

Universität Mohamed BEN AHMED Oran 2



**Fakultät für Fremdsprachen
Germanistikabteilung
Dissertation**

Fachbereich: DaF-Didaktik

Thema:

**Zur Förderung der Methodenkompetenz bei den algerischen
Germanistikstudierenden**

Vorgelegt von:

SEFERTI Bakhta

Betreuer:

Prof. Dr. EL KORSO Kamal

Jurymitglieder:

Vorsitzende :	Prof. Dr. BELBACHIR Rafiaâ	Universität Oran 02
Betreuer :	Prof. Dr. EL KORSO Kamal	Universität Oran 02
Gutachter :	Prof. Dr. BOURI Zineddine	Universität Oran 01
Gutachterin :	Doz. Dr. BENATTOU Rachida	Universität Alger 02

Oran 2018

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. El Korso Kamal, meinem Doktorvater für die fachlichen Anregungen, die wertvollen Hinweise und die kontinuierliche Motivation zur Weiterarbeit.

Ebenfalls sehr bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Belbachir Rafiaa aus Universität Oran 2 für ihre Bemühungen und ihre Leitung meiner Jury, bei Frau Doz. Dr. Benattou Rachida aus Universität Agier 2 und bei Herrn Doz. Dr. Bourri Zineddine aus Universität Oran 1 für ihre Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten.

Meiner allerliebsten Mutter, meinem lieben Vater sowie meinen Brüdern danke ich ganz herzlich für ihre ständige Ermutigung, die mir die nötige Zeit und Ruhe widmete, um diese Arbeit fertigstellen zu können.

Ein herzliches Dankeschön gebührt Frau Doz. Dr. Hamadi Asmaa für ihre konstruktive Hilfestellung, den Lehrenden und den Studierenden der Universität Djilali Liabès in Sidi Bel Abbès für die Ermöglichung der Hospitationen und Befragungen.

Desweiteren bedanke ich mich bei meinen Freundinnen Bensmicha Nadia und Nasri Dalila, sowie den Deutschlehrenden in Tiaret: Belhoudja Badra, Haddou Ferial, Abbas Boualem, Zidani Mourad und Mahmoud Ismail, die einen großen Beitrag zu dieser Arbeit anhand ihrer Teilnahme an den Fallstudien geleistet haben.

Widmung

Für meinen Eltern

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Einleitung	09
1. Die theoretischen Grundlagen zu Methodenkompetenz, Lernstrategien und Unterrichtsmethode.....	17
1.1 Zur Methodenkompetenz im Kontext des Fremdsprachenlerner.....	18
1.1.1 Zum Kompetenzbegriff.....	19
1.1.2 Zu den Kompetenzen-Standards	22
1.1.2.1 Zur Methodenkompetenz.....	23
1.1.2.2 Methodenkompetenz als Baustein für andere Kompetenzen.....	26
1.1.3 Zu den Lernstrategien als Grundlage für Methodenkompetenz.....	33
1.1.3.1 Zu den Eigenschaften der Lernstrategien	38
1.1.3.2 Zu den differenziellen Funktionen von Lernstrategien.....	39
1.1.3.3 Zu den Arten des strategischen Wissens.....	43
1.1.3.4 Strategievermittlung und –training	46
1.1.3.5 Übungsaufgaben zur Anwendung der Lernstrategien.....	50
1.1.3.6 Von der Lernstrategie zum Lernstil	53
1.1.3.7 Zur Abgrenzung der Lernstrategien zu den Lerntechniken.....	55
1.1.3.8 Zur Konzeption der Lehrerrolle beim Lernstrategieinsatz	58
1.2 Zum Lernstrategieinventar : Konzeptionen und Klassifikation	63
1.2.1 Zu der Konzeption der Lernstrategien.....	63
1.2.2 Spezielle Strategien.....	67
1.2.2.1 Elaborationsstrategien.....	68
1.2.2.2 Organisationsstrategien.....	84
1.2.2.3 Selbstregulationsstrategien.....	90
1.2.2.4 Motivationsstrategien	96
1.2.2.5 Emotionsstrategien	99
1.2.2.6 Sozialstrategien	100
1.2.2.7 Ressourcenbezogene Lernstrategien	104

1.3	Zu der Unterrichtsmethode: Dimensionen und Aspekte.....	110
1.3.1	Zum Begriff ‚Unterrichtsmethode‘.....	111
1.3.2	Dimensionen der Unterrichtsmethode.....	114
1.3.2.1	Zum Wesen des Unterrichts.....	116
1.3.2.2	Unterrichtsmethode und Unterrichtsziele	124
1.3.2.3	Zur Unterrichtsplanung	130
1.3.2.4	Unterrichtsmethode und Unterrichtsinhalt	132
1.3.2.5	Zur Funktion der Unterrichtsmethode.....	138
1.3.2.6	Unterrichtsmethode und Unterrichtsmittel.....	139
1.3.2.7	Zum Problem der Klassifizierung der Unterrichtsmethoden.....	143
1.3.2.8	Auf der Suche nach der besten Unterrichtsmethode.....	146
1.3.2.9	Zur Methodenvielfalt im DaF-Unterricht.....	149
1.3.2.10	Zu dem Methodenrepertoire des DaF-Lehrers	151
1.3.2.11	Handlungsorientierte Methoden	153
2.	Zur Analyse und Auswertung des DaF-Lehrwerks Berliner Platz NEU; der Lernerbefragung und des Beobachtungsbogens	161
2.1	Zur Analyse und Auswertung des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 1 -Teil 2 und B1.....	162
2.1.1	Vorstellung vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU	163
2.1.1.1	Layout vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU	163
2.1.1.2	Basisinformationen zu dem DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU.....	164
2.1.1.3	Aufbau vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU	165
2.1.2	Kriterienkatalog zur Analyse vom DaF-Lehrwerk ‚Berliner Platz NEU‘.....	167
2.1.2.1	Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse von ‚Berliner Platz NEU‘.....	167
2.1.2.2	Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 1 unter dem Gesichtspunkts ‚Strategien‘.....	168
2.1.2.3	Ergebnisse und Auswertung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil1.....	174
2.1.2.4	Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 2 unter dem Gesichtspunkt ‚Strategien‘.....	178
2.1.2.5	Ergebnisse und Auswertung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 2.....	185
2.1.2.6	Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU B1 unter dem Gesichtspunkt ‚Strategien‘.....	189

2.1.2.7	Ergebnisse der Analyse vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1.....	203
2.2	Zur Analyse und Auswertung der schriftlichen Studentenbefragung und der Fallstudien.....	209
2.2.1	Vorstellung der schriftlichen Studentenbefragung.....	210
2.2.1.1	Zielvorstellung der schriftlichen Studentenbefragung.....	210
2.2.2	Ergebnisse der schriftlichen Studentenbefragung.....	211
2.2.2.1	Skala ‚Elaborieren‘.....	211
2.2.2.2	Skala ‚Organisieren‘.....	213
2.2.2.3	Skala ‚Selbstregulieren‘.....	214
2.2.2.4	Skala ‚Motivieren‘.....	216
2.2.2.5	Skala ‚Kooperieren‘.....	217
2.2.2.6	Skala ‚interne Stützstrategien‘.....	217
2.2.2.7	Skala ‚externe Stützstrategien‘.....	219
2.2.2.8	Komponente ‚Unterrichtsmethode‘.....	220
2.2.2.9	Ergebnisinterpretation der schriftlichen Studentenbefragung.....	230
2.2.3	Zu den Fallstudien der Masterstudierenden.....	233
2.2.3.1	Ziel der Fallstudien.....	233
2.2.3.2	Präsentation der Fallstudien.....	234
2.2.3.3	Analyse der Evaluation der Fallstudien.....	234
2.2.3.4	Abschließende Ergebnisse der Fallstudien.....	244
2.3	Zu der Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle und des Beobachtungsbogens	249
2.3.1	Vorstellung der Hospitationsprotokolle	249
2.3.2	Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle.....	250
2.3.3	Vorstellung des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘	272
2.3.4	Analyse und Auswertung des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘	273
2.3.5	Abschließende Ergebnisse zu den Hospitationsprotokollen und dem Beobachtungsbogen ‚Unterrichtsmethode‘	280
	Zusammenfassung und Ausblick	285
	Literaturverzeichnis	291
	Anhang	A-BB
	Eidesstattliche Erklärung	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01	Die oft verwendete Unterrichtsmethode im algerischen Germanistikunterricht	220
Abbildung 02	Die eingesetzten Unterrichtsmittel im algerischen Germanistikunterricht	221
Abbildung 03	Prozentsatz der verständlichen Erklärweise im algerischen Germanistikunterricht.....	222
Abbildung 04	Eingeräumte Zeit für Übungen im algerischen Germanistikunterricht.....	223
Abbildung 05	Die oft eingesetzten Sozialformen zur Bewältigung der unterrichtlichen Übungen.....	224
Abbildung 06	Mittelwerte der schriftlichen und mündlichen Hausübungen.....	225
Abbildung 07	Mittelwerte der Testkontrolle im algerischen Germanistikunterricht	226
Abbildung 08	Mittelwerte der Ratschläge und Tipps	227
Abbildung 09	Mittelwerte der Literaturquellen in der algerischen Universitätsbibliothek.....	228
Abbildung 10	Beurteilung der gesamten Studiumgebung im Hinblick auf den algerischen Germanistikunterricht.....	229
Abbildung 11	Didaktisches Sechseck von Hilbert Meyer	273

Tabellenverzeichnis

Tabelle 01	Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse von „Berliner Platz NEU“.....	167
Tabelle 02	Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 1.....	175
Tabelle 03	Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 2.....	186
Tabelle 04	Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1.....	204
Tabelle 05	Mittelwerte vom Einsatz der Elaborationsstrategien von den Germanistikstudierenden	211
Tabelle 06	Mittelwerte vom Einsatz der Organisationsstrategien von den algerischen Germanistikstudierenden	213
Tabelle 07	Mittelwerte vom Einsatz der Selbstregulationsstrategien von den Germanistikstudierenden	215
Tabelle 08	Mittelwerte vom Einsatz der Motivations- und Emotionsstrategien von den Germanistikstudierenden.....	216
Tabelle 09	Mittelwerte vom Einsatz der Sozialstrategien von den Germanistikstudierenden.....	217
Tabelle 10	Mittelwerte vom Einsatz der internen ressourcenbezogenen Strategien von den Germanistikstudierenden	218
Tabelle 11	Mittelwerte vom Einsatz der externen ressourcenbezogenen Strategien von den Germanistikstudierenden.....	219
Tabelle 12	Hospitationsprotokoll 01 für Unterrichtsstunde ‚Grammatik‘.....	250
Tabelle 13	Hospitationsprotokoll 02 für Unterrichtsstunde ‚Schriftlich‘.....	252
Tabelle 14	Hospitationsprotokoll 03 für Unterrichtsstunde ‚Technik der wissenschaftlichen Arbeit TTU‘	254
Tabelle 15	Hospitationsprotokoll 04 für Unterrichtsstunde ‚Methodologie der Forschung MRU‘.....	256
Tabelle 16	Hospitationsprotokoll 05 für Unterrichtsstunde ‚Literatur‘	258
Tabelle 17	Hospitationsprotokoll 06 für Unterrichtsstunde ‚Technologie der Information und der Kommunikation TIC‘	260
Tabelle 18	Hospitationsprotokoll 07 für Unterrichtsstunde ‚Landeskunde‘.....	262
Tabelle 19	Hospitationsprotokoll 08 für Unterrichtsstunde ‚Human- und Sozialwissenschaften‘	264
Tabelle 20	Hospitationsprotokoll 09 für Unterrichtsstunde ‚Kognitive Psychologie‘...	266
Tabelle 21	Hospitationsprotokoll 10 für Unterrichtsstunde ‚Übersetzung‘.....	268
Tabelle 22	Hospitationsprotokoll 11 für Unterrichtsstunde ‚Linguistik‘	270
Tabelle 23	Analyse des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘	273

Einleitung

Begründung

Zu der DaF-Methodik gehören die Theorie und die Praxis der Methoden, die in einem unterrichtlichen Prozess angewendet werden, um die ausgewählten Inhalte vermitteln und die vorgestellten Ziele erreichen zu können. Neue Unterrichtsmethoden können die Lehrenden einsetzen, wenn die Lernenden notwendigerweise über die Methodenkompetenz verfügen. Im Rahmen dieser Erwägungen gilt die Methodenkompetenz als Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit. Mein Interesse an diesem Forschungsbereich geht vor allem aus der Auseinandersetzung mit meiner Magisterarbeit hervor, wobei die Arbeitsverfahren und die Strategien für den Umgang mit den Lehrwerktexten ein wichtiges Unterkapitel waren. Nachtragen wollte ich, schon im Kolloquium „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven“ von 24.-28. Mai 2004 an Universität Oran konnte ich eine Reihe von Punkten in diesem Bereich gewinnen. Hierbei hat Pätzold in ihrem Vortrag ‚Kernkompetenz Selbstlernen: Struktur und Prozess‘ vorgestellt, dass methodische Entscheidungen hinsichtlich der Könnensentwicklung der Lernenden von den Deutschlehrenden getroffen werden sollen. Genauerweise ist die Vortragende den praktischen Strategien des Selbstlernens nachgegangen, die die Lernenden selber einsetzen und anwenden werden.¹ Darüber hinaus ist mein Interesse im Hinblick auf den fundierten kompetenzorientierten DaF-Unterricht immerhin gewachsen anhand meiner Teilnahme an der Buchpräsentation von Rupp ‚Deutschunterricht lehren weltweit: Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen‘.² Die Befunde von diesem Buch brachte unter Teilnehmer eine große Diskussion rückgreifend auf die Schlüsselqualifikationen seitens des Lehrers.

Ziel- und Aufgabenstellung

¹ Pätzold, Margita: Kernkompetenz Selbstlernen: Struktur und Prozess, in: Thesenband „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven“ von 24.-28. Mai 2004 an Universität Oran Algerien, EDITIONS DAR EL GHARB, S.23f.

² Die Buchpräsentation fand am 20. April 2015 an der Bergischen Universität in Wuppertal statt. Rupp, Gerhard: Deutschunterricht lehren weltweit, Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit soll in theoretischer und praktischer Form versucht werden, den Stand der Forschung hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Lernstrategien als Grundlage der Lerner-Methodenkompetenz und Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht an den algerischen Universitäten zu behandeln. Also außer den Lernstrategien in ihrem Wozu wird der aktuellen Unterrichtsmethode nachgegangen. Es ist durch diese Forschungsarbeit auch gezielt, aus einer Fülle der Forschungen zu Lernstrategien und methodischen Arbeitsformen, ein Grundmodell zu synthetisieren, das den didaktischen Anforderungen im DaF-Studium an algerischen Universitäten entspricht. Außerdem ist es zu untersuchen, zu welchem Grade heutige DaF-Lehrwerke im algerischen Germanistikunterricht die Lernstrategien sowie ihre Instruktion berücksichtigen und unterstützen. Also die vorliegende Arbeit berichtet über Evaluation solcher didaktisch methodischen Maßnahme im Hinblick auf die Methodenkompetenz.

Stand der bisherigen Forschung

Die Methodenkompetenz zählt wie die anderen Kompetenzen zu den Schlüsselqualifikationen, über die jeder Studierende verfügen soll. Die Methodenkompetenz wird durch die Lernstrategien angeleitet. Die Lernstrategien sind auf jeden Fall von Bedeutung. Martin und Nicolaisen (2015, S.09) beschreiben im Folgenden die Funktion von den Lernstrategien: „Lernstrategien dienen der Optimierung von Lernprozessen und unterstützen die Nachhaltigkeit des Lernens. Ein breites und gut trainiertes Repertoire an Lernstrategien bildet das Rückgrat der persönlichen Lernkompetenz eines jeden Lernenden [...]. Die persönliche Lernkompetenz ist die Grundlage für effiziente Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse.“³ Aber ist es für die Lernenden leicht vorzustellen, wie wichtig es ist, über ein Lernstrategierepertoire zu verfügen? Friedrich und Mandl (2006) geben ein ausführliches und gut geordnetes Sammelwerk über die Lernstrategien. Leser, die sich über dieses Buch informieren möchten, werden eine reichhaltige Summe von übergreifenden Aspekten, wie z.B. Lernstrategien in Schule

³ Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten: Lernkompetenz als Schlüssel für lebenslanges Lernen, in: Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten (Hrsg.): Lernstrategien fördern, Modelle und Praxisszenarien, Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel 2015, S.09.

und Studium, die Frage nach habituellen Lerntypen und Lernstilen oder die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Nutzung von Lernstrategien finden.⁴ Seit mehreren Jahren stehen die Lernstrategien im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion. Zunächst einmal wurde den Lernstrategien einen besonderen Augenmerk gewidmet anhand der Aufsätze von Rubin und Stern in den siebziger Jahren zu den Eigenschaften des ‚good language learner‘.⁵ Königs (2013, 326) geht davon aus, die Lernstrategien haben zunehmend Beachtung gefunden, seitdem Rampillon und Zimmermann ihren Band im Jahre 1997 in die didaktische Diskussion eingeführt haben und Oxford sowie O’Malley und Chamot in 1990 diesen Forschungsbereich klassifiziert haben.⁶

Tönshoff (2007, S.334) geht davon aus, die „Lern- und Kommunikationsstrategien müssen stärker als bisher bei den Lernzielformulierungen in Lehrplänen bzw. Richtlinien berücksichtigt werden.“⁷ Und Zur Optimierung der Lernstrategien schlägt Tönshoff (ebd.) vor: „Es muss weiter an für Lerner verständlichen Deskriptionen von Lern- und Kommunikationsstrategien und an geeigneten Übungstypologien gearbeitet werden, die die Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sein können.“⁸ Die vorliegende Arbeit thematisiert im engeren Sinne die Lernstrategien aufrichtend den Blick auf die Lernübungen. Bei dieser Beziehung referiere ich weitgehend die Forschungsergebnisse von Tönshoff (2013, S.195f): „Komplexe und

⁴ Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006.

⁵ Rubin, Joan: „What the ‚Good Language Learner‘ can teach us.“ TESOL Quarterly 9/1 (1975), S. 41-51. Siehe auch Stern, Hans H. : „What can we learn from the good language learner?“, in: The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes 31 (1975), S. 304-318, zitiert nach Werner, Angelika: Guter Lerner + guter Lehrer = guter Unterricht? Überlegungen zum DaF-Unterricht, S.193. Abrufbar unter: <file:///C:/Users/HP/Desktop/P-095-D83f-68-10.pdf>. Zugriff am 02.02.2016.

⁶ Königs, Frank G.: Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlerner. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 326.

⁷ Tönshoff, Wolfgang: Lernstrategien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. S.334.

⁸ Ebenda.

lebensnahe Lernaufgaben bieten vielfältige Gelegenheiten zur Verwendung verschiedener Strategien und zur anschließenden Reflexion über ihren Einsatz.“⁹

Eine effiziente Unterrichtsmethode hat im Großen und Ganzen zur Folge, die Gesamtheit der Lernstrategien zu entwickeln. In dem Fremdsprachenunterricht (FU) handelt es sich nicht lediglich um die Vermittlung vom Sach- und Sprachwissen. Einen wichtigen Bestandteil bilden die Arbeitsmethoden aus, die Lernsituationen schaffen, in denen die Fremdsprachenlerner das dargebotene Wissen situationsbezogen anwenden. Im Zug der Überlegungen lässt sich immer die Frage stellen, was den Unterricht lohnenswert machen würde. Und da im FU ein Set von Methoden trainiert wird, wird die Lernkultur neu bedacht, denn es besteht kein Zweifel, dass es immer Verbesserungen der Lernfähigkeiten auf der einen Seite und der Lernaktivitäten auf der anderen Seite vorliegen. Es stehen Bemühungen, um die Unterrichtsmethode insgesamt neu zu konzipieren. In dieser Hinsicht greife ich auf die Aussage von El Kosro (2015, S.07) zurück: „des efforts et des réflexions notables ont été faits dans le monde et chez nous pour améliorer les pratiques précédentes : réforme des programmes, diminution ou augmentation du volume horaire des cours [...], renforcement des soutiens pédagogiques et didactiques [...]. La rencontre de ces pratiques a permis d’entreprendre des expériences plus ou moins étendues de mettre à l’épreuve matériel d’enseignement et principes méthodologiques. Nous pensons que cette approche est, en grande partie, couronnée de succès.“¹⁰

Forschungsfragen und Hypothesen

Zur Auseinandersetzung mit dem obengenannten Themenbereich wird der folgende Titel bestimmt: ‚Zur Forderung der Methodenkompetenz bei den algerischen Germanistikstudierenden‘. Schon bei den Vorüberlegungen über die Methodenkompetenz wurden unterschiedliche Fragenkreise mit bedacht, die als ein Fragenkatalog betrachtet werden können:

⁹ Tönshoff, Wolfgang: Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen, in Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 195f.

¹⁰ El Kosro, Kamal: Préface, Méthodologie de la Recherche en Sciences du langage, Sciences Littérature et Didactique, REVUE IMAGO, publié avec le concours du Laboratoire de Recherche, numéro 14, Juillet 2015, S.07.

Helfen das gesamte unterrichtliche, das außerunterrichtliche Umfeld, das verwendete Lehrwerk und vor allem die Lehrpläne bei Strategietraining zum Aufbau der Methodenkompetenz der Germanistikstudierenden? Inwiefern können die Germanistikstudierenden umfangreiches Strategierepertoire erfassen? Welche Gruppen von Strategien unterscheiden sie? Gelingt es den Studierenden, das Strategieangebot zu nutzen? Wie können sie mit dem Strategieangebot umgehen? Erhalten sie von Lehrenden genügend Unterstützung? In welcher Weise können die Studierenden Förderer für Lernstrategien sein, um ihre Methodenkompetenz zu entwickeln?

Anhand des Umgangs mit empirischen Studien und eigenen Beobachtungen im Germanistikunterricht werde ich von der folgenden *Hauptfrage* ausgehen:

- *Inwiefern kann die Methodenkompetenz der algerischen Studierenden im Germanistikunterricht gefördert werden?*

Zur Überprüfung der Hauptfrage wird aus der folgenden *Haupthypothese* hervorgegangen:

- *Die Methodenkompetenz der algerischen Germanistikstudierenden könnte gefördert werden, wenn der Einsatz und die Anwendung der Lernstrategien auf ausreichende Weise vorkommen würden.*

Zur Untersuchung dieses Themas gehe ich weiterhin den konkreten *Teilfragen* herbei nach:

1. *Bieten die verwendeten DaF-Lehrwerke ausreichende effiziente Lerntipps zur Förderung der Lernstrategien algerischer Germanistikstudierenden?*
2. *Bemühen sich die algerischen Germanistikstudierenden ihrerseits, um ihre Methodenkompetenz zu fördern?*
3. *Hilft die aktuelle Unterrichtsmethode den Germanistikstudierenden auf ausreichende Weise beim Ausüben von Lernstrategien?*

Um diese Teilfragen zu beantworten sind die folgenden *Teilhypothesen* zu überprüfen:

1. *Die verwendeten DaF- Lehrwerke bieten für die algerischen Germanistikstudierenden keine ausreichenden effizienten Lerntipps zur Förderung ihrer Lernstrategien.*
2. *Die von dem Germanistikstudierenden verwendeten Lernstrategien wirken nicht vorteilhaft auf die Entwicklung seiner Methodenkompetenz.*
3. *Die aktuelle Unterrichtsmethode hilft den Germanistikstudierenden nicht auf ausreichende Weise zum Ausüben von Lernstrategien, um die Methodenkompetenz weiterzubringen.*

Untersuchungsmethoden und Aufbau der Arbeit

Die Diskussion über die grundsätzlichen Konzepte bedarf des Vorgehens einer analytischen Forschungsmethode. Nur auf diese Weise werden die jeweiligen Literaturquellen erörtert. Die Konstruktion dieser inhaltlichen Schwerpunkte stützt sich auf die Synthese entsprechender Arbeitsmaterialien. Die Forschungslinien sind sowohl theoretisch als auch praxisorientiert zu behandeln. Ausgewählte empirische Studien werden qualitativ und quantitativ nachgegangen. Des Weiteren ist die Hospitation eine der wichtigsten Methoden der empirischen Untersuchung.

