Regeln oder allzu wörtliche und vielleicht falsche Übersetzungen zurückgeführt werden. Mit der Fehleranalyse soll jedoch mit Vorsicht umgegangen werden. Wenn der Lernende nur seine Fehler beobachtet, kann dieses dazu führen, dass der Lernende sich nicht mehr zu äußern wagt. Neben der Selbstbeobachtung braucht der Lernende auch die Fähigkeit, sich selbst und sein Handeln realistisch einzuschätzen. Dadurch kann er seine Entwicklung und Fortschritte beim Fremdsprachenlernen exakter reflektieren. (Oxford 1990, 137, 161-163; vgl auch Bimmel & Rampillon 2000, 72.)

Ein wesentlicher Faktor in den metakognitiven Strategien besteht darin, dass der Lernende sich dessen bewusst ist, worum es beim Fremdsprachenlernen geht (Finding out about language learning). Die Lernenden wissen oft aber nicht genau, was alles das Fremdsprachenlernen beinhaltet und verlangt (Oxford 1990, 156). Es reicht nicht aus, dass der Lernende nur in den Unterrichtsstunden seine Sprachkenntnisse trainiert, sondern er soll auch dazu ermuntert werden, aus allen Gelegenheiten Nutzen zu ziehen. Das Fremdsprachenlernen verlangt, dass der Lernende sein Sprachwissen und -können so viel wie möglich anwendet, und zwar alle vier Fertigkeiten des Sprachenlernens: Zum Beispiel kann er Zeitungen lesen oder im Internet chatten. (Oxford 1990, 160.) Es ist auch nützlich, wenn den Lernenden Möglichkeiten gegeben werden, in den Unterrichtsstunden miteinander über ihre Lernprobleme zu diskutieren, weil dieses den Lernenden hilfreich sein kann, besser ihre Einstellungen, Motive und Ziele herauszufinden. Die Lernenden können auch als sehr nützlich empfinden, wenn sie die Möglichkeit haben, Gedanken über ihre Erfahrungen auszutauschen, was für Strategien sie selbst beim Lernen verwenden und brauchbar finden. (Oxford 1990, 156.) Beim Fremdsprachenlernen ist es auch wichtig, dass die Lernenden fähig sind, sich selbst während des Lernens zu beobachten (Evaluating your learning/ self-monitoring and self-evaluating)). Dabei ist das Selbstbild des Lernenden ein sehr bedeutsamer Faktor beim Lernen fremder Sprachen und das kann entweder das Lernen verhindern oder das

Lernen erfolgreicher machen. Einerseits ist der Lernende sich dessen bewusst, was für Stärken und Schwächen er beim Fremdsprachenlernen hat und welche Fertigkeiten und Fähigkeiten er als Lernender besitzt. Andererseits hat er ein Idealbild darüber entwickelt, welche Eigenschaften er als Lernender haben will, und dabei spielen die Wünsche, Ziele und Erwartungen des Lernenden eine wichtige Rolle. Die Harmonie zwischen dem bewussten und realistischen Bild und dem Idealbild verstärkt die positive Einstellung zum Lernen, aber unrealistische Erwartungen können das Lernen behindern. (Juurakko & Airola 2002,58.)

Oft muss der Lernende sich auf viele unterschiedliche Lernmaterialien im Unterricht oder zu Hause konzentrieren, so dass er sich mit dem neuen Wissen fast überhäuft fühlt, und dann sein Lernziel verliert. Dabei ist es dem Lernenden nützlich, die metakognitiven Fertigkeiten zu gebrauchen, weil sie ihn unterstützen, seine Aufmerksamkeit direkt oder selektiv auszurichten (Centering your learning). Es ist nicht immer leicht, beim Lernen alle Aspekte des fremdsprachlichen Lernens, z.B. Grammatik, Rechtschreibung oder Aussprache, gleichzeitig zu beherrschen, sondern der Lernende muss wählen, auf welchen Teilbereich des Lernens er seine Energie richtet. Zum Beispiel kann er sich auf die grammatischen Strukturen konzentrieren, wenn er die Aufgabe hat, einen Aufsatz zu schreiben, oder er kann die Uhrzeiten wahrnehmen, wenn er eine Durchsage an einem Bahnhof anhören soll. Es ist auch nützlich und hilfreich, wenn der Lernende den zu lernenden Gegenstand mit dem schon gelernten Lernmaterial verbinden kann. Zum Beispiel kann er seinen Wortschatz eines Themas erweitern, indem er einem bekannten Ausdruck oder einer Zusammenhang ein neues Wort hinzufügt. (Oxford 1990, 152-155.)

3.2.2. Affektive Strategien

In den affektiven Strategien spielen die Motivation, die Einstellung und die Emotionen eine wesentliche Rolle. Die positiven Einstellungen und Emotionen machen das Fremdsprachenlernen sowohl effektiver, erfolgreicher als auch angenehmer, so dass der Lernende das Lernen genießen kann. Der Lernende hat jedoch oft Angst davor, die zu lernende Sprache zu verwenden, weil er fürchtet, dass er Fehler macht und nicht verstanden wird. Diese Angst kann nicht übersehen werden, weil die emotionalen Faktoren beim Lernen darüber entscheiden können, ob die Sprache erfolgreich gelernt wird, oder ob das Lernen

völlig misslingt. Beim Fremdsprachenlernen, und besonderes in kommunikativen Situationen, muss der Lernende auch bereit sein, Risiken einzugehen. Aber zu viel Angst verursacht Hemmungen und der Lernende vermeidet solche Situationen, in denen er sich unsicher fühlt. (Oxford 1990, 140-143.) In der Abbildung 8 wird auf die affektiven Strategien eingegangen.

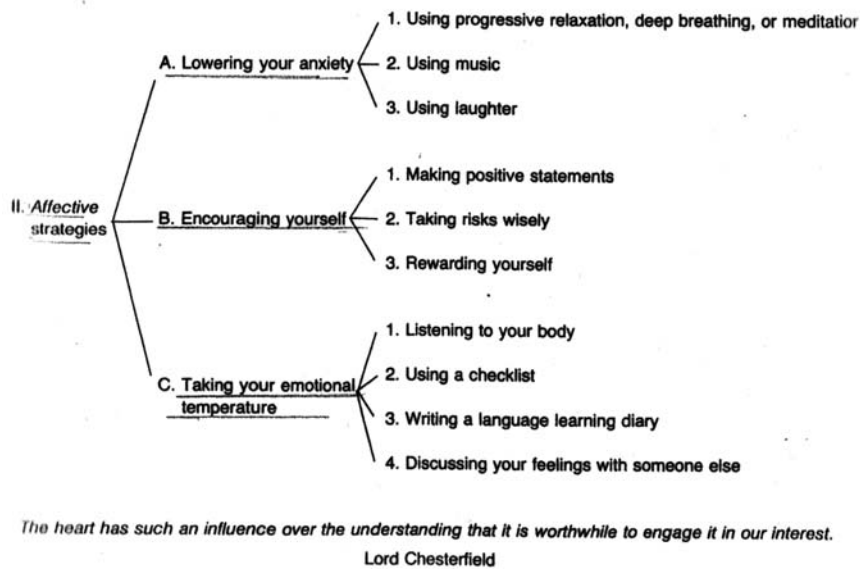


Abbildung 8: Affektive Strategien (Oxford 1990,163)

Die affektiven Strategien sind sehr brauchbar und der Lernende kann über sie sowohl im Unterricht als auch zu Hause verfügen. Diese Strategien, wie z.B. Musik hören oder Lachen, sind sehr effektiv, obwohl man dafür nicht viel Zeit braucht. Negative Emotionen verursachen Muskelspannung und physisches Unwohlsein, aber wenn sich der Lernende systematisch entspannt und tief atmet, kann er seine Angstgefühle vermindern (Lowering your anxiety). Der Lernende kann auch als hilfreich empfinden, wenn er seine Gefühle beim Lernen auflistet und später diese Liste und seine jeweiligen Gefühle miteinander vergleicht, damit er sieht, ob es ihm gelungen ist, den Stress zu reduzieren (Taking your emotional temperature). Mit Hilfe des täglichen Auflistens seiner Einstellungen und Emotionen kann der Lernende z.B. bemerken, ob sich seine Einstellungen und Emotionen dem Fremdsprachenlernen gegenüber geändert haben. Er kann auch ein Tagebuch über seinen Lernprozess führen, damit er die Verfügbarkeit seiner affektiven und anderen Strategien einschätzen kann. Musik und Humor können auch als Therapie beim Lernen verwendet werden, weil sie die Atmosphäre verbessern. Die affektiven Strategien zielen darauf, dass der Lernende immer etwas Positives

im Lernen und in sich selbst als Lernender findet. Der Lernende kann sich Mut machen, indem er sich selbst sagt „Ich kann das. Ich schaffe das“. Nach erfolgreicher Leistung ist es empfehlenswert, sich selbst auch zu belohnen. Zum Beispiel kann er sich selbst mit einem freien Abend mit Freunden belohnen (Encouraging yourself). (Oxford 1990, 164-167; Bimmel & Rampillon 2000, 73.)

3.2.3. Soziale Strategien

Die Sprache dient als ein Instrument der zwischenmenschlichen Kommunikation. Es geht um soziales Handeln zwischen Menschen und dieses soziale Handeln ist für das Fremdsprachenlernen und für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ein primäres Element. (Oxford 1990, 144). Die Idee des sozialen Lernens besteht darin, dass die Lernenden durch soziales Handeln zusammen eine vielseitige Wissenskonstruktion aufbauen können, die allen Lernenden nützlich ist und ihre Kenntnisse erweitert und vertieft, weil niemand allein alles wissen und können kann (Hentunen 2003, 35).

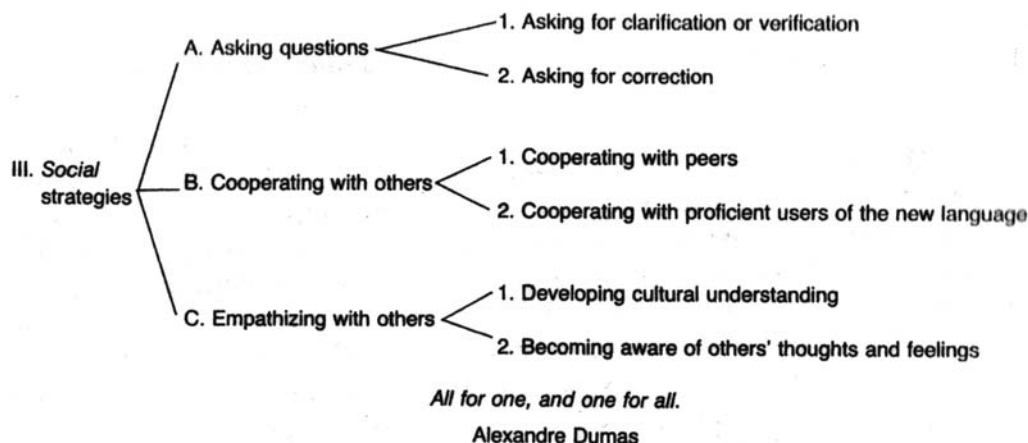


Abbildung 9: Soziale Strategien (Oxford 1990, 169)

Viele Lernende finden es schwierig mit den anderen Lernenden zusammen zu arbeiten und halten das Lernen eher für einen individuellen Prozess. Sie bevorzugen nicht solche sozialen Strategien, die kooperatives Lernen voraussetzen und können auch das Lernen als einen

Wettbewerb ansehen. Die Arbeitsweisen, die auf dem kooperativen Lernen beruhen, zeigen sich jedoch in vielen positiven Auswirkungen (Cooperating with peers). Die kooperativen Arbeitsweisen vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation und haben zum Ergebnis die gegenseitige Rücksicht. Das Lernen wird effektiver, ist genießbarer und die Lernenden benutzen qualitativ bessere Strategien, wenn sie die Möglichkeit haben, mit anderen über ihre Gefühle zu sprechen (Empathizing with others). Es ist auch wichtig, dass sie nicht zögern, um Hilfe zu bitten (Asking questions). Beim kooperativen Lernen werden die Lernenden dazu ermutigt, mit den anderen aktiv zu handeln. Zum Beispiel ein Puzzlespiel: In einer Gruppe hört jeder einen Textabschnitt an und bearbeitet ihn erst allein. Dann setzen sie die einzelnen Teile des Textes zusammen und bringen sie in die richtige Ordnung. Zum Schluss ist die ganze Geschichte „das Puzzle“ fertig. (Oxford 1990, 145-146,171;vgl. auch Hentunen 2003, 35 -38; vgl auch Bimmel & Rampillon 2000, 74.)

4. LERNSTILE

In der vorliegenden Arbeit habe ich mir zum Ziel gesetzt, erstens die Lernstrategien im Allgemeinen und zweitens den Gebrauch beim Lernen grammatischer Regeln darzustellen. Außerdem will ich in dieser Arbeit versuchen, eine Klassifikation der Lernstile und einige Lerntypen zu beleuchten, weil der Lernstil eines Lernenden einen Einfluss auf die Wahl der jeweiligen Lernstrategie ausübt. Meiner Meinung nach lassen sich die Begriffe *Lernstrategie*, die mit einer Lernaufgabe verbunden ist, und *Lernstil*, der von der Persönlichkeit eines Individuums abhängig ist, voneinander nicht trennen, weil der Lernvorgang komplexer Art ist und alle das Lernen beeinflussende Faktoren in Wechselwirkung stehen.

In der Fachliteratur wird der Begriff Lernstil unterschiedlich und oft auch unscharf definiert. Die Definition und der Gebrauch des Begriffs variiert je nach dem Forscher und Autor. Oft werden die Begriffe Lernstil und kognitiver Stil als Synonyme betrachtet, manchmal wird der Lernstil als ein Oberbegriff des Begriffs kognitiver Stil angesehen. Der Lernstil kann demnach für eine Verhaltensweise des Lernenden und der kognitive Stil eher für eine Denkweise beim Lernen gehalten werden. (Grotjahn 2003b, 326.) Diese Begriffe lassen sich damit trennen. Unter dem kognitiven Stil werden die kognitiven Prozesse verstanden und die Lernstile werden eher mit den Lernstrategien verbunden (Leino et al.1989, 18). Alle Begriffe, Lernstil, kognitiver Stil und Lerntyp, sind mit den Persönlichkeitsattributen, wie Extroversion oder Introversion, verbunden und die Begriffe Lernstil und Lerntyp werden auch oft synonymisch verwendet, aber manche Autoren unterteilen den Lernstil in unterschiedliche Lerntypen. (Grotjahn 2003b, 326.) In meiner Arbeit werde ich mich auf die Klassifikation des Lernstils von Grotjahn konzentrieren und einige Lerntypen vorstellen.

Was für eine Einstellung der Lernende zu einer bestimmten Lernaufgabe hat und was für eine Annäherungsweise er auf das zu lernende Material hat, wie er die neue und manchmal schwierige Information verarbeitet und im Gedächtnis speichert und worauf er seine Aufmerksamkeit richtet, sind Merkmale eines Lernstils, obwohl ein Lernstil kaum direkt zu beobachten ist. Ein Lernstil schließt nicht nur die kognitiven Prozesse des Lernenden ein, sondern auch die motivationalen und affektiven Faktoren wirken auf Lernstile ein. (Juurakko

& Airola 2002, 66; Prashnig 2000, 21-23; Grotjahn 2003b, 327.) Ein Lernstil steuert die Verhaltens- und Handlungsweisen des Lernenden beim Lernen und diese Verhaltens- und Handlungsweisen zeigen sich in den Entscheidungen, die er trifft, wenn er eine passende Strategie wählt, um eine Lernaufgabe bewältigen zu können (Grotjahn 2003b, 327). Zum Beispiel wählt ein analytisch orientierter Lernender solche Strategien beim Lernen, die seine Verhaltensweise, die Information, zum Beispiel grammatische Regeln, zu verallgemeinern, unterstützen (Pask 1988, 87). Ein Lernstil hat einen Einfluss auch darauf, was für eine soziale Arbeitsweise der Lernende bevorzugt (Grotjahn 2003b, 327). Obwohl der Lernstil eng mit dem Charakter des Individuums zusammen hängt, kann ein Lernender seinen Stil je nach der Aufgabe gegen einen anderen Stil tauschen. Das bedeutet also Folgendes: Obwohl der Lernstil eine relativ stabile Eigenschaft eines Lernenden ist, entspricht sein Stil nicht unbedingt nur einem einzigen bestimmten Lernstil. (Juurakko & Airola 2002, 66-67; Bimmel & Rampillon 2000, 78.)

In dieser Arbeit verwende ich den Begriff *Lernstil* in derselben Bedeutung wie Grotjahn (2003b), der den Begriff *Lernstil* als eine bestimmte intraindividuelle, relativ stabile situations- und aufgabenunabhängige Eigenschaft eines Lernenden bezeichnet. Dabei werden unter Lernstil sowohl kognitive als auch affektive Verhaltens- und Handlungsweisen in konkreten Lernsituationen verstanden. (Grotjahn 2003b, 326.) Das Identifizieren der Lernstile und Lerntypen im Unterricht trägt dazu bei, dass die unterschiedlichen Lernwege und Bedürfnisse von einzelnen Lernenden individuell berücksichtigt werden können (Rampillon 2003, 343; Rampillon 1985, 19-20).

4.1. Eine Klassifikation der Lernstile

Innerhalb der Lernstile können verschiedene Lernstildimensionen unterschieden werden. Manche Autoren beschreiben sogar über zwanzig Lernstildimensionen beim Fremdsprachenlernen, die sich in Bezug auf z.B kognitive Prozesse oder soziales Verhalten gegeneinander abgrenzen lassen. (Grotjahn 2003b, 327.) In dieser Arbeit grenze ich meine Betrachtung auf die Klassifikation der Lernstildimensionen von Grotjahn (2003b) ein, weil meiner Ansicht nach seine Klassifikation die wesentlichen Merkmale der Lernstile beinhaltet.

In seinem Artikel unterscheidet Grotjahn (2003b) vier verschiedene Lernstildimensionen. Er zählt zu den Lernstildimensionen die *kulturspezifischen Unterschiede* der Lernenden. *Diese erste Dimension* beinhaltet solche Unterschiede zwischen den Lernenden, die abhängig von der jeweiligen Kultur sind. Er gibt einige Beispiele davon, aber vergleicht die Differenzen nicht systematisch. Als Beispiel nennt er, dass japanische Lernende im Vergleich zu chinesischen und arabischen Lernenden, die den auditiven Kanal bevorzugen, besser lernen, wenn sie das zu lernende Material visuell verinnerlichen können. Ein anderes Beispiel beinhaltet einen Unterschied zwischen anglo-amerikanischen und süd-afrikanischen Lernenden, indem die anglo-amerikanischen Lernenden zum analytischen Lernen tendieren und die süd-afrikanischen Lernenden eher impulsive und globale Lernende sind. (Grotjahn 2003b, 329.)

In der zweiten Lernstildimension geht es um einen *analytischen* und einen *holistischen* Lernstil. In diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe *serieller bzw. feldunabhängiger* Stil und *globaler bzw. feldabhängiger* Stil verwendet. (Grotjahn 2003b, 328; vgl. auch Juurakko & Airola 2002, 67.) Ein analytisch orientierter Lernender (Feldunabhängigkeit) will sich auf die Einzelheiten konzentrieren und er macht sich schriftliche Notizen, die ihm als Gedächtnisstütze dienen, und der Lärm stört seine Konzentration. Für ihn sind Grammatik und die sprachliche Korrektheit wichtig, aber er vermeidet solche Aufgaben, in denen er selbst kommunizieren soll, wie zum Beispiel eine Gruppenarbeit. (Juurakko & Airola 2002, 64–65; Grotjahn 2003b, 328.) Er interessiert sich für Fakten, denkt und handelt logisch und setzt sich kritisch mit der zu lernenden Information auseinander. Er kann auch seine Emotionen beim Lernen gut kontrollieren und Fakten und Emotionen voneinander trennen. (Schmeck 1988, 328.) Seine Vorgehensweise beim Lernen kann als deduktiv und begrifflich beschrieben werden. Er will den Lerngegenstand strukturieren und verallgemeinern und aus den allgemeinen Normen und Regeln Einzelfälle ableiten. (Bimmel & Rampillon 2000, 78; vgl. auch Internetquelle 7.) Weil ein analytischer Lernender sich am meisten nur auf die Einzelheiten konzentriert, kann er das Gesamtbild des Lerninhalts verlieren (Grotjahn 2003b, 328).

Ein holistisch bzw. global orientierter Lernender (Feldabhängigkeit) will ein Gesamtbild von einem zu lernenden Lerngegenstand gestalten. Für ihn ist die soziale Interaktion zwischen den Lernenden und dem Lehrer wichtig. Die Einzelheiten, wie zum Beispiel Korrektheit des

Grammatikgebrauchs, interessieren ihn nicht so sehr, sondern sein Ziel ist, in den Kommunikationssituationen zurechtzukommen. (Grotjahn 2003b, 328, Juurakko & Airola 2002, 65-66.) Er kontrolliert nicht bewusst sein Lernen und er kann eher als ein impulsiver Lernender bezeichnet werden. Die Emotionen beeinflussen seine Entscheidungen, die er sehr intuitiv trifft. (Schmeck 1988, 328.) Das Problem eines holistisch orientierten Lernenden kann sein, dass er die bedeutsamen Einzelheiten in Lerngegenständen nicht identifiziert (Grotjahn 2003b, 328).