Es ergibt sich für diese Arbeit eine Zweiteilung, jeder Teil enthält drei Kapitel. Zunächst beginnt die Arbeit mit einem Teil, in dem es darum geht, die theoretischen Grundlagen zu erarbeiten. In dem **ersten theoretischen Kapitel** bedarf es einer genauen Diagnose über den Stand der Methodenkompetenz. Eine erste Annäherung an den Begriff Kompetenz aus unterschiedlichen Sichten scheint fundiert zu sein, um die genauen Kompetenzstandards verstehen zu können. Diese Arbeit setzt sich in erster Linie mit der Methodenkompetenz auseinander. Hierbei wird auch näher auf die Methodenkompetenz in ihrem Bezug auf die Selbst-, Fach-, Sozial- sowie Handlungskompetenz eingegangen. Dieses Kapitel legt den Schwerpunkt auf die Begriffserklärung Lernstrategien, deren differenzierten Funktionen sowie deren Eigenschaften. Außerdem werden die Arten vom strategischen Wissen vorgestellt. Versammelte Formen und schrittiges Grundmuster der Strategievermittlung sowie Merkmalsdimensionen des Strategietrainings sind von Bedeutung und da das Grundanliegen für die Anwendung der Lernstrategien die Lernübungen sind, wird auf sie eingegangen. Die Konzeption der Lehrerrolle beim Lernstrategieeinsatz ist eine

wichtige Komponente dieser theoretischen Diskussion. Das **zweite theoretische Kapitel** richtet den Blick auf die wissenschaftliche Kategorisierung der speziellen Lernstrategien zwar kognitive und metakognitive Strategien, Strategien zur Beeinflussung von Motivation und Emotion, sozial-interaktive Lernstrategien, schließlich Strategien der Ressourcennutzung und deren Unterkategorien. Vor der Beschäftigung mit dieser Klassifikation Klassifizierung lässt sich vor allem mit der Konzeption der Lernstrategien befassen, es wird weiterhin gemeint, nach welchen Aspekten Strategien eingeordnet werden. In dem **dritten theoretischen Kapitel** wird ausgehend von den Dimensionen der Unterrichtsmethode vor allem das Wesen des qualifizierten Unterrichts beschrieben, aber auch Unterrichtsziele, -inhalte und Unterrichtsmittel. Dieses Kapitel diskutiert auch die Problematik der Klassifizierung der Unterrichtsmethode, wesentliche Positionen zu der besten Unterrichtsmethode werden dargestellt. Im Anschluss an dieses Kapitel wird die Methodenvielfalt bzw. das Methodenrepertoire von dem DaF-Lehrer abgeleitet. Somit werden hier die handlungsorientierte Methoden diskutiert.

Der zweite empirische Teil gliedert sich ebenso in drei Kapitel ein:

Aus empirisch begründeten Erfahrungen werden das Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 1 und 2 sowie das Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1 unter dem Gesichtspunkt Lernstrategien analysiert und ausgewertet. Diese werden in dem **ersten empirischen Kapitel** aufgegriffen.

Die Dokumentation und Auswertung beider Schwerpunkte ‚spezielle Lernstrategien‘ und ‚Unterrichtsmethode‘ aus der Sicht der Licence-Studierenden an Universität Mohamed Ben Ahmed in Oran und an Universität Djilali Liabès in Sidi-Bel-Abbes lassen sich anhand einer Befragung durchführen und in dem **zweiten empirischen Kapitel** erfolgen, ausgehend von der Rekonstruktion der Fallstudien einer Zahl von Master-Studierenden stehen wesentliche Erfahrungen zur Diskussion, also es werden in diesem Kapitel die Ergebnisse präsentiert und die schon dargebotenen Arbeitshypothesen überprüft. Der praktische Teil lässt sich anhand der Beschäftigung mit der Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle und des Beobachtungsbogens nach dem Aspekt ‚Unterrichtsmethode‘ in dem letzten **dritten empirischen Kapitel** vervollständigen.

**1. Die theoretischen Grundlagen zu
Methodenkompetenz, Lernstrategien und
Unterrichtsmethode**

1.1 Zur Methodenkompetenz im Kontext des Fremdsprachenlernalers

Einführung

Dieses erste theoretische Kapitel gilt als eine Einführung in das zweite und das dritte Kapitel dieser Forschungsarbeit. Zunächst einmal wird auf den Schwerpunkt Kompetenzbegriff eingegangen, aufbauend lässt sich mit den Kompetenzen-Standards und deren Abgrenzung auseinandersetzen, dann wird die Methodenkompetenz seitens des Fremdsprachenlernalers in Anspruch genommen. Dieser Forschungsgegenstand wird im Rückblick auf die vier grundsätzlichen Kompetenzen erläutert, nämlich die Selbstkompetenz; die Fachkompetenz; die Sozialkompetenz sowie die Handlungskompetenz. Die Lernstrategien als Fundament der Methodenkompetenz gelten als Ausgangspunkt für weitere Recherche. Hierbei handelt es sich um genaue Begriffserklärungen der Lernstrategien, wobei einige Definitionstypen und eine Summe ihrer Eigenschaften aus diversen alten und aktuellen Literaturbefunden präsentiert werden. Nach Ergebnissen von dem letzt benannten Schwerpunkt lassen sich die differenziellen Funktionen von Lernstrategien ausführen. Im Fokus dieses Kapitels stehen die Arten des strategischen Wissens. Hierzu wird dem spezifischen; relationalen; generellen und metakognitiven Strategiewissen Augenmerk gewidmet. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf die Strategievermittlung zurückgegriffen, indem es auch aufgezeigt wird, wie die Lernstrategien im FU trainiert werden können, deshalb besteht kein Zweifel, dass Übungsaufgaben zur Anwendung der Lernstrategien vorliegen. In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, dem Lernstil und dessen wichtigen Lernertypen nachzugehen, um die bestehenden individuellen Voraussetzungen des Lernalers vorzustellen. Der Vollständigkeit halber muss auch die Abgrenzung der Lernstrategien zu den Lerntechniken in die Untersuchung eingehen. Weiterhin findet die Konzeption der Lehrerrolle beim Lernstrategieeinsatz Berücksichtigung. Und in diesem Zusammenhang wird auf die Merkmale des Fremdsprachenlehrers zurückgeführt.

1.1.1 Zum Kompetenzbegriff

Mit dem Kompetenzbegriff wird die Fähigkeit einer Person erklärt, die den anderen ein Was anhand Kommunikationsprozesse zu vermitteln hat. Dieser Begriff heißt auch die Verfügbarkeit von Konzepten, die aus Kenntnisse und Fertigkeiten bestehen und die zur Bewältigung von Aufgaben und Problemsituationen eingesetzt werden.¹¹ Dem Kompetenzbegriff kommen laut Nagy u.a. (2012, S.136) vier Eckpunkte Rechnung, wobei der Dimension ‚Fähigkeit‘ besonderes Augenmerk geschenkt wird und ohne ‚Persönlichkeit‘, ‚Kenntnisse‘ und ‚Einstellungen‘ kann die Kompetenz wiederum nicht erfasst werden. Genau gesprochen gilt die Kompetenz „als die Kapazität, Ergebnisse und Problemlösungen nicht nur in vorher trainierten Standardfällen, sondern auch in bislang unbekannter Situation zu erzielen.“¹² Christ (2013, S.20) verdeutlicht die Kritik, die Überprüfung der Kompetenzen beschränkte sich in der Praxis auf die Fertigkeiten. Es verfehlte diese Beschreibung der Kompetenz als umfassende kommunikative Fähigkeit.¹³

Kompetenzen laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (2001, S.21) sind die Gesamtheit des deklarativen und prozeduralen Wissens sowie der persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Fähigkeiten, die dazu dienen, Handlungen auszuüben.¹⁴ Ausgehend von diesen Klärungen lässt sich nachweisen, niemand klärt die Begriffsbestimmung von Kompetenz so sorgfältig wie Weinert (2001): „Kompetenzen sind gelernte, aber relativ stabile Strukturen von kognitiver und affektiv-attitudinaler Ausstattung (Dispositionen, Ressourcen), durch die eine Person auch zukünftige (unvorhersehbare) Anforderungen und fachliche Aufgabenstellungen

¹¹ Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie, 23. Auflage, München 2000, S.262, zitiert nach Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S.222.

¹² Nagy, Hajnalka; Struger, Jürgen; Wintersteiner, Werner: Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht, in Paechter, Manuela(Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2012, S. 136 f.

¹³ Christ, Herbert: Geschichte der Fremdsprachendidaktik, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S.20.

¹⁴ Trim, John et al.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2, Langenscheidt Verlag, Berlin und München 2001, S.21.

mit Erfolg meistern kann. Kompetenzen sind zwar nicht direkt beobachtbar, aber doch operational so fassbar, dass von vorliegenden Performanzen (gemessene Leistungen) auf sie geschlossen werden kann. Kompetenzen steuern den Sprachgebrauch, sie sind handlungsrelevant, anschlussfähig, vernetzt. Kompetenzen bestehen aus unterschiedlichen Komponenten (Teilkompetenzen), deren Zusammenhang als Kompetenzstruktur zu modellieren ist, ebenso wie diese in ein Modell der Kompetenzentwicklung überführt werden müssen.“¹⁵ Also Kompetenzen werden in diesem Kompetenzmodell als Schlüsselqualifikationen verstanden. Dazu gehört ganz allgemein die Fähigkeit, die neuen Herausforderungen im Bereich des Lernens erfolgreich überzugehen. Es scheint auch, auf diese grundlegende Kompetenz im unterrichtlichen Raum ist nicht zu verzichten, denn sie wirkt vorteilhaft auch auf den Bereich des Lebens im Allgemeinen.

Der moderne Kompetenzbegriff schließt das vernachlässigte interkulturelle Konzept ein. Dies bestätigt Surkamp (2010, S.141), sie führt aus, der Kompetenzbegriff bezieht sich nicht nur auf die Sprache oder auf das deklarative Wissen (*savoir*), auf das prozedurale Wissen (*savoir faire*), auf die Lernfähigkeit (*savoir apprendre*) und die persönlichkeitsbezogenen Aspekte der Emotion, Motivation und Einstellungen (*savoir être*). Kompetenz bedeutet auch die Fähigkeit, interkulturell kommunikativ zu sein.¹⁶

Weinert (1999) unterscheidet wiederum sechs Ansätze der Kompetenz: Die Kompetenzen können verstanden als „generelle kognitive Leistungsdisposition, als kontextspezifische kognitive Disposition, als motivationale Orientierung, als Handlungskompetenz im Sinn der drei erstgenannten Definition, als metakognitives

¹⁵ Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag Weinheim und Basel 2001, S.17-30, zitiert nach Vollmer, Helmut Johannes: Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung, in Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S.373.

¹⁶ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.141.

Konzept, das Wissen, Strategien und Motivation umfasst, und schließlich als generelle Schlüsselkompetenz.“¹⁷

Es wird festgelegt, dass die Kompetenz nicht angeboren ist. Die Könnens-Definition der Kompetenz (can do – Beschreibung) impliziert Fähigkeiten: Die Kompetenzen beschreiben erworbene Fähigkeiten, die in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren werden und die zur Gestaltung von diesen Dimensionen führen. Die Kompetenzen enthalten die Fähigkeiten, die der Bildung und der lebenslangen Kultivierung von dienender Rolle sind.¹⁸

Der Erwerb der Kompetenzen erfolgt in langer Zeit, diese Tatsache hat Zydati (2013, S.60) erklärt, Kompetenzen können weder kurzfristig eingeübt noch aus isolierten Wissensbeständen aktiviert werden. Sie müssen vielmehr längerfristig erworben werden, und dieser Prozess ist ein Transfer von ‚unten nach oben‘.¹⁹ Kron u.a. (2014, S.222) setzen sich mit diesem Begriff auseinander und erläutern, dass Menschen ihre Kompetenzen in Lernprozessen erwerben, indem sie sich selbständig Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, diese anwenden und insgesamt noch bewerten. Die Menschen werden demzufolge als ‚eigene Kompetenztheoretiker‘ betrachtet.²⁰ Also die Lernenden können ihre Kompetenzen entwickeln, wenn sie ihre vorhandenen Fähigkeiten nutzen bei der Bewältigung einer gewissen Situation, wenn sie das verfügbare Wissen benutzen und sich das bewältigte Wissen beschaffen; wenn sie auch die Zusammenhänge des vorgegebenen Lerngebietes verstanden haben, geeignete Lösungswege aussuchen; sich auf vorhandene Fertigkeiten bei ihren Handlungen beziehen, und in denen die schon gesammelten Erfahrungen

¹⁷ Weinert, Franz E.: Konzepte der Kompetenz, OECD, Paris 1999, zitiert nach Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.141.

¹⁸ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 21, zitiert nach Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn 2003, S.65.

¹⁹ Zydati, Wolfgang: Skills und Kompetenzen, in Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S.60, zitiert nach Weinert, Franz E.: Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrperspektivisch betrachtet, in Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 357.

²⁰ Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S.222, zitiert nach Oevermann, Ulrich: Sozialisationstheorie, Ansätze zu einer sozialistischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für eine allgemeine soziologische Analyse, in: Lschen, Günther (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945, Sonderheft 21 der Kölner, Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Westdeutscher Verlag, Opladen 1979, S. 157.

miteinbeziehen.²¹ Der Kompetenzerwerb wird unbedingt durch studienbegleitende Praktika aufgerichtet, infolgedessen lernen die angehenden Lerner fortschrittlich und praktizieren die schon erhabenen theoretischen Einsichten. Dazu führt Matthes (2011, S.10f) aus, dass die Kompetenzentwicklung nicht gelehrt werden kann. Sie ist eine konstruktive Leistung, die jeder Lernende in der Praxis prüfen soll.²²

In dieser Hinsicht kann auf die Frage ,wie Kompetenzen im Unterricht planmäßig und effizient vermittelt werden können, hingewiesen werden. Es werden laut Wiechmann (1999, S.10) zwei fundierte Aspekte hervorgehoben: Zum einen entstehen immer neue Unterrichtsmethoden, diese Erneuerung gilt als Beweis für die gesellschaftlichen Herausforderungen und Rahmenbedingungen , zum anderen werden die vorliegenden Unterrichtsmethoden in ihrer Ausübung innerhalb des Unterrichts sowohl theoretisch als auch praktisch behandelt.²³

1.1.2 Zu den Kompetenzen-Standards

Rupp (2014, S.34) geht davon aus, dass die Lernerkompetenzen im Deutschunterricht das sprachliche und das literarische Wissen sowie alle verbundenen Wissensarten einschließen. Dieses Wissen und Können lässt der Lerner in der Lebens- und Arbeitspraxis nutzen. Diese Lernerkompetenzen werden von dem Lehrer vervollständigt und effektiert, dessen fachlichen und didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einen wichtigen Teil von seiner eigenen Kompetenz anleiten. Rupp (ebd.) macht weiter klar, dass die Lehrerkompetenzen weitreichend und komplexer sind.²⁴ Es

²¹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 21, zitiert nach Kultusministerium Baden-Württemberg 2005, Bildungsplan 2004, Bildungsstandards für den Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten. Realschule Klasse 7, Niveaunkretisierung , Experiment , Klasse . Abrufbar unter: http://www.bildung-staerkt-muenchen.de/service/download/Niveaunkretisierung/Rs/Rs_Experiment_050908_nk.pdf , S.16.

²² Matthes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig 2011, S.10f.

²³ Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.10.

²⁴ Es ist in dieser Hinsicht auf die berufsbezogene Kompetenz nachzuweisen, die sich nicht nur durch eigenes Bemühen angeeignet werden kann, sondern durch Besuch von handlungsrelevanten Lehrveranstaltungen. Rupp, Gerhard: Deutschunterricht lehren weltweit, Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014. S. 34. Vgl. Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 54.

sei auch auf Rupp (ebd., S.35) hinzuweisen, der erklärt, „Lehrerkompetenzen sind fachlich fundierte Schlüsselkompetenzen, die sich in einem spezifischen fachlichen Handlungsbereich manifestieren und die auf andere Handlungsbereiche übertragbar sind.“²⁵

Klippert (2000, S.35) fasst die Kompetenzen vom Lerner zusammen. Die Lernenden „müssen die gängigen Lern- und Arbeitstechniken beherrschen, sie müssen argumentations- und kommunikationsfähig sein und sie müssen gelernt haben, konstruktiv und regelgebunden im Team zu arbeiten. Gerade an diesen Basiskompetenzen aber mangelt es vielerorts nach wie vor ganz erheblich. Hier muss zwingend nachgebessert werden, wenn das skizzierte Neue Haus des Lernens ein solides Fundament bekommen [...] werden soll.“²⁶ (Siehe Abbildung 01 im Anhang, Seite B).

Es ist in diesem Zusammenhang auf die neue Lernkultur hinzuweisen, deren Schwerpunkt das eigenverantwortliche Arbeiten (EVA) ist, wie Klippert (2002, S.35) es nennt, also dieses EVA kommt zum Ziel, die diversen Schlüsselqualifikationen möglichst wirksam zu erreichen, nämlich die persönliche Kompetenz, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, diese Kompetenzen sind schwer zu erwerben in einem Unterricht „in dem vorwiegend der Lehrer exzerpiert strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen managt und dominiert.“²⁷ Die Intensivierung des EVAs verlangt vom Lernenden vor allem methodische Kompetenzen.

1.1.2.1 Zur Methodenkompetenz

Der Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen erfordert die Fähigkeit, Techniken und Methoden einzusetzen. In diesem Rahmen wird auf die Methodenkompetenz verwiesen. Der Begriff ‚Methodenkompetenz‘ bezeichnet das

²⁵ Rupp, Gerhard: Deutschunterricht lehren weltweit, Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014. S. 35, zitiert nach Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina: Lesen als Schlüsselqualifikation?, in: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Ein Forschungsüberblick, Juventa Verlag, Weinheim 2004, S. 440-465.

²⁶ Klippert, Heinz: Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, 11., überarbeitete und neu gestaltete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000, S.35

²⁷ Ebenda.

Beherrschen von Methoden und von einer Anzahl von Arbeitsformen, bei denen es sich weniger mit dem Inhalt und vielmehr mit der Form bzw. dem Ablauf von diesem Inhalt beschäftigen lässt.²⁸ Klippert (2000, S.28) weist auf drei verschiedene Bereiche der Methodenkompetenz hin, die sind: Vertraut sein mit zentralen Makromethoden, darunter fällt z.B. die Verwendung der Gruppenarbeit, die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken, wie das Protokollieren und die Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken, wie das Konfliktmanagement.²⁹ (Siehe dazu Tabelle 01 im Anhang, Seite C). Surkamp (2010, 219) geht ihrerseits davon aus, Methodenkompetenz „umfasst im Rahmen der Ausbildung allgemeiner Lernkompetenz die unterrichtlichen Schlüsselkompetenzen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.“³⁰ Diese Meinung befindet sich ebenso bei Meyer (1997, S.159), der zitiert: „[w]eil die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Befähigung zum Lernen des Lernens immer wichtiger werden, wird der Aufbau von Methodenkompetenz als Generalschlüssel zum Erreichen dieser Ziele immer wichtiger. Dadurch wird die Frage, an welchen Inhalten Methodenkompetenz vermittelt wird, nicht belanglos, aber doch tendenziell unwichtiger [herv. im Original].“³¹ Die Methodenkompetenz ist die Grundlage der anderen Kompetenzen.

Es soll zwischen der Methodenkompetenz seitens der Lehrkraft und seitens der Lernenden differenziert werden. Es wird erklärt, **„Grundlage für die Methodenkompetenz der Lernenden bilden, die im Unterricht vermittelten Lernstrategien, Lerntechniken und Lernverfahren** [herv. durch Verf.] .“³²

²⁸ Gerstner, Hans Peter: Erziehungswissenschaftliches Seminar :Vermittlung von Methodenkompetenz im Schulunterricht, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Sommersemester 3, 07.12.2005, S. 04. Abrufbar unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/burgard_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf . Zugriff am 06.08.2016.

²⁹ Klippert, Heinz: Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim 2000, S.28.

³⁰ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.219.

³¹ Bernert, Wilhelm: Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.72, zitiert nach Meyer, Hilbert: Schulpädagogik, Band II, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 1997, S. 159.

³² Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.219.

Bernert (2000, S.75) macht aufmerksam, dass Methodenkompetenz schrittweise aufgebaut und entwickelt werden soll. Die Lernenden benötigen für diesen Aufbau ein gewisses Instrumentarium und know-how. Es ist also von der Belehrungskultur abzuwenden und das selbsttätige eigenverantwortliche Lernen zunehmen zu lassen. Die Überforderung der Lehrer und die Unterforderung der Lernenden standen immer im Mittelpunkt der didaktischen Diskussion, von daher geht das Reformkonzept davon aus, die Lehrkraft zu entlasten und die Begabungskraft des Lernenden zu aktivieren.³³ Bernert (2000, S. 76) erklärt in diesem Rahmen eine Erneuerung der Unterrichts- und Methodenkultur, die in erster Linie vom Rollenverständnis des Lehrers ausgeht. „Mit zunehmender Berufserfahrung entwickeln und verfestigen sich individuelle Methodenkonzepte der Pädagogen. [...] Zahlreiche methodische Vorschläge sind längst bekannt, in der didaktischen Literatur und an Universitätsseminaren und Lehrerakademiekursen viel beschworen, jedoch in der alltäglichen Praxis gering verbreitet. Man denke nur an Planspiele oder an Projekte. Solange (Fach-)Lehrer sich als Einzelkämpfer verstehen, werden sie wegen umfangreicher Lehrplanforderungen nur wenig Möglichkeiten sehen, in jeder ihrer Klassen umfassende Methodenkompetenz aufzubauen.“³⁴

Der Erwerb der Methodenkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer dauert sehr lange. Es lässt sich wie folgt begründen: während der schulischen Zeit ist die Methodenvielfalt nicht angereicht, so erwirbt ebenso der Schüler keine ausreichende Erfahrung genauso wie in der Lehrerausbildung, bei der sich vielmehr auf die akademische Förderung als die didaktische Realität konzentrieren lässt. Eine eigenständige Realisierung dieser Förderung ist zu bedenken.³⁵

Klippert (2000, S.30) sieht an, der Lernerfolg im Unterricht im Sinne des erweiterten Lernbegriffs bezieht sich auf das Lernen der entsprechenden Methoden. Dieses Methodenlernen wird wiederum die Methodenkompetenz fördern. Das Lernen

³³ Bernert, Wilhelm: Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S. 76.

³⁴ Ebenda.

³⁵ Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.12.

von Methoden trägt ebenso dabei, dass das fachliche inhaltliche Lernen effektuiert und die längerfristige Behaltensleistung der Unterrichtenden gestiegen wird.³⁶

1.1.2.2 Methodenkompetenz als Baustein für andere Kompetenzen

Der Beziehung der Methodenkompetenz zu den anderen Kompetenzen wird im Folgenden Augenmerk geschenkt.

Methodenkompetenz als Baustein für die Selbstkompetenz

Bei der Erklärung der Beziehung der Methodenkompetenz zu der Selbstkompetenz kann erschlossen werden, dass die Selbstkompetenz ein wichtiger Teil der Methodenkompetenz ist. Sie gilt als Basiskompetenz. „Methodenkompetenz meint hier das systematisch planvoll reflektierte Erschließen neuer Handlungsmöglichkeiten. Methodenkompetenz umfasst [...] Aspekte der Selbstkompetenz in professionellen Handlungssituationen.“³⁷

Aus einer Reihe von Begriffsbestimmungen der Selbstkompetenz wird die Beziehung beider Begriffe zueinander klar. Die Selbstkompetenz wird vor allem gleichbedeutend definiert: Die Selbstkompetenz ist ein Set von Kompetenzen: „Selbstkompetenz schließt Kompetenzen im Bereich Selbstmanagement, Leistungsbereitschaft, fachliche Flexibilität, Mobilität, Kreativität, Empathie und ethisches Verhalten ein.“³⁸ Des Weiteren geht es bei der personalen Kompetenz um die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen: „Unter Selbstkompetenz werden zusammengefasst die Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst zu entwickeln und eigene

³⁶ Klippert, Heinz: Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, 11., überarbeitete und neu gestaltete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000, S. 30.