Die dritte Dimension Impulsivität und Reflexivität beim Lernen ist mit der Kontrolle beim Sprechen und Schreiben in Lernsituationen verknüpft. Ein impulsiv reagierender Lernender kontrolliert seinen Sprachgebrauch nicht so stark und die fehlerfreien Äußerungen sind ihm unwichtig. Er reagiert spontan auf die Problemlöseaufgaben. Dagegen ein Lernender, der sein Verhalten und Handeln stark kontrolliert, reagiert viel langsamer auf Lernsituationen, in denen er sich mündlich äußern muss, weil er fehlerhafte Äußerungen vermeiden will. Das Streben nach einem fehlerfreien und perfekten Sprachgebrauch kann jedoch dazu führen, dass der Lernende Angst vor der Verwendung der Fremdsprache hat und dass dies eine negative Wirkung auf sein Lernen ausübt. (Grotjahn 2003b, 328.)

Die Lernenden unterscheiden sich auch im Hinblick darauf, wie sie die Mehrdeutigkeit der Sprache akzeptieren können. Das ist *die vierte Dimension*. In diesem Zusammenhang wird gemeint, dass ein *ambiguitätstoleranter* Lernender unvollständige und gegensätzliche Information sowie unbekanntes Sprachmaterial toleriert und bewältigt, ein *ambiguitätsintoleranter* Lernender aber dazu neigt, solche Situationen zu vermeiden, die störende Elemente beinhalten, und in denen er das Gefühl hat, dass er nicht zurecht kommen kann. Er will immer jedes Wort in einem Text verstehen und schlägt jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nach. In Kommunikationssituationen gibt es Elemente, die man nicht vorher wissen kann, und dieses setzt das Tolerieren des Unsicherheitsgefühls voraus. Diese Situationen bereiten dem ambiguitätsintoleranten Lernenden viele Schwierigkeiten, aber ein ambiguitätstoleranter Lernender hat keine Probleme in solchen Situationen und er kann sich besser den wechselhaften Umständen und Sprachmaterialien anpassen. (Grotjahn 2003b, 328.)

4.2. *Einige Lernertypen*

Von den oben genannten Lernstilen lassen sich einige Lerntypen ableiten, wie zum Beispiel ein globaler, ambiguitätsintoleranter und impulsiver Lerntyp. Weil die Lernstile in vielen und unterschiedlichen Weisen zu kombinieren sind, ergibt sich daraus, dass man die Lerntypen nicht exakt voneinander abgrenzen und genau definieren kann, und dieses macht die Definition eines bestimmten Lerntyps problematisch. Ein anderes Problem besteht darin, dass die Lernstile und dadurch auch die Lerntypen nicht direkt zu beobachten sind, und deswegen ist es kaum möglich, einen bestimmten Lerntyp deutlich genug festzustellen. Besonders wenn die Lernenden ihr Lernen früher nicht reflektiert oder bewusst ihre Lernstile ausgewertet haben, können sie selbst auch nicht ihre Lernstile bestimmen. Um verschiedene Lerntypen definieren zu können, muss man sich eher auf die Gewohnheiten und Verhaltens- und Handlungsweisen der Lernenden konzentrieren. Falls die Lernenden nach ihren Lernstilen oder Lernertypen gefragt werden, ist es besser, wenn nach bestimmten und konkreten Gewohnheiten oder Verhaltensweisen gefragt wird, als abstrakte Begriffe, wie *auditiv* oder *visuell*, zu verwenden. (Grotjahn 2003b, 329.) In den nachfolgenden Abschnitten stelle ich einige Lerntypen (nach Grotjahn) vor. In den Definitionen eines Lerntyps kommen die Verhaltens- und Handlungsweisen zum Vorschein.

Für einen *kommunikativ-kooperativ orientierten* Lernenden ist es wichtig, dass er aktiv an seinem Lernprozess teilnehmen kann. Er will mit den anderen kommunizieren und Meinungen und Erfahrungen austauschen. Die Interaktion ist für ihn zentraler als die grammatische Korrektheit und er kann einzelne schriftliche Aufgaben langweilig finden. Er arbeitet lieber mit den anderen in Gruppen als allein. Typisch für diesen Lernenden ist, dass er beim Lernen experimentieren und selbst in der Praxis ausprobieren will. Theoretisches Lernen gefällt ihm nicht und es kann sein Lernen verhindern. (Juurakko & Airola 2002, 67-69; Bimmel & Rampillon 2000, 78.)

Ein *kognitiv und abstrakt* orientierter Lernender ist in seinem Lernen exakt und systematisch. Er denkt logisch und strebt nach Perfektion. Theoretisches Lernen entspricht am besten seinen Lerngewohnheiten. Für einen *erfahrungsbezogenen* Lernenden sind dagegen Erfahrungen in Lernsituationen bedeutsam und er lehnt auch nicht die affektiven Elemente beim Lernen ab.

Die für ihn gut geeignete Lernform ist entdeckendes Lernen. (Juurakko & Airola 2002, 67-69; Bimmel & Rampillon 2000, 78.)

Welchem Wahrnehmungskanal der Lernende beim Lernen den Vorzug gibt, ist auch eng mit dem Lerntyp verbunden. Dabei können die Lerntypen in drei Kategorien gegliedert werden. Ein *visuell* orientierter Lernender lernt am besten, wenn er das zu lernende Material visuell vor seinen Augen sieht und dadurch ein Bild in seinem Gedächtnis schaffen kann. Dabei sind zum Beispiel Bilder, Zeichnungen, Modelle und Diagramme für ihn passende Lernwege, weil sie ihm die Gedächtnisstütze sind, mit deren Hilfe er die im Gedächtnis gespeicherte Information abrufen kann. Ein *auditiv* orientierter Lernender lernt am besten beim Hören. Er bevorzugt die Information, die ihm mündlich geliefert wird. Gründliche und ausführliche mündliche Erklärungen helfen ihm beim Lernen. Für einen *haptischen bzw. kinästhetischen* Lernenden sind das Bewegen, Gefühle und im Allgemeinen alles, was er ertasten kann, wichtig. Ihm geeignete Zugangsweisen zum Lernen sind zum Beispiel Basteln, Beschäftigung mit einer handwerklichen Arbeit und überhaupt das Bewegen beim Lernen. (Juurakko & Airola 2002, 71-72, Bimmel & Rampillon 2000, 78-79.)

Wenn ein Lernender ein guter Sprachlerner werden will, sollte er flexibel sein, weil beim Fremdsprachenlernen alle Teilkomponenten, sowohl Lesen, Hören und Schreiben als auch Sprechen, wichtig sind. Der Lernende braucht das linguistische Wissen über die Sprache und das Können, die Sprache zu verwenden. (Juurakko & Airola 2002, 65; Oxford 1990, 5-6.) Wenn dem Lernenden eine Möglichkeit gegeben wird, alle seine Sinnesorgane effektiv beim Lernen zu benutzen, folgen daraus auch verbesserte Lernresultate (Juurakko & Airola 2002, 72). Es scheint auch wichtig zu sein, dass sich der Lernende seines Lernstils bewusst ist und auch über unterschiedliche Stile informiert wird. Dadurch kann er seinen eigenen Stil entwickeln und ihn sogar verändern. (Juurakko & Airola 2002, 63.) Lernstile gehören jedoch eng zur Persönlichkeit und sie sind wertneutral. Dieses bedeutet, dass kein Lernstil besser als ein anderer ist. Deswegen soll dem Lernenden sehr diskret dabei geholfen werden, seine Lernstile und deren Stärken und Schwächen in unterschiedlichen Lernsituationen zu reflektieren. (Grotjahn 2003b, 330.)

5. GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In diesem Abschnitt werde ich näher erörtern, was unter Grammatik verstanden wird und wie dieser Begriff definiert werden kann. Besonderes aus dem Gesichtspunkt des Fremdsprachenunterrichts wird auf die pädagogische Grammatik großes Gewicht gelegt. In diesem Abschnitt werde ich auch die Position der Grammatik betrachten und zwar in Bezug auf die explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht, die sich viel in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Auf die kommunikative Sprachkompetenz, die ein gegenwärtiges Phänomen zu sein scheint, werde ich näher im nächsten Abschnitt „Kommunikative Sprachkompetenz und Grammatik“ eingehen, wobei ich auch kurz den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen präsentieren werde.

Der Begriff Grammatik und die grammatische Terminologie stammen ursprünglich aus der griechisch-lateinischen Tradition. Schon die Philosophen der Antike beschäftigten sich mit dem Charakter der Sprache und ihrem grundlegenden Wesen, aber sie sahen die Sprache hauptsächlich als ein philosophisches Problem an. Es entstanden Grammatiken, in denen Wörter und Satzteile klassifiziert wurden. Zuerst wurde eine Grammatik über die griechische Sprache geschrieben und dieses kurze Werk beschränkte sich auf die Wortklassen und die Morphologie. Die ersten lateinischen Grammatiken wurden nach dem griechischen Modell verfasst. Obwohl die ersten Überlegungen philosophischer Art waren, hatten diese Beschreibungen der Sprache und die Grammatiken auch eine praktische Bedeutung und diese praktische Bedeutung der Grammatik wurde dann immer wichtiger, als sich die Grammatik als Hilfsmittel des Lehrens, erst im Lateinunterricht und später auch im Unterricht anderer Sprachen, als notwendig erwies. (Hakulinen et.al. 1994, 17-23.)

Die Beschreibung der Sprache, das grammatische Modell und dessen Terminologie, die auf die griechisch-lateinischen Grammatiken zurückzuführen sind, haben lange als Basis oder Vorbild für das traditionelle Grammatikmodell gedient. Viele Linguisten haben jedoch dieses Modell wegen seiner Ungeeignetheit zur Darstellung verschiedener Sprachen schon längst abgelehnt, weil verschiedene Sprachen und ihre Regelsysteme sehr komplex sind und sich die Sprache ständig nach den kommunikativen Bedingungen entwickelt. Aus diesen Gründen ist

es vielen Nationalstaaten nicht gelungen, obwohl es versucht worden ist, eine vollständige und alle Details einschließende Beschreibung ihrer Sprache zu schaffen. Heutzutage wird besonders betont, dass in den Beschreibungen dargestellt werden soll, wie die Sprache wirklich benutzt wird. Für das Lernen einer fremden Sprache ist der allgemeine Sprachgebrauch wichtiger als das, was man an den traditionellen Beschreibungsmodellen festhält, und dieses soll sich natürlich im Grammatikunterricht zeigen. (Internetquelle 1; Eurooppalainen viitekehys, 155-156.)

5.1. *Verschiedene Grammatiktypen*

Jede Sprache hat ein Regelsystem (A), das davon unabhängig ist, wie die Grammatik als Ganzes gesehen wird und wie das Regelsystem der Sprache beschrieben wird. Die Beschreibungen oder Definitionen der Grammatik können unterschiedlich sein und sie können auf verschiedenen Theorien und Betrachtungsweisen der Sprache und ihren Regeln beruhen (B). (Helbig 1992, 151.)

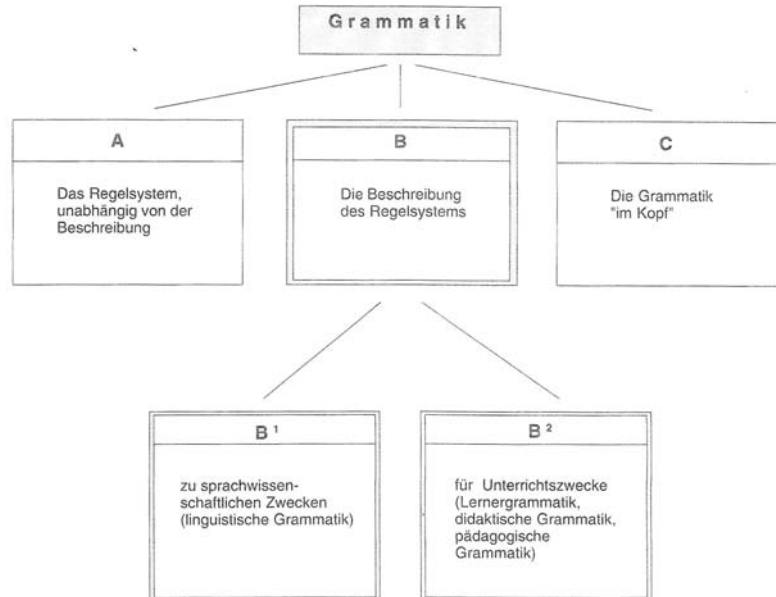


Abbildung 10: (Funk & Koenig 1991, 13) ¹

¹ Original in: Gerhard Helbig (1981), Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Definitionen und Überlegungen zum Verhältnis von Linguistik und Sprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Grammatik und ihr Regelsystem können aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive (B¹) beschrieben werden. Es gibt viele und auch unterschiedliche Modelle für die linguistische Beschreibung. (Funk & Koenig 1991,12-13; Helbig 1992, 151.) In der Linguistik ist die Betrachtungsweise von Grammatiken theoretisch und das Ziel ist, sowohl die Struktur der Sprache so genau wie möglich zu beschreiben als auch die Terminologie so zu gestalten, dass die Struktur systematisch beschrieben werden kann. Diese linguistische Beschreibungen beschäftigen sich hauptsächlich mit der Schriftsprache und sie definieren, was als grammatisch richtig und was als ungrammatisch betrachtet wird. Die verschiedenen linguistischen Grammatikmodelle, wie z.B. die Valenz- und Depedenzmodelle, sind Theorien über die Struktur einer Sprache, aber für unterrichtliche Zwecke (B²) sind sie nicht direkt zu übernehmen, sondern dafür gibt es pädagogische und didaktische Grammatiken. (Hakulinen et.al.1994, 44-45.) Heutzutage werden in der Sprachwissenschaft zwei Definitionen mit dem Begriff Grammatik verbunden, die sich auf den Umfang der Definitionen beziehen, und die Grammatik wird somit im engeren oder im weiteren Sinne definiert. Grammatik im engeren Sinne umfasst nur Morphologie und Syntax. Grammatik im weiteren Sinne beinhaltet dagegen neben Morphologie und Syntax sowohl das Lexikon, die Semantik als auch die Phonetik. Die umfangreichere Definition der Grammatik verknüpft demnach alle zur Sprache gehörenden Eigenschaften miteinander. (Helbig 1992, 150.) In der Abbildung bezieht sich die Grammatik „im Kopf“ (C) auf das vom Sprachverwender verinnerlichte Regelsystem, d.h. seine Sprachkompetenz und subjektive Grammatik, mit deren Hilfe er die Verwendung der Sprache beherrscht (Funk & Koenig 1991, 12-13; vgl. auch Jaakkola 1997, 21-22).

Die gesprochene Sprache und Schriftsprache haben auch unterschiedliche Grammatiken. Die gesprochene Sprache hat ihre eigenen Regeln, aber sie darf nicht als ungrammatisch betrachtet werden, weil sie eigene Gesetzmäßigkeiten wegen ihrer kommunikativen Ziele hat. Dem Charakter der gesprochenen Sprache gehört der kommunikative, dialogische Aspekt an und die gesprochene Sprache ist immer kontextabhängig und das Kommunikationsereignis ist zeitlich begrenzt. Die Struktur ist einfacher und uneinheitlicher als die Struktur der geschriebenen Sprache und in der gesprochenen Sprache werden solche Strukturen benutzt, die in der Schriftsprache nicht vorkommen. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass sich die Lernenden der normativen und formalen Regeln bewusst werden, aber genau wichtig ist, dass sie sich der Gesetzmäßigkeiten, durch die sich die Schriftsprache von der gesprochenen Sprache unterscheidet, bewusst werden. (Hakulinen 1994, 76-77.)

5.2. Pädagogische Grammatik

Für den Fremdsprachenunterricht muss die linguistische Grammatik verändert werden, weil die linguistischen Beschreibungen einer Sprache und deren Grammatik die lehr- und lerntheoretischen Voraussetzungen und Bedingungen nicht erfüllen. In diesem Zusammenhang wird über eine didaktische Grammatik und eine pädagogische Grammatik gesprochen, oft wird auch der Begriff Lerner-Grammatik benutzt. (Jaakkola 1997, 23.) Der Unterschied zwischen der pädagogischen und der didaktischen Grammatik variiert je nachdem, wie die Begriffe definiert werden und von welchem Autor die Definition stammt. Wenn diese Begriffe voneinander unterschieden werden, wird mit einer pädagogischen Grammatik gemeint, dass bestimmte grammatische Regeln nach Bedarf und Voraussetzungen der Lernenden, wie z.B. nach früheren Kenntnissen oder Lernalter, bestimmt werden. Unter einer didaktischen Grammatik werden eher Lehrmethoden verstanden, d.h. was für Methoden benutzt werden, wenn grammatische Regeln den Lernenden beigebracht werden. (Jaakkola 1997, 23; Funk & Koenig 1991, 13; Helbig 1992, 152.) Bei beiden Begriffen handelt es sich jedoch darum, dass die linguistische Grammatik ohne Umsetzung für die Vermittlung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ungeeignet ist. Die pädagogische und didaktische Grammatik beschäftigen sich damit, was vermittelt wird und wie die Grammatik vermittelt werden soll, damit die lehr- und lerntheoretischen Prinzipien im Unterricht berücksichtigt werden. Die pädagogische Grammatik benutzt für die Präsentation von Regeln und Strukturen auch solche außerlinguistischen Mittel, wie z.B. Symbole, mit denen ein Sprachsystem besser vermittelt werden kann. (Funk & Koenig 1991 12-14.) Der Zweck der pädagogischen Grammatik ist, dass man sich mehr als auf die Grammatik selbst, darauf konzentriert, dass solche Prinzipien, wie z.B. Lern-Progression, Unterrichtsmethode, Zielgruppe oder lernpsychologische Konzepte, beachtet werden (Thurmeier 1997, 27; Helbig 1992, 152).

Die pädagogische Grammatik berücksichtigt Bedürfnisse der Lernenden und unterstützt besonders den Lernprozess. Die pädagogische Grammatik umfasst somit die Auffassung über die Grammatik als Hilfe beim Lernen einer fremden Sprache. Sie betont den Verwendungszweck des grammatischen Regelsystems in der Kommunikation und berücksichtigt die Kenntnisse, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden. Die pädagogische Grammatik berücksichtigt auch die Bedingungen des Sprachunterrichts, wie die

Ziele, das Alter der Lernenden und die lerntheoretischen Auffassungen. (Funk & Koenig 1991, 13; Jaakkola 1997, 23-24.)

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Unter der pädagogischen Grammatik wird nicht nur die Vermittlung des linguistischen Regelsystems verstanden, sondern das Ziel der pädagogischen Grammatik ist, die kommunikative Kompetenz des Lernenden zu fördern, und es wird die Beziehung zwischen Regeln und ihrem Gebrauch in kommunikativen Situationen betont. Die pädagogische Grammatik plädiert auch nicht nur für ein bestimmtes theoretisches Modell, sondern die unterschiedlichen theoretischen Annäherungsweisen können benutzt werden. (Hakulinen et.al 1994, 134 ff.) Für den Grammatikunterricht ist jedoch auch die Metasprache, d.h. die Sprache über die Sprache, wichtig, weil es schwierig wäre, eine Sprache ohne Terminologie, mit der man über die Sprache sprechen kann, zu unterrichten (Hakulinen et.al. 1994,173).

5.3. Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff Grammatik ist allen bekannt: Die Lernenden kennen Grammatik, weil ihnen grammatische Regeln sowohl ihrer Muttersprache als auch anderer Sprachen im Unterricht vermittelt worden sind. Anders gesagt: Sie kennen, wie Grammatik gelehrt wird, wie Grammatik gelernt wird und worum es geht, wenn über Grammatik gesprochen wird. (Jaakkola 1997, 23-24.) Die Frage nach der Grammatik und ihrer Vermittlung im Unterricht ist immer aktuell. Die Grammatik verursacht Probleme sowohl unter Lehrern als auch unter Lernenden. Die größten Probleme der Lehrer liegen daran, die grammatischen Regeln einerseits klar, übersichtlich, verständlich und einfach genug darzustellen, andererseits motivierend und interessant zu vermitteln. (Funk & Koenig 1991,6-10.) Die Lernenden finden Grammatik und Grammatikunterricht oft langweilig, schwierig, unverständlich und zu abstrakt, aber halten sie gleichzeitig für nötig (Thurmeir 1997, 25).

Der Stellenwert der Grammatik und der expliziten Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht hat variiert (Thurmeir 1997, 25). Die Grammatik-Übersetzungsmethode betonte, dass das Erlernen und Beherrschen des Wortschatzes und der Grammatik zum Sprachkönnen führen würden (Jaakkola 1997, 15). Die pragmatische Auffassung im Sprachunterricht drängte Grammatik dann aus ihrer Position im Zentrum des

Unterrichts und es wurde Verständlichkeit im Sprachgebrauch formaler Korrektheit gegenüber betont. Die Bewusstmachung der grammatischen Prinzipien im Sprachunterricht wurde jedoch hinsichtlich des erfolgreichen Fremdsprachenlernens als wesentlich betrachtet, obwohl der Sprachgebrauch, d.h Sprechen, jedoch als wichtiger als grammatische Prinzipien betrachtet wurde. Die kognitive Wende, die erst in den 90er Jahren sich in Europa durchsetzte, hat die Situation wieder verändert. Grammatik bekam ihre Position im Sprachunterricht zurück, aber Grammatik wurde nicht mehr für ein zentrales Element im Sprachgebrauch gehalten, sondern als ein Teil der Sprachkompetenz. (Funk & Koenig 1991, 52-53;Thurmeir 1997, 25-26.) Diese kognitive Auffassung des Lernens betonte die aktive Rolle des Lernenden im Lernprozess und die kognitiven Prozesse, wie das Denken und die Fähigkeit, Probleme o.Ä. zu lösen (Hentunen 2003, 5-6).