³⁷ Arend, Cornelia: Lernkompetenz und pädagogisches Handeln, Lernaktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.22.

Abrufbar

unter:

https://books.google.dz/books?id=Nmp7K48Vl3kC&pg=PA22&dq=Selbstkompetenz+Methodenkompetenz&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi8mYK51OTSAhUEbRQKHdu_Af4Q6AEIOTAE#v=onepage&q=Selbstkompetenz%20Methodenkompetenz&f=false . Zugriff am 08.08.2016.

³⁸ Hochschulrektorenkonferenz, Bologna Zentrum, Forum der Hochschulpolitik, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008, S.202. Abrufbar unter:

https://books.google.dz/books?id=b6tBaq_yt_IC&pg=PA202&dq=Selbstkompetenz+Methodenkompetenz&hl=r&sa=X&ved=0ahUKEwia6-e13eTSAhXLtRQKHUvRCxA4ChDoAQgeMAE#v=onepage&q=Selbstkompetenz%20Methodenkompetenz&f=false . Zugriff am 08.08.2016.

Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten sowie die Entwicklung von spezifischen Einstellungen und einer individuellen Persönlichkeit.“³⁹

Es soll im Klaren sein, dass aus der intensiven Verwendung der Lernstrategien (Methodenkompetenz) sich ein selbstständiges Arbeiten (Selbstkompetenz), Methoden- und Kommunikationstraining resultieren. Diese personale Dimension beinhaltet die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstmotivation sowie die Fähigkeiten, Ziele zu setzen und Entscheidungen zu treffen, also sie ermöglicht und fördert ihrerseits die Bewältigung der Aufgaben. Weiterhin wird erklärt, das strategisch geplante Verwenden von Fachwissen erfordert den Umgang mit sich selbst. Bei diesem Kompetenzbereich stehen solche personale Eigenschaften im Vordergrund.

Methodenkompetenz als Baustein für Fachkompetenz

Es ist feststellbar, dass die Fach- und Methodenkompetenz eng verbunden sind, denn ohne tätiges effektives Lernen keine ausreichende Fachkompetenz aufgebaut werden kann. Klippert (2000, S.31) stimmt dieser Auffassung zu, er erfasst, „Methodenkompetenz und Fachkompetenz sind somit auf Engste miteinander verknüpft. Das müsste all denjenigen, die der Stoffvermittlung absolute Priorität einräumen, eigentlich zu denken geben und Mut machen, das Methodenlernen im (Fach-)Unterricht nachhaltig zu verstärken.“⁴⁰ . Die fachliche Kompetenz äußert sich in das fachliche Wissen und Können sowie in die Fähigkeit zur Einordnung der fachlichen Inhalte in unterschiedlichen Bereichen, wie z.B. Wissenschaft, Philosophie, Politik usw.⁴¹

Wenn die Rede über die fachbezogenen Aspekte ist, dann sind sie von großer Bedeutung. Es wird auch zitiert, dass „„beschränkte fachliche Kenntnisse vielfache

³⁹ Kopf, Martina; Leipold, Jana; Seidl, Tobias :Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Handreichung für Lehrende, Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16, Mainz 2010. Abrufbar unter: <http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/Band16.pdf>. Zugriff 09.08.2016

⁴⁰ Klippert, Heinz: Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, 11., überarbeitete und neu gestaltete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000, S. 31.

⁴¹ Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S. 224.

indirekte negative Auswirkungen auf Unterrichtssteuerung haben.“⁴² Der Mangel an dem fachlichen Wissen bringt mit sich Behinderung und Ineffizienz des Lernprozesses. Die Stellung, die die Fachkompetenz nimmt, zeigt auf, dass Lehren und Lernen ohne Inhalte unvorstellbar sind und dass didaktisches Können immer an Inhalte gebunden ist. Hallet (ebd., S.38) erklärt die Bedeutung der Fachkompetenz ausführlich: Fachwissen und Fachkompetenz erleichtern die Vermittlung zentraler Fachkonzepte, also die vertiefte Kenntnis: a. der zentralen Konzepte führt zur erfolgreichen Darstellung und Vermittlung der fachlichen Zusammenhänge, Fachwissen und Fachkompetenz erleichtern die konzeptuellen Vernetzungen bei den Lernenden; b. eine Erklärung oder Argumentation entwickelt die strukturierten Lernerhypothesen (Siehe Abbildung 02 im Anhang, Seite C). Dies erfolgt also „wenn die Lehrperson mit großer Sicherheit und Geschwindigkeit deren fachlich-inhaltliche Implikationen oder deren Verifizierbarkeit einzuschätzen weiß.“⁴³ Die fachlich falschen Einschätzungen schaffen die Verwirrung bei dem Lerner, deshalb ist es wichtig, dass der Lerner darauf vertrauen soll, dass das von dem Lehrer vermittelnde Wissen das richtige ist. Dies ist ein entscheidender Lernfaktor.

Das Vorhandensein der Fachkompetenz bei dem Fremdsprachenlehrer ermöglicht, methodische Überlegungen zu schaffen. Solche Überlegungen stehen im positiverweise Zusammenhang mit drei Ebenen. Zunächst einmal lässt sich die abstrakte Ebene der Merkmale des qualifizierten Unterrichts auftauchen, zweitens kommen die konkreten Ebenen der Unterrichtskonzeption vor und drittens erscheinen die konkreten Ebenen der Handlungskompetenzen in realen Lehr- und Lernsituationen.⁴⁴

Die Einleitung der fachlichen Kompetenz tritt in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung auf. Auf die Lehrerfortbildung wird auch verwiesen. Wenn der Lehrplan aktualisiert wird, dann werden selbstverständlich neue Lerninhalte und Methoden innoviert. Der Fremdsprachenlehrer soll in der Lage sein, sich mit

⁴² Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Kallmeyer Verlag, Seelze 2003, S.59, zitiert nach Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 37.

⁴³ Ebenda, S.39.

⁴⁴ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.51.

didaktischen und methodischen Herausforderungen zu konfrontieren. Die Fortbildung zeigt sich z.B. in der didaktischen Analyse der individuellen Unterrichtsvorbereitung.⁴⁵ Von daher ist auf die fachdidaktische Kompetenz hinzuweisen, die bedeutet, über Fähigkeit verfügen, einerseits Fachwissen zu haben und andererseits dieses Fachwissen in erzieherischen, unterrichtlichen Prozessen anzuwenden.⁴⁶ Diese Kompetenz bezieht sich unmittelbar auf die reflexive Kompetenz, die sich dem Reflektieren vom Handeln beim Lehr- und Lernprozess bezieht.

Es ist klar, sich für Ziele zu entscheiden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden sollen. Die Ziele bestehen nicht nur in dem Erwerb vom fachlichen Wissen. Methodische Ziele sowie Entwicklung der personalen und sozialen Fähigkeiten stehen desgleichen im Vordergrund, die beispielsweise durch Einsatz bestimmter Sozialformen angeeignet werden sollen.

Methodenkompetenz als Baustein für Sozialkompetenz

Im Zusammenhang der Sozialkompetenz und Methodenkompetenz verdeutlicht Surkamp (2010, S.270), diese Umsetzung „setzt eine sich allmählich entwickelnde Methodenkompetenz voraus also Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme leichter gemeinsam zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen durch Analysefähigkeit, Kreativität, Lernbereitschaft, Denken in Zusammenhängen, Rhetorik usw.“⁴⁷ Was die Sozialkompetenz anbetrifft, wird im weiteren Sinne ausgedrückt, dass jeder Lehrer im Unterricht die Bedürfnisse und Interessen, sowie die Entwicklungstendenzen des Lernenden in Betracht zieht, Empathie einsetzt und das Über-Ich hält.⁴⁸ Sozialkompetenz des Lehrers zeigt sich einerseits in Gesprächskompetenz und andererseits in der Anregung gruppenspezifischer Prozesse

⁴⁵ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 52.

⁴⁶ Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S. 224.

⁴⁷ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S. 270.

⁴⁸ Kron, Friedrich W.; Jürgens Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S. 225.

zugunsten der Hineinführung von Lernenden in Kooperationen. So erweist sich der Lehrer für gruppenkompetent, der wiederum das Gemeinschaftsgefühl festigt und das Lern- und Gruppenklima verbessert. Becker (2008, S.51) macht ersichtlich, zu der Sozialkompetenz gehören die Personalkompetenz, die die Bereitschaft und Fähigkeit auf einzelnen Lerner einzugehen ist und die Konfliktkompetenz, die in der Bereitschaft besteht, in und mit Konflikten zu leben und situationsangemessen zu intervenieren, wenn Schwierigkeiten stehen.⁴⁹

Es ist nicht leicht, die Sozialkompetenz von der Personalkompetenz abzugrenzen, dies bestätigt Surkamp (2010, S.269), also die Unterscheidung dazwischen kann nicht stets herausgestellt werden. Die Sozialkompetenz umfasst eine Summe von Fähigkeiten, die den Lerner situationsgerecht in seinem Handeln mit den anderen machen, wie die Kommunikationsfähigkeit (kann der Lerner auf andere zugehen?), Kooperationsfähigkeit (kann der Lerner mit anderen zusammenarbeiten?), Konfliktfähigkeit (wie benimmt sich der Lerner bei Problemen?), Einfühlungsvermögen (merkt der Lerner, was andere empfinden?) und emotionale Intelligenz (wie bewusst geht der Lerner mit eigenen und fremden Gefühlen um?).⁵⁰

Es ist die Rolle der Lehrer und der Lehrerinnen, die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden auszubilden und allenfalls die kommunikativen Prozesse in Lehr- und Lernsituationen zu moderieren. Sozialkompetenz zu erwerben und Teamfähigkeit anzubauen, sind zu begrüßen, doch die Einzelarbeit bei der unterrichtlichen Konzeption ist gefordert.⁵¹ Die Kooperation befindet sich vor allem im pädagogischen Team, das sich für Lerninhalte entscheidet, sowie Projekte und Vorhaben organisiert. Es handelt sich wiederum darum, sich Medien, Teamteaching, Lehr- und Lernleistungen auszutauschen sowie mit Problemgruppen und Problemlernern umgehen zu können. Das kooperative Lernen liegt der Sozialkompetenz zugrunde, deren wichtiger Teilaspekt die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist.

⁴⁹ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.51.

⁵⁰ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.269.

⁵¹ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 159.

Aufbauend darauf eröffnet die Diskussion über die interkulturelle Kompetenz, die als „eine komplexe Handlungskompetenz, die die Fremdsprachenlerner zu einem angemessenen Umgang mit Angehörigen der Zielsprachenkultur befähigt, betrachtet wird.“⁵² Zu dieser Teilkompetenz wird darüber hinaus die metakommunikative Kompetenz aufgezählt, darunter wird die Fähigkeit verstanden, alle Interaktionen sowie Rollenbeziehungen angesichts des alltäglichen Lebens in Worte zu fassen.⁵³

Es macht daher Sinn, dass eine Menge von Kompetenzen klassifiziert bzw. konstatiert wird. Es können Kompetenzen vernetzt und aufgebaut werden. Und ihre Realisierung hängt von dem Handlungskontext ab. (Siehe Abbildung 03 im Anhang, Seite D). Dies setzt das Vorhandensein anderer Kompetenzen voraus, darum erscheint die pädagogische Handlungskompetenz, die die Handlungsnormen und die pädagogischen Kompetenzen einschließt.

Methodenkompetenz als Bestandteil der Handlungskompetenz

Surkamp (2010, S. 270) stellt Überlegungen an, die obigen Kompetenzbereiche schließen sich mit der individuellen Handlungskompetenz einer Person: Es zählt also dazu: „Die Befähigung eines Menschen, sich situativ angemessen zu verhalten, selbstverantwortlich Probleme zu lösen, bestimmte Leistungen zu erbringen und mit den anderen Menschen angemessen umzugehen.“⁵⁴

Die Handlungsorientierung wird überwiegend positiv gesehen, sie trägt zur Aktivierung der Lernenden einerseits und zur Förderung der Methodenkompetenz andererseits. Die Handlungskompetenz entwickelt sich aus dem Zusammenwirken von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. „Die Handlungskompetenz ist das Potential von mehreren Kompetenzen. Durch das Verfügen der Kompetenzbereiche: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz wird es möglich,

⁵² Altmayer, Claus: Kultur als Hypertext, Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, München 2004, S.36, zitiert nach Christ, Herbert: Geschichte der Fremdsprachendidaktik, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 21.

⁵³ Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta: Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München 2014, S. 225.

⁵⁴ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.270.

Fachwissen in Handlungen umzusetzen. Diese Kompetenzen dürfen nicht isoliert gesehen werden, sondern stellen in ihrer Komplexität den ganzheitlichen Aspekt einer Persönlichkeit dar.“⁵⁵

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht

Die Formulierung ‚handlungsorientiertes Lernen‘ macht ersichtlich, dass das Lernen und das Handeln eng verbunden sind. Die Handlungskonzeption ist von Gudjons in den 1980er Jahren mit seinem publizierten Büchlein ‚Handlungsorientiert Lehren und Lernen‘ begründet. „Handlungsorientierter Unterricht ist [...]der [...]Versuch, tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen [...]. Kompensatorisch zur tendenziellen »Entwirklichung der Wirklichkeit« dient er dem Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz [...]. Er bezieht sich auf Handeln als tätigen Umgang mit Gegenständen, Handeln in sozialen Rollen und Handeln auf symbolisch-geistiger Ebene.“⁵⁶

Die Empfehlungen, von denen der handlungsorientierte Unterricht ausgeht, sind mit den Merkmalen qualifizierten Unterrichts gleichzusetzen. Die Erlebnisse und Erfahrungen der Lernenden sind Ausgangspunkte des Unterrichts. Die Orientierung an den Interessen und Lernbedürfnissen steht im Mittelpunkt des Unterrichts, der folglich mit den Lernenden geplant und organisiert wird, sodass eine Veranstaltung errichtet wird. Diese Meinung befindet sich bei Hallet (2006, S.50), neben der Interessenorientierung steht auch die Partizipation der Lernenden an der Gestaltung des Unterrichtsprozesses nämlich an der *Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase*, die die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden

⁵⁵ Freyenschlag, Josef : Handlungskompetenz -eine didaktisch - fachdidaktische Forderung, veröffentlicht am 02.05.2009: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/plattform/pdf/freyenschlag_handlungskompetenz220509.pdf. Zugriff am 26.01.2017.

⁵⁶ Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Klinkhardt Julius Verlag, Bad Heilbrunn 1986, S. 49.

steigern lässt.⁵⁷ In dem handlungsorientierten FU geht aber um ein radikal demokratisches Vorgehen mit dem Nachdenken der Lernenden über den Lehr- und Lernprozess. Fast allen Empfehlungen ist gemeinsam, dass die Lernenden die Gelegenheit erhalten sollen, in bestimmte Situationen zu handeln und sich handelnd zu erproben. Den Lernenden wird der Unterricht bedeutungsvoll dank des Probehandelns und Handelns.⁵⁸ Handlungsorientiert heißt in erster Linie selbst aktiv ganzheitlich und fächerübergreifend zu werden. Es wird die Ganzheitlichkeit gemeint, „die darauf abzielt, die gesamte Lernerpersönlichkeit in den Lernprozess zu involvieren.“⁵⁹ Das bedeutet, die Ganzheitlichkeit erfolgt, wenn der Lernende mehrere Sinneskanäle in den Lernprozess einbezieht. Je mehr die Sinneskanäle aktiviert werden, desto höher werden die Behaltenswerte. Hinter dem Begriff ‚Sinneskanäle‘ verbirgt sich „die dynamische Wechselwirkung von Kopf- und Handarbeit im gesamten Lernprozess.“⁶⁰

Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung ist grundsätzlich integriert. „Der Begriff verdeutlicht aber, dass der Fokus hier stärker auf den aktionalen und interaktionalen Momenten von Lehr-/ Lernprozessen liegt.“⁶¹ Handlungsorientierung gilt als Ziel und als Methode. Sie richtet sich an außerunterrichtliche Situationen, indem Lehr- und Lernsituationen hergestellt werden, diese beinhalten soweit wie möglich mehrere Momente aus der Lebenswelt.

1.1.3 Zu den Lernstrategien als Grundlage für Methodenkompetenz

Lernstrategie setzt sich mit den Operationen, Lernformen, Lerntaktiken, Lernverfahren, Sprachhandlungen, Arbeitstechniken, Verhaltensweisen, Lernstilen oder kognitiven Stilen, Prozeduren und Lernfertigkeiten zusammen. Zwischen den

⁵⁷ Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 7. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Cornelson Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 2005, S.315ff, zitiert nach Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 50.

⁵⁸ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.159f.

⁵⁹ Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 7. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Cornelson Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 2005, S.315ff, zitiert nach Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 49.

⁶⁰ Ebenda, zitiert nach Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 50.

⁶¹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 49.

Strategien und Operationen muss ein Unterschied gegeben werden. Grotjahn (1997, S. 51) zitiert, dass Strategien Prozesse, die während Operationen obligatorisch bei der Erfüllung der Aufgabe sind.⁶² Über das Interesse der Lösung der Aufgabe soll der Strategieverwender zunächst einmal verfügen; er soll zweitens deren Struktur genug klar machen; und zuletzt soll er das verfügbare Wissen aktivieren, damit er in der Lage sein kann, die jeweilige Aufgabe zu entschlüsseln. Diese sind laut Multhamp (1995, S.125) die drei fundierten Parameter bzw. Operationen, denen der Strategieverwender nachgehen sollt.⁶³ Zum ersten Mal wurden Lernstrategien als rationelle Verfahren des Einprägens bezeichnet. Lompscher (1979, S.49) bringt diese Bezeichnung zum Einsatz. Durch den Gebrauch von diesen Verfahren werden die Lernstoffe bearbeitet und beherrscht und im Langzeitgedächtnis fixiert.⁶⁴ Im Folgenden werden diverse begriffliche Klärungen von Lernstrategie vorgenommen. Friedrich und Mandl (1992) bezeichnet Lernstrategie als eine Sequenz von einzelnen Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll.⁶⁵ Gerade im Hinblick auf Krapp (1993, S.292) kann erschlossen werden, Lernstrategie „bezeichnet ist kein einheitliches wissenschaftliches Konstrukt, sondern ganz verschiedene Konstrukte, die

⁶² Grotjahn, Rüdiger: Strategiewissen und Strategiegebrauch, das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieförderung, in: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Max Hueber Verlag, Ismaning 1997, S.51, zitiert nach Claußen, Tina: Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen 2009, S. 53.

⁶³ Der Begriff Lernstrategie kommt nicht nur in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch in der Lernpsychologie, Psycholinguistik und in der Spracherwerbspsychologie zur Anwendung. Diese Problemlösungsoperationen werden dem prozeduralen Wissen zugeordnet, das als Wie-Wissen betrachtet in Bezug auf das deklarative Wissen, das als Was-Wissen verstanden wird. Multhamp, Uwe: Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen, Von Lehrplänen zu Lernprozessen, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 1995, S.125, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.59.

⁶⁴ Lompscher, Joachim: Einige Aspekte und Bedingungen der Entwicklung selbständiger Lerntätigkeit, in: Kosakowski, Adolf; Merker, Wolfgang (Hrsg.): Zur Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewussten Handelns, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1976, S.49, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.59.

⁶⁵ Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz: Lern- und Denkstrategien ein Problemaufriß, in: Mandl Heinz (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich 1992, S. 3–54, zitiert nach Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.07.

unterschiedlichen theoretischen Denkrichtungen zuzuordnen sind.“⁶⁶ Laut Tönshoff (2007, S.331) wird der Begriff Strategie folgendermaßen verstanden: „Strategien lassen sich [...] zunächst allgemein als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert.“⁶⁷ Also das fremdsprachliche Wissen und Können stehen im Mittelpunkt der Begriffsbestimmungen von Strategien. Es geht im engeren Sinne um die Verarbeitung und Konstruktion der Informationen anhand Verfahren, die fortschrittlich geplant, durchgeführt und überprüft werden. In dieser Hinsicht kann auf die Begriffserläuterung von Mandl und Friedrich (2006, S.01) hingewiesen werden, der Wissenserwerb wird anhand Verhaltensweisen beeinflusst und gesteuert. Lernstrategie gilt ebenso als Gedanke, den der Lerner aktiviert zugunsten der Lernmotivation, also die Steuerung des Lernens kann durch motivationale und affektive Zustände beeinflusst werden.⁶⁸ Nach Sarasin (1995, S.47) gelten die Lernstrategien als eine Voraussetzung für den Erfolg des Lernaktes und sie legen den kognitiven Prozess fest⁶⁹.

Im FU ist es stets empfehlenswert, die verwendeten Lernstrategien aufzuzeigen, zu nennen und zu thematisieren. Also die explizite Behandlung der Lernstrategien soll beachtet werden, denn die Lernenden seien vor allem den Lernstrategien nicht bewusst.⁷⁰ Strategietheorie soll einen wichtigen Stellenwert haben genauso wie Strategiepraxis bzw. Strategiegebrauch. Der Strategiegebrauch wirkt effektiv auf Interaktion mit den Lernenden. Der kommunikative Aspekt wird bei dem Versuch dieser Begriffserklärung berücksichtigt „*strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der*

⁶⁶ Krapp, Andreas: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde, Unterrichtswissenschaft, 21. Jahrgang, , Heft 4, in Kooperation mit Beltz Juventa Verlag, Frankfurt am Main 1993 S. 292.

⁶⁷ Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.331.

⁶⁸ Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz: Lernstrategie: Zur Strukturierung des Forschungsfelds, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 01.

⁶⁹ Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.47.

⁷⁰ Vgl. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23,Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.44.

Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen [herv. im Original].⁷¹ Chudak (2007, S.58) meint, dass die Strategiedefinition von Drożdżal-Szelest (1997, S.29f) die Umfassendste sei. Dieser Letztere beachtet die bewusste Strategiewahl und den bewussten Strategieeinsatz „„the term ‚learner strategies‘ refers not only to ‚language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language‘, but also it includes ‚what learner know about the strategies they use, i.e their strategic knowledge‘ (revealed by learners in retrospective statements about their language learning), and what they use, (for instance, personal factors facilitating learning, general language learning principles, etc.)“⁷². Das strategische Vorgehen bedarf in erster Linie einer bewussten Bestimmung der Lernziele und schließlich der Auswahl der Lernstrategie. (Siehe Abbildung 04 im Anhang, Seite D).

Die Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten werden weitgehend in ausreichendem Maße genutzt, wenn Strategieverwender die Entscheidungselemente bereits in der Anfangsphase erkennt. Bimmel und Rampillon (2000, S.53) verwenden die ‚Wenn-dann-Formulierung‘, um eine gewisse Definition für die Strategie zu geben: Wenn der Lernende auf etwas abzielt, dann soll er das tun. Dies wird die Bedingungs-Handlungs-Kombination benannt.⁷³

⁷¹ Wolff, Dieter: Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen, in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Didaktik des Englischunterrichts, 1998, S.72, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.58.

⁷² Drożdżal-Szelest, Krystyna: Language Learning Strategies in the process of acquiring a foreign language, Motivex Verlag, Poznań 1997, S.29f, zitiert nach nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.58.

⁷³ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.53.

Zimmermann (1997, S.96f) unterscheidet ihrerseits 3 Definitionstypen zum Strategiebegriff, da es eine Gesamtheit von unterschiedlich kontroversen Begriffserklärungen vorhanden steht:⁷⁴

-Definitionstyp 1: Bei diesem Typ wird die Lernstrategie als Handlungssequenzen zur Zielerreichung gesehen. In der Erziehungswissenschaft wird diese Definition vertreten sowie in der Fremdsprachenforschung.

-Definitionstyp 2: Dieser Typ erklärt die Lernstrategie als Entscheidungsregeln, die Handlungen und Methoden auswählen und anwenden.