Der Erwerb der kommunikativen Sprachkompetenz ist ohne Zweifel das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts. Unter der kommunikativen Sprachkompetenz werden alle sprachlichen Mittel verstanden, die es dem Menschen möglich machen, in einer kommunikativen Situation zu handeln (Internetquelle 1). Zur grammatischen Kompetenz gehört auch die kommunikative Kompetenz, aber die Kenntnisse von Konjugations- und Deklinationsregeln einer Sprache führen nicht unbedingt zu einem korrekten und fließenden Sprachgebrauch. Es gibt jedoch keine grammatikfreie Sprache oder keinen kommunikativen Sprachgebrauch, der ohne Grammatik möglich wäre. (Helbig 1992, 150.)

Die Prinzipien des Grammatikunterrichts, die auf die kommunikative Sprachkompetenz hinzielen, charakterisieren die Veränderung und die neue Position der Grammatik im Fremdsprachenunterricht (Funk & Koenig 1991, 52-53). Der Unterricht, dessen Ziel die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz ist, basiert auf der Auffassung, dass das Sprachkönnen aus mehreren Teilkomponenten besteht. Zum Sprachkönnen gehören sowohl die Beherrschung des Wortschatzes und der Grammatik als auch die Fähigkeit, eine Sprache in verschiedenen Situationen und je nach dem Ziel der Kommunikation zu verwenden. (Jaakkola 1997, 15-17.) Das Lernen und Üben der grammatischen Regeln und Strukturen sind nicht mehr Selbstzweck, sondern die Grammatik wird für eine Hilfe und ein Werkzeug für Sprachproduktion gehalten. Wenn die grammatischen Strukturen im Unterricht eingeführt werden, wird auch darauf hingewiesen, in welchen Zusammenhängen die Strukturen angewendet werden können. Auf diese Weise bleiben die Strukturen nicht bedeutungslos und

unbegründet. Die Lernaufgaben sind so konstruiert, dass der Lernende sich wie in echten Situationen äußern und die Verwendung eines bestimmten Ausdrucks üben kann. Daraus folgt, dass der Lernende nicht nur eine einzige Möglichkeit hat, etwas auszudrücken, sondern dass er zwischen einfachen und komplizierten grammatischen Strukturen wählen kann. (Funk & Koenig 1991, 52-53.)

5.4. Zur konstruktivistischen Lerntheorie

Der moderne Fremdsprachenunterricht stützt sich auf die konstruktivistische Lerntheorie. Die Rolle des Lernenden und der Lehrer hat sich geändert und der Lernende soll und darf an seinem Lernprozess aktiv teilnehmen. Er plant und evaluiert selbst sein eigenes Lernen. Er verarbeitet das Wissen und benutzt verschiedene Strategien bei der Problemlösung. Weil der Lernende viel Verantwortung für sein eigenes Lernen trägt, spielt einerseits das selbst gesteuerte Lernen eine größere Rolle, aber andererseits erweisen sich die interaktiven Lernweisen im Unterricht als notwendig. (Hentunen 2003, 17.)

In der auf Seite 46 stehenden Abbildung wird der Unterschied zwischen den zwei Lernauffassungen, Behaviorismus (Behaviorismi) und Kognitivismus (Kognitivismi), anschaulich dargestellt. Der Behaviorismus, dessen Auffassung über das Lernen auf der Reiz-Reaktion (Stimulus response) Verknüpfung basiert, geht von der Annahme aus, dass das Verhalten der Menschen und Tiere mit denselben naturwissenschaftlichen Methoden zu untersuchen und mit naturwissenschaftlichen Termini zu beschreiben sei. Das Gehirn des Menschen solle auf die gleiche Weise wie das Gehirn des Tieres automatisch auf den Reiz reagieren, ohne irgendeine Verarbeitung im Gehirn. (Kristiansen 1998, 16-17.) Nach der behavioristischen Lerntheorie, die im 20. Jahrhundert lange als die hauptsächliche Lerntheorie herrschte und die den Prinzipien der Naturwissenschaft folgte, war das Lernen ein normativer und von außen kontrollierter Prozess. Es wurde angenommen, dass der Lehrer der Dirigent des Lernprozesses war. Somit war seine Aufgabe, das „leere“ Gehirn eines Lernenden mit Wissen zu füllen. Der Lernende nimmt an seinem eigenen Lernprozess nur passiv teil. Das Üben der Lerninhalte war mechanisch und das Lernen war mehr oder weniger Nachahmung. Das richtige Ergebnis, „Verhalten“, beim Lernen wurde belohnt oder bestraft und zum Beispiel wurde in einer grammatischen Aufgabe nur eine richtige Lösung erlaubt. (Juurakko

& Airola, 2002, 31; Hentunen 2003, 5.) Die Gehirnforschungen verdrängten diese Annahme aus ihrer Position. Das Gehirn des Menschen wurde nicht mehr als eine „Black-Box“ betrachtet, sondern der Mensch verarbeitet Information aktiv und das Lernen ist ein Prozess, in dem der Mensch Informationen wahrnimmt, versteht und im Gedächtnis speichert. (vgl. auch Kristiansen 1998, 20-21.)

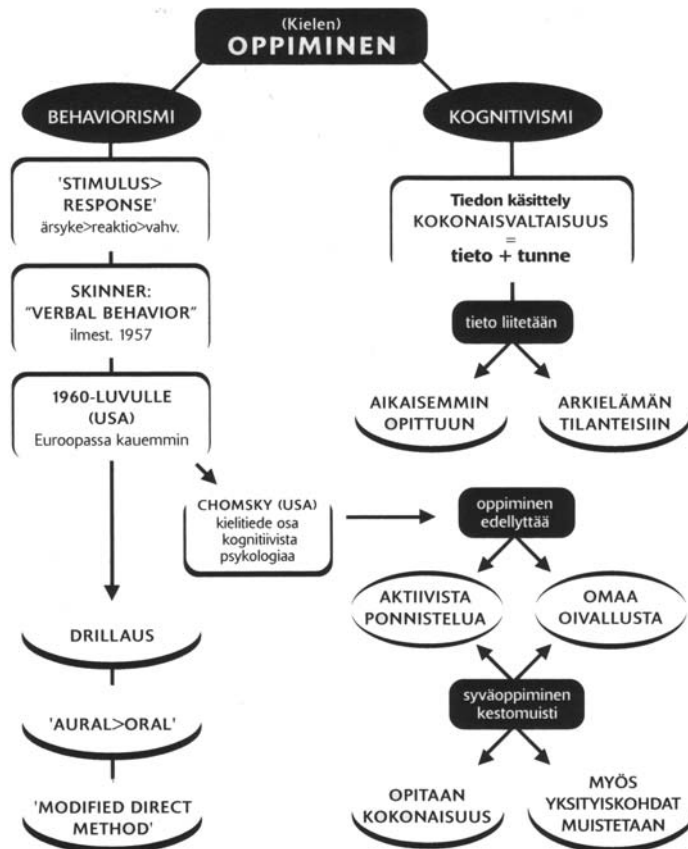


Abbildung 11: Veränderung der Lernauffassung (Kristiansen 1998, 19)

In der Erziehungswissenschaften und in der Psychologie führten die Forschungen zur Gehirnfunktion zur kognitiven Wende in den 50er und 60er Jahren, aber im Unterricht setzte sich diese neue Auffassung des Lernens, der *Kognitivismus*, erst später Schritt für Schritt durch. Das Lernen wurde nicht mehr als eine passive Tätigkeit des Lernenden betrachtet, sondern es wurde als Tätigkeit angesehen, die durch kognitive Prozesse, wie z.B. Wahrnehmung, Denken, Erinnern und Problemlösung des Lernenden, gesteuert wird. Der Lernende verarbeitet und interpretiert die Information aktiv; er plant und hat Träume und

Gefühle, die das Lernen beeinflussen. Wenn diese holistische Informationsverarbeitung (Tiedon käsittely konaisvaltaisesti) dazu führt, dass sie langzeitige Veränderungen in Kenntnissen, Fertigkeiten, Gefühlen oder Tätigkeit verursacht, wird dieses das Lernen genannt. Das Lernen variiert je nach Individuum, aber die aktive Tätigkeit eines Menschen spielt eine bedeutende Rolle im Lernprozess und das Lernen ermöglicht es, dass der Mensch in neuen Situationen handeln kann. Sowie er sich an neue Situationen anpasst, hilft es ihm Probleme zu lösen und sich zu entwickeln. (Hentunen 2003, 5; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19.)

Am Ende des 20. Jahrhunderts wurde aus der Lernauffassung, die Kognition im Lernprozess betonte, die konstruktivistische Lerntheorie entwickelt. Die konkrete Idee dieser Lerntheorie und Lernauffassung ist, dass der Lernende das Wissen oder die Information selbst konstruiert; wählt und interpretiert und mit seinem früheren Wissen vergleicht. Der Lernprozess ist auch immer mit der Situation und Kultur verbunden und durch die Interaktion mit den anderen bekommt der Inhalt des Wissens seine Bedeutung. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.) Diese Auffassung stellt den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses; er ist das Subjekt seines eigenen Lernens. Er ist auch für sein Lernen verantwortlich, weil nur seine eigene Tätigkeit das Lernen bewirken kann. Der Lernende interpretiert selbst die Information, die er lernen sollte, in Bezug auf das schon Gelernte. Das neue Wissen wird in das alte Wissen integriert. Das Verstehen des zu lernenden Wissens steht in diesem Prozess auch im Mittelpunkt. Wie der Lernende das gelernte Wissen in neuen Situationen verwenden kann, ist von der Organisation des im Gehirn gespeicherten Wissens abhängig. Diese Lerntheorie betont auch die Bedeutung des Lernkontexts und die bedeutende Rolle der Interaktion zwischen den Lernenden und dem Lehrer wie auch kooperatives Lernen. (Juurakko & Airola 2002, 31-32; Kristansen 1998, 23; Hentunen 2003, 6-7.) In der konstruktivistischen Lerntheorie werden auch die Wichtigkeit der metakognitiven Fertigkeiten und das Kennen der Lernstrategien betont (Kristiansen 1998, 24; Hentunen 2003, 7).

Es gibt jedoch keine einzige unumstrittene Theorie über das Lernen einer Fremdsprache. Folgt das Lernen einer Fremdsprache denselben Prinzipien, wie der Erwerb der Muttersprache? Oder lernt der Mensch fremde Sprachen nach denselben Prinzipien, wie er z.B. das Fahrradfahren lernt? Oder setzt das Sprachenlernen etwas Bestimmtes voraus? Dies sind die Fragen, auf die es keine von allen anerkannte Antwort gibt. Trotz der

unterschiedlichen Ansichten des Sprachenlernens, zieht Jaakkola (1997) in ihrer Dissertation eine grobe Schlussfolgerung, dass das Erlernen einer Sprache sowohl eine biologisch determinierte universale Sprachfähigkeit als auch das bewusste Lernen der Sprachmaterialien voraussetzt. Die Entwicklung der Sprachkompetenz folgt den allgemeinen kognitiven Prinzipien. Die Sprachkompetenz kann als eine komplizierte kognitive Fertigkeit betrachtet werden und das explizite und implizite Wissen stehen in Wechselwirkung miteinander. (Jaakkola 1997, 31ff.)

6. KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ UND GRAMMATIK

Bei der Kommunikation handelt es sich um einen Prozess, in dem zwei oder mehrere Menschen eine Botschaft durch sprachliche oder non-sprachliche Mittel in Interaktion austauschen (Internetquelle 2). Daraus ergibt sich, dass es bei den kommunikativen Sprachkompetenzen um Fertigkeiten geht, bestimmte sprachliche Mittel in Interaktion zu verwenden (Internetquelle 1). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden Kompetenzen als Gesamtheit des deklarativen und prozeduralen Wissens definiert und zu den Kompetenzen gehören alle Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Menschen sowie auch seine Persönlichkeit. Diese Kompetenzen machen es dem Menschen möglich zu handeln. Die Kerngedanken des Referenzrahmens setzten sich im Unterricht und besonders im Schulunterricht nach und nach durch und die grammatische Kompetenz wird als ein wesentlicher Teil der kommunikativen Kompetenz betrachtet. Im Referenzrahmen werden die Sprachenverwendung, die kommunikative Kompetenz und der Sprachunterricht und das Evaluieren des Lernens sehr genau und eingehend beschrieben, aber in der vorliegenden Arbeit beschränke ich mich auf das Thema *Grammatik* und die grammatische Kompetenz. In diesem Abschnitt richte ich somit mein Interesse auf die kommunikative Kompetenz hinsichtlich der Grammatik und der kommunikativen Grammatik. Was bedeutet das, wenn über die Bedeutung der Grammatik in kommunikativen Situationen gesprochen wird? Wie stehen Grammatik und Kommunikation in Verbindung miteinander? Was macht Grammatik kommunikativ?

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sind die Begriffspaare *lernen und erwerben*, *deklaratives und prozedurales Wissen*, *explizites und implizites Wissen* und *bewusstes und unbewusstes Wissen* die in der einschlägigen Literatur häufig vorkommenden Dichotomien, mit deren Hilfe versucht wird, die Charakteristika des Sprachenlernens festzustellen (Jaakkola 1997, 31-32). Oxford (1990) vertritt die Meinung, dass das *Lernen und Erwerben* einer Fremdsprache eher für ein Kontinuum gehalten werden soll. Der Unterschied zwischen den beiden Begriffen besteht darin, dass *Lernen* ein bewusstes Aneignen der Regeln einer Sprache durch formales Lehren bedeutet und *Erwerben* eher unbewusst und spontan ist und sich in

kommunikativen Situationen mit anderen Menschen entwickelt. Nach ihrer Auffassung ist Fremdsprachenlernen erst bewusst, aber es wird durch Trainieren unbewusst und automatisiert. Oxford hält die beiden Aspekte *Lernen* und *Erwerben* im Fremdsprachenlernen für wichtig und notwendig für die Entwicklung der Sprachkompetenz des Lernenden. (Oxford 1990, 4.)

Das *deklarative Wissen* (*Wissen was*) kann als faktisch vorhandenes Wissen oder Faktenwissen bezeichnet werden und oft werden das deklarative Wissen und das *explizite Wissen*, das als ein „*bewusst und intentional abrufbares Wissen*“ definiert werden kann, als identische Begriffe in der Fachliteratur angesehen. Das deklarative Wissen ist bewusstes Wissen und seine Eigenschaften darin bestehen, dass dieses Wissen bewusst im Gedächtnis abgerufen werden kann. Das *prozedurale Wissen* (*Wissen wie*) ist eher intuitives *unbewusstes Wissen*, „*ein praktisch brauchbares Wissen*“ und wird identisch mit dem Begriff *implizites Wissen*, das „*durch das praktische Tun erworbene Wissen bzw. Können*“ definiert werden kann, gebrauchen². Vom Gesichtspunkt des Fremdsprachenlernens interessiert, wie das im Grammatikunterricht gelehrt und gelernte deklarative Wissen in das prozedurale Wissen übertragen werden kann, oder ob es eine Verbindung zwischen implizitem und explizitem Wissen beim Lernen gibt. (Internetquelle 8, vgl. auch Jaakkola 1997, 31 ff.) Das prozedurale Wissen basiert auf dem deklarativen Wissen, aber zeigt sich in Fertigkeiten „*etwas tun zu können*“. Im Spracherwerb bedeutet das, wie der Lernende z.B. eine grammatische Regel in seinem Sprachgebrauch automatisch und unbewusst anwenden kann. (Internetquelle 1.)

² Mehr zum Unterschied und zum Gebrauch der Begriffe prozedurales und deklaratives Wissen in http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/1_brain_memory_stores_text.html

6.1. Sprachkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist ein Projekt des Europarats, dessen Ziel ist, eine gemeinsame Grundlage und gemeinsame Richtlinien für Lehrpläne, Sprachunterricht und Lehrwerke, sowie für das Testen und Evaluieren der Sprachkompetenz der Lernenden in allen Lebensphasen anzubieten. Die gemeinsame Grundlage für verschiedene Länder mit unterschiedlichen Bildungssystemen stellt eine Basis für die Beschreibung der gemeinsamen Ziele, Inhalte und Methoden im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung und hilft den Lehrenden beim Analysieren ihrer Unterrichtsmethoden und -ziele. Im Referenzrahmen wird auch betont, dass die Sprache ein Mittel ist, mit dem die Kultur und ihre Erscheinungen vermittelt werden. Die Mehrsprachigkeit ermöglicht die Interaktion zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen und fördert dadurch eine reichere Kulturkompetenz eines Individuums. Für die Lernenden bietet der Referenzrahmen die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse durch gegenseitig anerkannte Qualifikationen, wie Sprachenportfolie, nachzuweisen. (Internetquelle 1; Eurooppalainen Viitekehys 2003, 19, 25.)

Im Referenzrahmen werden die sprachlichen Kompetenzen nach bestimmten Merkmalen systematisch klassifiziert. Der Referenzrahmen verpflichtet sich aber nicht zu einer bestimmten lerntheoretischen oder didaktischen Auffassung und das Ziel des Referenzrahmens ist, eher das Lernen und Lehren einer fremden Sprache zu erleichtern als genaue Anweisungen zu geben. Der Referenzrahmen kann je nach dem Verwendungszweck verarbeitet werden und er ist so aufgebaut, dass es möglich ist, ihn flexibel anzuwenden. Weil die Sprache und ihre Verwendung sehr vielschichtig ist und aus mehreren Komponenten besteht, involviert der Referenzrahmen auch den Gedanken, dass die kommunikative Kompetenz nicht nur auf rein sprachlichen Faktoren basiert, sondern beim Lehren und Lernen auch solche Faktoren wie soziale, kulturelle und affektive Elemente und Lernfertigkeiten berücksichtigt werden. Ein Mensch kommuniziert mit seinem ganzen Wesen und seine Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelten sich in komplexer Interaktion und sind mit der Entwicklung seiner Persönlichkeit verbunden. (Internetquelle 1; Eurooppalainen Viitekehys 2003, 19, 27.)

Im Referenzrahmen wird das Lernen einer Sprache aus einer handlungsorientierten Perspektive betrachtet. Die Sprache wird immer in einem bestimmten Kontext und in einer bestimmten sozialen Umgebung benutzt und erst diese Bedingungen legen fest, was für eine Bedeutung sowohl sprachliches als auch nicht sprachliches Handeln des Menschen hat. Im Referenzrahmen werden die sprachlichen Aktivitäten als kommunikative Aufgaben angesehen, mit denen ein Mensch seine Kenntnisse und Fertigkeiten einsetzt, die seinem Ziel entsprechen, so dass er sie erreichen kann. (Internetquelle 1; Eurooppalainen Viitekehys 2003, 28.)

*„Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche **Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“* (Internetquelle 1.)

6.1.1. Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz

Unter der kommunikativen Sprachkompetenz werden im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen des Lernenden verstanden. In diesen Kompetenzen spielen deklaratives Wissen sowie auch prozedurales Wissen und Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen eine wichtige Rolle. Die linguistische Kompetenz besteht aus lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kenntnissen und Fertigkeiten und involviert auch die Rechtschreibung und die Fertigkeit, einen Text fließend zu lesen. Zu diesen Kompetenzen gehören nicht nur der Umfang und die Qualität des deklarativen Wissens des Lernenden, sondern auch die Art und Weise, wie die Information gespeichert wird und wie der Lernende sein Wissen aktivieren

und wieder abrufen kann. Die soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf Kenntnisse sprachlicher Mittel, die in sozialen Beziehungen bezüglich der jeweiligen Kultur und deren Sprachgebrauch zum Ausdruck kommt. Die soziolinguistische Kompetenz zeigt sich in der Geschicklichkeit des Sprechers, d.h. wie er die soziokulturellen Bedingungen, wie z.B. Höflichkeitsregeln, Begrüßungsformeln und andere gesellschaftliche Konventionen, in seiner Sprachverwendung berücksichtigt. *Die pragmatische Kompetenz* umfasst die Kenntnisse über die Prinzipien, wie eine Mitteilung aufgebaut werden soll (Diskurskompetenz), so dass die Mitteilung ihre kommunikative Funktion erfüllt (funktionale Kompetenz), und wie eine Mitteilung nach den Schemata von Interaktion angeordnet werden soll (Schemakompetenz). Diese Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, die Logik der Sprache sowie unterschiedliche Bedeutungen der Mitteilungen in der Kommunikation zu identifizieren. Zur pragmatischen Kompetenz gehört zum Beispiel wie der Sprecher das Thema in der Diskussion weiter entwickeln kann. (Internetquelle 1; Eurooppalainen Viitekehys 2003, 33-34, 155,173.)