-Definitionstyp 3: Bei diesem Typ lässt sich auf das deklarative, prozedurale und das allgemeine Spracherwerbswissen beziehen. Bei diesem Definitionstyp treffen sich alle schon aufgestellten Aspekte. Wenden (1987, S.6f) akzentuiert drei wichtige Gesichtspunkte. Der erste Aspekt betrifft die Strategien, die der Sprachlerner verwendet, um die zweite Sprache zu lernen; der zweite Aspekt belanget das Strategiewissen an und der dritte bezieht sich auf das deklarative Wissen, dieses Wissen hat Einfluss auf die Auswahl der Lernstrategie.⁷⁵

Laut Grotjahn (1997, S.52) sind die Verwendungs- bzw. Analyseebenen des Strategiebegriffs abzuleiten:

„-Ebene des beobachtbaren Verhaltens und Handelns;

-Ebene der nicht unmittelbar beobachtbaren kognitiven Prozesse;

-Ebene der mentalen (und damit nicht unmittelbar beobachtbaren) Repräsentation im Gedächtnis.“⁷⁶

⁷⁴ Zimmermann, Günther.: Anmerkungen zum Strategiekonzept, in: Rampillon Ute, Zimmermann Günther. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Max Hueber Verlag, Ismaning 1997, S.96f, zitiert nach Claußen, Tina: Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen 2009, S. 51f.

⁷⁵ Wenden, Anita L :Conceptual background and utility, Wenden, Anita L; Rubin, Joan (Hrsg): Lerner strategies in Language, Englewood Cliffs: Prentice Hall 1987, S.6f, zitiert nach Claußen, Tina: Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen 2009, S. 52.

⁷⁶ Grotjahn, Rüdiger: Strategie und Strategiegebrauch, das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung, in: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Hueber Verlag, Ismaning 1997, S.52, zitiert nach Claußen, Tina: Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen 2009, S. 53.

1.1.3.1 Zu den Eigenschaften der Lernstrategien

Die Frage, die sich stellen lässt, ist, ob die Lernstrategien – als verhaltensbezogene Aktivitäten – bewusstseinspflichtig oder nur bewusstseinsfähig sind, ob sie planvoll oder automatisiert sind, wird bei Bimmel und Rampillon (2000, S.53) beantwortet: Die Lernstrategien sind in der Regel bewusst und während der intensiven Anwendung von Lernaufgaben werden solche Pläne automatisiert, überdies wird die Auswahl der Lernstrategie als mentale Handlung zur Erreichung eines gewissen Ziels, das klar sein soll, vom Lernenden ausgeführt.⁷⁷ Dräxler (1996, S.01) fasst auch auf, dass die Lernstrategien von bewussten zu automatisierten Verhaltensweisen werden können, sie sind eher bewusst und unbewusst. Der Muttersprachler ist vielmehr unbewusst beim Einsatz der Lernstrategien.⁷⁸ Lompscher (1994, S. 115) schließt die Bewusstseinspflicht und die Bewusstseinsfähigkeit ein. Lernstrategien sind „mehr oder weniger komplexe unterschiedlich weit generalisierte bzw. generalisierbare bewußt oder unbewußt eingesetzte Vorgehensweisen zur Realisierung von Lernzielen, zur Bewältigung von Lernanforderungen.“⁷⁹

Wodurch Lernstrategien sich auszeichnen lassen, steht bei Hasselhorn und Gold (2009, S.90) zur Diskussion. Die Lernstrategien lassen sich flexibel und reflexiv erfolgen. Ihr Einsatz kann spontan selektiv, kontrolliert oder kapazitätsbelastend sein.⁸⁰ Storch (1999, S.21) fasst in dieser Hinsicht auf, dass die Lernstrategien handlungsbezogen sind. Und bei der Bewältigung der Aufgaben bzw. der Lernschwierigkeiten, die bei dem Lernen und Kommunizieren erscheinen, werden Handlungen eingesetzt.⁸¹

⁷⁷ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.53.

⁷⁸ Dräxler, Hans Dieter: Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe Institut, Goethe Institut, München 1996, S.1, zitiert nach Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S. 21.

⁷⁹ Lompscher, Joachim : Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und Handlungsebene, in LLF-Berichte, Band 9, Universität Potsdam, Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1994, S. 115.

⁸⁰ Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas : Pädagogische Psychologie, Erfolgreiches Lernen und Lehren, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009, S.90.

⁸¹ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S. 21.

Die Lernstrategien kann jeder Lerner verwenden, ihre Verwendung lässt von einem Lerner zu einem anderen unterscheiden, dies hängt von Faktoren ab: Die Lernstrategien können „überindividuell gültig sein und somit für alle Lernenden gelten, sie können aber auch je nach Alter, persönlicher Lernerfahrung, Lerntyp usw. individuell verschieden sein.“⁸²

Laut Tönshoff (2007, S.332) verfügen die Lernstrategien über einen Lernaspekt und einen Gebrauchsaspekt. Das Verarbeitungssystem wird lernsprachliche Wissensbestände aufbauen und dies heißt der Lernaspekt (Lernstrategien). Der Gebrauchsaspekt besteht darin, wenn der Lerner diese vorhandenen Wissensbestände einsetzt (Kommunikationsstrategien).⁸³ Die Kommunikationsstrategien gelten als Sprachverwendungsstrategien bzw. Sprachgebrauchsstrategien. Ros (2013, S. 135) schreibt in diesem Zusammenhang, dass solche Strategien, die sprachliche Elemente anwenden lassen und auf folgendes abzielen, „fehlendes Wissen kompensieren, Kommunikation am Laufen halten, Verständnis sichern, einen drohenden Kommunikationsabbruch verhindern.“⁸⁴

Die Lernstrategien können kognitiv und metakognitiv sein, der Strategieverwender kann kognitiv direkt vorgehen, die Strategien sind in diesem Fall elementar und werden die Informationen verarbeiten und die Handlungen ausführen. Metakognitiv indirekt können die Strategien eingesetzt werden, sie kommen auf die Planung, Kontrolle und Evaluation der Handlungsausführung bzw. Informationsverarbeitung zurück.⁸⁵

1.1.3.2 Zu den differenziellen Funktionen von Lernstrategien

Sarasin (1995, S.31) zitiert vier Funktionen von Lernstrategien, die einerseits die Selektion und Erwerb bestimmen, wobei es darum geht, wieviel gelernt wird, und

⁸² Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S. 21.

⁸³ Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.331.

⁸⁴ Ros, Lourdes: Lernstrategien und Lernautonomie, in: Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S. 135.

⁸⁵ Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.332.

andererseits die Konstruktion und Integration , bei denen beabsichtigt wird, was gelernt und wie organisiert wird.⁸⁶

-Die Funktion der Selektion: der Verwender einer Strategie wählt bestimmtes Wissen aus und übermittelt es in das Arbeitsgedächtnis anhand eines Kanals.

-Die Funktion des Erwerbs: Der Erwerb der Informationen lässt sich mithilfe der Strategien vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis transferieren.

-Die Funktion der Konstruktion: Die ins Langzeitgedächtnis übermittelten Informationen wird der Strategieverwender aktiv bilden. Das Schema wird anhand der Informationseinheiten entwickelt.

-Die Funktion der Integration: Der Strategieverwender verbindet das alte Wissen ins Langzeitgedächtnis mit dem Neuen ins Arbeitsgedächtnis.

Es wird darüber hinaus ein abwechslungsreiches Inventar der Strategiefunktionen wie folgt zusammengefasst:

- Die Lernstrategien ebnen den Wissenserwerb und dies bedarf eines Vorwissens. Dieser Befund deckt sich mit der Auffassung von Schiefele und Streblow (2006, S.355), dass das Vorwissen einen positiven Effekt auf die Auswahl und Nutzung geeigneter Lernstrategien, und die effektive Strategienutzung erleichtert umgekehrt den Wissenserwerb.⁸⁷ Feststellbar ist, das Vorwissen und der Strategiegebrauch sind aufeinander angewiesen.

- Bei der Beziehung der Lernstrategie mit dem selbstorientierten Lernen fasst Artelt (2000, S.16f), dass Lernstrategien wichtiges Element des selbstregulierten Lernens sind und dass sie Lernfähigkeit steigern lassen.⁸⁸ Götz und Netz (2011, S.147) betonen ihrerseits den Aspekt des selbstregulierten Lernens, sie sind davon überzeugt,

⁸⁶ Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.31.

⁸⁷ Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian : Lernstrategien im Studium, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S.05. 2006, S.355- 361.

⁸⁸ Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.16f.

dass solche Handlungen der Lernenden dazu dienen, den Lernprozess direkt oder indirekt zu steuern.⁸⁹

-Es lässt sich feststellen, dass der Lernende fast von der Hilfe des Lehrers befreit wird. Dieser unabhängige Prozess führt zur Förderung der Lernerautonomie, dass der Lerner außerhalb des Unterrichts weiterlernt, und die unterrichtlichen Inhalte vervollständigt. Chudak (2007, S.62) erfasst, dass der Alleingang bei der Wahl der Übungen und Aufgaben später ein ‚lifelong learning‘ sein kann, das ist der eigene Lernweg.⁹⁰

- Die Anwendung von Lernstrategien ermöglicht, unterstützt und steuert das Lernen. Lernstrategien dienen zur Steigerung der Effektivität des Lernens durch die intensive Durcharbeitung der Inhalte. Dieses Effizienzkriterium wird weiterhin von Bimmel und Rampillon (2000, S.183) aufgestellt: also zum Zweck der Zielerreichung bzw. des Wissenserwerbs scheint das breite Strategierepertoire fundiert zu sein. Die Lerner lernen effektiv und regulieren selbst ihr Lernen.

- Somit kann der alleinige Lernweg bzw. –prozess positive optimale Ergebnisse bringen. Huneke und Steinig (2002, S22) fügen hinzu, Lernstrategien wirken positiv auf die Rezeption und Produktion geschriebener und gesprochener Texte. Von daher können einzelne Fähigkeiten erworben und weitgehend das Reflektieren und Selbst-Kritisieren optimiert werden.⁹¹

- „Lernstrategien sind daher insbesondere im universitären Bereich von großer Bedeutung, da Studierende über erhebliche Freiheitsgrade bei der Bestimmung globaler und spezifischer Studienziele, der Suche nach geeigneten Studienfächern, der Wahl unterschiedlicher Studienwege, sowie der Auswahl von Studientechniken verfügen.“⁹² Die Lernstrategien fungieren wie die motivationalen Prozesse als zentrale

⁸⁹ Götz, Thomas ; Nett, Ulrike : Selbstreguliertes Lernen, in : Götz, Thomas (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, UTB Schöningh, Stuttgart, 2011, S.147.

⁹⁰ Vgl. Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 3.Auflage, Max Hueber Verlag München 1996A, S.24.

⁹¹ Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache, Eine Einführung, 3.überarbeitete und erweiterte Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002, S. 22, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.61.

⁹² Sindler, Alexandra : Etablierung einer neuen Lernkultur, Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierter Lernens im Kontext der Organisation, LIT Verlag Wien 2004, S. 55.

Erfolgsfaktoren. Martin und Nicolaisen (2015, S.11) schließen sich dieser Meinung an, sie führen aus, bei der Wahrnehmung und Bewertung von Informationen lassen sich nicht nur Kognitionen aber auch Emotionen sich ergänzen. Diese werden ebenso als Lernstrategien bezeichnet. Sie sind dem Selbstmanagement von Emotion und Motivation von dienender Rolle. Die Studierenden seien motiviert bei der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Die ständige Benutzung der Lernstrategien gibt das Ergebnis, dass der Lernende sich selbst vertraut, da er weiß, wie er auf die Aufgaben eingehen kann.⁹³

- Laut Sarasin (1995, S.13) ist es ersichtlich, dass der vorteilhafte Einsatz von Lernstrategien, die Leistungen der Lernenden einwirken, diese „Selbstwirksamkeit“ und „Hilflosigkeit“ üben einen direkten Einfluss auf die intrinsische Zielpräferenz aus, die durch die Variablen „Aufgabenorientierung“ und „Erfolgsmotivation“ repräsentiert ist.⁹⁴

- Den Lernstrategien kommt im Allgemeinen beim Fremdsprachenlernen eine hochinteressante Rolle zu. Chudak (2006, S.61) ist davon überzeugt, je entwickelter Strategierepertoire von einem Lerner ist, desto erfolgreicher ist der Lerner. Das reiche Strategiewissen dient dazu, dass der Lerner mehr und schnell lernt, so gestaltet der Lerner seine Lernzeit rationell und er kann wissen, welche Lernschwierigkeiten er bewältigen soll. Der Lernerfolg wird durch die richtige Verwendung einer Reihe von Lernstrategien gewährleistet.⁹⁵

- Der Lerner bleibt nicht nur in dem einzelnen Lernbereich. Ein Fremdsprachenlerner transferiert seine Strategien auf andere Fremdsprachen, die dadurch erweitert werden können.⁹⁶

⁹³ Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten: Einführung und Grundlagen, in: Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten (Hrsg.): Lernstrategien fördern, Modelle und Praxisszenarien, Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel 2015, S.11.

⁹⁴ Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.13.

⁹⁵ Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S. 61.

⁹⁶ Vgl. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.184.

-Lernstrategien schaffen die Lernroutinen ab, wenn die Lerngewohnheiten nicht effizient geworden sind, daher ist die Vermittlung und Bewusstmachung der Lernstrategien notwendig.⁹⁷

-Lernstrategien verhelfen dazu, den Abbau des Leistungsvermögens zu mindern. Die Lernstrategien unterstützen die leistungsschwachen Lernenden, die Hilfen zum Lernen benötigen im Gegensatz zu den leistungsstarken Lernenden, die einen entscheidenden Vorsprung haben.⁹⁸

1.1.3.3 Zu den Arten des strategischen Wissens

Beim Lernen einer Fremdsprache nutzt der Lerner seine muttersprachlichen strategischen Fähigkeiten. Sie sind individuelle und generelle Verfahren des Informationserwerbs. Laut Dräxler (1996, S.15f) gilt dies als strategisches Wissen, das über verschiedene Arten verfügt:

- Wissen, wie Kommunikation angeregt, aufrechterhalten und beendet werden kann (Verständigungsstrategien);
- Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können (Produktionsstrategien);
- Wissen, wie diese sprachlichen Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können (Verstehensstrategien) und
- Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation bewältigt werden können (Kompensationsstrategien).⁹⁹

Artelt (2000, S.37ff) behandelt in verschiedene Arten vom strategischen Wissen, die sich als ein integriertes und interaktives Wissenssystem verstehen und die

⁹⁷ Bimmel, Peter: Lernstrategien im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 8: Lernstrategien, 1993, S.5, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.62.

⁹⁸ Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 3.Auflage, Max Hueber Verlag München 1996a, S.25, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.62.

⁹⁹ Dräxler, Hans Dieter: Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe Institut, Goethe Institut, München 1996, S.15f, zitiert nach Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S. 21.

eng mit den Konzepten des good-strategy-users bzw. des good-information-processors verbunden sind. Zu diesen Arten zählen das spezifische, das relationale, das generelle Strategiewissen sowie die metakognitiven Acquisitionsprozeduren:¹⁰⁰

Das spezifische Strategiewissen

Diese Art vom Wissen schließt das Wissen über spezifische Strategien zum ein, wobei es gefragt wird, worauf die Strategie abzielt, was für eine Aufgabe sie hat, wann sie verwendet wird und wie lässt sich vor allem darum bemühen, diese Strategie zu verwenden. In Anlehnung an Borkowski u.a. (1988) hat Artelt (2000, S.38) darauf nachgewiesen, dass zu diesem spezifischen Strategiewissen auch die Erkenntnis gehört, ob die Strategie anstrengend oder lustvoll ist.¹⁰¹ Das spezifische Strategiewissen führt auch zum kontinuierlichen Nutzen einer Strategie und zieht nach sich die Auswirkungen des Strategiegebrauchs auf die Lernresultate.¹⁰²

Das relationale Strategiewissen

Bei diesem strategischen Wissen liegen die Vorteile mehrerer speziellen Strategien vor, es werden im weiteren Sinne die Schwächen und die Stärken jeder Strategie verdeutlicht.¹⁰³ Es ist ein Klassifikationssystem. Spezifische Eigenschaften werden erkannt in Bezug auf andere im Bereich der Aufgabenorientierung. Bei Borkowski und Turner (1990) gilt dieses relationale Strategiewissen ein Bestandteil vom spezifischen Strategiewissen.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.37ff.

¹⁰¹ Borkowski, John G.; Milestaed, Matt; Hale, Catherine: Components of Children's metamemory: Implications for strategy generalization, in: Weinert, Franz Emanuel; Plemutter, Marion (Hrsg.): Memory development, universal changes and individual differences Hillsdale, NJ: Erlbaum 1988, S.73-100, zitiert nach Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.38.

¹⁰² Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingung und Lernstrategien, Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992, S.44.

¹⁰³ Ebenda.

¹⁰⁴ Borkowski, John G.; Turner, Lisa A.: Transsituational characteristics of metacognition, in: Schneider, Wolfgang; Weinert, Franz E. (Hrsg.): Interaction among aptitude, strategies, and knowledge in cognitive performance, Springer Verlag, New York 1990, S.159-176. zitiert nach Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.38.

Das generelle Strategiewissen

Der Einsatz vom generellen Strategiewissen erfordert bewusste Anstrengung. Dieses strategische Wissen bezieht sich auf die Merkmale der meistverwendeten Strategien und hat zur Folge bessere Resultate, denn es hat mit motivierenden Eigenschaften zu tun. Hier erscheint vor allem, auf die Auffassung von Hasselhorn (1992, S.44f) hinzuweisen, „[z]unehmendes generelles Wissen über die Nützlichkeit strategischen Lernverhaltens führt etwa zu steigenden Selbstwirksamkeits-Erwartungen und als Folge davon zu einer erhöhten Lernmotivation.“¹⁰⁵ Also es ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass die Leistungsmotivation als Lernverhalten bei den erfolgsmotivierten Lernenden mehr bereitgestellt wird.

Die metakognitiven Acquisitionsprozeduren

Dazu zählen die erforderlichen Mechanismen, die beim Einsatz von Lernstrategien getroffen werden. Sie sind ein hauptsächlicher Bestandteil und tragen in sich zwei Funktionen: Sie haben als Aufgabe die Perfektion des spezifischen Strategiewissens, so werden bei der Auseinandersetzung mit einer gewissen Aufgabe Informationen über Strategien in Erfüllung gehen, wenn sie vor allem nicht ausreichend sind. Die metakognitiven Acquisitionsprozeduren beschäftigen sich mit der „Initiierung, Kontrolle und Regulation von Lernstrategien. Es handelt sich also um übergeordnete Prozesse der kognitiven Selbstregulation- Prozesse, die das Lernverhalten beeinflussen.“¹⁰⁶ (Siehe Abbildung 05 im Anhang, Seite E).

Hasselhorn (1992, S.46) beschreibt die Rückbeziehung und Zusammenwirkung der Arten vom strategischen Wissen: „daß auf der Basis des spezifischen und relationalen Strategiewissens konkrete strategische Verhaltensmöglichkeiten ins

¹⁰⁵ Hasselhorn, Marcus: Metakognition und Lernen, in: Nold, Günther (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien, Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?, Günther Narr Verlag, Tübingen 1992, S.44f, zitiert nach Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.40, zitiert nach Hasselhorn, Marcus: Metakognition und Lernen, in: Nold, Günther (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien, Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?, Günther Narr Verlag, Tübingen 1992, S.44f.

¹⁰⁶ Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.39, zitiert nach Borkowski, John G.; Milestaed, Matt; Hale, Catherine: Components of Children's metamemory: Implications for strategy generalization, in: Weinert, Franz E; Perlmutter, Marion. (Hrsg.): Memory development, universal changes and individual differences Hillsdale, NJ: Erlbaum 1988, S.73-100.

Bewußtsein kommen. Damit sind die Voraussetzungen geschaffen, dass die metakognitiven Acquisitionsprozeduren die Entscheidung für eine konkrete Strategienutzung ermöglichen und für die Kontrolle und Feinabstimmung ihrer Realisierung sorgen.“¹⁰⁷

Alle verschiedenen Arten des strategischen Wissens können nicht isoliert erfasst werden.

1.1.3.4 Strategievermittlung und –training

Es können drei Formen zur Vermittlung der Lernstrategien differenziert werden:¹⁰⁸

- a. Einführung in und Bewusstmachung von Lernstrategien: Der Lernende wird bewusst gemacht, dass die Lernstrategien gewisse Funktionen haben.
- b. Die einmalige Vermittlung ausgewählter Lernstrategien: der Lernende wird beigebracht, eine oder mehrere Strategien lernen zu können. Die Anwendung ist kurzfristig.
- c. Das langfristige Lehren und Lernen von Strategien: Im Gegensatz zu der zweiten Form ist die dritte Form besonders effektiv, da sie auf der einen Seite langfristig ist und auf der anderen Seite eine größere Zahl von Lernstrategien darbietet.

Wenn die Rede über die Vermittlung der Lernstrategien ist, kann beleuchtet werden, in den neuesten Lehrwerkgenerationen befindet sich eine systematische Vermittlung von Lern- und Kommunikationsstrategien. Bei einigen Lehrwerken ist das selbstständige Erarbeiten grammatischer Regularitäten ein fester Bestandteil einiger Lehrwerke.¹⁰⁹

Auch Ros (2013, S.136) vertritt die Auffassung, dass in den Lehrwerken Strategien präsentiert und ausgeübt werden, was die Autorin vorwirft, dass was mangelhaft ist, ist „das Aktivieren von Vorwissen und die aktive Auseinandersetzung mit der Strategie

¹⁰⁷ Hasselhorn, Marcus: Metakognition und Lernen, in: Nold, Günther (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien, Günther Narr Verlag, Tübingen 1992, S.46, zitiert nach Artelt, Cordula: Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.40.

¹⁰⁸ Vgl. Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, zitiert nach Oxford, Rebecca L.: Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, Newbury House/Harper & Row, New York. Now Boston: Heinle & Heinle, 1990, S.202f.

¹⁰⁹ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S.22.

im Sinne eines Transfers oder der Anreicherung zur Überlegung, ob die Lernenden die Strategie in ihr aktives Lernen übernehmen möchten.“¹¹⁰

Tönshoff (2007, S.334) besteht auf die Notwendigkeit, traditionelle fremdsprachenunterrichtliche Lernziele neu zu formulieren zugunsten der autonomiefördernden Strategievermittlung.¹¹¹ Hier offenbart sich der Vorschlag von Bimmel (2012, 8f) bezüglich der Vermittlung von Strategien in vier Schritten:¹¹² Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien; Orientierung an die Anwendung einer neuen Strategie; Erprobung und Übung sowie die Bewusstmachung der neuen Strategie.¹¹³ Wichtig sind die Bewusstmachung der Lernstrategie und das Bekanntmachen, wie die Lernstrategien den Erfolg aufrechterhalten und inwieweit sie sinnhaft sind. Dies kann durch einen kleinen Test vor und nach der Anwendung einer Strategie erreicht werden.

Tönshoff (2007, S.333f) kommt zu der selben Einsicht und verlangt vierschrittiges Grundmuster, die dem methodischen Verfahren zugrunde liegen:¹¹⁴

-Bewusstmachung der bereits individuellen Strategie und Lerngewohnheiten: Die sinnvollere Strategievermittlung wird beispielsweise mittels Erfahrungsaustauschs in Gruppenarbeit oder Plenum, was ebenso als Brainstorming betrachtet werden kann oder anhand einer Diskussion im Anschluss an eine erledigte Lernaufgabe oder mittels Fragebögen und Partnerinterviews.

-Präsentation einer neuen alternativen strategischen Verhaltensweise: Hier dreht es sich um Erklärung der Strategie, etwa ein spezifisches Strategiewissen über die neue Strategie zu sammeln. Beobachtung der Strategie von Außen, Planung,

¹¹⁰ Ros, Lourdes: Strategien und Lernautonomie, in Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S.136.

¹¹¹ Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.334.

¹¹² Bimmel, Peter : Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie, in: Fremdsprache Deutsch Heft 46/2012, Lernstrategien, Hueber Verlag, München 2012, S. 8f.

¹¹³ Einige Lernstrategien sind eine Geschmackssache. Jeder Lernende wählt die jeweilige Lernstrategie, die geeignet scheint. Vgl. Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke: Sprachlern-Coaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen, in: Fremdsprache Deutsch : Lernstrategien , 2012: Heft 46, S. 41-49.

¹¹⁴ Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.333f.

Durchführung und Kontrolle sind wichtige methodische Schritte. Der Lernende wird seinerseits diese Strategie beschreiben, erläutern und modellieren.

- Anhand der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernübungen wird der Lernende Strategien erproben und dies kann eventuell binnendifferenzierend eingesetzt und zyklisch geübt werden.

- Evaluation der Erprobungserfahrung: Dies lässt sich durch eine Selbstbeobachtung der Lerner und einen Erfahrungsaustausch nach der Lösung der Aufgabe durchführen. Diese Auswertung kann mithilfe eines Lerntagesbuchs und Fragebogens errichtet werden, indem die Lerner ihre persönlichen Erprobungserfahrungen stichwortartig festhalten können. Zu der Vier-Schritt-Vermittlung wird ein fünfter Schritt hinzugefügt, nämlich der Transfer der erarbeiteten Lernstrategien auf neue Aufgaben.¹¹⁵ Dies trägt sowohl zur effizienten Beherrschung der Lernstrategien als auch zur Erweiterung der Wissensbestände bei den Lernenden bei, der solche methodische Herangehensweisen in einem individuellen Portfolio dokumentiert.¹¹⁶

Die Strategien können erfolgreich vermittelt werden, wenn bestimmte Lernvariablen vorhanden sind, wie z.B. Motivation der Lerner; soziokultureller Hintergrund und Lernerfahrungen. Es ist auch zu beachten, dass nicht nur Lernende aber auch Lehrende motiviert sein sollen, verschiedene Strategiealternativen praktisch zu implementieren.

Bimmel und Rampillon (2000, S.86) meinen, dass die Wichtigkeit der Vermittlung von Strategien darin besteht, dass die Lernenden nicht nur eine

¹¹⁵ Siehe Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S. 192.

¹¹⁶ Dieses Wort kam zum ersten Mal im Finanzwesen. Die Aktionäre behalten ihre Wertpapiere in einem ‚Portefeuille‘. Portfolio besteht aus ‚portare‘, es heißt ‚tragen‘ und ‚folio‘ bedeutet ‚Blatt. Es umfasst zusammengestellte Arbeiten, bei denen das Gelernte dokumentiert und der Arbeitsprozess aufgezeigt werden. Mehr dazu in: Brunner Ilse , Schmidinger Elfriede: Schulisches Portfolio als pädagogische Revolution der Leistungsbeurteilung, Diplomica Verlag, Hamburg 2012, S.22. Abrufbar unter: <https://books.google.dz/books?id=FTUXUb6AUBQC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>. Zugriff am 30.08.2016 um 14.00.

Fremdsprache lernen, sondern wie sie selbstständig lernen können und dies kann allerdings durch Analyse und Bearbeitung der Übungen verwirklicht werden.¹¹⁷

Der Vollständigkeitshalber sollen auch Trainingsmaßnahmen in die Untersuchungen eingehen. „ Die Effektivität von Strategietrainings steht in Zusammenhang mit deren Intensivität, der Variation von Aufgabenanforderungen und mit Erfolgserlebnissen, die das Training vermittelt.“¹¹⁸ Claußen (2009, S.56f) beschreibt drei Merkmaldimensionen, auf die im Folgenden eingegangen wird:¹¹⁹

- Erste Dimension ist die Selektion der Trainingsgegenstände: Bei dieser Dimension wird diskutiert, ob metakognitive Strategien genauso wie die kognitiven Strategien praktiziert werden sollen und wie zwischen den Lern- und Kommunikationsstrategien abgegrenzt wird.

- Zweite Dimension umfasst separates und integriertes Training. Aus der separaten Vermittlung geht hervor, dass die Strategien außerhalb des Unterrichts vermittelt werden.

- Dritte Dimension fasst die Explizitheit der Instruktion. Dabei lassen sich drei Trainingsarten aufzählen:

- Blindes Training: Die Lernenden sind nicht aufgefordert zu wissen, die Auswahl der jeweiligen Strategien zu begründen oder die Strategieanwendung zu reflektieren.

- Informatives Training: Die Lernenden werden darüber informiert, wozu die Lernstrategien dienen, was sie einwirken und wann sie eingesetzt werden können.

- Selbstkontrolliertes Training: Dabei ist die Reflexion bedacht, die Lernenden reflektieren darüber, wenn die verwendeten Strategien erfolgreich sind. Weiterhin suchen sie Möglichkeiten, solche Strategien auf andere Anwendungssituationen zu

¹¹⁷ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.86.

¹¹⁸ Kühnl, Iris: Lernberatung in der Grundschule: Grundlagen und konzeptionelle Gestaltung der Vermittlung von Lernstrategien, in: Esslinger-Hinz, Ilona; Hahn, Heike: Kompetenzen entwickeln-Unterrichtsentwicklung in der Grundschule steigern, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S.95.

¹¹⁹ Tönshoff, Wolfgang: Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren, in; Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Hueber Verlag, Ismaning 1997, S.207, zitiert nach Claußen, Tina: Strategietraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen 2009, S. 56.

transferieren. Es ist folglich zu bemerken, dass die Rolle der Lerner die Steuerung und Kontrolle übersteigen lässt.

1.1.3.5 Übungsaufgaben zur Anwendung der Lernstrategien

Bei der Auseinandersetzung mit dem Training der Lernstrategien als Baustein für die Methodenkompetenz lässt sich mit Übungen befassen. „Zur Kompetenzentwicklung werden die Lerner durch eine Lernaufgabe in Situationen, z.B. Sprach-, Experimentier-, Übungs-, Anwendungs-, Verwendungssituationen etc. gebracht.“¹²⁰

Es wird davon ausgegangen, dass das gesamte Unterrichtsgeschehen als Üben betrachtet wird. Häussermann und Piepho (1996, S.196f) differenzieren drei Ebenen des Übens. Die Inhaltsebene: Es wird auf dieser Ebene erkannt, was der Lerner sagen will. Die Ausdrucksebene: Es wird erfasst, wie der Lerner etwas sagt. Auf der Regelebene wird begriffen, welche Regel der Lerner dabei beachten soll.¹²¹

Storch (S.1999, S.199) geht davon aus, die Übung lässt sich im Allgemeinen durch verschiedene Merkmale auszeichnen:¹²²

- Üben ist eine gesteuerte Unterrichtsaktivität.
- Eine Übung hat mehrere Phasen, wodurch sich der Wiederholungseffekt ergibt.
- Bei den Übungen stehen didaktisch Regeln, an die sich die Lernenden halten müssen.
- Das Üben ist eine Mittlertätigkeit aber keine Zieltätigkeit, es heißt es hat eine gewisse Funktion zu implementieren.

Bezogen auf die Anforderungen an die Übungen kann erklärt werden, das Ziel des Übens liegt in der Förderung des kommunikativen Handelns und in der Bereitstellung sprachlicher Mittel für die Verwendung in der Kommunikation.¹²³ Gewisse Anforderungen an die Übungen werden gestellt. Übungen sollten konkret sein, indem sie pragmatischen funktionalen Inhalt in sich tragen. Also der Aufbau der

¹²⁰ Leisen, Josef: Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen, in: Kiper, Hanna et al. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht, Verlag Kohlhammer, Stuttgart 2010, S.63.

¹²¹ Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans –Eberhard: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache, Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, indium Verlag, München 1996, S.196f.

¹²² Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S.199.

¹²³ Ebenda, S.207.

Übung sollte es ermöglichen, die spätere Verwendungsmöglichkeit zu verwirklichen und die Äußerungsbereitschaft zu fördern. Somit sollte die Sprache möglichst authentisch sein. Der thematische Zusammenhang sollte soweit wie möglich hochinteressant für die Lerner sein, da der bedeutungsvolle Inhalt unmittelbar im Langzeitgedächtnis registriert wird. Die Inhalte sollten ebenso gut verstanden werden, mit denen es interagiert werden kann. Es heißt damit, dass die Übung nicht nur die Form der Sprache betreffen sollte.

Die Einteilung der Übungen

Es muss im Klaren sein, dass die Gesamtheit der unterschiedlichen Übungen ein explizites Sprachwissen in implizites Können darbietet. In einer Übungssequenz schaffen die Übungen ein natürliches kommunikatives Verhalten. Es stehen so viele Tendenzen für die Anordnung von Übungen.¹²⁴

- Isolierte Übungen sind geeignet für sprachliche Mittel wie Grammatik, Wortschatz, Redemittel, deren Form, Inhalt und Funktion durchgeführt werden. Diese sprachlichen Mittel werden ebenso bei den komplexeren Übungen gebraucht, die mehrere Ebenen der Sprache üben und in der Kommunikation erforderlich sind.

Da die Aufmerksamkeit der Lerner am Anfang an auf den Erwerb der sprachlichen Mittel gerichtet ist, stehen vorkommunikative, vorwiegend sprachbezogene Übungen vor kommunikativ – mitteilungsbezogenen Übungen. In einer Übungssequenz kommt den pragmatischen Faktoren erst später eine wichtige Rolle. Die Mitteilung nimmt fortschrittlich zu.

- Die kognitiven Übungen sollten zunächst einmal bewusst gemacht werden, bevor sie relativ früh eingebettet werden. Also die Automatisierung der sprachlichen Mittel verhilft zur späteren Erweiterung des sprachlichen Könnens. Sie gilt vor allem als Voraussetzung. Das Übungsgeschehen geht vom kognitiven und bewussten Wissensbestand zur automatisierten richtigen Verwendung der Sprache. Also drei Phasen des fremdsprachlichen Erwerbs lassen sich erfolgen: Bewusstmachung, Automatisierung und schließlich korrekte Anwendung. Wißner-Kurzawa (1995, S.233) fasst in diesem Zusammenhang auf, „[d]er fremdsprachliche Regelerwerb

¹²⁴ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S.208.

gestaltet sich idealer als Prozess mit abnehmender Bewußtheit bis hin zur völligen Automatisierung.“¹²⁵

- In einer Übungssequenz sollten die stark gesteuerten, d.h. die gebundenen Übungen vor die freien Übungen eingesetzt werden. Dies bezieht sich nicht nur auf den Inhalt, aber auch auf die sprachliche Form. Die starke Steuerung hat wertvolle Effekte, sie entlastet die Lernenden und gibt mehr Konzentration auf den Übungsgegenstand, die Gedächtniskapazität kann desgleichen durch andere Planungsprozesse nicht überfordert werden im Gegensatz zu den freien Übungen, die zunehmend Verwendung finden und die authentische Kommunikation anregen.

-,„Übungen, die den gleichen thematischen bzw. situativen Zusammenhang aufweisen wie der entsprechende Bezugstext, sollten tendenziell vor Übungen durchgeführt werden, in denen der Lernstoff in einen anderen thematischen/ situativen Zusammenhang eingebettet ist.“¹²⁶

Bei diesen Überlegungen geht es auf die Durchführung von Übungen ein. Storch (1999, S.209) behandelt allgemeine Hinweise, die von dienender Rolle sind:¹²⁷

- Der Sinn und die Ziele einer gewissen Übung sollen dem Lernenden genug bekannt werden.
- Als eine Vor-Phase kann der Lehrer die Einbettung der Übung ins Licht bringen. Besprochen werden Rollen, Ort, kommunikative Intention u.Ä. Auf diese Weise wird der kommunikative Rahmen einer Übung erkannt.
- Den Übungen, die in Form von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet werden, sollten Beispiele im Plenum gegeben werden. Die Übungen sollen gut vorbereitet werden.
- Jede Übung erfordert ein deutliches Feedback. Reaktion auf den Übungsgegenstand sowie auf seine Durchführung sollte frei gesprochen und abgestimmt werden.

¹²⁵ Wißner-Kurzawa, Elke: Grammatikübungen, in: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Francke Verlag, Tübingen 1995, S.233.

¹²⁶ Im zweiten Fall dreht es sich um Transferübungen. Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn 1999, S.209.

¹²⁷ Ebenda.

- Bei den Übungen, die eine freie inhaltliche Reaktion erfordern, ist es sinnvoll, wenn die Lerner verschiedene und gemeinsame Gedanken sammeln, damit sie sich in der Phase der Durchführung der Übung auf den sprachlichen Aspekt mehr konzentrieren können.

1.1.3.6 Von der Lernstrategie zum Lernstil

Lernstile stellen individuelle Voraussetzungen dar, die dem Lernenden ermöglichen, bestimmte Lernstrategien in unterschiedlichen Lernsituationen anzuwenden. Es hat mit der Individualität des einzelnen Lernalters zu tun. Lernstil ist somit ein individuelles Anwenden, um Lernerfolg zu erreichen. Wild (2000, S.7f) nimmt eine klare Trennung vor, seiner Auffassung nach, es sind mit den Begriffen „Lernstile“ und „kognitive Stile“ relativ stabile kognitive und affektive Verhaltensweisen angesprochen, die ausdrücken, wie Lernende ihre Lernumwelt wahrnehmen und wie sie auf diese reagieren.¹²⁸

Zwei ergänzende Wege der Förderung und Aktivierung von Lern- und Denkstrategien äußern sich in den direkten und den indirekten Weg. „Bei der direkten Förderung werden Prinzipien des effektiven Lernens und Denkens explizit genannt und vermittelt, und es wird Gelegenheit gegeben, diese Prinzipien an speziell hierfür ausgewählten Aufgaben zu üben. Bei der indirekten Förderung wird die Situation, in der gelernt wird bzw. in der Probleme zu lösen sind, so gestaltet, daß Lernen und Denken optimal angeregt werden, ohne jedoch die Prinzipien des effektiven Lernens explizit zu benennen.“¹²⁹

Der Lernende sollte genaue Informationen über seinen persönlichen Lernstil verfügen. Grotjahn (2007, S.326f) definiert die Lernstile als „intraindividuell relativ stabile, zumeist *situations- und aufgabenspezifische Präferenzen* [Herv. im Original]

¹²⁸ Wild, Klaus P. :Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Band 16., Waxmann Verlag, Münster 2000, S.7f.

¹²⁹ Friedrich, Helmut Felix ; Mandl, Heinz: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention, Hogrefe Verlag, Göttingen 1992, S.29.

(Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion.“¹³⁰

Grotjahn (ebd., S.327) unterscheidet verschiedene Aspekte von Lernstilen:

- der kognitive Aspekt lässt sich durch die analytischen Verfahren von Informationen auszeichnen;
- der exekutive Aspekt wie die Neigung zu dem sequenziellen Lernen;
- der affektive Aspekt wie die Neigung zu der Spontanität beim Lernen;
- der soziale Aspekt wie die Neigung zu dem Lernen in Zusammenarbeit und
- der physiologische Aspekt besteht darin, wenn der Lerner die verschiedenen Wahrnehmungskanäle bevorzugt.

Decke und Küster (2010, S.214) gehen davon aus, dass die Lernstile nicht gänzlich verändert werden können. Was vor allem wichtig ist, ist das Erkennen und das Akzeptieren der eigenen persönlichen Stile auf der einen Seite und die Kenntnis der eigenen Stärken sowie die Auswahl der geeigneten Lernstrategien auf der anderen Seite.¹³¹

Tönshoff (2010, S.197) erklärt, dass das eigene Lernstil bei jedem Lerner bewusst gemacht und sensibilisiert werden soll. Auf diese Weise wird der eventuelle Unterricht nach den binnendifferenzierenden Formen geplant und entfaltet. Tönshoff (ebd., S.196) hebt den dominanten bzw. kognitiven Stil hervor. Dem kognitiven Stil liegen folgende Lernertypen zugrunde: ¹³²

- analytische Lerner und globale Lerner;
- feldabhängige und feldunabhängige Lerner¹³³;
- data-gatherer (Daten-Sammler)und rule-former;

¹³⁰ Grotjahn, Rüdiger : Lernstile / Lernertypen , in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.326f.

¹³¹ Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz: Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2010, S.214.

¹³² Tönshoff, Wolfgang: Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S.196.

¹³³ Die feldunabhängigen Lerner bevorzugen das selbstständige Lernen und setzen selbst ihre Ziele, sie sind intrinsisch motiviert im Gegensatz zu den feldabhängigen Lernern, die die Interaktion mit Peers und Lehrern suchen, um die extrinsische Motivation zu finden. Siehe Creß, Ulrike: Lernerorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 373f.

- reflexive Lerner und impulsive Lerner und
- ambiguitätstolerante Lerner und ambiguitätsintolerante Lerner.

Diese zitierten typologischen Dimensionen sind nicht ausreichend, deswegen wird der Lerntyp kritisch angesehen. Den Lerntyp bezeichnen Braun und Kaufmann (2009, S.21) als „den bevorzugten Zugang eines Menschen zum Lerngegenstand, d.h. welche Sinne angesprochen werden müssen, um den höchsten Lerneffekt zu erreichen.“¹³⁴ (Siehe Tabelle 02 im Anhang, Seite E). Ros (2013, S.137) zitiert folgende Lernertypen, die erklären, wie der Lernende die Informationen zur Kenntnis nimmt und sie später verarbeiten kann:¹³⁵

Visuell lernt der Lerner über das Sehen; auditiv lernt er über das Hören; haptisch lernt er über Anfassen; kinästhetisch lernt er über Bewegung; abstrakt-verbal lernt er durch Begriffe und Regeln und kommunikativ lernt er besonders im Austausch.

1.1.3.7 Zur Abgrenzung der Lernstrategien zu den Lerntechniken

Die Abgrenzung zwischen Strategien und Techniken scheint schwierig zu sein, manchmal stehen beide Begriffe synonym zur Verwendung und in der didaktischen Diskussion verweisen auch andere Begriffe auf das Gleiche wie Lernaktivitäten, Lernverfahren, Operationen, Sprachhandlungen u.a.. Lernstrategie kann der Lerntechnik gleichsetzen und die Lerntechnik wird wiederum als automatisierte Lernstrategie bezeichnet. Lerntechniken bezeichnen Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu erwerben, z.B. die Fertigkeit, etwas im Wörterbuch oder in einer Grammatikübersicht nachschlagen zu können¹³⁶ im Gegensatz zu der Lernstrategie, die ein komplexer Plan ist und die die Lerntechnik als konkretes Lernverhalten steuert. Beim Gebrauch der Lernstrategie findet die Lerntechnik

¹³⁴ Braun, Angelika; Kaufmann, Susann: Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 21.

¹³⁵ Ros, Lourdes: Lernstrategien und Lernautonomie, in: Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S.137.

¹³⁶ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.

Verwendung. Also die Lerntechnik ist ein Element der Lernstrategien, dies bestätigen Decke-Cornill und Küster (2010, S.216), „Lerntechniken sind etablierte Handlungspläne, die einzeln gelernt und geübt und als Elemente einer persönlichen ausgewählten Lernstrategien verwendet werden können.“¹³⁷ Auch Krapp (1993, S.292) vertritt die Auffassung, dass die Kombination mehrerer Techniken den Strategieansatz im engeren Sinne ausbildet, um ein gewisses Problem loszulösen.¹³⁸ Selbst wenn die Lerntechnik der Lernstrategie zugeordnet wird, wird sie als Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. (Siehe Tabelle 03 im Anhang, Seite F).

Desselmann (1988, S.149) kommt ebenso zu der Einsicht, dass Lerntechnik „automatisierte Folgen kognitiver Operationen mittels derer ein strategisches definiertes Lernziel erreicht bzw. realisiert werden kann.“¹³⁹ Techniken stellen „eine Auswahl von konkreten Anwendungen zur Verfügung, aus denen je nach Persönlichkeit, sprachlicher und strategischer Kompetenz, Handlungskontext usw. ausgewählt werden kann.“¹⁴⁰

Löschmann (1993, S.60) erklärt die Lerntechnik genau in ihrer Beziehung mit Aufgaben. Techniken sind „begrenzte Handlungsfolgen zur Lösung von Teilaufgaben [...], können als operationalisierbare und automatisierbare Teilmengen komplexer Handlungsabläufen definiert werden, wobei sie aber nicht fest mit diesen Handlungsabläufen gekoppelt, sondern eher multivalent einsetzbar sind.“¹⁴¹ Sarasin (1995, S.07) macht auch in dieser Hinsicht den Unterschied zwischen Lernstrategie

¹³⁷ Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz: Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2010, S.216.

¹³⁸ Krapp, Andreas: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde, Unterrichtswissenschaft, 21. Jahrgang, 1993, Heft 4, in Kooperation mit Beltz Juventa Verlag, S. 292.

¹³⁹ Desselmann, Günter: Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 3, 1988, S. 149.

¹⁴⁰ Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas (Projektleitung): Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Langenscheidt Verlag, Berlin u.a. 2002, S.53, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.60.

¹⁴¹ Löschmann, Martin: Effiziente Wortschatzarbeit, alte und neue Wege, Arbeit am Wortschatz integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1993, S.60.

und Lerntechnik, „dabei wird das Planen der Aufgabenbewältigung als Strategie bezeichnet, die einzelnen operatorischen Leistungen hingegen als Taktik.“¹⁴²

Bei den Techniken lassen sich die Wenn-Dann-Regeln zeigen: Wenn in einer Lernsituation die gewählte Technik nicht die adäquate ist, dann wird eine andere eingesetzt.¹⁴³ Also der Wert der Lerntechniken wird durch deren Benutzung in verschiedenen Lernsituationen erkannt. Zimmermann (1997, S.100) kommt zu der Einsicht und offenbart, dass es von Bedeutung ist, Lernstrategie als inneren Vorgang und die Lerntechnik als äußeren Vorgang abzugrenzen. Zimmermann (ebd.) kommt zu dem Ergebnis, prinzipiell ist die Lernstrategie der meist verwendete Begriff, der für jede Handlung gebraucht wird.¹⁴⁴

Rampillon (2007, S.340) schlägt Lernvoraussetzungen vor, die zur selbstständigen Entwicklung der fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten durch Lerntechniken führen:¹⁴⁵

- die Gewährleistung der Lernbereitschaft,
- das planvolle Vorgehen durch die Auswahl und den Umfang des Lernstoffs. Die didaktischen und methodischen Entscheidungen beziehen sich mittlerweile auf die Auswahl der Lerntechniken, dies setzt voraus, dass Alternativen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus soll das selbstständige Kontrollieren miteinbezogen sowie das schon erworbene und künftige Lernen reflektiert werden.
- Die Lerner sollen einerseits mehr Kenntnis über die Handhabung verschiedener Aufgabenformen und andererseits das Verständnis über das Verhalten der Mitlernenden beim Einsatz der Sozialformen haben.

An dieser Stelle ist auf die Vorteile, die die Lerntechniken maßgeblich in sich tragen, hinzuweisen: Anhand des Gebrauchs der Lerntechniken wird der Lernende selbstständig und mündig. Die Lerntechniken ermöglichen es, Inhalte in kurzem

¹⁴² Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.07.

¹⁴³ Nüesch, Charlotte: Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz, Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation, Eusl-Verlag, Paderborn 2001, S.40.

¹⁴⁴ Zimmermann, Günther: Anmerkungen zum Strategiekonzept, in: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Hueber Verlag, Ismaning 1997, S. 100.

¹⁴⁵ Rampillon, Ute: Lerntechniken, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. 340.

Lerntempo zu erwerben. Solche Informationen werden nicht im Anschluss an das Lernen gehalten, sondern ein Leben lang ständig abgerufen und verwendet werden, dies wird lifelong learning benannt. Die Leistungen des Lernenden werden höher, wenn die Lernenden fortschrittlich mit den Lerntechniken vertraut sind. Also die Lerner werden aktiviert und verstärkt. Lerntechniken tragen ebenso dabei, den Leistungsstress und –druck zu entfernen.¹⁴⁶

1.1.3.8 Zur Konzeption der Lehrerrolle beim Lernstrategieinsatz

Es unumstritten, dass die Lehrperson ein wichtiger Faktor beim Lernerfolg ist. Es scheint wichtig vor allem, auf die Aussage von Krumm (2007, S.354) hinzuweisen. Der Autor zitiert wichtige Parameter, mit denen die Rolle des Lehrers verstanden wird: „Sprachbeherrschung, Sprachdidaktik, linguistische und textwissenschaftliche Grundlagen, sie spiegeln damit das Rollenverständnis von Fremdsprachenlehrern in der Übergangsphase von einem primär neuphilologischen zu einem stärker professionell durch Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung geprägten Selbstverständnis.“¹⁴⁷

Surkamp (2010, S.162ff) legt ihrerseits zunächst einmal verschiedene Ebenen dar, auf die die Lehrerrolle und die Eigenschaften eines guten Lehrers bestimmt werden:¹⁴⁸

- Die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wie die Pädagogik, die Sozialwissenschaften und die Psychologie.
- Das Erfahrungswissen, das aus bereits erworbenen Erkenntnissen der persönlichen Erfahrungen, während der Schulzeit, während des Unterrichtens; aus praktischen Erfahrungen und aus fachlich-didaktischen Alltagstheorien sowie professionellen Wissensbeständen.