Nach Oxford (1990) wird die kommunikative Kompetenz als eine Fähigkeit definiert, mit einer oder mehreren Personen zu kommunizieren. Die Kommunikation ist dynamisch und wechselseitig und bezieht sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache ein. Oxford teilt die zur kommunikativen Kompetenz gehörenden Elemente in vier Sachgebiete ein. Das erste Gebiet enthält die grammatische Kompetenz, die sich in der Fertigkeit des Lernenden, die Regeln der Sprache anzuwenden, zeigt. Diese Kompetenz beinhaltet Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Wortbildung. Das zweite Teilgebiet ist die soziolinguistische Kompetenz, mit der gemeint wird, wie der Lernende die Sprache angemessen in unterschiedlichen Situationen verwendet. Der Lernende muss auch eine Fertigkeit besitzen, unterschiedliche soziale Kontexte zu erkennen. Zur kommunikativen Kompetenz gehört drittens die Fertigkeit zu sprechen und zu diskutieren, so dass das Gesagte eine zusammenhängende und verstehbare Ganzheit bildet. Das vierte Teilgebiet schließt die strategische Kompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz ein. Diese Kompetenz beinhaltet alle Fertigkeiten, die der Lernende benutzt, damit er sein Lernen und seinen Sprachgebrauch entwickeln und verbessern kann, und damit er in einer Diskussion oder in schriftlichen Aufgaben verstanden wird. (Oxford 1990, 7.)

6.1.2. Grammatische Kompetenz

Im Referenzrahmen gehört die Grammatik zur linguistischen Kompetenz. Hier wird die linguistische Kompetenz, die Kenntnisse der formalen Mittel, aus denen der Sprachverwender gut geformte und sinnvolle Mitteilungen aufbaut, definiert. Dazu gehört auch die Fertigkeit, diese Mittel zu verwenden. Die linguistische Kompetenz wird in die lexikalische, semantische, phonologische und grammatische Kompetenz eingeteilt. Die Einteilung in verschiedene Kompetenzen dient nur als ein Versuch, sie zu identifizieren und zu klassifizieren, und dadurch zu beschreiben, aber diese Einteilung ist nicht die einzige mögliche Beschreibung der linguistischen Kompetenz. (Internetquelle 1; Eurooppalainen viitekehys 2003,156.) In diesem Abschnitt werde ich zuerst die linguistische Kompetenz und die Kompetenzen, die der linguistischen Kompetenz angehören, kurz beschreiben. Zuletzt führe ich in diesem Abschnitt die Niveaus der Sprachverwendung und die Skalen der grammatischen Kompetenz des Referenzrahmens an.

Die lexikalische Kompetenz bedeutet die Kenntnis des Wortschatzes einer Sprache. Die lexikalischen Elemente bestehen aus festen Wendungen, wie z.B. Satzformeln, idiomatischen Wendungen und feststehenden Phrasen sowie aus Einzelwörtern. Zu den grammatischen Elementen der lexikalischen Kompetenz gehören z.B. Artikel, verschiedene Pronomen und Hilfsverben. Die semantische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit des Lernenden, sich der Bedeutungsstrukturen bewusst zu sein und sie zu beherrschen. Die semantische Kompetenz gliedert sich in die lexikalische, grammatische und pragmatische Semantik. Die lexikalische Semantik umfasst die Kenntnis von Bedeutungen einzelner Wörter und Lexeme, und die grammatische Semantik die Kenntnis von Bedeutungen grammatischer Elemente, Kategorien und Strukturen. Die pragmatische Semantik beinhaltet die logischen Beziehungen, wie z.B. Implikationen, die dem Leser oder Hörer helfen, die Bedeutung einzelner Wörter oder Sätze zu erschließen. Die phonologische Kompetenz umfasst die Fertigkeiten, die phonologischen Merkmale einer Sprache, wie z.B. Prosodie und phonetische Reduktion und distinktive Merkmale der Phoneme, wahrzunehmen und selbst zu produzieren. (Internetquelle 1; Eurooppalainen viitekehys 2003, 157-158, 163 -165.)

Die grammatische Kompetenz involviert die Kenntnisse grammatischer Mittel und die Fähigkeit, sie zu gebrauchen. Dieses bedeutet, dass der Lernende befähigt ist, wohlgeformte und sinnvolle Mitteilungen zu verstehen und selbst solche Ausdrücke und Sätze nach den grammatischen Prinzipien der Sprache zu produzieren. Weil sich Grammatiken verschiedener Sprachen sehr voneinander unterscheiden, ist es kaum möglich, ein grammatisches System vollständig zu beschreiben. Der Referenzrahmen beschränkt sich deshalb darauf, einige oft benutzte Kategorien anzuführen, die am häufigsten in grammatischen Beschreibungen vorkommen. Die Kategorien, die beim Bestimmen der Struktur einer Sprache relevant sind, schließen Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen ein. Zu Elementen gehören z.B. Morphe, Morpheme und Wörter und die Kategorien beinhalten z.B. Numerus, Kasus, Genus, Tempus. Zu Klassen gehören Konjugationen und Deklinationen und zu Strukturen Sätze und Phrasen. Unter Prozessen werden z.B. Nominalisierungen und Transformation verstanden und Beziehungen bestehen aus der Rektion, Kongruenz und Valenz. (Internetquelle 1; Eurooppalainen viitekehys 2003, 160 -162.)

Für die grammatische Korrektheit gibt es im Referenzrahmen eine Skala von bestimmten Fertigkeiten, aber eine Skala nur für Grammatik und deren Progression, die für alle möglichen Sprachen gültig wäre, sei unmöglich. Deswegen sei es empfehlenswert, diese Skala von grammatischen Fertigkeiten eher zusammen mit dem Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein) (Anhang1) zu gebrauchen. (Internetquelle 1.)

Niveaus der Sprachverwendung des Referenzrahmens: (Internetquelle 1)

A		B		C	
Elementare		Selbständige		Kompetente	
Sprachverwendung		Sprachverwendung		Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>(Breakthrough)</i>	<i>(Waystage)</i>	<i>(Threshold)</i>	<i>(Vantage)</i>	<i>(Effective</i>	<i>(Mastery)</i>
				<i>Operational</i>	
				<i>Proficiency)</i>	

Skala der grammatischen Korrektheit nach dem Referenzrahmen (Internetquelle 1)

A1 Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

A2 Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte.

B1 Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.

B2 Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.

C1 Kann beständig ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.

C2 Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).

6.2. Kommunikative Grammatik

Die grammatische Kompetenz wird als ein Teil der kommunikativen Kompetenz betrachtet. Wenn die grammatische Kompetenz definiert wird, ist die Beziehung zwischen der kommunikativen Kompetenz und der Grammatik ein grundlegendes Element. Oft aber bleibt unklar, was unter der kommunikativen Kompetenz verstanden wird und wie die

kommunikative Kompetenz und Grammatik in Verbindung zueinander stehen. Es bleibt auch oft unklar, welche Eigenschaften und Merkmale Grammatik kommunikativ machen. (Rea Dickins 1991, 115-116.)

Die kommunikative Grammatik schließt neben den morphosyntaktischen Regeln auch die semantischen und pragmatischen Ebenen des Sprachgebrauchs ein, und betont die Beziehung bzw. Interaktion zwischen diesen Ebenen in kommunikativen Situationen. Anders gesagt: Die Definition der kommunikativen Grammatik hebt nicht nur die korrekte und exakte Verwendung der Sprache hervor, sondern die kommunikative Grammatik beinhaltet auch semantisch zweckmäßige syntaktische Strukturen, deren Gebrauch durch pragmatische Prinzipien determiniert ist. In der Praxis heißt es, dass der Sprachverwender eine zweckmäßige Mitteilung, die eine bestimmte Bedeutung beinhaltet und die zu einer bestimmten Situation geeignet ist, mit Hilfe der Grammatik aufbauen kann. (Rea Dickins 1991, 114; Jaakkola 1997, 22-23.) Ein effektives Kommunikationsereignis verlangt einerseits vernünftige Produktion einer Mitteilung und andererseits, dass die Mitteilung so verstanden wird, wie der Sprecher sie gemeint hat. Die Grammatik hilft dem Sprachverwender dabei, dass seine Mitteilung zweckgemäß und verstehbar ist, weil er eine grammatische Struktur gewählt hat, die am besten in die Situation hineinpasst und die dem Sprachgebrauch einer bestimmten Sprache entspricht. Es handelt sich dann nicht nur darum, dass eine Mitteilung grammatisch korrekt und richtig ist, sondern der Sprecher soll auch pragmatische Prinzipien des Sprachgebrauchs berücksichtigen, wenn er seine Mitteilung aufbaut. Aus diesen oben genannten Prinzipien ergibt sich die Definition der kommunikativen Grammatik: Die kommunikative Grammatik ist Interaktion zwischen den syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebenen, die sich in einer Mitteilung widerspiegeln. (Rea Dickins 1991, 114, 126.)

In ihrem Artikel „*What makes a Grammar Test Communicative*“ betont Rea Dickins (1991), dass die sprachliche Kompetenz etwas mehr als nur grammatisch richtig formulierte Sätze ist. Die linguistische Definition der Grammatik unterstreicht die Wichtigkeit der grammatisch richtigen Formulierung einer Mitteilung, aber Rea Dickins betont, dass die Bedeutung, die dem Satz in der Kommunikation und in einem bestimmten Kontext gegeben wird, genau so wichtig ist. Nach dieser Ansicht ist in Grammatik und in Strukturen der Grammatik immer die Bedeutung und der kommunikative Aspekt enthalten. Dieses bedeutet, dass grammatisch

richtig formulierte Sätze nicht das endgültige Ziel des Sprachgebrauchs sind, sondern Grammatik ist eher ein Werkzeug des Sprachgebrauchs, damit eine Sache und eine Bedeutung ausgedrückt werden können. (Rea Dickins 1991, 113-114.)

Wenn die kommunikativen Aspekte in Bezug auf die Grammatik berücksichtigt werden, soll speziell darauf Aufmerksamkeit gerichtet werden, wie die Lernenden grammatische Regeln und Strukturen üben. Zum Beispiel besitzen Lückenaufgaben oder Multiplechoiceaufgaben solche Eigenschaften nicht, die Grammatikübungen kommunikativ machen, weil diese Übungen oft aus einzelnen Sätzen bestehen, die keinen vernünftigen Zusammenhang miteinander haben, und weil sie möglicherweise ohne genaueres Denken, d.h. mechanisch, lösbar sind. In solchen Aufgaben ist normalerweise nur eine einzige Antwort, eine bestimmte grammatisch richtige Form, möglich oder erlaubt. Dagegen können solche Übungen bzw. Aufgaben, in denen ein Sinnzusammenhang zu erkennen ist und die von den Lernenden erfordern, dass sie ihr Wissen (sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen) über den Sprachgebrauch jeweiliger Sprache ins Spiel setzen, als kommunikative Aufgaben betrachtet werden und entsprechen somit auch der Definition der kommunikativen Grammatik.(Rea Dickens 1991, 118 -123, vgl. auch Kristiansen 1998, 51 ff.)

7. FAKTOR „ALTER“ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

„*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!*“ Dieses deutsche Sprichwort wird oft als Rat zitiert, wenn über das Sprachenlernen im Erwachsenenalter gesprochen wird. Im Rahmen dieser vorliegenden Arbeit will ich eine Frage stellen: Stimmt dieses wirklich, dass die Erwachsenen eine Sprache nicht mehr lernen können? Bezüglich dieser Frage richtet sich mein Interesse darauf, wie die Erwachsenen ihr Lernen durch Strategiegebrauch erleichtern könnten und zwar beim Lernen der grammatischen Regeln. Dieses Thema werde ich in meiner empirischen Analyse behandeln. Erst will ich aber meine Aufmerksamkeit darauf richten, wie der Faktor Alter im Fremdsprachenlernen zum Ausdruck kommt, und zusammenfassend feststellen, was mit dem guten Lernvorgang gemeint wird.

Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen kann nicht übersehen werden. Können Erwachsene eine fremde Sprache noch lernen oder wäre der Fremdsprachenunterricht nur Zeitverschwendung? Es wird vermutet, dass Kinder eine Fremdsprache desto leichter, schneller und besser, in erster Linie sehr mühelos, erlernen können, je jünger sie mit dem Lernen einer Fremdsprache anfangen. Als Grund dafür wird angenommen, dass die Spracherwerbsfähigkeit bei Kindern noch vorhanden ist und die Plastizität des Gehirns noch sehr groß ist. Im Vergleich zu den Erwachsenen erwerben Kinder die Sprache intuitiv und nach dem gleichen Muster, wie sie ihre Muttersprache erlernen. (Grotjahn 2003a, 32.)

Die Annahme einer kritischen Phase beim Sprachenlernen heißt, dass das Lernen einer Sprache bzw. einer Fremdsprache nach der Pubertät nur mühevoll und mit großen Schwierigkeiten möglich sei. Diese Annahme betont die Wichtigkeit der optimalen Zeit für das Sprachenlernen und wird mit den biologisch und gehirnphysiologisch determinierten Faktoren begründet. (Quetz 2003, 465.) Es gibt jedoch Forschungsergebnisse, die diese Annahme als widersprüchlich oder wenigstens als unzureichend für die Erklärung von Lernschwierigkeiten bei Erwachsenen erwiesen haben (Grotjahn 2003a, 34). In einigen Forschungen haben Erwachsene sich sogar als erfolgreichere Lernende als Kinder wegen ihrer größeren kognitiven Reife und ihrer dichteren Vernetzung des Gehirns erwiesen, was die

Annahme stützt, dass Erwachsene auch viel Erfolg beim Fremdsprachenlernen haben können (Quetz 2003, 465-466).

Trotz unterschiedlicher und unvergleichbarer Forschungsergebnisse sind bestimmte Befunde in den Ergebnissen unterschiedlicher Forschungen zu beobachten. Erwachsene können genau so gut wie Kinder eine Fremdsprache in unterrichtlichen Situationen lernen und sowohl ihre größeren kognitiven Ressourcen als auch ihr Wissen über die Strukturen und die Organisation der Sprache sowie über die Welt im Allgemeinen geben ihnen einen Vorteil den Kindern gegenüber. (Grotjahn 2003a, 33.) Die Erwachsenen lernen lieber und auch erfolgreicher nach kognitiven Methoden und bevorzugen Grammatikregeln und ihre früheren Erfahrungen und ihr Wissen beim Lernen (Quetz 2003, 467). Auch die Plastizität des Gehirns kann durch einen passenden Stimulus fürs Lernen angereizt und der Aufbau neuer neuronaler Strukturen gefördert werden. Bei Erwachsenen zeigen sich weit mehr individuelle Unterschiede bezüglich der Geschwindigkeit des Erlernens und des Lernerfolgs als bei Kindern. Ein Grund dafür kann sein, dass die Bedeutung sowohl der kognitiven Fähigkeiten und Lernfertigkeiten als auch der Persönlichkeitsfaktoren, die einen Erwachsenen von einem anderen unterscheiden, immer größer wird. (Grotjahn 2003a, 34.)

7.1. Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter

Eine Gruppe von Lernenden im Erwachsenenalter kann sehr heterogen sein, was nicht nur das Alter betrifft. Ihre Lebenssituationen können sehr unterschiedlich sein und ihre früheren Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten können sich auch wesentlich von einander unterscheiden. Deswegen ist es unmöglich, bestimmte Eigenschaften der Erwachsenen als Lernende aufzulisten. Im Allgemeinen gibt es jedoch einige Merkmale, die die Erwachsenen z.B. von Schülern unterscheiden. (Panzar 1987, 9.)

Wenn ein Erwachsener mit Fremdsprachenlernen anfängt, sind die Fertigkeiten zum Lernen vielleicht nicht mehr gut in seinem Gedächtnis aufbewahrt. Je weniger Zeit von z.B. ihrer Schulzeit vergangen ist, desto besser und leichter können Erwachsene ihre Lernfertigkeiten wieder in Gebrauch nehmen. (Panzar 1987, 9.) Der Mangel an Fertigkeiten und Fähigkeiten kann auch Unsicherheit verursachen und durch negative Selbstattribuierung kann eine

Barriere für die Erfolgserwartungen beim Lernen aufgebaut werden (Grotjahn 2003a, 32). Dies kann auch einen Einfluss auf Zielsetzung und Motivation beim Lernen ausüben. Erwachsene, wenn sie mit dem Lernen freiwillig und in eigenem Interesse anfangen, sind normalerweise sehr motiviert und haben bestimmte Ziele in Bezug auf ihr Lernen. Aber dieses setzt voraus, dass sich Lernende Ziele setzen können und fähig sind, ihr eigenes Lernen selbstständig zu steuern. Der Lernende muss selbst Verantwortung für sein Lernen und Fortschreiten tragen. Wenn das nicht der Fall ist, können sich die Motivation und der Sinn beim Lernen verringern und dazu führen, dass der Lernende sein Studium abbricht. (Panzar 1987, 9.)

Einer von den wichtigsten Faktoren, die das Lernen der Erwachsenen beeinflussen, sind die vielen und unterschiedlichen Rollen im Leben. Das Lernen steht nicht in einer zentralen Stellung in ihrem Alltag, sondern Arbeit, Familie und andere Verpflichtungen und soziales Leben gehen dem Lernen voraus. Das Lernen ist nur eine einzelne Angelegenheit, die um die Zeit der Erwachsenen konkurriert. (Panzar 1987, 9.)

7.2. Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lernen und ein guter Lernvorgang

In diesem Abschnitt will ich noch zusammenfassend die wichtigsten Faktoren, die beim Fremdsprachenlernen und auch im Erwachsenenalter auch wesentlich sind, erläutern. Obwohl die Erwachsenen oft mit dem Sprachenlernen freiwillig anfangen und sie das Lernen eher als Hobby beschreiben, sind diese Faktoren nicht zu übersehen, damit man Erfolg und Erfolgserlebnisse beim Lernen bekommt.

Ein guter und erfolgreicher Lernvorgang scheint nach unterschiedlichen Forschungen davon abhängig zu sein, wie fähig ein Lernender ist, sein Lernen zu kontrollieren. Damit werden bestimmte Fertigkeiten des Lernenden gemeint, wie z.B. sein Zielsetzungsvermögen, die Fähigkeit sein Lernen zu reflektieren und seine Attribuierungsintepretation über sich selbst als Sprachenlerner. (Juurakko & Airola 2002, 93-95.) Dabei spielen die metakognitiven Fertigkeiten eine bedeutende Rolle in der Entwicklung aller Fähigkeiten. Im Lernprozess

steuern die metakognitiven Fertigkeiten die kognitiven Lernverfahren und die affektiven indirekten Elemente des Lernens. Die Zielsetzung und Einschätzung der erreichten Ziele des Lernens setzen metakognitive Fertigkeiten voraus. Die Bedeutung der Metakognition hinsichtlich des Transfers des Gelernten ist auch erheblich. Die metakognitiven Fertigkeiten schließen auch das Bewusstsein über den eigenen Lernstil und die bewusste Wahl der Lernstrategien je nach der Aufgabe ein. (Internetquelle 4.) Wenn der Lernende über die Lernstrategien informiert ist, macht dieses ihm möglich, für sich selbst einen am besten passenden Lernweg zu suchen (Juurakko & Airola 2002, 97.)

Der Schlüsselbegriff ist Metalernen, d.h das Lernen zum Lernen. Jeder kann seine Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sprachenlernen entwickeln (Juurakko & Airola 2002, 97; Räsänen 1994,12). Obwohl die Denktätigkeit der Erwachsenen den Kindern gegenüber entwickelter und bewusster ist, entwickelt sich die Metakognition jedoch nicht ohne bewusste Anstrengungen und Trainieren. Solche Aufgaben, die metakognitive Fertigkeiten verlangen und gesteuerte Selbstbewertung und Selbstreflektion fördern, verstärken die Entwicklung der Metakognition (Internetquelle 4). Das Lernen setzt sowohl Motivation und Verpflichtung zum Lernen als auch aktives Handeln in Lernsituationen voraus (Juurakko & Airola 2002, 93-95). Die Metakognition ist die wichtigste Dimension bei der Selbststeuerung. Die anderen Dimensionen sind Lernstrategien, Motivation und das Kontrollieren und Monitorieren des eigenen Lernprozesses. Die Selbststeuerung beim Lernen ist eine Eigenschaft des Lernenden, die als ein Prozess im Lernverfahren und auch als ein Stand der Bewusstheit betrachtet werden kann. (Internetquelle 4.)

Das Porträt eines erfolgreichen Lernenden sieht folgendermaßen aus: Er handelt in Lernsituationen aktiv und entschlossen. Er hat keine Angst vor Fehlern und will, trotz seines möglicherweise mangelhaften Könnens, die Sprache verwenden. Er ist motiviert und nimmt Verantwortung für sein Lernen. Er verfügt sowohl über das Wissen als auch über das Können in seinem Sprachgebrauch. Er arbeitet gern mit anderen und benutzt und entwickelt unterschiedliche Lernstrategien beim Lernen. Er kann sein Lernen monitorieren und reflektieren. Er hat ein positives Bild über sich selbst als Lernender. (Juurakko & Airola 2002, 96-97; Räsänen 1994,12; Internetquelle 4.) Bezüglich der Motivation spielen das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl eine wichtige Rolle. Wenn der Lernende glaubt, dass er seine gesetzten Ziele erreichen kann, sind seine Erfolgserwartungen hoch und diese

positive Einstellung stärkt die Motivation. Allein reicht dieses jedoch nicht, die Motivation aufrechtzuerhalten, sondern der Lernende braucht auch Erfolgserlebnisse und positives wie auch unterstützendes Feedback. (Juurakko & Airola 2002, 59-62; vgl. Internetquelle 1.) Wenn der Lernprozess aus dem Gesichtspunkt des Lernenden erfolgreich und die Lerninhalte sinnvoll sind, verstärkt dieses die Motivation (Juurakko & Airola 2002, 59).