¹⁴⁶ Rampillon, Ute: Aufgabentypologie zum autonomen Lernen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 1985, S.18-21.

¹⁴⁷ Krumm, Hans-Jürgen: Fremdsprachenlehrer, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.354.

¹⁴⁸ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.162ff.

- Es wird ebenso von dem Kompetenz-Paradigma gesprochen. Dieser gilt als ein mehrdimensionaler Passepartout-Begriff. Er schließt die kognitiven, motivationalen, affektiven, sowie sozialen, Komponenten ein.

Verschiedene Tätigkeiten wird der Lehrer erfüllen, wie z.B. Beratung und Moderation. Dies stellt Zawadska (2004, S.221) fest, die Rolle des Lehrers liegt in der Steuerung des Lernprozesses (Moderation) und in der Organisation des Lernprozesses (Beratung) deutungsweise auf entsprechende Wege und Techniken der Informationsbeschaffung und –verarbeitung.¹⁴⁹

Der Lehrperson als Lernhelfer und als Lernberater kommt die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu gestalten, wobei der Lerner die angemessene Strategie kennt und erprobt. Von der Lehrperson ist es auch verlangt, alternative Strategien anzubieten und den eigenen Lernprozess des Lerners zu reflektieren.¹⁵⁰ Mit seiner Rolle als Gestalter von Lernumgebungen, als Moderator, als Berater von Gruppenprozessen, als Coach behält also der Lehrer eine Schlüsselrolle und gewinnt desgleichen neue Kompetenzen.¹⁵¹

Der Lehrer bietet unterschiedliche Lernhilfen z.B. Gliederung, Überprüfung der Übungen, individuelle Hilfen während der Einzelarbeit, Ratschläge bei der Anfertigung der mündlichen bzw. schriftlichen Leistungen. Der Lehrer ist der Zusammensetzung der Gruppen von dienender Rolle. Seine Funktion liegt darin, nach gewissen Kriterien einzuteilen, indem er die Stabilität, Homogenität bzw. Heterogenität, Größe und Sitzanordnung der Gruppe berücksichtigt. Der Lehrer soll auch in der Lage sein, die individuellen Einstellungen des Lerners zu erkennen und weiterhin im Acht zu nehmen. Darunter sind Leistungen, Wissen, Fähigkeiten, Lernstil und Lernstrategien des einzelnen Lerners gemeint. Die Beobachtung und Analyse der Persönlichkeitsentwicklung wird in diesem Rahmen auch aufgezählt. Der Lehrer

¹⁴⁹ Zawadska, Elzbieta: Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, S.221, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.116.

¹⁵⁰ Vgl. Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.335.

¹⁵¹ Fichtner-Gade, Petra; Moegling, Klaus; Stamm, Reinhard: Didaktisch-methodische Prinzipien selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe I, in : Moegling, Klaus (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens, Grundlagen und Modelle für die Sekundarstufen I und II, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004, S.55.

beobachtet die Lernmotive, Lernhaltungen, Leistungsstärken und –schwächen und Reaktion auf gute und schlechte Lernergebnisse.¹⁵²

Methodische Empfehlung für den Lehrer können sein, dass er das jeweilige Arbeitsverfahren für den Lerner auswählt – besser gesagt – bewusst macht und dass es damit außerhalb der Unterrichtsstunde gearbeitet wird. Also bis das Arbeitsverfahren (Lernstrategie) eine Verfahrensgewohnheit wird. In dieser Hinsicht wird auf die Aussage von Naumann (1993, S.61) zurückgegriffen: „Im Interesse einer rationellen Arbeit sind in erster Linie diejenigen Verfahren bewußt anzueignen, die einen höheren Allgemeinheitsgrad und damit größere Übertragbarkeit aufweisen sowie in besonderem Maße für das selbständige Lernen außerhalb der Unterrichtsstunde benötigt werden.“¹⁵³

Es kann festgestellt werden, eine umfassende Beschreibung eines idealen Lehrers ist unmöglich. Es ist abschließend auf die Konzeption vom guten Lehrer laut Terhart (2005, S.91) hinzuweisen: Zunächst einmal steht die Klassenführung im Vordergrund. Ihre Effizienz besteht darin, wenn der Lehrer imstande ist, Disziplin Konflikte, Leerlauf und Störungen zu vermindern; der gute Lehrer räumt die zur Verfügung stehende gesamte Zeit des Unterrichts für die Behandlung des Unterrichtsstoffes und lässt auch genügend Zeit bei der Suche nach Lösungen. Die optimale Klasse heißt auch, wenn der Lehrer sich klar und verständlich äußert; wenn er den Unterricht an die Voraussetzungen, Niveau, Fähigkeiten der Lerner anpasst und die innere Differenzierung, die Variation, Zuneigung zu leistungsschwachen Lernenden in Betracht zieht. Der Lehrer in Optimalklasse nimmt ebenso die affektiven Lernvoraussetzungen in Acht.¹⁵⁴

Beachtet werden soll, falls der Lehrer alle beschriebenen Rollenerwartungen zu erfüllen versucht, gerät er unter Druck. „Wer stets den Unterricht sorgfältig plant und

¹⁵² Enter, Hans: Differenziertes Lehren und Lernen, in: Borgwardt, Ulf et al. (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht, Forum Sprache, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 1993, S.64.

¹⁵³ Naumann, Gottfried: Lerntechniken, in: Borgwardt, Ulf et al. (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht, Forum Sprache, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 1993, S.61.

¹⁵⁴ Helmke, Andreas: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulen, unvereinbare Ziele?, in: Z.f.: Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 1988, S.64ff, zitiert nach Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.61.

vorbereitet, fach-, methoden- und sozialkompetent unterrichtet, sich als gesprächs-, personal-, gruppen- und konfliktkompetent erweist und keine umfangreichen Korrekturarbeiten scheut, unterliegt bald einem Überforderungssyndrom.“¹⁵⁵

Fazit

Aus dem ersten theoretischen Kapitel kann herausgestellt werden, dass der Begriff Kompetenz Fähigkeiten; Fertigkeiten; Kenntnisse und Einstellungen einschließt. Kompetenz heißt auch, das Beherrschen von den Lern- und Arbeitstechniken, die Fähigkeit haben, argumentations- und kommunikationsfähig zu sein, konstruktiv und korrekt im Team zu arbeiten. Aus der Handlungskompetenz gehen die anderen Teilkompetenzen hervor. Deshalb kann erschlossen werden, dass jede Kompetenz eng verbunden mit der anderen ist. Wird dieser Bezug näher betrachtet, dann kann besagt werden, dass ohne Lernstrategien, -techniken und Methoden das Fachwissen nicht erweitert werden kann und umgekehrt. Diese Rückbeziehung lässt sich auch bei der Methodenkompetenz als Grundlage für die Sozialkompetenz erkennen. Der Aufbau von Methodenkompetenz ist ein Generalschlüssel, um die oben genannten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die einen großen Stellenwert haben.

Bei der Beschäftigung mit den Lernstrategien als Ausgangspunkt der Methodenkompetenz seitens des Fremdsprachenlerner hat sich ergeben, bei dem Gebrauch der Lernstrategien finden die Lerntechniken Verwendung. Die Lernstrategien werden als Handlungssequenzen zur Zielerreichung gesehen, also sie ermöglichen, Aufgaben und Probleme leichter gemeinsam zu bewältigen anhand Lernbereitschaft, Kreativität u.Ä. Sie sind in der Regel bewusst und während der intensiven Anwendung von Lernaufgaben werden sie automatisiert. Die Lernstrategien bestimmen die Qualität des Gelernten, da sie die Lernfähigkeit steigern lassen und den Weg für das selbstregulierte Lernen ebnen. Der Lernerfolg wird durch die Verwendung einer Reihe von Lernstrategien gesichert. Mithilfe der Strategien lassen

¹⁵⁵ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 53.

sich die neuen Informationen mit dem alten Wissen verbinden und vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis transferieren.

Die Verfügbarkeit aller Arten des strategischen Wissens ist auch vom Belang. Darunter fällt das Wissen über was die verwendete Lernstrategie erzielt, wozu sie dient und wann sie genutzt wird; das Wissen über die Schwächen und Stärken spezifischer Lernstrategie bzw. der meistverwendeten Strategien, dies trägt zur Steigerung der Selbstwirksamkeit und zur Erhöhung der Lernmotivation bei; außerdem kommt das metakognitive Strategiewissen auf die Initiierung, Kontrolle und Regulation von Lernstrategien zurück, die gleichzeitig zur Perfektion des spezifischen Strategiewissens führen, indem Informationen über Strategien bei der Auseinandersetzung mit einer gewissen Aufgabe zugänglich werden.

Alle Arten des Strategiewissens wirken vorteilhaft auf Strategietraining und –vermittlung. Wichtig bei der Strategievermittlung ist vor allem die Einführung und Bewusstmachung der Lernstrategien. Der Lernende wird bewusst gemacht, dass die Lernstrategien gewisse Funktionen haben. Bei Strategietraining und –vermittlung ist die Präsentation einer neuen alternativen strategischen Verhaltensweise auch wichtig. Auf diese Weise wird der Lernende seinerseits diese Strategie beschreiben, erklären und bilden. Die Strategien werden erfolgreich sein, nur wenn gewisse Lernvariablen verfügbar sind, wie die Lernerfahrungen, die Lern- und Lehrmotivation, sodass verschiedene Strategiealternativen implementiert werden. Anhand der Übungsaufgabe erfolgt sich das oben Genannte. Und bei der Übungssituation sind verschiedene Sozialformen zu verwenden und zu stärken. Deutliches Feedback bzw. freie inhaltliche Reaktion sind dabei erfordert. In Betracht soll auch gezogen, dass Lernstile sich unterscheiden lassen, die ermöglichen, Lernstrategien in unterschiedlichen Lernsituationen auszuüben. Dabei ist die Rolle des Lehrers entscheidend, er hat eine Schlüsselrolle als Moderator, Lernhelfer und Gestalter von Lernumgebungen. Das jeweilige Arbeitsverfahren für den Lerner soll ausgewählt werden, dass mit dem außerhalb der Unterrichtsstunde gearbeitet wird.

1.2 Zum Lernstrategieinventar : Konzeptionen und Klassifikation

Einführung

Dieses zweite theoretische Kapitel richtet den Blick auf die Einordnung der speziellen Strategien. Anhand des Trainings jeder einzelnen Lernstrategie werden Studierende mehr Wissen erwerben. Dieses Kapitel versammelt ein trainiertes Repertoire aus unterschiedlichen Gesichtspunkten im Zuge der Entwicklungen. Zu den speziellen Lernstrategien als Forschungsgegenstand gehören zunächst einmal die Elaborationsstrategien. Darunter fallen Strategien zu Aufmerksamkeitszuwendung; Vorwissensaktivierung; Fragenstellung; Notizen machen; Generierung bildlicher Vorstellungen; Mnemotechniken und Wiederholungsstrategien. Zweitens wird auf die Organisationsstrategien eingegangen, Dabei werden Zusammenfassungen und Strategien der externen Visualisierung näher betrachtet. Die Intention von diesem Kapitel ist auch, begriffliche Klärungen und weiterhin die Auseinandersetzung mit den Selbstkontrollstrategien, die auf das metakognitive Wissen zurückgehen und den Lernprozess steuern. Im Zuge dieser Überlegungen lässt es sich mit den präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen auseinandersetzen. Emotional-motivationale Strategien sind ein wichtiger Bestandteil in diesem Kapitel. Die Sozialstrategien werden mit ihren stabilen und instabilen Faktoren theoretisch verortet, bei denen die Kooperationskripts im Mittelpunkt stehen. Den ressourcenbezogenen Lernstrategien, die sich in die internen und externen Stützstrategien äußern, wird Augenmerk geschenkt. Im Rahmen dieses Kapitels wird versucht werden, entweder ein erklärendes Schema oder tabellarische Darstellung für jede spezifische Lernstrategie einzuräumen und sie im Anhang beizufügen.

1.2.1 Zur Konzeption der Lernstrategien

Bei der Konfrontation mit den Lernstrategien lässt es sich mit zwei großen Forschungslinien befassen. Es wird zwischen dem ‚Approaches to learning- Ansatz‘

und dem kognitionspsychologischen Ansatz unterschieden.¹⁵⁶ Schiefele und Wild (siehe Angabe unten) erklären in dieser Hinsicht, Lernstrategiekonzeptionen unterscheiden sich darin, ob sie motivationale und kognitive Aspekte aufdecken. Es steht dementsprechend die Konzeption des entwickelten Inventars zur Erfassung von ‚Lernstrategien im Studium‘ (LIST), sie beruht auf der Klassifikation von Lernstrategien, die auch zur Konstruktion des ‚Motivated Strategies for Learning Questionnaire‘ (MSLQ) führt. Das Interesse an Lernstrategien im Studium gewinnt an Boden und Bedeutung, „denn es herrscht ein breiter Konsens, dass die Studierenden besser auf die sich schnell verändernden Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden müssen.“¹⁵⁷ Im MSLQ ist ebenso wie im ‚Learning and Study Strategies Inventory‘ (LASSI) eine Trennung der motivationalen und kognitiven Aspekte explizit geworden. Der MSLQ unterscheidet zwei Klassifikationsebenen. Es wird beispielsweise auf der übergeordneten Klassifikationsebene zwischen kognitiven Strategien, metakognitiven Strategien und ressourcenbezogenen Strategien abgegrenzt.¹⁵⁸

Die Lernstrategien haben auch andere differenzierte Einteilung:¹⁵⁹

Fertigkeitsbezogene Strategien

Es werden Strategien hinsichtlich des Umgangs mit dem Text klassifiziert. Im Mittelpunkt dieser Kategorie stehen:

¹⁵⁶ Rohr, Nicole: Lernstrategien im Fernstudium, Die Entwicklung von Selbstregulationskompetenzen und die Potentiale von e-Learning, Diplomica Verlag, Hamburg 2014. S.24f. Abrufbar unter: https://books.google.dz/books?id=JXOyBAAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=wie+werden+Lernstrategien+klassifiziert?&source=bl&ots=sc583U_Uyz&sig=rYDJHoZ5nHzIU9EneitquqKoYCs&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiBjOLgrdjSAhVIBBoKHbxbAZsQ6AEIUzAH#v=onepage&q=wie%20werden%20Lernstrategien%20klassifiziert%3F&f=false . Zugriff am 15.07.2016, zitiert nach Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Waxmann Verlag, Münster 2000.

¹⁵⁷ Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian: Lernstrategien im Studium, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 352, zitiert nach Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (Hrsg): Lern- und Denkstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 1992, S. 3-54.

¹⁵⁸ Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam 1994, S. 186.

¹⁵⁹ Wolff, Dieter: Lernstrategien, Ein Weg zu mehr Lernerautonomie, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal. Abrufbar unter: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> . Zugriff am 10.08.2016.

- Die Berteistellungsstrategie als erste verwendete Strategie, die dem Aufbau der Erwartungshaltungen beim Lesen bzw. Zuhören eines Textes von dienender Rolle sind. Sprachliche Einheiten werden zusammen- und bereitgestellt.
- Die Erschließungsstrategien bauen die Textkohärenz beim Lesen oder Zuhören auf und haben die Rolle, die Bedeutungen von Wörtern zu erschließen.
- Verarbeitungsstrategien, wie das Skimming und das Scanning, dazu gehören auch die Strategien, die den gespeicherten und integrierten Inhalt angemessen im Gedächtnis erstellen, wie etwa das Abstrahieren, das Generalisieren, das Konstruieren usw.

Rampillon (1985, S.76ff) beschäftigt sich ihrerseits vielmehr mit den Strategien im Bereich der Fertigkeiten. Für jede Fertigkeit legt die Autorin bestimmte Strategien fest, die die Fähigkeiten und die Leistungen der Lernenden entwickeln lassen.¹⁶⁰

- Zu den Hörstrategien gehören das Suchen nach den Advance Organizers, das Segmentieren von Wortgruppen und das Notieren von Textaussagen.
- Bei der Ausübung der Sprechfertigkeit lassen sich die Strategien der Reproduktion, Rekonstruktion und der Konstruktion trainieren.
- Das überfliegende und das verarbeitende Lesen stehen neben dem Visualisieren und dem Strukturieren bei der Praxisorientierung der Lesestrategien.
- Die Schreibstrategien schließen die Strategien zur Förderung der formalen Korrektheit und der inhaltlichen Klarheit ein.

In dieser Hinsicht erklärt Glaboniat (2002, 07), außer der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibstrategien gewinnen die Strategien im Rahmen des Wortschatzes und der Grammatik als Teilfertigkeiten an Boden und Bedeutung im FU. Die Elemente der Grammatik, der thematische Wortschatz und die allgemeinen Begriffe, die der Text beinhaltet können nur durch das Verfolgen von unterschiedlichen Strategien und Techniken gelernt bzw. angebracht werden.¹⁶¹

¹⁶⁰ Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning 1985, S. 76ff.

¹⁶¹ Glaboniat, Manuela et al.: Profile deutsch, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 07.

Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien

Dazu gehören die Kommunikationsstrategien. Solche Strategien implizieren folgendes:

- Die *Vermeidungsstrategien* entstehen aus einem unverfügbaren sprachlichen Wissen hinsichtlich gewissen Themenbereichs.
- die *Paraphrasierungsstrategien* wie der Gebrauch der Wortbildungsverfahren und der Umschreibungen.
- Die *Transferstrategien* wie die Wort-für-Wort Übersetzung aus der Muttersprache, sowie die Entlehnung von Wörtern aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache.

Aus der Ausübung von diesen vier Kommunikationsstrategien lassen sich auch vier grundlegende Strategien entstehen, die als Analyse- und Synthese-, Einbettungs- und Vergleichsstrategien betrachtet werden:¹⁶²

- Die Analysestrategien trainiert der Lernende vor allem bei der Rezeption von den Sprachkenntnissen. Dies kann sowohl auf die mündliche als auch auf die schriftliche Kommunikation zurückkommen.
- Die Synthesestrategien basieren auf den Analysestrategien, wobei diese analysierten gewonnenen Kenntnisse zusammengesetzt werden.
- Die Einbettungsstrategien dienen dazu, die resultierten Kenntnisse in dem Informationsfluss des Lernenden zu integrieren.
- Die Vergleichsstrategien verwendet der Lernende, um einen Vergleich zwischen der eigenen und der fremden Sprache zugunsten der Abschaffung der Distanz zu errichten.

Auf die Sprachreflexion bezogene Strategien

Die Anwendung dieser Strategien zielt darauf ab, dass der Sprachlerner die Strukturen und Funktionen der Sprache reflektiert. Auf diese Weise wird ein Einblick

¹⁶² Conrad, Jan Christian: Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikation, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher, eingerichtete Dissertation, Universität Duisburg-Essen 2006, S.45-49, zitiert nach Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb, Eine Einführung, Verlag Aethäum, Frankfurt am Main 1992, S. 74-92.

in die neue Sprache verschafft. Das Augenmerk richtet nur auf die sprachliche Form. Der Inhalt der sprachlichen Äußerung steht nicht im Vordergrund. Es kommen die Strategien des Segmentierens, des Klassifizierens sowie des Generalisierens.

Auf das Lernen bezogene Strategien

Es liegen neben den kognitiven auch die metakognitiven Lernstrategien vor: dazu gehören Strategien wie ‚*self management*‘, dabei handelt es sich weiterhin um das Erkennen und das Analysieren der gesamten Lernbedingungen zugunsten der konkreten Verwendung des Lernprozesses ; ‚*directed attention*‘, dies beschränkt sich auf die Konzentration auf einzelne Lernaufgabe und ‚*self-evaluation*‘, hierbei geht es darum, die Ergebnisse des eigenen Lernprozesses zu überprüfen und zu bewerten.¹⁶³

Im Rahmen dieser Arbeit wird der inhaltlichen Einordnung sowie deren Unterstruktur ausführlich nachgegangen. Diese Einteilung befördert Friedrich und Mandl (Siehe Angabe unten).

1.2.2 Spezielle Strategien

Beim Lernen geht es im Wesentlichen darum, sich Wissen in verschiedenen Situationen anzueignen, z.B. im Unterricht, im Selbststudium u.Ä. Unter Wissen wird nicht nur das Kennen von Fakten, Begriffen und Zusammenhängen verstanden. Das Wissen impliziert aber auch zahlreiche Fertigkeiten und Fähigkeiten auf der einen Seite und deren Anwendung auf der anderen Seite. Die erfolgreiche Anwendung wird mittels Nachgehens einer Gesamtheit von Lernstrategien durchgeführt. Von der Grundschulzeit bis zu Hochschulstudien lässt sich eine vollziehende Entwicklung der Lernstrategien beobachten. So in den ersten Schulschritten werden nur gewisse Lernstrategien entwickelt. Im Studium gewinnt das Interesse an Lernstrategien an Boden und Bedeutung, denn die Studierenden müssen sich auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereiten. Die fremdsprachliche Forschung hat sich bisher vor allem auf

¹⁶³ Wolff, Dieter: Lernstrategien, Ein Weg zu mehr Lernerautonomie, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal. Abrufbar unter: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> . Zugriff am 10.08.2016, zitiert nach Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press1995.

die Identität und die Klassifikationen von Lernstrategien konzentriert. Die Lernstrategien werden insgesamt nach unterschiedlichen Gesichtspunkten beschrieben, klassifiziert und theoretisch eingeordnet. Unterschiedliche Klassifikationen konkurrieren miteinander in der Forschung. Im Folgenden lässt sich mit den speziellen Strategien befassen und für jede spezielle Strategie stehen übergeordnete Ziele, die genauer spezifiziert und mit den konkreten Interventionsmaßnahmen verbunden werden können. Es wird im Folgenden auf die Nutzung jeder Strategie eingegangen.

1.2.2.1 Elaborationsstrategien

Die positiven Auswirkungen auf die Integration und Konstruktion der Informationen ist die Aufgabe der Elaborationsstrategien. Bei Elaborationsstrategien für einfache Lerngegenstände geht es um assoziatives Lernen, wie z.B. Lernen einer Vokabelliste, indem die neuen Wörter mit bereits vorhandenen Wörtern vernetzt werden. Bei den Elaborationsstrategien für komplexe Lerngegenstände wird die Vernetzung zwischen den bestehenden und neuen Wissenseinheiten hergestellt. Diese Art Strategie ist geeignet für Texte. Ziel ist dabei die Integration und die Vervielfältigung der Informationen anhand Analogiebildung, erweitertes Notizen-Machen; Fragenstellung u.Ä. ¹⁶⁴ Also die Elaborationsstrategien werden eingesetzt, um das neue Wissen an das Gelernte anknüpfen zu können, so werden neue Strukturen hergestellt und können im Idealfall auf andere Kontexte transferiert werden. ¹⁶⁵ „Die Nützlichkeit dieser Strategien wird mit experimentellen Untersuchungen begründet, denen zufolge Lerner ihre Behaltensleistungen durch die Verwendung mentaler Bilder verbessern können.“ ¹⁶⁶ Unter den elaborativen Strategien, die das Verstehen fördern, fällt die Aufmerksamkeit.

¹⁶⁴ Siehe Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.32.

¹⁶⁵ Vgl. Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.18.

¹⁶⁶ Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Waxmann Verlag, Münster 2000, S.31.

Die Aufmerksamkeit

In der psychologischen Forschung weist die Aufmerksamkeit auf zwei Aspekte hin, zum einen auf die Verarbeitung von Informationen und zum anderen auf die aufgabenbezogenen Prozesse, die jenach der Kapazität jedes Lerners determiniert werden. In diesem Bereich ‚Aufmerksamkeit‘ wird der Frage der Zuwendung von Aufmerksamkeit als aktives Verhalten und als Fähigkeit sowie den Aufmerksamkeitsdefiziten wie etwa die Konzentration nachgegangen.