In den pädagogisch-psychologischen Forschungen ist das Thema *Emotionen und Lernen* z.B. im Zusammenhang mit Leistungsunterschieden der Schüler beim Lernen untersucht worden. In diesen Forschungen wird von dem Denkmodell ausgegangen, dass das Lernergebnis sowohl aus quantitativen als auch aus qualitativen Veränderungen in der Wissensstruktur besteht, aber als Lernergebnis können auch z.B. Veränderungen in Einstellungen betrachtet werden. Emotionen gehören zu den internen Einflussfaktoren und sie wirken zusammen mit den externen Bedingungen, wie Lehr- und Lernsituation, auf den Lernprozess ein. Der Lernprozess wird somit in zwei Teile gegliedert: Im kognitiven Informationsverarbeitungsprozess verändert sich die Wissenskonstruktion im Gedächtnis und die emotional-motivationalen Prozesse beeinflussen indirekt das Lernen. Diese beiden Prozesse stehen im Lerngeschehen in Wechselwirkung und haben mit den externen und internen Bedingungen einen Einfluss auf die Leistung und die Lernergebnisse des Lernenden. (Krapp 2005, 604-606.) Oft können affektive Faktoren sich sogar als wichtiger als kognitive Faktoren beim Sprachenlernen erweisen (Juurakko & Airola 2002, 58). Wichtige affektive bzw. persönlichkeitsbezogene Faktoren bestehen in Motivation, Einstellungen und Lernstile. Dazu gehören auch Wertvorstellungen und z.B. religiöse Überzeugungen. Diese Faktoren verlangen auch die Aufmerksamkeit in Lehr- und Lernsituationen, obwohl sie sehr schwer genau definiert werden können. (Juurakko & Airola 2002, 57; Internetquelle 1.)

8. EMPIRISCHE ANALYSE

Für die empirische Analyse der vorliegenden Arbeit sammelte ich das Material an Tampereen työväenopisto (die Volkshochschule in Tampere) im Frühjahr 2006. Die Deutschlernenden, die auf meinen Fragebogen (Anhang 2) antworteten, besuchten zwei verschiedene Deutschkurse. Der eine Kurs war für Lernende gemeint, die circa ein Jahr Deutsch gelernt hatten, und die andere Lerngruppe war für fortgeschrittenere Lernende. Als Lehrbücher hatte der erste Lehrgang *Einverstanden 1* und der zweite *Einverstanden 2*. Diese Lehrbücher sind speziell für das Deutschlernen im Erwachsenenalter verfasst und stützen sich laut den Verfassern auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und die im Referenzrahmen beschriebenen Skalen der Sprachkompetenzen wurden beim Verfassen berücksichtigt. In den Büchern gibt es Aufgaben, die zum autonomen Lernen anspornen: Z.B. es werden einige Tipps gegeben, wie die Lernenden ihre Arbeitsweisen reflektieren und entwickeln können. Redemittel und grammatische Strukturen werden in allen Kapiteln geübt. In den Büchern wird auch die Kulturkunde betont, damit die Lernenden die deutsche Kultur kennen lernen.

In den beiden Gruppen lernten insgesamt 24 Lernende. Nur 15 von ihnen waren anwesend, als ich den Fragebogen austeilte, und neun von ihnen, fünf Frauen und vier Männer, antworteten auf die Fragen des Fragebogens. Die Gruppen waren sehr heterogen, was das Alter betrifft: Sie waren von 20 bis 67 Jahre alt. Darüber hinaus wurden im Fragebogen nach Sprachen, die sie lernen und/oder gelernt haben, gefragt: Einige Lernende hatten Sprachen vor vielen Jahren in der Schule gelernt, aber andere Lernende hatten viele Sprachen in ihrem Leben sowohl eigenständig als auch an einer Volkshochschule oder im Ausland gelernt.

8.1. Ziele und Methode der empirischen Analyse

8.1.1. Ziele der Analyse

Das Hauptziel (1) dieser empirischen Analyse ist, Antworten auf die Frage zu bekommen, was für Auffassungen die Befragten über ihren Strategiegebrauch beim Grammatiklernen haben. Das Hauptziel lässt sich jedoch detaillierter in untergeordnete Ziele einteilen, damit das Gesamtbild der Auffassungen klar wird, und damit herausgefunden wird, wie die Befragten dieses Phänomen „*Lernstrategie*“ verstehen, oder ob sie sich überhaupt der von ihnen gebrauchten Strategien oder ihrer Lerngewohnheiten bewusst sind.

Eine entscheidende Frage in dem Kontext „Lernen grammatischer Regeln“ besteht auch darin, ob die Befragten die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht für wichtig halten, oder ob Grammatik nur als ein notwendiges Übel beim Sprachenlernen betrachtet wird, weil die Auffassungen über die Rolle der Grammatik ohne Zweifel einen Einfluss darauf ausüben, ob Strategiegebrauch für notwendig beim Grammatiklernen gehalten wird. Daraus folgt, dass das *zweite Ziel (2)* dieser Arbeit darin besteht, herauszufinden, ob die Befragten die Grammatik und das Lernen grammatischer Regeln beim Fremdsprachenlernen als wichtig oder sogar als entscheidend betrachten, weil die Einstellung zum Lernen grammatischer Regeln ohne Zweifel einen Einfluss darauf hat, ob die Lernstrategien beim Lernen der Grammatik als notwendig und hilfreich betrachtet werden.

Das dritte Ziel (3) der Analyse ist, ob die Befragten über den Strategiegebrauch beim Lernen grammatischer Regeln nachdenken, und ob sie ihre eigenen Strategien als erleichterndes Instrument des Lernens ansehen. In diesem Zusammenhang wurde auch gefragt, ob sie die Vermittlung der Lernstrategien im Unterricht für notwendig und empfehlenswert halten.

Das vierte Ziel (4) schließt das Einschätzen der eigenen Lernstrategien und das Erreichen eigener Lernziele ein. Im Rahmen der Analyse wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie die Lernenden das Erreichen ihrer Ziele einschätzen, und ob sie die Fähigkeit zur

Selbstreflektion und Evaluation besitzen. Dabei handelte es sich darum, ob die Befragten metakognitive Strategien beim Lernen grammatische Regeln benutzen.

Zuletzt setzt sich diese Arbeit *zum Ziel (5)*, die Lernstile der Befragten herauszufinden. Weil die Lernstile der Lernenden die Strategiewahl oft bestimmen, wurden die Lernenden befragt, für was für einen Lernenden sie sich halten, d.h. was für Lernstile sie haben.

8.1.2. Zur Struktur des Fragebogens

Der Fragebogen (Anhang 2) gliederte sich in acht Fragen. Am Anfang des Fragebogens gab es einen einführenden Teil zum Thema *Lernstrategien und Lernstile*, der dazu diente, dass die Befragten besser die Fragen beantworten konnten. Dabei wurden die beiden Begriffe definiert, weil es möglich ist, dass die Definitionen den Befragten unbekannt waren. Jeder weiß sicher, was gemeint wird, wenn über Lernstrategien oder Lernstile gesprochen wird, aber was unter diesen Begriffen verstanden wird, kann trotzdem unklar bleiben. Deswegen wurde die Definition der Lernstrategie konkret mit Beispielen vorgestellt und zusätzlich zu der Definition des Lernstils wurden die wichtigsten Lerntypen vorgestellt. Die Befragten wurden auch gebeten, dass sie auch Beispiele beim Antworten geben würden. Ich hatte einige grammatische Lerneinheiten, wie z.B. Infinitiv mit und ohne Partikel *zu*, ausgesucht, die als Beispiele beim Antworten benutzt werden konnten.

Als nächstes beschreibe ich diese Fragen in derselben Reihenfolge wie sie auch im Fragebogen vorkommen und versuche gleichzeitig zum Ausdruck zu bringen, in welcher Weise sie sich in dem Theorieteil widerspiegeln und wie diese Fragen mit den Zielen der Analyse verbunden sind.

1. Wie wichtig ist Grammatik und das Lernen der Grammatik nach deiner Meinung? Warum?
Diese Frage bezieht sich auf das zweite Ziel, wobei ich herauszufinden versuche, ob die Befragten das Lernen der Grammatik für wichtig halten. Aus der Perspektive der kommunikativen Sprachkompetenz sind die Auffassungen der Befragten interessant, weil man oft denkt, dass das Lernen der Grammatik nur das bedeutet, dass man sich an grammatische Regeln erinnern muss, aber es wird nicht berücksichtigt, wie grammatische

Regeln in der Kommunikation verwendet werden. Der kommunikative Aspekt beim Lernen der Regeln wird somit übersehen. Die grammatische Kompetenz ist jedoch ein Teil der kommunikativen Sprachkompetenz und die grammatische Kompetenz involviert die Kenntnisse grammatischer Mittel und die Fähigkeit, sie zu gebrauchen. Dieses bedeutet, dass der Lernende befähigt ist, selbst wohlgeformte und sinnvolle Ausdrücke und Sätze nach den grammatischen Prinzipien der Sprache zu produzieren, aber auch, dass er fähig ist, Botschaften zu verstehen.

2. Beschreibe, wie du Grammatik lernst, d.h. Wie löst du eine Lernaufgabe? Beschreibe deine Lerngewohnheiten bezüglich des Strategiegebrauchs.

Das Ziel der Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen besteht darin, dass sich die kommunikative Kompetenz des Lernenden entwickelt, und es ist empfehlenswert, dass das Lernen grammatischer Regeln immer einen kommunikativen Aspekt beinhaltet. Die Sprache ist ein Mittel der Kommunikation und man lernt am besten grammatische Regeln, wenn man sie schriftlich oder mündlich in kommunikativen Situationen üben und anwenden kann. Der Strategiegebrauch ist das Thema, für das ich mich im Rahmen dieser Analyse am meisten interessiere und deswegen setzte ich das Thema „Strategiegebrauch beim Lernen grammatischer Regeln“ zum Hauptziel. Dabei spielten die Auffassungen der Befragten eine bedeutende Rolle, weil ich herauszufinden versuchte, wie die Befragten das Phänomen „Lernstrategie“ und „Strategiegebrauch“ verstehen und empfinden.

3. Was verursacht Probleme beim Grammatiklernen? Gib auch Beispiele.

Diese Frage diente zum Nachdenken über den eigenen Strategiegebrauch, wobei die Befragten mit Hilfe konkreter Beispiele sich überlegen sollten, was ihnen Probleme beim Lernen der Grammatik verursachen kann und wie sie mit Hilfe der Strategien diese Probleme lösen könnten. Bei dieser Frage handelte es sich um die Bewusstmachung eigener Strategien und die Frage bezieht sich somit indirekt auf das Hauptziel der Arbeit.

4. Wie oft versuchst du Grammatik auswendig zu lernen oder wie oft verwendest du z.B Gedankenmappen, um das zu lernende Material im Gedächtnis zu speichern?

Diese Frage gehört zum Thema „Lernstrategien“ und „Strategiegebrauch“, (die Frage 2). Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die verschiedenen Gedächtnisstrategien (Abschnitt 3.1.1) dargestellt. Es wurde darauf eingegangen, wie ein Lernender am besten Informationen im Gedächtnis speichern kann, so dass Informationen leicht abzurufen sind, also darauf, wie ein Lernender Informationen am besten miteinander verbinden kann, z.B. durch Elaborieren oder Assoziieren. Es ist zu vermuten, dass viele Fremdsprachenlernende eine zu lernende Regel oft auswendig lernen, obwohl auf diese Weise eine neue Information im Kurzzeitgedächtnis anstatt im Langzeitgedächtnis gespeichert wird und im Gedächtnis nicht lange bewahrt bleibt. Wenn ein Lernender immer oder oft dazu tendiert, auswendig zu lernen, kann sich sein Sprachwissen zu keinem Sprachkönnen entwickeln.

5. Einschätze deine Lernstrategien. Sind sie effektiv und helfen sie dir beim Lernen? Kannst du einen Nutzen aus deinen Lernstrategien z.B in kommunikativen Situationen oder beim Schreiben ziehen?

Die Lernstrategien werden als sehr wichtige Werkzeuge eines Lernenden betrachtet, weil es sich im Lernprozess nicht nur darum handelt, was ein Lernender lernt, sondern auch wie er lernt. Mit Hilfe der Lernstrategien kann ein Lernender sein Lernen leichter, effektiver und schneller machen und der Strategiegebrauch hilft ihm auch das Gelernte in eine neue Situation zu übertragen. Wenn ein Lernender selbst mit Hilfe der Lernstrategien sein eigenes Lernen beeinflussen und auch selbstständig steuern will, hat er die Möglichkeit, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich seines eigenen Lernens zu entwickeln und dieses verstärkt seine Motivation zum Lernen. Was für eine Strategie oder was für eine Kombination der Strategien gewählt wird, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab: Das Lösen einer Aufgabe verlangt immer viele und komplexe Handlungsweisen, wie z.B. Planen oder Abrufen der gespeicherten Information. Weil der Strategiegebrauch darauf zielt, die kommunikative Kompetenz zu fördern, ist es auch sehr wichtig, dass der Lernende beim Lernen grammatische Regeln, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben üben und verwenden kann und die Regeln mit einem Kontext oder mit einem Sinnzusammenhang verbinden kann. Auf diese Weise bleiben Regeln besser im Gedächtnis haften und zwischen Regeln und ihrem Gebrauch entsteht eine Verbindung. Auf diese Frage bezieht sich das dritte Ziel dieser Analyse.

6. Wie schätzt du dein Lernen und das Erreichen deiner Ziele ein?

Die metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten können als ausschlaggebend für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen betrachtet werden. Mit diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird gemeint, dass der Lernende fähig ist, sein eigenes Lernen gezielt zu planen und dass er Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, damit er sein eigenes Lernen evaluieren kann. Dazu gehört auch, dass ein Lernender fähig ist, Ziele zu setzen und das Erreichen der gesetzten Ziele einzuschätzen. Die Metakognition spielt auch eine große Rolle, wenn ein Lernender sich überlegt, für was für Lernstrategien er sich entscheidet, und die Nützlichkeit der gewählten Strategien einschätzt. Damit ist das vierte Ziel in dieser Frage enthalten.

7. Was ist dein Lernstil?

Im Vergleich zu Lernstrategie ist ein Lernstil eine relativ stabile Neigung eines Lernenden, bestimmte Lernweisen zu bevorzugen und dabei handelt es sich um persönliche Eigenschaften eines Individuums, wie z.B. frühere Lernerfahrungen und Alter. Lernstrategien und Lernstile bilden jedoch eine Ganzheit, die zusammen in Betracht gezogen werden soll, weil der Lernstil eines Lernenden einen starken Einfluss auf die Wahl der Strategien hat. Damit bezieht sich diese Frage auf das fünfte Ziel der Analyse.

8. Ist die Vermittlung der Strategien oder der Lernfertigkeiten im Unterricht nützlich? Warum?

Die planmäßige Vermittlung verschiedener Lernstrategien ist ein umfangreiches Thema. Weil die Einstellung zu der Strategievermittlung einen Einfluss darauf ausübt, ob sich die Befragten überhaupt für den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenlernen interessieren, (und auch aus eigenem Interesse) wollte ich den Befragten die Frage stellen, ob sie die Vermittlung der Lernstrategien für wichtig und nützlich im Unterricht halten.

8.1.3. Perspektive der Analyse: Phänomenographie

Die Phänomenographie ist am Anfang der 1970er Jahre in Schweden entstanden, als die Forscher Ference Marton und Lennart Svensson Forschungen zum Lernen unter den Universitätsstudenten am Institut der Erziehungswissenschaften und der Erziehungspsychologie in Göteborg durchführten. Ihre Forschungen konzentrierten sich auf die Beziehung zwischen dem Lernergebnis (was) und dem Lernprozess (wie). Sie suchten eine Antwort auf die Frage: Was wird damit gemeint, wenn man sagt, dass einige Menschen

besser als die anderen lernen, und was ist der Grund dafür, dass sie mehr Erfolg beim Lernen haben. Das Ziel dieser Forschungen war, neue Perspektiven auf den Verstehensprozess bezüglich des Inhalts der zu lernenden Materialien zu suchen und zu finden und gleichzeitig die Gesichtspunkte der Lernenden zu berücksichtigen, d.h wie sie das Lernen in Lernsituationen erfahren, und wie sie sich Lernaufgaben annähern. Die Lernerfahrungen des Lernenden, die Merkmale und Erscheinungen des Erfahrens beim Lernen einschließen, wurden als Hauptgegenstand der Forschungen, wobei der qualitative Aspekt *was und wie* anstatt des quantitativen Aspekts wieviel oder anstatt des Kausalzusammenhangs betont wurden. (Internetquelle 5; Häkkinen 1996, 6; vgl. auch Häkkinen 1996, 20-21).

Das Wort „Phänomenographie“ stammt aus den griechischen Wörtern „*phainomenon*“ und „*graphein*“. Die Zusammensetzung dieser beiden Wörter bedeutet die Beschreibung eines Phänomens bzw. einer Erscheinung (Internetquelle 5). Die Phänomenographie ist eine Untersuchungsrichtung, mit deren Hilfe versucht wird, Phänomene zu beschreiben und zu klassifizieren (Tynjälä 1999, 13; Niikko 2003, 25; Häkkinen 1997, 14). Als Forschungsgegenstand wird ein in der Wirklichkeit vorkommendes Phänomen gehalten und es wird versucht, dieses Phänomen aus dem Gesichtspunkt einer bestimmten Gruppe von Menschen zu betrachten. Das heißt: Wie die Mitglieder dieser Gruppe ein bestimmtes Phänomen verstehen, in Begriffe fassen und empfinden. (Niikko 2003, 25.) Ein zentraler Aspekt in Phänomenographie besteht darin, dass ein Mensch sich der Welt und der Wirklichkeit um sich herum jeder Zeit bewusst ist, um die Wirklichkeit zu verstehen, aber die Perspektive von dem jeweiligen Kontext und der jeweiligen Situation abhängig ist. Etwas ist explizit und thematisiert und etwas anderes ist impliziert und nicht-thematisiert, aber das Bewusstsein und Unbewusstsein sind eher ein Kontinuum als eine Dichotomie zwischen dem Bewusstsein und Unbewusstsein. Eine Situation hat ihre eigene sach- und bedeutungsbezogene Struktur und die Wirklichkeit, wie z.B. das Lösen einer Lernaufgabe, wird aus der Perspektive dieser Bedingungen betrachtet. In der Phänomenographie sucht man Unterschiede zwischen dem, was für Bedeutungen dem Phänomen in einer Situation gegeben werden, und dem, wie ein Mensch sich des Phänomens bewusst ist. (Internetquelle 6.)

In der Phänomenographie werden einige Begriffe anders verwendet und verstanden, als im alltäglichen Gebrauch. Der Begriff „*etwas erfahren*“ wird parallel mit den Begriffen „*etwas verstehen*“ und „*etwas auffassen*“ verwendet. Etwas erfahren ist eine Basis für das Bilden

einer Auffassung, die durch einen Denkprozess entsteht. Eine Auffassung ist dann ein durch Denken entstandenes Verständnis über ein Phänomen, dem eine Bedeutung gegeben worden ist. Die entstandene Auffassung bildet eine Beziehung zwischen dem Individuum und der Realität. Alle Menschen verstehen dasselbe Phänomen qualitativ anders, und weil der Forscher die Art der Erfahrungen der Versuchspersonen zu erfassen versucht, liegt das Hauptgewicht einerseits auf Erfahren. Aber weil es unmöglich ist, ein Phänomen zu verarbeiten, ohne das Phänomen irgendwie begrifflich zu fassen, liegt das Hauptgewicht andererseits auf Auffassen bzw. Verstehen. (Niikko 2003, 24-26; Internetquelle 6.) Ein Mensch (Subjekt), der etwas erfährt, versteht und in Begriffe fasst, und ein Phänomen (Objekt) stehen in einer engen untrennbaren Beziehung zueinander. Wie ein Mensch seine Erfahrung und Auffassung in Worten ausdrückt, zeigt viel über die Art des Erfahrens und auch über einen Menschen, der etwas erfährt. Die Interpretation sprachlich geäußerter Ausdrücke der Versuchspersonen bleibt einem Forscher vorbehalten. Daraus folgt, dass eine phänomenographische Forschung ziemlich subjektiv ist.

Eine phänomenographische Analyse ist eine qualitative und interpretierende Annäherungsweise. Das Interesse der Forschung ist pragmatisch und erfahrungsgemäß und die qualitative Variation zwischen erfundenen Auffassungen wird auf Grund ihrer inhaltlichen und bedeutungstragenden Merkmale je nach Forschungsgegenstand klassifiziert, miteinander verglichen, analysiert und beschrieben, aber nicht erklärt. Ein individuelles und mit offenen Fragen durchgeführtes Interview ist ein typisches Mittel in der Phänomenographie, das Material zu sammeln. Aber in einer Analyse können auch Gruppeninterviews, Zeichnungen, geschriebene Antworten und Beobachtungen als Material verwendet werden. Die Analyse ist immer strikt mit der Materialsammlung verbunden und in dem reflektierenden Prozess wird das Material in bedeutungstragende Einheiten eingeteilt, aber man darf jedoch nicht das Gesamtbild verlieren. Die Fragen sind so formuliert und thematisiert, dass sie viel Freiheit für einen Reflektionsprozess des Interviewten oder Befragten lassen, und dass herausgefunden wird, wie die Interviewten ein Phänomen wirklich erfahren, und was sich aus dem Gesichtspunkt der Interviewten als wichtig und relevant erweist. (Niikko 2003, 31-32; vgl. auch Internetquelle 5.)

Das Ziel einer phänomenographischen Forschung besteht darin, ein Phänomen so genau wie möglich aus der Perspektive der Versuchspersonen zu beschreiben. Anders gesagt: Wie sind

Versuchspersonen sich eines Phänomens bewusst in einer Situation. Das Bewusstsein kann dann als eine Erfahrung in einer bestimmten Situation definiert werden. (Häkkinen 1997, 6-7.) In der Beschreibung wird versucht, detailliert zu erfassen, wie die Versuchspersonen ein Phänomen in ihrer Lebenswelt empfinden. Ein wesentlicher Aspekt der Analyse ist, dass die eigenen vorgefassten Meinungen und Erwartungen des Forschers die Analyse nicht steuern sollen, sondern ganz im Gegenteil. Weil das Ziel ist, unterschiedliche Auffassungen zu finden, versucht der Forscher so wenig wie möglich, was den Forschungsgegenstand betrifft, für selbstverständlich zu halten. (Internetquelle 5.) Die Beschreibung aus der Perspektive der Versuchsperson wird ein Gesichtspunkt zweiten Grades genannt. Im Unterschied zum Gesichtspunkt zweiten Grades heißt der Gesichtspunkt ersten Grades, dass der Forscher die Wirklichkeit direkt durch seine eigene Erfahrung, d.h. wie er etwas erfahren hat, darstellen würde. Die Subjektivität der Analyse muss jedoch in dem Bericht der Analyse und Ergebnisse berücksichtigt werden und deswegen sind Berichte oft in Ich-Form geschrieben worden. (Niikko 2003, 24-25; Internetquelle 6; vgl. auch Häkkinen 1997,13, 27-30.)

Die Zielsetzung der Phänomenographie und die Perspektive des zu erforschenden Phänomens ist der Grund dafür, warum ich die Phänomenographie für meine empirische Analyse gewählt habe. Mein Ziel ist bezüglich der Analyse eher, die subjektiven Auffassungen der Befragten zu erfahren, die Auffassungen zu interpretieren als die Antworten Wort für Wort zu berichten. Mein Interesse richtet sich auf die Phänomene „Lernen“ und „Strategie“, und darauf, was hinter diesen Phänomenen zu finden ist, nämlich wie die Befragten den Strategiegebrauch in Bezug auf das Lernen grammatischer Regeln „auffassen“ und „verstehen“ und wie sie ihr Lernen evaluieren und das Erreichen ihrer Lernziele einschätzen. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, ob sie das Lernen der Grammatik im Allgemeinen für wichtig in Bezug auf erfolgreiches Fremdsprachenlernen halten.

8.1.4. Phasen der phänomenographischen Analyse

Die Phänomenographie ist eigentlich keine reine Untersuchungsmethode, sondern eher eine Annäherungsweise, damit ein bestimmtes Phänomen untersucht werden kann. Es gibt keine bestimmte Technik für eine phänomenographische Analyse, sondern sie verfolgt die allgemeinen Prinzipien, die typisch für eine qualitative (anthropologische) Analyse sind. Der

Prozess der Analyse ist systematisch und logisch, aber nicht unflexibel. Das Wichtigste ist, dass die Analyse immer mit dem gesammelten Material und dessen Inhalt verbunden ist, und dass in der Analyse die verschiedenen Dimensionen ständig verglichen werden. (Niikko 2003, 32-33; Häkkinen 1996, 34.) Jeder Mensch versteht ein Phänomen qualitativ anders als ein anderer und er gibt seiner Erfahrung eine Bedeutung, die von der Art des Verstehens und Erfahrens eines Menschen abhängig ist. In der phänomenographischen Analyse interessiert sich der Forscher jedoch nicht dafür, wie ein einzelnes Individuum etwas erfährt und versteht, sondern das Interesse wird eher auf die Gesamtvariation des Erfahrens in einer Gruppe gerichtet. Die Variation wird dann in unterschiedlichen Kategorien geschildert. (Niikko 20023, 9,14-15,23; vgl. auch Internetquelle 5.) Weil die Betrachtungsweise der phänomenographischen Analyse für deskriptiv gehalten wird, zielt die Analyse eher darauf, das Phänomen zu verstehen als zu erklären. Die Analyse kann auch für eine induktive Annäherungsweise gehalten werden, weil der Forscher zuerst, ohne irgendeine theoretische Vermutung über das Charakteristikum des Phänomens, die Einzelheiten betrachtet, und dann die allgemeinen Schlussfolgerungen in Bezug auf das Phänomen zieht. (Häkkinen 1996, 14.)

Die Analyse der Phänomenographie gliedert sich in vier Phasen, die in der Abbildung auf Seite 74 zu sehen sind. *In der ersten Phase der Analyse* wird das Material genau und mehrmals durchgelesen und das Gesamtbild der Auffassungen der Versuchspersonen aufgrund ihrer Ausdrücke erfasst. Man versucht solche bedeutungstragenden Ausdrücke zu finden, die sich als relevant in Hinsicht auf den Forschungsgegenstand erweisen. Vom Anfang an konzentriert sich der Forscher auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Arten und Weisen, wie die Versuchspersonen ihre Auffassungen äußern. Jeder Mensch hat seine eigene Art, Erfahrungen und Auffassungen in Worte zu fassen, und die Aufgabe des Forschers ist, die Ausdrücke und die von Versuchspersonen gegebenen Bedeutungen zu interpretieren. Von welcher Versuchsperson ein Ausdruck stammt, ist nicht relevant, sondern die Interpretation und die Bedeutung eines Ausdrucks sind bedeutsam. Diese Ausdrücke bilden dann eine Basis für die nächste Phase der Analyse. (Niikko 2003, 33-34; vgl. auch Internetquelle 5.)

In der zweiten Phase werden die Ausdrücke klassifiziert oder thematisiert und zwar aus der Perspektive, wie das Phänomen empfunden worden ist. Der Forscher versucht zu interpretieren, was für Ähnlichkeiten und Unterschiede es in den Ausdrücken gibt oder, ob es etwas Ungewöhnliches in den Ausdrücken gibt, damit er die Ausdrücke miteinander

vergleichen kann. Wenn Ausdrücke unterschiedliche Bedeutungen beinhalten, können sie in Bezug auf ihre Bedeutungsunterschiede oder –ähnlichkeiten thematisiert oder klassifiziert werden. Beim Analysieren des gesammelten Materials interpretiert der Forscher das, was gesagt und was gemeint worden ist. (Niikko 2003, 34-36; vgl. auch Internetquelle 5.)

Ein hermeneutischer Aspekt in der Phänomenographie bedeutet, dass die Ausdrücke aus zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Erstens werden sie aus einem kollektiven Gesichtspunkt betrachtet: Was haben alle Versuchspersonen über das Thema gesagt. Zweitens werden Ausdrücke aus einem individuellen Gesichtspunkt betrachtet: Was hat eine Person über verschiedene Themen gesagt. In Bezug auf diese beiden Aspekte werden Ausdrücke in eine logische Verbindung miteinander gebracht. Weil die Analyse und Interpretation mit dem gesammelten Material verbunden ist, können die Klassifikationen oder Thematisierungen auf keinem fertigen Klassifikationssystem beruhen, sondern die Analyse und Interpretation setzen einen unaufhörlichen Dialog zwischen dem Forscher und dem Material voraus. In der zweiten Phase der Analyse versucht der Forscher die Erfahrungen und deren Bedeutung indirekt mit Augen der Versuchspersonen zu sehen. Deswegen ist es wichtig, dass der Forscher seine eigenen Vermutungen oder vorher gemachten Interpretationen oder Forschungsergebnisse die jeweilige Analyse nicht beeinflussen und intervenieren lässt. (Niikko 2003, 33-36; vgl. auch Internetquelle 5.)

In der dritten Phase der Analyse wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, was für Kategorien aus den bedeutungstragenden Ausdrücken gebildet werden können. Eine einzelne Kategorie soll etwas davon beschreiben, wie ein Phänomen unter den Versuchspersonen erfahren wird. Weil die Kategorien in klarer und logischer Verbindung miteinander stehen sollen, müssen die Grenzen zwischen den Kategorien präzise sein und die Definition der Kategorien muss auf den inhaltlichen Merkmalen basieren, so dass sich die Kategorien nicht miteinander überschneiden. Die entscheidenden Merkmale werden in den Kategorien gesucht und die Merkmale, die die Kategorien trennen, werden definiert. Jede Kategorie ist mit den anderen verbunden. Zusammen bilden die Kategorien ein weites System, das aus den Unterkategorien besteht, die beim Bilden der Oberkategorien in der vierten Phase benutzt werden. In der Phänomenographie werden die Kategorien nicht im Voraus definiert, sondern sie entstehen während der Analyse. (Niikko 2003,36-37; vgl. auch Internetquelle 5.)

In der vierten Phase der Analyse werden die Kategorien des Unterkategoriesystems zusammen verknüpft und zwar aufgrund ähnlicher Merkmale. Diese neuen Kategorien bilden die Oberkategorien. Diese Kategorien werden dann Beschreibungskategorien genannt, was auch das Hauptergebnis der phänomenographischen Analyse ist. Die Beschreibungskategorien können horizontal dargestellt werden und dann sind die Kategorien von gleichem Wert. In der vertikalen Darstellung sind die Beschreibungskategorien gegenseitig nach bestimmten Kriterien geordnet. Solche Kriterien können Wichtigkeit oder Allgemeinheit sein. In dem hierarchischen System unterscheiden sich die Beschreibungskategorien qualitativ voneinander, wobei die Auffassungen in Kategorien gegliedert werden, und zwar aus der Perspektive, ob die Auffassungen sehr einfach sind oder, ob sie tiefes Verstehen zeigen. (Niikko 2003, 37-38; vgl. auch Internetquelle 5.)

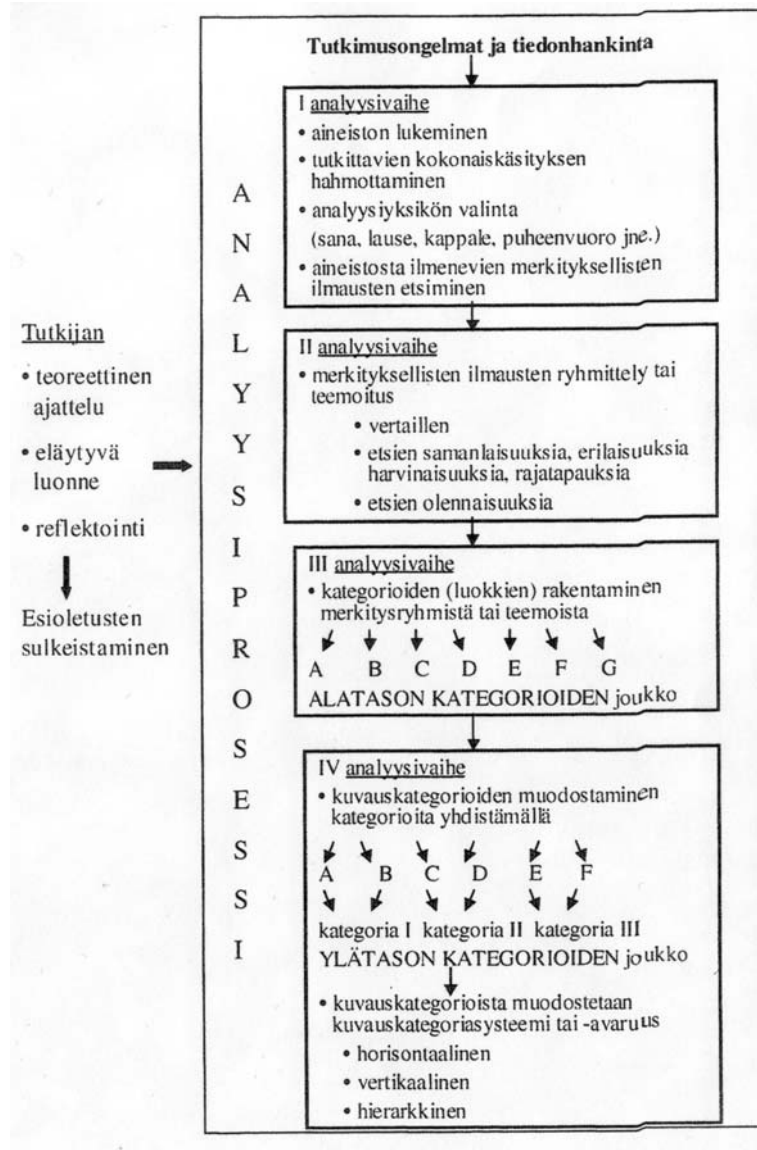


Abbildung 12: Analysemodell des phänomenographischen Forschungsmaterials und Durchführung der Analyse (Niikko 2003, 55)

8.2. Analyse und Ergebnisse

Eine phänomenographische Analyse ist eine qualitative und interpretierende Annäherungsweise, wobei man herauszufinden versucht, wie ein bestimmtes Phänomen aufgefasst und verstanden wird. Weil es keine bestimmte Technik für die Analyse gibt, fand ich das Analysieren der Antworten sehr anspruchsvoll, weil nach meiner Meinung die

phänomenographische Analyse dem Forscher viel Freiheit gibt, selbst zu bestimmen, wie er die Analyse durchführt und die Ergebnisse darstellt. Als ich die Antworten analysierte und interpretierte, versuchte ich jedoch so sorgfältig wie möglich den Phasen der Analyse zu folgen und dabei auch immer meine Zielsetzung zu berücksichtigen.

In meiner empirischen Analyse gibt es fünf Ziele. *Erstens* möchte ich herausfinden, d.h. Antworten auf die Frage zu bekommen, was für Auffassungen die Lernenden in Bezug auf ihren Strategiegebrauch beim Grammatiklernen haben. *Zweitens* interessiere ich mich dafür, wie die Befragten die Wichtigkeit der Grammatik beim Fremdsprachenlernen auffassen. Ich beschäftige mich *drittens* damit, wie die Befragten sich des eigenen Strategiegebrauchs bewusst sind und deren Nützlichkeit auswerten. Dabei spielt auch eine Rolle, ob die Befragten eine planmäßige Strategievermittlung für empfehlenswert halten. *Viertens* konzentriere ich mich darauf, was für metakognitive Strategien die Befragten benutzen, damit sie das Lernen grammatischer Regeln und das Erreichen ihre Lernziele einschätzen können. *Fünftens* richte ich meine Aufmerksamkeit auf Lernstile, d.h. ob die Befragten ihren Lernstil oder ihren Lerntyp bestimmen können.

In den nächsten Abschnitten werde ich die Hauptergebnisse meiner Analyse beschreiben. Dabei handelt es sich um die Beschreibungskategorien, die während des Analyseprozesses und des Interpretationsprozesses entstanden sind. Weil ich jede Phase des Analyseprozesses und Interpretationsprozess eingehend nicht beschreiben werde, werde ich Zitate, die ich übersetzt habe, in die Beschreibungskategorien einbetten, damit der Leser besser meinem Interpretationsprozess folgen kann und damit es klar wird, worauf sich meine Interpretationen gründen. Die Übersetzungen können auch als ein Teil des Interpretationsprozess angesehen werden, wobei ich das, was gesagt wurde, und das, was gemeint wurde, interpretierte.

Die Hauptergebnisse dieser Arbeit gliedern sich in fünf Beschreibungskategorien, die in der vertikalen Ordnung geschildert werden, womit gemeint wird, dass diese Kategorien nach bestimmten Kriterien geordnet werden. Diese Kriterien gründen sich auf meine Ziele. Daraus ergibt sich, dass die erste und wichtigste *Beschreibungskategorie I* den Strategiegebrauch beinhaltet, weil der Strategiegebrauch beim Lernen grammatischer Regeln das Hauptziel meiner Analyse ist. Nach dieser Kategorie befindet sich an zweiter Stelle die *Beschreibungskategorie II*, in der auf die Auffassungen der Befragten eingegangen wird, für

wie wichtig die Befragten die Grammatik beim Lernen einer fremden Sprache halten. Die *Beschreibungskategorie III* bezieht sich darauf, ob die Befragten die Vermittlung der Lernstrategien und Lernfähigkeiten im Unterricht als nützlich betrachten. In der vierten *Beschreibungskategorie IV* wird erläutert, wie die Befragten ihr Lernen kontrollieren und evaluieren und das Erreichen ihrer Lernziele beim Lernen der Grammatik einschätzen. Zuletzt schließt die fünfte *Beschreibungskategorie V* die Auffassungen über die eigenen Lernstile ein.

8.2.1. Beschreibungskategorie I: Lernstrategien beim Lernen der Grammatik

Der Begriff „*Lernstrategie*“ kann aus verschiedener Perspektive definiert werden, aber dabei wird jedoch immer der Gesichtspunkt betont, dass ein Lernender mit Hilfe der Strategien sein Lernen absichtlich und geplant steuern kann, um seine Lernziele zu erreichen. Ein Lernender ist das Subjekt seines Lernens und daraus ergibt sich, dass die Strategien auch immer individuell gewählt werden und mit der Persönlichkeit und den früheren Lernerfahrungen des Lernenden verbunden sind. Beim Analysieren der Antworten berücksichtigte ich auch das, dass die Befragten Erwachsene Lernende waren, obwohl ich die Verbindung zwischen dem Strategiegebrauch und Alter nicht genauer analysierte. Im Rahmen dieser Arbeit kann im Allgemeinen konstatiert werden, dass Alter und Lernziele eines Lernenden auf die Wahl der Strategien einen starken Einfluss ausüben. Je älter ein Lernender ist, desto weniger ist er sich der Bedeutung der Strategien bezüglich seines eigenen Erfolgs beim Lernen bewusst. Dieses zeigt sich in Antworten: Je jünger ein Befragter war desto mehr schrieb er über seine Strategien und seinen Strategiegebrauch und meiner Meinung nach bedeutet dies, dass er erstens sich der Strategien bewusst ist und zweitens den eigenen Strategiegebrauch analysieren und einschätzen kann. Dieses bedeutet keineswegs, dass die älteren Lernenden keine Strategien verwenden, sondern sie stützten sich lieber auf solche Lernweisen oder Strategien, an die sie sich schon in ihrer Schulzeit gewöhnt haben. Diese Frage diente meiner Meinung nach gut als Anstoß dazu, dass die Befragten ernsthaft über ihr Lernen und ihre Lerngewohnheiten nachdachten und reflektierten.

„...Siinä pohtiessa voisi avautua uusia näkemyksiä oppimiseen...“

(Wenn man darüber (Strategien) nachdenkt, kann man neue Perspektiven zum Lernen finden...“

Verschiedene Gedächtnisstrategien schienen die am meisten gebrauchten Strategien unter den Befragten zu sein, obwohl sie oft oder auch immer das zu lernende Gegenstand auswendig zu lernen und im Gedächtnis zu speichern versuchten. Sehr beliebt als Gedächtnisstrategie war der Gebrauch des visuellen Kanals. Zum Beispiel empfanden sie alle Abbildungen und Tabellen als hilfreich. Die Befragten fanden es auch nützlich, wenn der zu lernende Gegenstand mit verschiedenen Farben oder fettgedruckten Buchstaben hervorgehoben wurde. Dabei war das Wichtigste, dass sie ein visuelles Bild davon, woran sie sich dann erinnern sollten, vor Augen bekamen und sowohl das Gesamtbild als auch die Einzelheiten gleichzeitig im Gedächtnis speichern konnten.

„Opettelen melko paljon ulkoa. Esim. erilaiset taulukot jäävät helpohkosti näkömuistiin. Eri värit ja kirjasintyytit ym. auttavat...”

(Ich lerne ziemlich viel auswendig. Zum Beispiel verschiedene Tabellen kann ich visuell ziemlich leicht in meinem Gedächtnis speichern...Auch verschiedene Farben und Schrifttypen usw. helfen mir dabei...)

Die Elaborationstechnik, die im Abschnitt 3.1.1 beschrieben wird, erwies sich beim Lernen grammatischer Regeln als hilfreich. Das Elaborieren verlangt immer einen tief schürfenden Denkprozess und dabei ist entscheidend, dass ein Lernender den Lerngegenstand selbst ausarbeitet, z.B eigene Sätze konstruiert, um den zu lernenden Gegenstand zu verstehen und im Gedächtnis speichern zu können. Mit dem Elaborieren des Sprachmaterials wird gemeint, dass der Lernende mit Hilfe des schon Gelernten z.B. eigene Sätze konstruiert. Das Elaborieren des Sprachmaterials hat Vorteile: Erstens ermöglichen die Ausarbeitungsstrategien es, dass der Lernende viele Routen hat, das Wissen im Gedächtnis zu suchen, und zweitens helfen sie dem Lernenden beim Schlussfolgern, um die nötige Information im Gedächtnis zu finden.

„...että mallin avulla rakentelen omia lauseita ja luen ne ääneen. Lukemisen jälkeen lauserakenteen jää paremmin mieleen...”