In einer Beschreibung von Brünken und Seufert (2006, 27) bedeutet „*Aufmerksamkeit* ein hypothetisches Konstrukt, das in vielen Bereichen der Allgemeinen Psychologie ebenso wie in der Lernpsychologie und der Pädagogischen Psychologie Verwendung findet. Es beschreibt weniger eine einheitliche Entität, sondern vielmehr einen Phänomenbereich, der sich durch zwei wesentliche Eigenschaften auszeichnet: *Kapazitätsbegrenzung* und *Selektivität* [herv. im Original].“¹⁶⁷ Beim Lernen werden mentale Konstruktionen aufgebaut auf der Grundlage einer Verknüpfung von vorhandenen kognitiven Strukturen mit neuen Informationen. Diese Wissenskonstruktion ist ein mehrstufiger Prozess. Je ausreichender die Ressource ist, desto größer ist die Aufmerksamkeit auf das Lernen. Die Aufmerksamkeitsprozesse hängen von der optimalen kognitiven Kapazität des Lerners, weiterhin von der Auswahl des Wissens ab.

In Anlehnung an Brünken und Seufert (2006, 30) kann davon ausgegangen werden, dass die Aufmerksamkeit beim Lernen überprüft werden kann nämlich durch die Verfügbarkeit der kognitiven Kapazität sowie durch das strategische Verhalten der Kapazität. Solche Kapazität kann anhand Trainingsmaßnahmen bei Konzentrationsstörungen gefördert werden. Im Mittelpunkt stehen die individuellen Aufmerksamkeitsstrategien, auf die es abgezielt wird.¹⁶⁸

Zur Kontrolle der Aufmerksamkeit lassen sich *kapazitätsoptimierende* und *selektionsunterstützende Strategien* aufzählen:

¹⁶⁷ Neumann, Odmar: Theorien der Aufmerksamkeit, in: Neumann, Odmar ; Sanders, Andries: Aufmerksamkeit, Hogrefe Verlag, Göttingen 1999, S. 559-643, zitiert nach Brünken, Roland ; Seufert, Tina: Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategien, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 27.

¹⁶⁸ Ebenda, S.30.

In dieser Hinsicht fassen Brünken und Seufert (2006, 30) auf, kapazitätsoptimierende Strategien sind solche Strategien, deren Ziel darin besteht, „in einer gegebenen Lernsituation das Verhältnis benötigter und verfügbarer kognitiver Ressourcen zu optimieren.“¹⁶⁹ Bei den selektionsunterstützenden Strategien wird die Kohärenzbildung als Prozess der Integration verschiedener Informationen betrachtet. Dieser Prozess ist die Basis zur Förderung der selektionsunterstützenden Lernstrategien.

Es gibt eine Gesamtheit von Lernaktivitäten, um die Aufmerksamkeit zu kontrollieren und den Wissenserwerb zu fördern.

Die Identifikation relevanter Informationen kann innerhalb der einzelnen Repräsentationen bzw. in dem einzelnen Text erfolgen und sie wird als lokale Kohärenzbildung verstanden. Die Identifikation relevanter Informationen in Bezug auf ein bestimmtes Ziel stützt sich auf relevante Strategien, wie etwa Textunterstreichung, -markierung, Textvisualisierung, Advance Organizer, die zur Informationsvorstrukturierung bzw. Reduktion und zur Förderung der Wissenskonstruktion dienen.

Die Identifikation zwischen den Repräsentationen wird als globale Kohärenzbildung betrachtet. Zur Verdeutlichung der Kohärenzbildung scheint Mind-Map fundiert zu sein. Es ist eine Verlinkung von Repräsentationen entweder in einer schriftlichen oder mündlichen Form. Bei diesem graphischen Hinweisen handelt es sich nicht nur um Training von Strategien, sondern auch um die Bearbeitung von Lerninhalten.

Die Vorwissensaktivierung

Der Begriff Vorwissen wird auf unterschiedliche Weisen bestimmt. Es ist das gesamte Wissen einer Person, „das (a) dynamischer Natur ist, (b) vor der Bearbeitung einer Lernaufgabe zur Verfügung steht, (c) strukturiert ist, (d) in unterschiedlichen

¹⁶⁹ Zu den kapazitätsoptimierenden Strategien gehören Strategien zur Reduktion der Ressourcenanforderungen, die als Abschaffung der Überlastung von kognitivem System betrachtet werden und die schmückenden Illustrationen, die dem Verstehensprozess nicht notwendig sind. Brünken, Roland ; Seufert, Tina : Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.30.

Formen vorliegt, (e) zum Teil explizit und zum Teil implizit ist und (f) konzeptuelle und metakognitive Komponenten umfasst.“¹⁷⁰ Das Vorwissen kann nach verschiedenen Dimensionen, nämlich Inhalt, Bewusstheit, Repräsentationen, Wissenschaftlichkeit, Umfang und Handlungsrelevanz kategorisiert werden.¹⁷¹

Die unterschiedlichen Dimensionen werden im Folgenden beschrieben.

Inhalt: Es lässt sich mit dem Wissen befassen. Neben dem deklarativen Wissen und dem prozeduralen Wissen liegen das domänenspezifische und domänenübergreifende Wissen vor. Dem domänenspezifischen Wissen gehört das themenspezifische Wissen, das mit einem gewissen Gegenstand oder einer bestimmten Aufgabe eng verbunden ist.

Bewusstheit: In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, ob das Vorwissen explizit oder implizit sei. Das explizite Wissen kann verbalisiert und bewusst aktiviert werden. Das deklarative Wissen ist explizit im Gegensatz zu dem Prozeduralen.

Repräsentation: Es gibt unterschiedliche Repräsentationsmodelle. Analoge Repräsentationen sind Abbildungen, die die Merkmale eines Objekts bestimmen. Mentale Modelle sind ebenso aufzuzählen.

Wissenschaftlichkeit: Im Laufe der Zeit bildet das Individuum ein gewisses Wissen, das aus Klischees und Vorurteile bestehen kann. Die Wissenschaftlichkeit befasst sich demzufolge mit der Frage, ob das Vorwissen korrekt ist.

Umfang: Der Umfang kommt auf die Größe der Wissensbasis zurück. Je umfangreicher und vernetzter das Wissen ist, desto schneller und effektiver kann es gelernt werden.

Handlungsrelevanz: Das Vorwissen kann unterschiedliche Operationen bestimmen. Die obengenannten Dimensionen sind in diesem Rahmen bedeutungsvoll.

¹⁷⁰ Dochy, Filip. Alexander, Patricia: Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. European Journal of Psychology of Education, 1995, X (3), S. 225-242, zitiert nach Krause, Ulrike-Marie, Stark Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 38f.

¹⁷¹ Krause, Ulrike-Marie, Stark Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 38f.

Daraus entstehen dann verschiedene Arten von Wissen und Können. Das deklarative, prozedurale, anwendbare und konditionale Wissen sind zu unterscheiden.

Bei den Lernaktivitäten hat der Lernende sein Vorwissen zu aktivieren. Die Aktivierung vom Vorwissen ist der Abruf gespeicherter Informationen aus dem Langzeitgedächtnis und das Behalten dieser Informationen im Arbeitsgedächtnis.¹⁷²

Im Unterricht besteht die Aufgabe der Aktivierung des Wissens in der Abschaffung von Klischeevorstellungen. Zur Aktivierung des Vorwissens stehen offenere Anwendungsstrategien zur Verfügung. Die offenere Strategie beabsichtigt laut Krause (2006, S.43) eine allgemeine Aktivierung von Wissensbeständen, Erfahrungen, Perspektiven und Ideen zu einem gewissen Thema.¹⁷³ Die unterschiedlichen Formen, die der allgemeinen Vorwissensaktivierung zugrunde liegen, werden wie folgt zitiert:

*Brainstorming*¹⁷⁴ wird verwendet, wenn ein neues Thema im Unterricht eingebettet wird, über das die Lernenden ihre Ideen ausdrücken. Es fungiert als Kreativitätsförderung und Ideenfindung.

Durch *das Berichten über Erfahrungen* aus der Erlebniswelt bzw. dem Alltag kann der Lernende sein Vorwissen motivierend aktivieren.

Fragen, Hypothesen, Erklärungen, Beispiele generieren lassen: Diese Methoden haben einen Bezug auf die Textarbeit. Der Text wird leichter verstanden, wenn der Lerner Fragen stellt, Hypothesen und Erklärungen über nachfolgende Textinhalte darstellt, sowie über eigene Beispiele überlegt.

Es steht auch fokussierte Vorwissensaktivierung. Der fokussierten Vorwissensaktivierung gehören vier hauptsächliche Methoden.¹⁷⁵

¹⁷² Vgl. Baddeley, Alan D.: Working memory, Looking back and looking forward, Nature Reviews Neuroscience, 2003, 4 (10), 829-839, zitiert nach Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 41.

¹⁷³ Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 43.

¹⁷⁴ Die Methode Brainstorming geht auf Osborn (1963) zurück. Mehrere Informationen finden Sie in: Osborn, Alex F.: Applied imagination, Scribner Verlag, New York 1963, zitiert nach Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 43.

Kognitive Vorstrukturierung, das bedeutet die strukturierenden Informationen wie der Advance Organizer, dadurch werden die alten Wissensinhalte mit den neuen verknüpft. Sie können aus Überbegriffen bestehen und sie sind hilfsbereit, wenn der Lernende über wenig Wissen verfügt und das Lehrmaterial unüblich ist.

Beispiele und Falldarstellungen: Die konkreten Beispiele gewinnen an Boden und Bedeutung bei der Veranschaulichung der abstrakten Sachverhalte. So kann das Alltagswissen mit dem wissenschaftlichen Wissen verbunden werden. In diesem Zusammenhang sind auch die Lernenden mit wenig Wissen von den Lernenden mit viel Wissen zu unterscheiden. Disponibilität vom Wissen heißt, in der Lage zu sein, die Tiefenstruktur eines Beispiels zu erkennen.

Analogien: Es soll das Faktum hineingenommen werden, die Analogie besteht darin, wenn eine relationale Struktur von einem Gebiet auf ein anderes übertragen wird. Um die Fehlkonzepte zu vermeiden, sollten die Analogien sorgfältig ausgewählt werden.

Das Fragenstellen

Die Fragen können explizit oder implizit sein. Der Lehrer stellt den Lernenden Fragen, um den Bezug auf die vorigen Lektionen herstellen zu können. Also Fragenstellen soll die kognitiven Prozesse bei den Lernenden aktivieren. Die Aufmerksamkeit wird abgelenkt und die erfragten Informationen werden weitergearbeitet und registriert. Im Einklang mit diesen Erkenntnissen zeigt sich bei Belbachir (2011, 42): „Mit diesen Fragen kann man herausfinden, was man noch nicht weiß. Nun braucht man wieder neue Informationen. Dieses Fragen-Stellen und Antworten-Suchen muss manchmal sehr lange fortgesetzt werden.“¹⁷⁶

Die Fragestellung führt zur selbstständigen Wissensgenerierung. Diese Auffassung befindet sich auch bei Grabinger (1996), „ das Fragenstellen wird dabei als

¹⁷⁵ Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin: Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 45.

¹⁷⁶ Belbachir, Rafiaa: Zwischen Landeskunde und Linguistik, in: IMAGO Interculturalité et Didactique, publiée avec le concours de l'Association IMAGO, Avril 2011, S. 42.

grundlegende kognitive Fertigkeit aufgefasst, die für die selbstständige Zielausrichtung wissensgenerierender Aktivitäten erforderlich ist.“¹⁷⁷

Entwicklungen zum selbst gestellten Fragen gewinnen derzeit an Boden und Bedeutung, weil sie in einem lehrerzentrierten Unterricht gemindert sind im Gegensatz zu dem materialgestützten Unterricht, wobei weitere komplizierte Fragen zum individuellen Lernen vermehrt werden. Fragen werden in unterschiedlichen Vorlesungen, in tutoriellen Situationen, Diskussionen, beim kooperativen Lernen, beim entdeckenden individuellen Lernen durch Experimentieren, beim Lesen von Texten und Lernen mit dem Internet formuliert.

Es kommen verschiedene Arten vom Fragenstellen zum Vorschein.

Nach dem Kontext werden *die kommunikativen Fragen* klassifiziert, die einen sozialen Kontext bedingen. Sie sind Fragen, die an Kollegen in einer Klasse, einer Gruppe gestellt werden im Gegensatz zu den *Selbstfragen*, die der Lerner an sich selbst richtet.

Wong (1985) klassifiziert Selbstfragen zur Regulation, die das Verstehen beim Lesen überwachen lassen und Selbstfragen nach Information, die auf bestimmte Wissenskomponente abzielen.¹⁷⁸

King (1995) hat eine entwickelte Gesamtheit von Trainingsverfahren zur Förderung der prozessregulierenden und der wissensgenerierenden elaborierenden Fragen beleuchtet, es werden „(1)Selbstfragen zur Elaboration des Lernmaterials effektiver als Lehrer- und textbegleitende Fragen oder rezipierte, vorgegebene Elaborationen.(2) Lernende stellen elaborierende Selbstfragen nicht spontan, sondern müssen dazu gezielt angeleitet werden.“¹⁷⁹

¹⁷⁷ Grabinger, R. Scott : Rich Environment for active learning, in: Jonassen, David: Handbook of research for educational communications and technologie, Macmillan, New York 1996, S. 665-692, zitiert nach Neber, Heinz: Fragenstellen, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 50.

¹⁷⁸ Wong , B. Y. L. : Self-questioning instructional research : A review. Review of educational Research 55, 1985, S. 227-286, zitiert nach Neber, Heinz: Fragenstellen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 51.

¹⁷⁹ King, Alison : Cognitive Strategies for learning from direct teaching, in: Wood, Eileen; Woloshyn, Vera; Willoughby, Teena : Cognitive strategy instruction , MA: Brookline Books, Cambridge 1995, S. 18-65, zitiert nach Neber, Heinz: Fragenstellen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 53.

Das Notizenmachen

Das Notizenmachen gilt als häufigste Lernaktivität zur Bewältigung der Aufgabenstellungen, bei den Ausbildungen in unterschiedlichen Situationen, beim Hören und Lesen eines Textes, während der Erstellung von Vorträgen, Aufzeichnungen, skizzenhaften Entwürfen, bei den wissenschaftlichen sowie den literarischen Arbeiten. Notizen werden angefertigt und bearbeitet zur Förderung des Wissenserwerbs. Auf jeden Fall ist die Notierkunst beim Verstehen der Fremdsprache gefordert.

Es bestehen zwei hauptsächliche Funktionen vom Notizenmachen:¹⁸⁰

-Notizenmachen zur Enkodierung von Informationen: Es verbessert die Behaltensleistung entweder mit oder ohne Bearbeitung der Notizen. Die Prozesse der Anfertigung überwachen die Aufmerksamkeit und erhöhen das Prozent der Sprachproduktion. Das Anfertigen von Notizen führt zu zusätzlichen Schlussfolgerungen und Interpretationen. Das umfangreiche Notizenmachen verknüpft die mentalen Repräsentationen der verarbeiteten Inhalte.

-Notizenmachen zur externen Speicherung von Informationen ist die produktive Funktion von Notizen. Die gemachten Notizen gelten als Inventar für das spätere Lernen. Der genommene Inhalt wird bearbeitet und verbessert. Somit scheint diese Speicherfunktion wichtiger zu sein, weil wesentliche Informationen wiederholt werden können. Also der Lernende wird desgleichen für das Textverstehen und aus den Texten lernen.

Aus dem schriftlichen Text kann der Notizenmacher die Möglichkeit haben, die Textinformationen in jeder Zeit aufnehmen. Dieser Freiheitsgrad lässt sich aber durch einen Vortrag mindern. Es ist in diesem Rahmen hinzuweisen, dass die vortragende Person über Vortragekunst verfügen soll, damit die Notizen richtig aufgenommen werden. Für die Anfertigung von Notizen ist es auch empfehlenswert, dass der Vortragende ausgewählte Informationen an der Wandtafel oder auf die Folien schriftlich festhält. Die wichtigen Informationen und die zentralen Begriffe brauchen

¹⁸⁰ Neber, Heinz: Fragenstellen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 60f.

eine klärende Zusammenfassung, eine zusätzliche Bemerkung oder eine Veränderung der Intonation.

Nach einer Befragung von Van Meter u.a. (1994) haben die Studierenden begründet, dass sie Notizen machen, um die Aufmerksamkeit sowie um das bessere Verstehen und Lernen während der Lehrveranstaltungen zu halten. Notizen werden Studierende machen zugunsten der Bereitstellung von Grundlagen für spätere Vorbereitungen auf Prüfungen sowie der Sammlung von Hinweisen für die Bewältigung der Hausaufgaben.¹⁸¹ Der Umfang und die Qualität der Aufnahme von Notizen hängen auch von dem Sprachniveau der Lerner ab. Je höher die Niveaustufe ist, desto umfangreicher die Notizen sind. Zur Vollständigkeit der Notizen sollen die Lernenden motiviert werden. „Die Frage nach der besten Form und der Vollständigkeit von produktiven Notizen stellt sich dabei personen- und situationsspezifisch. Hilfreiche Notizen können je nach den für einen bestimmten Inhalt verfolgten Verarbeitungszielen, je nach Vorwissen und je nach Vertrautheit mit spezifischen Nationsformen sehr unterschiedlich aussehen.“¹⁸²

Beim Notizenmachen soll auch genügend Platz am Blattrand zugestellt werden, da es in Betracht gezogen wird, dass es Zwischentitel, Zusammenfassungen oder graphische Darstellungen hinzugefügt werden können. Bei der Wiederholung zugunsten eines nachhaltigen Lernens wirken diese graphischen Darstellungen als aufgenommene Notizen vorteilhaft, obwohl sie anstrengend bei der Verarbeitung sind.

Die Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien

Vorstellungsbilder¹⁸³ und Imagery-Strategien sind wirksame Strategien für effizientes Lernen. Das Bebilderungsprinzip als inneres Bild gilt nicht nur als Vorstellung des Vergangenen oder des Gegenwärtigen, sondern auch als Bildung

¹⁸¹ Van Meter, Peggy; Yokoi, Linda; Pressley, Michael (1994), College students' theory of notetaking derived from their perceptions of notetaking. *Journal of Educational Psychology*, 86, 323-338, zitiert nach Staub, Fritz: Notizenmachen : Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien* , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 67.

¹⁸² Staub, Fritz: Notizenmachen : Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien* , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 68.

¹⁸³ Die Vorstellungsbilder wurden laut Platon und Aristoteles als ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Denkens bezeichnet.

eines Phantasiegebildes. „Die visuelle Vorstellungsfähigkeit ermöglicht uns, vor unserem „geistigen Auge“ statische und dynamische Bilder von realen oder erdachten Szenen und Vorgängen entstehen zu lassen, die dann von diesem inneren Auge betrachtet und analysiert werden.“¹⁸⁴

Lüer u.a. (1995) gehen davon aus, Vorstellungsbilder sind innere Bilder von Gegenständen, die auf der Grundlage von Gedächtnisinhalten erzeugt werden können. Die Vorstellungen können sich dabei auf strukturelle oder funktionelle Ähnlichkeiten zum Gegenstand beziehen und visuelle konkrete Inhalte enthalten.¹⁸⁵

Die Vorstellungsbilder sind lernförderlich. In der psychologischen Forschung gelten sie als visuelle Repräsentationen im Arbeitsgedächtnis, die die Informationen im Langzeitgedächtnis behalten und später verarbeitet, frei reproduziert und generiert werden. Deshalb werden die Imagery-Strategien als wichtige Elaborationsstrategien betrachtet. Bannert und Schnotz (2006, S.75ff) erklären in ihrem Beitrag ‚Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien ‚die Kodierungstheorie von Paivio (1986): „Die Theorie nimmt an, dass die Erinnerbarkeit gelernter Information mit der Anzahl verfügbarer Codes steigt und dass Bilder aufgrund ihrer doppelten Kodierung (im imaginalen und verbalen System) im Allgemeinen besser behalten werden als Texte, da diese nur einfach (im verbalen System) verarbeitet werden.“¹⁸⁶

Anhand des integrativen Modells des Text- und Bildverstehens (siehe Abbildung 06 im Anhang, Seite G) lässt sich verstehen, dass es zwischen Textverstehen vom Bildverstehen unterschieden wird. Beim Text konstruiert der Leser Repräsentationen der Textoberflächenstruktur, auf deren Grundlage wird er einen semantischen Inhalt generieren. Beim Bildverstehen generiert der Leser eine visuelle Vorstellung des dargestellten Gegenstandes und ein mentales Modell durch einen semantischen Verarbeitungsprozess. Beim Bildverstehen wird eine Strukturabbildung

¹⁸⁴ Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang : Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 68.

¹⁸⁵ Lüer, Gerd; Werner, Steffen; Lass, Uta: Repräsentation analogen Wissens im Gedächtnis, in Van der Meer, Elke; Dörner, Dietrich. : Das Gedächtnis, Hogrefe Verlag, Göttingen1995, zitiert nach Dornheim, Dorothea: Prädikation von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten, Logos Verlag, Berlin 2008, S. 121.

¹⁸⁶ Sadoski Mark; Paivio, Allan :Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing, Erlbaum Verlag, London 2001, zitiert nach Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang : Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.75.

von visuell-räumlichen Relationen realisiert. Die Untersuchungen über das Lesen und das Textverstehen haben den Einsatz der Imagery-Strategien entwickelt.

Imagery-Strategien wirken sich nützlich. Ihre Wichtigkeit besteht darin, dass sie eine tiefere Verarbeitung des Inhalts anregen. „Das spontane und / oder instruierte Erzeugen von Vorstellungsbildern hat zur Folge, dass im Arbeitsgedächtnis zusätzliche Konstruktionsleistungen stattfinden, die auf der Aktivierung von Vorwissen basieren und zu Inferenzen bzw. Elaborationen führen.“¹⁸⁷

In dem neuen Stand der Forschung über Imagery-Strategien steht der analytische-deskriptive Ansatz im Mittelpunkt. Dabei lässt die Frage sich stellen, ob die Vorstellungsbilder wichtig für das Textverstehen auf der einen Seite und für das Textbehalten auf der anderen Seite sind. Die Vorstellungen werden anhand der Methode des Lauten Denkens erzeugt. Die spontanen Vorstellungsbilder nehmen mit der kognitiven Entwicklung zu. Mithilfe des emotionalen Gehalts werden sie auch spontan konstruiert. Die mehreren Textpassagen schaffen umfangreiche Vorstellungsbilder, die so viele Textinformationen verbinden werden.

Dank den Forschungen zur kognitiven Bildverarbeitung sind das strategische Wissen, das Vorstellungsvermögen, die Lernmotivation und das -interesse wichtige Faktoren für die erfolgreiche Nutzung von Bildern im Lernprozess geworden.¹⁸⁸

In Betracht soll gezogen werden, neben dem Alter, das Vorwissen steht neben dem kognitiven Entwicklungsstand, der Gedächtnisspanne, um die gesamte Strukturierung und spontane Generierung von Vorstellungsbildern zu beeinflussen. In diesem Sinne soll ebenso auf den Text hingewiesen werden, der die Qualität und die Häufigkeit der Vorstellungsbilder bewirkt. Neben seiner Rolle bei der Vorwissensaktivierung gilt der Advance Organizer als Bild-Evozierung und Strukturierungshilfe, die die Behaltensleistung erhöht und die Verstehensleistung erzielt. (Siehe dazu Abbildung 07 im Anhang, Seite H).

¹⁸⁷ Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang: Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.75f.

¹⁸⁸ Lewalter, Doris: Kognitive Informationsverarbeitung beim Lernen mit computerpräsentierten statistischen und dynamischen Illustrationen. Unterrichtswissenschaft, 25, 207-222, zitiert nach Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang: Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.78.