(..., dass ich eigene Sätze mit Hilfe eines Beispiels konstruiere, und dann lese ich sie laut. Wenn ich die Sätze laut lese, kann ich mich an sie auch besser erinnern.)

„Esim. datiivia vaativat prepositiot olen opetellut rimpsuna ja nämä opin helposti käyttämällä niitä erilaisissa lauseissa.

(Z.B. Präpositionen, die mit Dativ regieren, habe ich als Reim gelernt und deren Gebrauch lerne ich mühelos, wenn ich sie in verschiedenen Sätzen verwende.)

Die Befragten erwähnten auch, dass sie eigene Regeln und Strategien erfunden hatten, damit sie sich besser an den zu lernenden Gegenstand erinnern konnten, aber das, was für Regeln und Strategien benutzt wurden, haben die Befragten nicht konkret erwähnt. Als Gedächtnisstütze wurden solche kognitive Strategien bzw. Lernweisen verwendet, die ein Befragter als „altmodisch“ bezeichnete: Die wichtigsten Lerngegenstände wurden unterstrichen, und die wichtigsten Regeln wurden aufgeschrieben. Entweder wurden sie in ein Heft oder an den Rand des Buches geschrieben. Einige Befragte empfanden es auch als nützlich, manchmal eigene Gedankenmappen zu machen. Sowohl Notizen machen und Gedankenmappen als auch Unterstreichen dienten als Gedächtnisstrategie, weil sie dabei halfen, den zu lernenden Gegenstand zu verinnerlichen. Verschiedene schriftliche Aufgaben unterstützten auch grammatische Regeln im Gedächtnis zu speichern. Aber die Wiederholung wurde speziell als eine bedeutende Strategie beim Lernen hervorgehoben. Wenn man den zu lernenden Gegenstand lernen will, muss man ihn immer wieder wiederholen.

„...Kertaaminen on tietysti tehokkain keino...“ (...Natürlich ist das Wiederholen die effektivste Weise zu lernen...)

Die Akkusativ- und Dativformen wurden als die schwierigsten Elemente beim Lernen der grammatischen Regeln genannt. Probleme verursachten sowohl Akkusativ- und Dativformen der Personalpronomina als auch verschiedene Präpositionen, die entweder Akkusativ oder Dativ erfordern. Dabei wurden Reime als eine hilfreiche Gedächtnisstrategie betrachtet. Mit Hilfe eines Reims (mich, dich...) wurde eine Route gebildet, so dass es leichter wurde, Informationen im Gedächtnis zu finden. Dieses kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen: In der Schule lernten wir die Präpositionen, die sowohl mit Akkusativ oder mit Dativ regieren, als wir einen Reim gestalteten (durch, für gegen...aus, bei, mit nach...) und nach vielen Jahren kann ich mich an diese Reime immer noch sehr gut erinnern. Die Befragten hatten auch verschiedene Reime erfunden (ich, mich, mir, mein, meine, du dich, dir dein, deine...), indem sie sowohl die verschiedenen Akkusativ- und Dativformen als auch die Possessivpronomina miteinander verbanden.

8.2.2. Beschreibungskategorie II: Wie wichtig ist Grammatik beim Lernen einer fremden Sprache?

Die meisten Befragten halten Grammatik für ausschlaggebend beim Lernen einer fremden Sprache. Sie begründeten ihre Ansichten damit, dass keine zweckmäßigen und verständlichen Mitteilungen ohne richtigen und korrekten Grammatikgebrauch gebildet werden können. In den Antworten wird besonders der Gesichtspunkt hervorgehoben, dass der korrekte Grammatikgebrauch es möglich macht, in den Kommunikationssituationen verstanden zu werden.

”... kielioppi on kieltenopiskelun perusta.” (...Grammatik ist Basis für Sprachenlernen.)

„Kielen kunnollinen oppiminen vaatii kieliopin hallintaa. Mikäli ei osaa ”yhtään” kielioppia, ei voi tulla kunnolla ymmärretyksi.”

(Wenn man eine Sprache gut lernen will, muss man auch die Grammatik beherrschen. Wenn man gar nicht die grammatischen Regeln kennt, kann man nicht verstanden werden.)

”Kaikissa kielissä se on tärkeää. Jos ei vaivautuisi perehtymään kielioppiin kielen opiskelu olisi huomattavasti vaikeampaa. Oikeastaan kielen opiskelu olisi mahdotonta.”

(Grammatik ist in allen Sprachen wichtig. Wenn man sich nicht bemühen würde, Grammatik zu lernen, wäre das Lernen einer Sprache viel schwieriger. Eigentlich wäre es unmöglich.)

Wenn man das Gefühl hat, dass man grammatische Regeln beherrscht, ist Kommunikation auch angenehm.

“... Kommunikointi on miellyttävämpää, kun hallitsee kieliopin ja tietää (ainakin sen osalta) tulevansa ymmärretyksi.”

(Kommunikation ist angenehmer, wenn man die Grammatik beherrscht und weiß (wenigstens, was die Grammatik betrifft), dass man verstanden wird.)

Es scheint so zu sein, dass viele Befragte an die mündliche Kommunikation dachten, weil nur ein Befragter die Wichtigkeit der Grammatik beim Schreiben erwähnte. Obwohl die Befragten Grammatik als wichtig beim Sprachenlernen betrachteten, betonten sie auch, dass kleine Fehler beim Sprechen nicht so relevant sind.

„... Mutta toisaalta puhuessa saksaa, ei pienet kielioppivirheet juuri haittaa ...”

(... Aber wenn man Deutsch spricht, stören kleine Fehler nicht beim Sprechen...)

Die wichtige Rolle des Wortschatzes neben der Grammatik wurde auch mehrmals erwähnt. Laut Kristiansen (1998) spielt das Beherrschen des Wortschatzes eine bedeutende Rolle beim Verstehen des Gesagten, aber die Kommunikationsfähigkeit wächst erst, wenn Wörter mit alltäglicher Kommunikation verbunden werden, d.h wenn aus Wörtern eine kommunikative Mitteilung aufgebaut wird (Kristiansen 1998, 47-49). Die Befragten vertraten dieselbe Meinung, aber fügten hinzu, dass ohne Grammatik keine zweckmäßigen Mitteilungen konstruiert werden können.

„...täytyisi pelkästään harrastaa sanojen ulkolukua. En usko, että pystyisi muodostamaan ymmärrettävää lausetta.“

(..dann sollte man nur Wörter auswendig lernen. Ich glaube nicht, dass ich einen verstehbaren Satz bilden könnte.)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Befragten Grammatik einerseits als wichtig betrachteten, aber andererseits hielten sie das Lernen der grammatischen Regeln für keine Hauptsache des Sprachenlernens.

„... tärkeää, mutta ei pääasia. ... Uskallus avata suu selviytyäkseen vieraalla kielellä on oleellisempaa kuin kielipillisesti oikein lausutut lauseet.“

(...Grammatik ist wichtig, aber nicht die Hauptsache....Dass man zu sprechen wagt, ist viel wichtiger als grammatisch korrekte Sätze.)

8.2.3. Beschreibungskategorie III: Vermittlung der Strategien oder Lernfertigkeiten im Unterricht

Die meisten Befragten lehnten die systematische Vermittlung der Lernstrategien ab. Sie begründeten ihre Meinungen damit, dass sie schon ziemlich feste Lerngewohnheiten haben, und dass es unangenehm wäre, wenn man seine Lerngewohnheiten ändern sollte. Sie gaben jedoch zu, dass die Strategievermittlung sehr nützlich sein könnte, aber nur für Kinder oder für Anfänger. Für Erwachsene, die schon eigene „Strategien“ entwickelt haben, sei die Strategievermittlung nicht notwendig. Sie legten lieber das Hauptgewicht darauf, dass sie verstanden werden und zurechtkommen, wenn sie z.B. einen Urlaub in Deutschland machen, als auf das Strategietraining. Weil ich keine Antwort auf die Frage 5, die auf das Einschätzen der eigenen Strategien bezog, bekam, entschiede ich mich, dass ich mich auf die

Auffassungen über die Notwendigkeit der Vermittlung im Unterricht in dieser Beschreibungskategorie konzentriere.

„Saattaa olla hyödyllistä, mutta koska ihmiset ovat erilaisia, kukin valitsee oman tapansa itse.“

(Es kann nützlich sein. Aber weil Menschen verschieden sind, wählt jeder seine Strategien selbst.)

„Ei tarpeen. ...tärkeämpää oppia ymmärtämään kieltä kuin käyttää aikaa strategioiden miettimiseen....“

(Nicht notwendig....es ist wichtiger eine Sprache zu verstehen als über Strategien nachzudenken....)

„En tarvitse....Kielenopiskelun otan eräänä ”hyödyllisenä“ ajanviettenä.“

(Ich brauche keine Strategien.....Mir ist Sprachenlernen ein „nützliches“ Hobby.)

Es gab jedoch einige, die Strategievermittlung als nützlich betrachteten und zwar für sich selbst.

„Olisi mukava saada opettajalta joitakin vinkkejä siitä, miten parhaiten oppisi esim. joitain kielioppiasioita...“

(Es wäre schön, wenn der Lehrer einige Tipps geben könnte, wie man z.B. grammatische Regeln am besten lernen könnte...)

„...opiskella tuloksellisemmin.“ (... man könnte mit Erfolg lernen.)

”Haluaisin oppia mielekkään tavan kielten ja muidenkin aineiden opiskelemiseen. Haluaisin hahmottaa kokonaisuuden enkä aina tarttua vain pieniin yksityiskohtiin.“

(Ich möchte gern in sinnvoller Weise Sprachen und auch andere Fächer lernen. Ich möchte ein Gesamtbild von dem zu lernenden Gegenstand bekommen und meine Aufmerksamkeit nicht nur auf Einzelheiten richten.)

8.2.4. Beschreibungskategorie II: Kontrollieren und Einschätzen eigenen Lernens

Bei den metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt es sich darum, dass der Lernende fähig ist, sein Lernen zu steuern, d.h er plant und kontrolliert sein Lernen und das Erreichen der Ziele evaluiert. Dieses bedeutet, dass er motiviert ist und die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Er handelt aktiv, was sein eigenes Lernen betrifft, und verfügt über

sein Wissen und Können beim Sprechen und Schreiben. Bei den metakognitiven Fertigkeiten handelt es sich auch darum, dass der Lernende unterschiedliche Lernstrategien beim Lernen benutzt und entwickelt und sein Lernen reflektieren kann. Wenn der Lernende glaubt, dass er seine gesetzten Ziele erreichen kann, sind seine Erfolgserwartungen hoch und diese positive Einstellung stärkt die Motivation zum Lernen.

Alle Befragten schienen sehr motiviert ihrem Lernen gegenüber zu sein. Weil sie mit dem Sprachenlernen freiwillig angefangen haben, wollten sie auch Erfolg beim Lernen haben. Dabei wollten sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen und für das Fortschreiten übernehmen und wollten auch außerhalb von Unterrichtssituationen ihre Zeit und Ressourcen dem Lernen widmen. Dabei war es wichtig, dass die Lernenden metakognitive Strategien hatten, um ihr Lernen und Fortschreiten einschätzen zu können.

„Luen saksankielistä kirjallisuutta ja kuuntelen saksalaista musiikkia – testaan saksan sanojen hallitsemistä/ ymmärtämistä.”

(Ich lese deutschsprachige Literatur und höre deutscher Musik zu. Dabei kontrolliere ich, wie gut ich den Wortschatz beherrsche und verstehe.)

Die Aufgaben in Büchern wurden auch benutzt, wenn die Befragten ihren Erfolg und das Erreichen des Lernziels einschätzten.

„...Onnistunko tekemään kirjalliset tehtävät ilman tarkistuksia kirjasta: sanat ja kielioppi.

(..Ich will wissen, ob ich es schaffe, schriftliche Aufgaben zu machen, so dass ich keine Ratschläge aus dem Buch zu finden versuche: Wortschatz und Grammatik.)

Das Wiederholen wurde als eine sehr nützliche und effektive Weise betrachtet, den Lernerfolg zu evaluieren. Nach den Auffassungen der Befragten wäre es auch sehr nützlich, wenn auch für Erwachsene Prüfungen veranstaltet würden. Wenn man sich auf eine Prüfung vorbereitet, muss man auch das Gelernte wiederholen.

„...Joskus tulee mieleen, että meille aikuisopiskelijoille olisi hyvä järjestää ihan perinteisiä kokeita – se saisi ainakin minut lukemaan/kertaamaan asioita.”

(...Meiner Meinung nach wäre es gut, wenn es auch für uns Erwachsene traditionelle Prüfungen gäbe. Eine Prüfung wäre für mich ein Anreiz zum Lesen und Wiederholen.)

In den meisten Antworten kam der kommunikative Aspekt beim Lernen und beim Kontrollieren des eigenen Erfolgs zum Vorschein. Am häufigsten erwähnten die Befragten, dass sie versuchten, in kommunikativen Situationen zurechtzukommen und dadurch ihr Lernen, das Sprachkönnen, evaluierten und kontrollierten. Sie wollten auch aus jeder Gelegenheit Nutzen ziehen, Deutsch zu sprechen, entweder im Unterricht oder mit jemandem,

der Deutsch als Muttersprache spricht. Einige hatten auch Bekannte in Deutschland und der Briefwechsel mit Bekannten wurde als sehr nützlich betrachtet.

„...Pohtimalla, miten pärjään tunnilla keskusteluissa...”

(Ich denke darüber nach, wie gut ich mit den Anderen im Unterricht diskutieren kann....)

„...uskallanko avata suuni...“

(..., ob ich den Mut habe, zu sprechen und an einer Diskussion teilzunehmen....)

„...Minulla on myös saksalaisia tuttavია, joten voin testata kielitaitoani kirjeenvaihdossa.”

(...Ich habe Bekannte in Deutschland, so dass ich mein Sprachkönnen im Briefwechsel testen kann.“

Der Mangel an Fertigkeiten und Fähigkeiten, selbst das Lernen zu steuern, verursacht Unsicherheit und kann eine Barriere für die Erfolgserwartungen beim Lernen bauen. Dies kann somit einen Einfluss auf Zielsetzung und Motivation beim Lernen ausüben. Dabei spielen affektive Faktoren große Rolle und der Lernende braucht metakognitive Fertigkeiten, um Probleme zu bewältigen. Sonst kann sich die Motivation und der Sinn beim Lernen verringern.

„...En ole tarpeeksi tyytyväinen oppimaani. Mielestäni ikä tekee sen, ettei opi niin kuin nuorempana. Jos en heti kertaa opittuja asioita, en noin viikon päästä muista enää kovinkaan paljon...”

(...Ich bin nicht damit zufrieden, was ich gelernt habe. Ich glaube, dass ich nicht mehr so gut lernen kann, weil ich älter bin. Ich muss das Gelernte sofort wiederholen, sonst erinnere ich mich nicht viel nach einer Woche...“)

In einer Antwort spiegelte sich der Unterschied zwischen dem realistischen Selbstbild und dem Idealbild als Lernender. Dieser Befragte wünschte sich, dass er aktiver in Bezug auf sein eigenes Lernen wäre, vielleicht zielte er auf „Autonomie“ beim Lernen. Sein Ziel war jedoch, seine Fertigkeiten in der Kommunikation zu entwickeln, aber er war sich nicht sicher, ob er sein Ziel erreichen wird. In dieser Antwort handelte es sich indirekt um metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber die Antwort kann jedoch so interpretiert werden, dass er sich wünschte, dass er besser sein Lernen kontrollieren könnte.

„Visuaalis- analyttis -holistinen –toimijaksi haluava –viestijäksi haaveileva.”

(Ich will analytisch handeln und das Gesamtbild sehen– aber ich träume davon, dass ich kommunikationsfähiger wäre.)

8.2.5. Beschreibungskategorie V: Lernstile

Wie schon früher im Abschnitt über Lernstile erwähnt wurde, übt der Lernstil eines Lernenden einen Einfluss auf die Wahl jeweiliger Lernstrategie aus und die Begriffe *Lernstrategie* und *Lernstile* lassen sich nicht trennen, weil Lernstrategien und Lernstile in Wechselwirkung stehen und sie zu allen das Lernen beeinflussenden Faktoren gehören und somit den Lernvorgang betreffen. Am Anfang des Fragebogens stand die Definition des Lernstils und einige Lernstile/-typen wurden auch genauer beschrieben, damit die Befragten mit Hilfe der Definitionen besser ihren Lernstil oder ihren Lerntyp identifizieren könnten. Wie ich auch vermutete, konnte man in manchen Antworten jedoch erkennen, dass einige von den Befragten die Begriffe „Lernstil und Lernstrategie“ miteinander verwechselt hatten und auf die Frage nach Lernstrategien anstatt des Lernstil geantwortet hatten, was ich während meines Interpretationsprozesses berücksichtige. Trotzdem konnten die Befragten meiner Ansicht nach ihren eigenen Lernstil sehr gut bestimmen. Die Frage nach dem Lernstil schien für die Befragten auch nützlich zu sein, weil in den Antworten deutlich zum Vorschein kam, dass sie genau über ihre Lerngewohnheiten nachgedacht hatten.

„... Pohdiskelen loogisesti, tahdon lukea ja katsella rakenteita ja päätellä sääntöjä.“

(...Ich bevorzuge logisches Denken, ich will lesen und Strukturen anschauen und Regeln folgern.)

”Olen mielestäni looginen ajattelija, joka päättelee ja kokeilee asioita ...”

(Meiner Meinung nach ist meine Denkweise logisch, wobei ich verschiedene Dinge folgern und probieren will...)

In den Antworten unterschied sich der Gebrauch des visuellen Kanals von dem Gebrauch des auditiven Kanals nicht so stark wie ich angenommen hatte. Obwohl die meisten Befragten dazu neigten, eher visuell als auditiv zu lernen, lehnte nur einer von den Befragten das Lernen allein durch den auditiven Kanal völlig ab.

„... kaikki pitää saada nähdä, ennen kuin se jää mieleen.”

(... ich muss es erst sehen, bevor ich es im Gedächtnis speichern kann.)

Die meisten benutzten sowohl den visuellen als auch auditiven Kanal beim Lernen. Zum Beispiel hörten sie Musik oder sahen fern. Speziell erwies sich das Verwenden des auditiven Kanals als nützlich bei der Entwicklung des Sprachgefühls.

”Kuuntelen paljon saksalaisia lastenlauluja, ... sekä aikaisemmin Saksassa TV:stä (taustalla) → tulee ”tatsi” siihen, mikä kuulostaa hyvältä”

(Ich höre sehr gern deutsche Kinderlieder an, ... und früher sah ich in Deutschland fern (im Hintergrund) → man bekommt „das Gefühl“ dafür, was gut klingt)

8.3. Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

In der phänomenographischen Analyse wird versucht, die Auffassungen der Lernenden herauszufinden, wie sie sich eines bestimmten Phänomens bewusst sind und wie sie dieses Phänomen auffassen und verstehen. Dieses bedeutet, dass in der Analyse das zu erforschende Phänomen qualitativ betrachtet wird und die Antworten der Befragten interpretiert werden, wobei das Hauptgewicht darauf gelegt wird, was ein Lernender lernt und wie er lernt. Weil ich auch im Rahmen dieser Analyse herauszufinden versuchte, wie die Befragten die Phänomene „Lernstrategien und Strategiegebrauch bezüglich des Lernens grammatischer Regeln“ auffassen und verstehen, fand ich die Phänomenographie für den Zweck der Analyse und für meine Ziele geeignet.

Das Hauptziel dieser empirischen Analyse bestand darin, Antworten auf die Frage zu bekommen, was für Auffassungen die Befragten in Bezug auf ihren Strategiegebrauch beim Grammatiklernen haben. Im Allgemeinen kann ich feststellen, dass ich mein Hauptziel dieser Analyse ziemlich gut erreichte. Die meisten Befragten konnten ihre eigenen Lernstrategien identifizieren, obwohl sie manchmal die Begriffe „Lernstrategie und Lernstil“ miteinander verwechselten. Weil die Antworten der Befragten im Allgemeinen ziemlich knapp waren, war das Analysieren und Interpretieren der Antworten sehr anspruchsvoll, aber trotzdem ist es mir teilweise gelungen, die Auffassungen herauszufinden.

Beim Lernen grammatischer Regeln verfügten die meisten Befragten über verschiedene Gedächtnisstrategien, obwohl sie auch oft Regeln auswendig zu lernen versuchten. Der Gebrauch des visuellen Kanals beim Lernen war unter den Befragten auch beliebt: verschiedene Abbildungen und Tabellen halfen ihnen dabei, eine zu lernende Regel im Gedächtnis zu speichern. Die Elaborationstechnik wurde als hilfreich beim Lernen grammatischer Regeln betrachtet, wobei mit Hilfe des schon Gelernten eigene Sätze

konstruiert wurden, damit eine neue Regel besser verinnerlicht wurde. Gedankenmappen, Notizen und Unterstreichen sowie Reime wurden auch als Lernstrategien erwähnt. Am häufigsten wurde die Bedeutung des Wiederholens beim fremdsprachlichen Lernen betont.

Das zweite Ziel dieser Arbeit bestand darin, herauszufinden, ob die Befragten die Grammatik und das Lernen grammatischer Regeln beim Fremdsprachenlernen als wichtig betrachteten. Die Befragten hielten die Grammatik für die Basis des Fremdsprachenlernens und das Lernen grammatischer Regeln wurde als bedeutsam angesehen. Darüber waren die Befragten sich einig. Dabei betonten die Befragten die Rolle der Grammatik in Bezug auf die kommunikative Kompetenz, d.h. sie hielten die Grammatik für wichtig, damit man sich in angemessener Weise äußern kann, und damit man in kommunikativen Situationen auch verstanden wird. Obwohl die Grammatik als notwendig und wichtig beim Sprachenlernen betrachtet wurde, wurde die Grammatik für keine Hauptsache des Lernens gehalten.

Zum dritten Ziel der Analyse wurde gesetzt, herauszufinden, ob die Befragten Strategien als erleichterndes Instrument des Lernens ansehen und die Vermittlung der Strategien im Unterricht für empfehlenswert halten. Auf die Frage, ob Strategien als erleichterndes Instrument beim Lernen betrachtet wurden, wurde nicht geantwortet. Aber die Auffassungen über die planmäßige Vermittlung der Strategien unterschieden sich viel voneinander. Einige hielten die Strategievermittlung für empfehlenswert und nützlich, aber andere hielten sie für Zeitverschwendung. Die Befragten begründeten ihre Auffassungen damit, dass sie schon eigene Lerngewohnheiten hatten und es unangenehm wäre, wenn sie ihre Lerngewohnheiten ändern sollten. Diese Auffassungen der Befragten fand ich aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts sehr interessant, weil meiner Meinung nach es nützlich wäre, über die Lernstrategien und die Nützlichkeit des Strategiegebrauchs im Unterricht zu diskutieren, damit jeder Lernende über Lernstrategien informiert wird und mit Hilfe des Strategiegebrauchs sein Lernen verbessern könnte.

Das vierte Ziel schloss das Einschätzen der eigenen Lernstrategien und das Erreichen eigener Lernziele ein. Dabei handelte es sich um die metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Befragten. In den Antworten wurde deutlich, dass es den Befragten schwierig war, eigenes Lernen einzuschätzen. Aber die Antworten variierten auch ziemlich viel: Ich bekam Antworten, in denen versucht wurde, eigenes Lernen einzuschätzen, aber es gab auch viele

Befragte, die auf die Frage nicht antworten konnten. Meiner Meinung nach kann dieses darauf zurückgeführt werden, dass die Befragten von 20 bis 67 alt waren und unterschiedliche Lernerfahrungen bezüglich des Sprachenlernens hatten. In einer Antwort wurde erwähnt, dass es nützlich wäre, wenn auch für Erwachsene Prüfungen veranstaltet werden, damit man besser sein Lernen und Fortschreiten einschätzen könnte. Das vierte Ziel der Analyse konnte ich nicht erreichen, weil die meisten Befragten ihre Auffassungen relativ kurz in Worten gefasst oder gar nicht geantwortet hatten.

Zum fünften Ziel setzte sich diese Arbeit, die Lernstile der Befragten herauszufinden. Wie im Theorieteil festgestellt wurde, ist es manchmal schwierig, einen Lernstil oder Lerntyp zu identifizieren, weil ein Lernender seinen Stil je nach Lernaufgabe tauschen kann, und weil ein Stil schwer zu beobachten ist. Als ich die Antworten dieser Frage analysierte, ist mir klar geworden, dass ich diese Frage anders hätte formulieren sollen, und zwar so, dass ich nach den Verhaltensweisen und Handlungsweisen gefragt hätte: Z.B. hätte ich fragen können, in welcher Weise die Befragten eine bestimmte Lernaufgabe lösen würden. Danach hätte ich die Antworten interpretieren können, um die Verhaltensweisen und Handlungsweisen identifizieren zu können.

Ein individuelles und mit offenen Fragen durchgeführtes Interview ist ein typisches Mittel in der Phänomenographie, Material zu sammeln, obwohl es auch möglich ist, Gruppeninterviews, Zeichnungen, geschriebene Antworten und Beobachtungen als Material einer Analyse zu verwenden. In dieser Analyse verwendete ich schriftliche Antworten als Analysematerial, weil es schwierig erwies, Termine mit den Teilnehmern für individuelle Interviews zu vereinbaren, und weil es mir nicht gelang, die Teilnehmer für ein Interview zu begeistern. Vielleicht fanden sie das Thema nicht attraktiv genug. Ich entschiede mich dann für einen Fragebogen und schriftliche Antworten, obwohl ein individuelles Interview zu den Themen der Analyse am besten gepasst hätte. Der Vorteil des individuellen Interviews wäre gewesen, dass ich den Befragten darum hätte bitten können, seine Antworten zu präzisieren und zu erklären, und wir hätten auch über das Thema „Lernstrategie“ diskutieren können und die Antworten wären vielleicht auch umfangreicher gewesen.

Hinsichtlich des Bewertens der Validität der Ergebnisse muss man sich dessen bewusst sein, dass in qualitativen Forschungen, wie auch in Phänomenographie, selten eine unumstrittene

Wahrheit herausgefunden wird. In der Analyse ist das Wichtigste, dass der Leser den Interpretationsprozess, die Schlussfolgerungen und deren Begründungen, auf denen die Ergebnisse basieren, verfolgen kann, und dass die Ergebnisse logisch und zusammenhängend dargestellt werden. Es ist kaum möglich, eigene Auffassungen und vorgefasste Meinungen vollständig während des Analyseprozesses auszuschließen, weil es sich um die Interpretation der Forscher handelt und die Interpretation immer durch eigene Erfahrungen und Auffassungen gefiltert wird. In Phänomenographie werden die Kategorien von dem Forscher konstruiert und deswegen ist es auch möglich, dass ein anderer Forscher unterschiedliche Kategorien bilden würde und verschiedene Schlussfolgerungen aus demselben Material ziehen könnte. Daraus ergibt sich, dass eine phänomenographische Forschung selten, wahrscheinlich nie, genau wiederholbar ist. In der Phänomenographie kann die Forschung auch für einen Lernprozess gehalten werden, wobei der Forscher versucht, einen neuen Gesichtspunkt in dem zu erforschenden Phänomen zu finden und davon etwas zu lernen. (vgl. Niikko2003, 39-41.)

9. Schlussbetrachtung

Bei den Lernstrategien handelt es sich um ein wichtiges Instrument beim fremdsprachlichen Lernen. Mithilfe des Strategiegebrauchs wird es dem Lernenden möglich, sein eigenes Lernen direkt und auch indirekt zu beeinflussen. Verschiedene Lernstrategien ermöglichen ihm, planmäßig das Lernen sowohl zu steuern und zu kontrollieren als auch sein Lernen zu verbessern und erleichtern, damit er seine Lernziele erreichen und Erfolgserlebnisse beim Lernen einer fremden Sprache bekommen kann. Die Strategien erweisen sich als besonders nützlich, wenn die hauptsächliche Aufgabe und das wichtigste Ziel des Fremdsprachenlernens in Betracht gezogen wird, nämlich die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Themen *Lernstrategie* und *Strategiegebrauch* sowie *Grammatik* und *das Lernen grammatischer Regeln* behandelt. Diese Themen wurden auch in der empirischen Analyse in Betracht gezogen, indem nach dem Strategiegebrauch beim Lernen grammatischer Regeln gefragt wurde, wobei die Befragten Erwachsene, die Deutsch an einer Volkshochschule in Tampere lernten, waren. Ich richtete mein Interesse auf diese Themen in meiner Arbeit, weil die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz für

entscheidend in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und auf den Fremdsprachenunterricht gehalten werden kann, und dabei die grammatische Kompetenz als ein Teil der kommunikativen Kompetenz betrachtet werden kann.

Der Begriff „autonomes bzw. selbst gesteuertes Lernen“ hängt mit dem Begriff „Lernstrategie“ eng zusammen. Die Lernstrategien und der Strategiegebrauch können als eine entscheidende Voraussetzung für autonomes Lernen betrachtet werden. Die Bedeutung des autonomen Lernens stellt sich als besonders wichtig aus der Perspektive der konstruktivistischen Lerntheorie heraus. In der konstruktivistischen Lerntheorie wird der Lernende in den Mittelpunkt des Lernprozesses gehoben. Er ist das Subjekt seines eigenen Lernens und ist auch verantwortlich für sein Lernen, weil nur seine eigenen Handlungen das Lernen beeinflussen.

Zum Schluss kann festgestellt werden, dass die Faktoren, die einen Einfluss auf den Lernvorgang ausüben, sehr komplexer Art sind. Es geht nicht nur um die kognitive Tätigkeit, sondern auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Lernenden können eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen: Erstens können die metakognitiven Fertigkeiten, die eng zu den Schlüsselbegriffen des Lernens gehören, und zweitens die Motivation und die Einstellung dem Lernen gegenüber genannt werden. Negative Einstellungen, wie z.B. Vorurteile gegen die Sprache und Kultur, können das Lernen verhindern und auch die Motivation verringern, die Sprache zu lernen. Oft können sich die affektiven Faktoren sogar als wichtiger als die kognitiven Faktoren beim Sprachenlernen erweisen. Das Lernen einer fremden Sprache ist nicht einfach und leicht, sondern der Lernende muss sich viel Mühe geben und viel Zeit dem Lernen widmen. Wenn der Lernende weiß, wie er Strategien am besten anwenden kann und über verschiedene Alternativen des Strategiegebrauchs informiert ist, können die Lernstrategien ein erleichterndes Instrument beim Fremdsprachenlernen für ihn sein.

Literaturverzeichnis

Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (Hrsg) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. neu bearbt. Aufl. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Bimmel, Peter & Rampillion, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, Berlin.

Entwistle, Noel (1988), „Motivational Factors in Students’ Approaches to Learning.” In: Ronald R Schmeck. (Hrsg.) 1988. S. 21-51.

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991), *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Goethe-Institut. Druckhaus Langenscheid, Berlin.

Grotjahn, Rüdiger (2003a), „Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen.“ In: Deutsch als Fremdsprache, 1/2003. S.3-41.

Grotjahn, Rüdiger (2003b), „Lernstile/Lernertypen.“ In: Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (Hrsg.) 2003. S. 326–331.

Hakulinen, Auli et.al. (1994), *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Opetusministeriö. Painatuskeskus, Helsinki.

Helbig, Gerhard (1992), „Wie viel Grammatik braucht der Mensch.“ In: Deutsch als Fremdsprache 3/ 1992. S. 150-155.

Hentunen, Anna-Inkeri (2003), *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Werner Söderström Oy, Dark Oy Vantaa 2004.

- Häkkinen, Kirsi (1996), *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytäntöjä. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Jaakkola, Hanna (1997), *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Juurakko, Taina & Airola, Anneli (2002), *Tehokkaampaan kielenoppimiseen.* Hämeen ammattikorkeakoulu kielikoulutus. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Järvelä, Sanna, Häkinen, Päivi & Lehtinen, Erno (Hrsg.) (2006), *Oppimisen teoria ja teknologinen opetuskäyttö.* WSOY Oppimateriaalit Oy. Porvoo; Helsinki.
- Krapp, Andreas (2005), „Emotionen und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang Heft 5/2005. S. 603-609.
- Kristiansen, Irene (1998), *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet.* Opetushallitus. WSOY, Porvoo.
- Leino, A-L., Leino, J., Lindstedt, J.P. (1989), *A Study of Learning Styles.* Helsingin Yliopisto, Helsinki.
- Niikko, Anneli (2003), *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.* Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; n:o 85. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Newbury House Publishers, New York.
- Panzar, Eero (1987), *Aikuisen opiskelutaito: perusteet ja kehittäminen.* Ammattikasvatushallitus. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

- Pask Gordon (1988), "Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style." In: Ronald R Schmeck. (Hrsg.) 1988. S. 83–100.
- Prashnig, Barbara (2000), *Erilaisuuden voima: oppimistyyliä ja oppiminen*. PS- kustannus. Jyväskylä.
- Quetz, Jürgen (2003), „Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter.“ In: Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (Hrsg.) 2003. S. 464-470.
- Rampillion, Ute (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. 1. Auflage Max Hueber Verlag, München.
- Rampillion, Ute (2003), „Lerntechniken“. In: Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (Hrsg.) 2003. S. 340-344.
- Rauste-von Wright, Majjaliisa & von Wright, Johan (1994), *Oppiminen ja koulutus*. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.
- Rea Dickins, Pauline (1991), „What Makes a Grammar Test Communicative?“ In: J.C. Alderson & B. North (Hrsg) 1991, *Language Testing in the 1990's: The Communicative Legacy*. Macmillan, London. S.112–131.
- Räsänen, Anne (1994), "Kielenoppimisesta aikuisiässä." In: A.Määttä (Hrsg.) 1994, *Aikuisten kielitaito*. Opetushallitus. Painatuskeskus Oy, Helsinki. S. 6-12.
- Schmeck, Ronald R. (1988), „Strategies and Styles of Learning: An Integration of Varied Perspectives.“ In: Ronald R. Schmeck (Hrsg.) 1988. S. 317- 347.
- Schmeck, Ronald R. (Hrsg.) (1988), *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press. New York 1988.
- Thurmeir, Maria (1997), „Nicht ohne meine Grammatik. Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als*

Fremdsprache. Intercultural German Studies. Band 23. Iudicium Verlag GmbH, München. S. 25–45.

Tynjälä, Päivi (1999), *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä, Helsinki.

Wolf Dieter (2003), „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick.“ In: Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (Hrsg.) 2003. S. 321- 326.

Internetquellen:

Internetquelle 1

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [23.04.2006]

Internetquelle 2

Kommunikation

<http://lexikon.meyers.de/meyers/Kommunikation> [13.01.2008]

Internetquelle 3

Wolf Dieter, *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*

<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> [06.04.2008]

Internetquelle 4

Virta, Kalle, *Opiskeluopas metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämiseen*. Turun yliopisto. Rauman opettajakoulutus laitos.

<http://users.utu.fi/kavirt/webopaskorjattu/opas3.htm> [27.05.2006]

Internetquelle 5

Phenomenography. Crossroads, Theory and Research.

<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/> [1.10.2006]

Internetquelle 6

Kokemus ja käsitys

<http://193.167.122.14/Opari/ontTukiKokemus.aspx> [1.10.2006]

Internetquelle 7

Dong-Ha, Kim, *Lernstile im koreanischen DaF-Unterricht: eine empirische Untersuchung.*

<http://www.daf.german.or.kr/arbeit/12-KimDongha.doc> [12.04.2008]

Internetquelle 8

Deklaratives und prozedurales Wissen, explizites und implizites Wissen

http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/1_brain_memory_stores_text.html [03.04.2008]

Anhang 1

Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein

A1 Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

A2 Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen. Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.

B1 Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken. Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.

B2 Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.

C1 Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.

C2 Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.

Anhang 2:

Oppimisstrategiat ja kielioppi

Kysymyslomake (ja tietoa aiheesta helpottamaan vastaamista)

Oppimis-/opiskelustrategiat (tai oppimistekniikat tai työskentelymuodot) eivät ole uusi keksintö. Elinikäisen oppimisen ja itsenäisen (autonomisen) oppimisen näkökulmasta erilaisiin oppimisstrategioihin perehdyttämisen ja niiden harjoittamisen nähdään olevan oppimisessa tärkeässä roolissa. Puhutaan oppimaan oppimisesta ja oppimaan ohjaamisesta sekä oppijan omasta kyvystä ohjata omaa oppimistaan ja arvioida tavoitteitaan ja niiden saavuttamista.

Oppimisstrategialla tarkoitetaan tiettyjä yksittäisiä tai useimmiten monien eri yksittäisten toimintojen yhdistelmää, joilla oppija helpottaa ja nopeuttaa oppimistaan sekä kokee oppimisensa tehokkaammaksi ja tyydyttävämmäksi. Lisäksi strategiat helpottavat muistamista ja opitun käyttämistä erilaisissa tilanteissa ja auttavat oppijaa saavuttamaan tavoitteensa. Strategiat auttavat oppijaa myös itse ohjaamaan omaa oppimistaan ja tavoitteitaan (itseohjautuvuus). Esimerkkejä strategioista: omien merkintöjen tekeminen, yhdistäminen johonkin aikaisemmin opittuun tms., omien kaavioiden, kuvien ja jäsentelyjen tekeminen, omien esimerkkilauseiden tekeminen kirjoittamalla tai puhuen, omat yhteenvedot jne..

Oppimistyyllillä tarkoitetaan yksilön suhteellisen pysyvää tapaa lähestyä oppimistehtävää, käsitellä ja vastaanottaa tietoa sekä suunnata aktiivisuuttaan esim. suuntautuminen oppimiseen ja toimiminen konkreetissa oppimistilanteissa. Oppimistyyli on osa persoonallisuutta ja vaikuttaa eri oppimisstrategioiden valintaan. Oppimistyyliä voidaan jaotella moniin eri tyyppeihin, mutta harvoin kukaan on puhtaasti tai yksinomaan jonkun tyylin omaaja, vaan kunkin oppimistyyllissä voi löytyä piirteitä monestakin eri tyylistä.

Oppimistyyliä voidaan jaotella mm. seuraavasti:

visuaalinen tyyppi oppii näkemällä (näkömuisti on tärkeä), *auditiivinen tyyppi* oppii kuulemalla, *kinesteettinen tyyppi* oppii liikkeen avulla esim. kävelemällä samalla kun opettelee asiaa

analyttinen oppija keskittyy yksityiskohtien hallintaan

holistinen oppija haluaa kokonaisvaltaisen kuvan opittavasta

viestijä, jolle kielen käyttäminen puhumalla on tärkeää
 toimija, joka oppii tekemällä ja kokeilemalla
 looginen ajattelija oppii lukemalla, päätelemällä ja kokeilemalla, järjestelmällinen
 harkitseva tarkkailija oppii itsekseen pohtimalla ja päätelemällä, muista riippumaton,
 tarvitsee aikaa
 aktiivinen/ passiivinen/ itsenäinen työskentelijä

Kun vastaat seuraaviin lomakkeen kysymyksiin, voit asian havainnollistamiseksi ja konkretisoimiseksi ottaa esimerkiksi kielioppiasioita kirjan kappaleista (alla). Jos haluat ottaa esimerkkejä muista kielioppiasioista, merkitse mistä kielioppiasista on kyse ja mistä oppitunnista olet esimerkit ottanut. Toivon, että paneudut rauhassa kysymyksiin ja vastaat niihin niin perusteellisesti kuin pystyt käyttäen esimerkkejä (esim. Kun opettelen adjektiivin taivutusta, niin keksin ja kirjoitan itse lauseita ko. asiasta oppiakseni / piirrän omia kaavioita.....jne.)

Valitse ensin sinulle tärkeät/vaikeat/helpot kielioppiasiat (kirja), silloin sinun on helpompi aloittaa omien käyttämiesi strategioiden pohtimista, kuvailua ja arviointia. Jatka tarvittaessa paperin toiselle puolelle.

Kiitos etukäteen vastauksistasi! Jos sinulla on kysyttävää, kysy! eeva.huuhka@uta.fi
Palautus opettajalle (miel. viim.) 06.03.2006

Valitse seuraavista kielioppiasioista

Einverstanden 1

kpl (7)8-9(10): kielioppiasioina

(-persoonapronominien akkusatiivimuodot, werden –verbi)

- possessiivipronomit, besuchen –verbi, lisää omistuspronomineista

(- substantiivien datiiivi)

Einverstanden 2

kpl 6-7(8) : kielioppiasioina

- datiivia vaativat prepositiot

- infinitiivi zu-partikkelin kanssa ja ilman

(- akkusatiivia ja datiivia vaativat prepositiot)

Kielet, joita olet opiskellut/opiskelet: _____

Missä ja milloin: _____

Sukupuoli: _____

Ikä: _____

1. Miten tärkeää kielioppi ja sen opiskelu on mielestäsi? Miksi?

2. Kuvaile, miten opettelet kielioppiasiat eli miten ratkaiset oppimistehtävän? Kuvaile käyttämiäsi eri tapoja. Käytä esimerkkejä yllä olevista kielioppiasioista. (Kts. avuksesi myös määritelmää strategioista ja vastausohjeita).

3. Mikä tuottaa sinulle valitsemassasi/valitsemissasi kielioppiasiaassa/-asioissa eniten vaikeuksia? Anna esimerkkejä.

4. Yritätkö aina/usein/joskus/ei koskaan opetella asian ulkolukuna vai piirrätkö omia kuvioita, kaavioita, maindmappeja tms. painaaksesi asia mieleen ja muistisi tueksi?

	ei koskaan	joskus	usein	aina
ulkoa	_____			
omia	_____			
jäsentelyjä,	_____			
maind	_____			
mappeja	_____			
tms.	_____			

Laita ruksi (x) siihen kohtaan viivaa, joka vastaa parhaiten omaa tapaasi

5. Arvioi omia oppimisstrategioitasi. Ovatko ne mielekkäitä, oppimista helpottavia ja tehokkaita? Auttavatko ne tiedon mieleenpalauttamisessa esimerkiksi puhetilanteissa tai kirjoittaessasi?

6. Miten testaat/ arvioit itse oppimaasi ja tavoitteittesi saavuttamista?

7. Minkä tyyppisenä oppijana pidät itseäsi? (kts. avuksi oppimistyyli-määritelmää).

8. Olisiko mielestäsi tärkeää ja hyödyllistä, että oppimiseen liittyviä asioita kuten strategioita käsiteltäisiin tunnilla? Miksi?