Die Mnemotechnik

Diese Bezeichnung steht für „die Benutzung sachfremder Lern- und Gedächtnishilfen zur leichteren Einprägung unterschiedlicher Lerninhalte. Im Mittelpunkt steht die Schaffung eines memorialen Systems, indem Erinnerungen in Form von Gedächtnisbildern an imaginären Orten (loci oder topoi) abgelegt werden können, wobei vor allem Landschaften, Gemälde, Körperteile oder auch Geschichten als memoriale Stützsysteme dienen.“¹⁸⁹

Surkamp (2010, S.191) erklärt die Mnemotechniken als Verbindung von sprachlichen Elementen mit Bildern oder Klängen.¹⁹⁰ Ferner wird es erklärt, die Mnemotechnik ist Verbindung zweier kognitiven Elemente, dieses „*Konzept der dualen Kodierung* mit der zentralen Annahme, dass zumindest zwei verschiedene Verarbeitungssysteme von Kognitionen gibt, wobei das verbale System für die Kodierung von Worten und Sprache zuständig ist und das imaginale System die Verarbeitung von bildhaftem Material übernimmt.“¹⁹¹

Wer sich mit Mnemotechnik beschäftigt, mag leicht den Eindruck gewinnen, wie Inhalte im Gedächtnis behalten werden. Sarasin (1995, S.35) stellt den Gedächtnisprozess auf, der ein Verständnis der betreffenden Lernstrategien ermöglicht.¹⁹² (Siehe dazu Abbildung 08, Seite I). Es ist wichtig, auf das Dreispeichermodell hinzuweisen:

- *Der sensorische Speicher*: Nur ein Teil der Informationen wird bewusst. Dieser Wahrnehmungsspeicher speichert die Informationen der Sinne, aber die Dauer der Speicherung ist kurz. Die gespeicherten Informationen sind sehr umfangreich und nicht alle Inhalte werden bewusst, also dies hängt von der Aufmerksamkeit der Lernenden ab.

¹⁸⁹ Stangl, Werner : Mnemotechnik, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.90.

¹⁹⁰ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.191.

¹⁹¹ Paivios, Allan :Dual coding theory: Retrospect and current status, canadian journal of Psychology, 45, S. 255-287, zitiert nach Stangl, Werner : Mnemotechnik, in: Mandl, Heinz; Friedrich Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.95.

¹⁹² Siehe Metzlig, Werner; Schuster, Martin: Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen, mit 3 Tabellen, Springer 2006, S.13f.

- *Der Kurzzeitspeicher*: In dieser Phase werden die Informationen memorisiert und abgerufen, die im sensorischen Speicher aufgenommen sind. Es wird damit gemeint, dass sie erkannt und eingeordnet werden. Die Dauer des Kurzzeitspeichers ist auch gering. Die Kapazität der Informationsaufnahme kann durch Organisationseinheiten vergrößert werden und durch das Vorwissen vervollständigt.
- *Der Langzeitspeicher*: Er gilt als Grundziel bei jedem FU, da er die fremdsprachliche Kompetenz beschreibt. Die Kapazität der Speicherung ist im Gegensatz zu dem Wahrnehmungsspeicher enorm. Die Informationen können nicht vergessen werden und sie benötigen vor allem einen Abrufreiz, damit sie später reaktiviert und in den Arbeitsspeicher zurückgeführt werden können.

Die Mnemotechnik ist Gedächtniskunst, für diese Kunst des Einprägens werden gewisse Mittel benutzt, um das Erinnerungsvermögen zu stärken:¹⁹³

- *Die Forum-Romanum-Methode (Methode der Orte bzw. Loci-Methode)*: Diese Methode geht von dem Beschaffen von Orten aus, an denen Bilder gestellt werden. Zwischen den Orten wird der Lernende Abstand einhalten und sich bewegen und Erinnerung an jedem Platz behalten. Die Bilder müssen auffällig sein, um den erinnerungsfördernden Eindruck zu hinterlassen.

-*Methode des Bilderrasters*: Bei dieser Methode werden Bilder oder Gegenstände mit Zahlen verknüpft. Diese Zahl-Wort-Verknüpfungen dienen dem Registrieren der benötigten Wörter.

Immer im Sinne der Einprägsamkeit der Inhalte kommen *Clustering* und *Mind-Mapping* vor. Beim Clustering kann jeder Begriff ein Ausgangspunkt für weitere Assoziationen sein. Die Cluster-Methode besteht darin, wenn „um ein eingekreistes Kennwort (Leitbegriff) spontan weiter Begriffe assoziiert und um das Kennwort herum festgehalten, eingerahmt und mit Strichen verbunden“¹⁹⁴ werden. (Siehe Abbildung 09 im Anhang, Seite J). Das Mind-Mapping bei dieser speziellen Lernstrategie ist „eine Methode, die durch Visualisierung von Gedanken und Überlegungen eine sehr gute

¹⁹³ Stangl, Werner : Mnemotechnik, in: Mandl, Heinz; Friedrich Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S.92ff.

¹⁹⁴ Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen, Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, In der Reihe Praxis Deutsch 1.Auflage Verbindung mit Klett, Seelze 2010, S.78f.

Übersicht schaffen und damit einen epistemischen Prozess fördern kann [...]. Im Gegensatz dazu kann das Mind-Mapping durch die Verknüpfung sprachlicher und bildlicher Darstellung und der Visualisierung von Zusammenhängen und Strukturen weit größere Teile des Gehirns und seiner Potenziale nutzen.“¹⁹⁵ Bezogen auf Neuland und Peschel (2013, S.100) soll auf die Relevanz von Mind-Mapping und Clustering bestanden werden, da diese Methode- wie die Autorinnen erwähnt haben- nicht nur zum Nutzen der Ideenfindung aber auch zur Ideenordnung dienen. Diese sind vor allem bei der eigenen Textproduktion bzw. dem kreativen Schreiben von großer Bedeutung.¹⁹⁶

Die Methoden ‚Illustrationen und Schautafel‘ lassen sich in diesem Zusammenhang durch die Originalität auszeichnen und sie machen die Einprägung der Lernstoffe leichter.

Die Wiederholungsstrategien

Die Fremdsprachenlerner erleichtern ihr Lernen durch die Wiederholung. Die Wiederholungsstrategien finden ihren vermehrten Einsatz bei den Studierenden insbesondere vor Prüfungen. Wird der Lerner geprüft, so kann er die wahrgenommenen Dinge abrufen. Das Wiederholen laut Lourdes (2013, S.134) gilt als „ein tägliches kleines Lernaspekt [und durch Verf.] führt zu mehr gespeichertem Wissen als ein Lernmarathon vor der Prüfung.“¹⁹⁷ Hellmich und Wernke (2009, S.19) erklären, Formen der Wiederholungsstrategien sind durch „das fortwährend Aufschreiben wichtiger Daten oder durch [...] sogenannte ‚Eselsbrücken‘ gekennzeichnet, bei denen sich Lernende mit dem Ziel eines besseren Einprägens

¹⁹⁵ Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen, Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, In der Reihe Praxis Deutsch 1.Auflage Verbindung mit Klett, Seelze 2010, S.79. Zu den Haupt- Ästen gehören auch solche Seiten-Äste, die weiter verzweigt werden können.

¹⁹⁶ Neuland, Eva; Peschel, Corinna: Einführung in die Sprachdidaktik, Mit Abbildungen und Graphiken, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2013, S.100.

¹⁹⁷ Ros, Lourdes: Strategien und Lernautonomie, in Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S. 134.

kleine Geschichten, Assoziationsketten oder Sinnbilder überlegen, so zum Beispiel beim Vokabellernen.“¹⁹⁸

Es wird zwischen Wiederholungsstrategien für einfache Lerngegenstände und für komplexe Lerngegenstände differenziert. Die erste Art besteht darin, wenn Einheiten ausgewählt und erworben werden, damit sie ins Arbeitsgedächtnis transferiert werden. Die Leistung des Gedächtnisses wird mit der Zeit besser. Die zweite Art liegt darin, wenn Texte repetiert werden, Textpassagen markiert, unterstrichen und abgeschrieben sowie Notizen gemacht werden. Auf diese Weise werden solche Textteile mehrmals durchgelesen, rezipiert und gespeichert¹⁹⁹.

Es müssen immer Abrufwege geschaffen werden. Bei Wernke (2013, S.19) befindet sich die Erklärung, diese Strategien dienen der präzisen Abspeicherung von Faktenwissen zuerst im Arbeitsspeicher des Gedächtnisses und dann im Idealfall im Langzeitgedächtnis durch lautes Hersagen und Auswendiglernen.²⁰⁰ Es geht um das Auswendiglernen der neuen Wissensausschnitte, die isoliert aber auch zusammenhängend fixiert sind. Das Überführen von lernenden Inhalten in das Langzeitgedächtnis ist das Ziel des Wiederholens, dass sie rasch erinnert werden können. Daher werden sie verfügbar sein, selbst wenn der Lerner unter Zeitdruck oder vor Publikum steht.

Als eine Abrufwiederholungsstrategie kommt folgendes zum Vorschein: „Wer gelernte semantisch relevante Inhalte in immer länger werdenden zeitlichen Intervallen abrufen [...]: z.B. nach wenigen Stunden, dann wieder nach einem Tag, dann nach einer Woche und dabei systematisch vergessene Inhalte rekonstruiert, optimiert seine langfristige Gedächtnisleistung.“²⁰¹

¹⁹⁸ Hellmich, Francke; Wernke, Stephan: Was sind Strategien... und warum sind sie wichtig?, in: Hellmich, Francke; Wernke, Stephan(Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter, Konzepte, Befunde und praktische Implikationen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009, S. 19.

¹⁹⁹ Siehe Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S.32.

²⁰⁰ Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.19.

²⁰¹ Steiner, Gerhard : Wiederholungsstrategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 104.

Das Verstehen der erhaltenen begrifflichen Strukturen soll betont werden, dass jedem wiederholten Üben vorzugehen soll. Es wird damit die Notwendigkeit angesprochen, neue Wissensstrukturen mehrmals in unterschiedlicher Weise aufzubauen. Das Verstehen ist einfach kein Alles-oder nichts-Prozess, während das ständige Wiederholen zum tieferen Verstehen führen kann. Bei Steiner (2006, S.107) befindet sich diese Meinung, der auch zitiert, dass „auch das wiederholende Üben immer wieder als ein überlegtes und damit auch kontrolliertes Üben mit Bewusstsein wahrgenommen wird.“²⁰² Es wird dabei auf Folgendes hingewiesen werden:

-Strategien des variantenreichen Wiederholens, dazu gehört:

-Einsatz unterschiedlicher Übungskontexte: Um die Langweile und die Müdigkeit beim Wiederholen zu vermeiden, ist es empfehlenswert, von einer Reihe Wiederholungen der einzelnen Übung zur anderen Übung zu gehen. Es ist eine Veränderung des Kontextes. Neue Gedächtnisrepräsentationen werden aufgebaut, daraus resultieren sich mentale Aktivitäten und somit können ebenso Rekonstruktionen generiert werden.

-Einsatz unterschiedlicher Übungsgeschwindigkeiten: Der Lernende wird das hohe oder das niedrige Tempo zum wiederholten Lernen auswählen. Es ist vorausgesetzt, dass dieser Prozess richtig ablaufen wird.

-Einsatz unterschiedlicher Repräsentationsmedien: Der Lernende kann Bilder als Repräsentationsmodi umsetzen. Er kann die Sprache oder die Handlung in Bilder transformieren oder umgekehrt. Der gelernte Inhalt wird nicht einfach wiederholt.

-Das verteilte Üben ist im Bereich der Wiederholung möglich, wobei die Übung in Einheiten verteilt wird. Das Behalten von Inhalten wird so effektiv wie beim variantenreichen Üben.

-G-Strategie versus T-Strategie: Es ist zunächst einmal zu überlegen, ob das zu lernende Material in Wiederholungsphasen, d.h. nach Teil-Strategie (T-Strategie) angebracht wird, diese Strategie wird verwendet, wenn der Umfang dosiert ist. Die Ganzes-Strategie (G-Strategie) wird eingesetzt, wenn der erhaltene Wissensbestand

²⁰² Steiner, Gerhard : Wiederholungsstrategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 107.

zusammenhängend verbunden oder der Stoff von ganzheitlicher Bedeutung sind, oder auch wenn das Timing der Aufeinanderfolge bedingt ist.²⁰³

1.2.2.2 Organisationsstrategien

Bei den Organisationsstrategien gehen sowohl das Erkennen der Zusammenhänge zwischen den Informationsteilen sowie die Umstrukturierung des erhaltenen Inhalts in Erfüllung, dass neuer Inhalt verständlich wird. Komplizierte Informationen werden vereinfacht und umformuliert. Somit lässt sich auf das Wesentliche konzentrieren. Dies stimmt der Aussage von Hellmich und Wernke (2009, S.19) zu, dass Organisationsstrategien die neuen Inhalte besser verstehen, behalten und abrufen lassen. Dazu gehören auch das Unterstreichen wichtiger Textsegmente und das Erstellen von Gliederung, Graphiken, Schaubildern oder Merklisten, wichtige Sachverhalte werden von wenigen Sachverhalten getrennt.²⁰⁴ Es unterscheiden sich Organisationsstrategien für einfache Lerngegenstände von Organisationsstrategien für komplexe Lerngegenstände. Anhand der Organisationsstrategien für einfache Lerngegenstände werden die Items auf bessere Weise aufgenommen. Sie werden nach ihren Eigenschaften klassifiziert und so werden die Oberbegriffe und die dazugehörigen Unterbegriffe in Bilder schematisiert, dagegen zu den Organisationsstrategien für komplexe Lerngegenstände, die für die Textverarbeitung angewendet werden, indem das Wesentliche aus dem Text gekennzeichnet wird, erst dann kann die Beziehung zwischen den Kernideen identifiziert werden.²⁰⁵

Organisationsstrategien sind nicht nur Verstehensstrategien, „sie sind gleichzeitig auch wirksame Abrufhilfen, welche die Wiedergabe bzw. Rekonstruktion von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis unterstützen.“²⁰⁶

²⁰³ Steiner, Gerhard : Lernen, 20 Szenarien aus dem Alltag, 3. Auflage, Huber Verlag, Bern 2001, S.269f.

²⁰⁴ Hellmich, Francke; Wernke, Stephan: Was sind Strategien... und warum sind sie wichtig? , in: Hellmich , Francke; Wernke, Stephan(Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter, Konzepte, Befunde und praktische Implikationen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009, S. 19.

²⁰⁵ Siehe Sarasin, Susanna: Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1995, S. 33.

²⁰⁶ Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz: Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S.05.

Zu den Organisationsstrategien gehören folgende Strategien:

Das Zusammenfassen von Textinformationen

Detailinformationen werden zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst, sie werden kognitiv besser verarbeitet, indem sie verstanden, behalten und abgerufen werden können.²⁰⁷ So können beispielsweise wesentliche Begriffe und Aussagen tief verstanden und langfristig registriert werden. Das Zusammenfassen verbindet das Lesen mit dem Schreiben und wird durch Training optimiert. Dies kommt nicht nur auf das Studium aber auch auf das Berufsfeld zurück.

Ballstaedt (2006, S.118f) differenziert zwei grundlegende Stufen zur Verarbeitung einer Zusammenfassung, die als Makrooperationen bezeichnet werden:²⁰⁸

- Erkennen wichtiger und unwichtiger Aussagen: Textinformationen, die als Wiederholungen, Exkurse oder hierarchieniedrige Aussagen betrachtet werden, kann der Sprachbenutzer tilgern. Er kann ebenso Aussagen auswählen, die einen großen Textteil bereits zusammenfassen.²⁰⁹ Es wird zwischen der textorientierten und der interessenorientierten Zusammenfassung unterschieden. Bei der ersten Art geht es um eine Verdichtung, wobei es sich auf die wesentlichen Aussagen der Verfasserin bzw. des Verfassers konzentrieren lässt. Die sprachlichen Indikatoren, wie z.B. ‚besonders wichtig ist‘, ‚meine zentrale These lautet‘ u.Ä. scheinen beim textorientierten Zusammenfassen fundiert zu sein. Da das korrekte Zusammenfassen Indikator für das Textverstehen ist, ist eine didaktische Textaufgabe, die dazu dient „ das Gesamtverständnis eines Textes (globales Verstehen), die Identifizierung und die Entnahme einzelner Informationen (selektives Verstehen) oder das Verständnis

²⁰⁷ Vgl. Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.19.

²⁰⁸ Ballstaedt, Steffen- Peter: Zusammenfassen von Informationen, in : Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 118f.

²⁰⁹ Diese Stufe fällt mit der Phase ‚Vermitteln vom Wissen‘ zusammen. Vermitteln wird als Aufbauen vom Strukturwissen, Entfalten vom Verfahrenswissen und Aufzeigen vom Faktenwissen. Siehe Gasser, Peter: Neue Lernkultur, Eine integrative Didaktik, Pädagogik bei Sauerländer, 1. Auflage, Verlag Sauerländer, Aarau – Schweiz 1999, S.183.

textueller Details (Detailverstehen) zu operationalisieren.“²¹⁰ Bei der zweiten Art der Zusammenfassung dreht es sich um die Frage, was für die Leserin bzw. den Leser wichtig ist. Der Leser geht auf den Text mit einer gewissen Leseabsicht ein. Diese Art-Zusammenfassung wird mithilfe des Vorwissens auf der einen Seite und des Interesses des Rezipienten auf der anderen Seite gelenkt.

-Verallgemeinern und Konstruieren: Verallgemeinern und Konstruieren sind anspruchsvoller und schwieriger als das Tilgern und Auswählen. Verallgemeinern liegt darin, wenn eine Sequenz von Aussagen durch eine allgemeinere und übergeordnete Aussage ersetzt wird.²¹¹ Das Konstruieren liegt darin, wenn eine Gesamtheit von Sätzen durch einen Satz formuliert wird, der auf zentrale Informationen aufweist.²¹²

Die beiden Makrooperationen sind auf Schemata eingeführt, die zwei Arten haben. Die erste Art ist Textschemata: Sie werden auch Textgrammatik benannt, also das sind konventionelle Regel für den Aufbau gewisser Texte, die auf jeden Fall das Verstehen des Textes erleichtern. Die zweite Art ist Wissensschemata: Sie enthalten das inhaltliche Vorwissen, das sich auf den Text bezieht. Dadurch wird der Leser das erhaltene Wissen ergänzen und weiter verarbeiten. In diesem Zusammenhang kann besagt werden, dass nicht nur strukturelle aber auch inhaltliche Prozesse verarbeitet werden.

Merz-Grötsch (2010, S.80) geht davon aus, „[d]as Zusammentragen und Verarbeiten von Informationen und Wissen und deren Aufbereitung erfordert – nicht nur für die Textproduktion – ein ganzes Bündel an Strategien und Arbeitstechniken. Sie können in diesem Zusammenhang gezielt erworben bzw. weiterentwickelt

²¹⁰ Hallet, Wolfgang: Umgang mit Texten und Medien, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 175.

²¹¹ Es steht in diesem Sinne die Gefahr, wenn der Sprachbenutzer leere Aussagen benutzt. Da sei die Rede über die Übergeneralisierung. Mehr dazu in: Ballstaedt, Steffen- Peter: Zusammenfassen von Informationen, in : Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 119.

²¹² Diese Stufe fällt mit ‚Repititieren‘. Repititieren schließt seinerseits drei Etappen ein, nämlich *Studieren* als aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff (lesen, unterstreichen, befragen, Beispiele suchen das Wesentliche herausarbeiten u.Ä.); *Repitieren* und das bedeutet neu strukturieren, Lernstoffe und –aufgaben bereitstellen und *Überprüfen* und darunter wird Kontrolle, Rückblick und Review gemeint. Siehe Gasser, Peter: Neue Lernkultur, Eine integrative Didaktik, Pädagogik bei Sauerländer, 1. Auflage, Verlag Sauerländer, Aarau – Schweiz 1999, S.183.

werden.“²¹³ Bei der Auseinandersetzung mit der Zusammenfassung scheinen einige Techniken und Strategien nach Ballstaedt (2006, S.120ff) fundiert zu sein.

-Hervorheben: Diese Technik findet Anwendung bei der Makrooperation ‚Auswählen‘. Schlüsselwörter und Kernaussagen werden unterstrichen und mit Farben markiert. Es ist aber zu beachten, dass die zu viel markierten Textstellen den reduktiven Effekt verlieren lassen.

-Gliedern: Die Absätze des Textes werden mit Zwischenüberschriften der Marginalien versehen. Die Textbausteine werden als Problemstellung, Definition, Beispiel, Zusammenfassung festgestellt und sie sind beispielsweise am Rand zu stellen. Es gibt sogar sprachliche Ausdrücke, die die Textteile klar machen und die als Verknüpfungen fungieren.

-Verdichten: Es erfolgt, wenn aus einem langen Text ein kurzer Vor-Text und schließlich ein prägnanter Titel produziert werden.

-Exzerpieren: „Das Exzerpieren bündelt verschiedene Techniken der Reduktion: Unterstreichen, Zwischenüberschriften, Randbemerkungen, Visualisierungen u.a. Eine vergleichbare Technik ist das Notizmachen, das beim Unterricht oder bei Vorträgen die wichtigen Informationen und den Gedankengang schriftlich konserviert.“²¹⁴

Friedrich (1995, S.147) entwickelt seinerseits ein Selbstinstruktionsprogramm zum Training reduktiver Textverarbeitungsstrategien (REDUTEX):²¹⁵

- a. Orientierendes Lesen: der Text wird flüchtig gelesen, um Gedanken über den Textinhalt und die Textstruktur zu gewinnen.
- b. Analyse der formalen Gestaltung, die durch Marginalien klar gemacht werden.
- c. Das Markieren der Textabschnitte, die aussagekräftige Informationen für die Zusammenfassung enthalten.

²¹³ Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen, Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, In der Reihe Praxis Deutsch 1.Auflage, Verlag Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze 2010, S.80.

²¹⁴ Hadwin, Allyson Fiona ; Kirby, John R. ; Woodhouse , Rosamund A.: Notetaking and summarization: Individual differences and recall of lecture material, Alberta Journal of Educational Research , 45, 1999, S.1-17, zitiert nach Ballstaedt, Steffen- Peter: Zusammenfassen von Informationen, in : Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 122.

²¹⁵ Friedrich, Helmut Felix Training und Transfer reduktiver-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten, Aschendorff Verlag, Münster 1995, S.147, zitiert nach Ballstaedt, Steffen- Peter: Zusammenfassen von Informationen, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S.124.

- d. Absatzweise Zusammenfassung der ausgewählten Textabschnitte mit Verwendung der Makrooperationen. Jeder Textabschnitt wird in maximal zwei Sätze zusammengefasst.
- e. Integration der Abschnitt-Zusammenfassungen in einem kurzen Text.

Die Lernstrategien der externen Visualisierung

Die Visualisierungen sind bildliche Darstellungen von Gegebenheiten in Form von Diagrammen, Tabellen, Bildern, Symbolen, aber auch Mimik und Gestik.²¹⁶ Die Visualisierungen machen das Verstehen der Begriffe und die Verarbeitung der Informationen im Gehirn leichter. Renkl und Nückles (2006, S.135f) zählen verschiedene Funktionen zu der externen Visualisierung auf:²¹⁷

- Strategien der externen Visualisierung haben eine Metakognitionsfunktion, d.h. das erhaltene unverstandene Wissen wird bewusst gemacht und durch diese Strategie wird es erschlossen.
- Strategien der externen Visualisierung haben eine Übersetzungsfunktion. Die Informationen, die im Text erhalten werden, werden in Graphen repräsentiert. Die Lernenden werden die Sachverhalte multipel aufnehmen und sie haben gleichermaßen die Rolle, Zusammenhänge zu setzen.
- Strategien der externen Visualisierung haben eine Interferenzfunktion. Diese Externalisierungen können eine fundierte Grundlage für das Herausfinden neuer Informationen sein. Aus der visuellen Darstellung ist es leichter, Dinge abzulesen bzw. zu erkennen.
- Strategien der externen Visualisierung haben eine Funktion der Tiefenverarbeitung. Dadurch können Inhalte tief verarbeitet werden. Diese Verarbeitungstiefe führt zur Bildung einer Verbindung zwischen den Inhalten auf der einen Seite und zwischen dem neuen Wissen und dem Vorwissen auf der anderen Seite sowie zum Erkennen der Kernpunkte. Meerholz-Härle (2008, S.103) vertritt die folgende Interpretation, „je

²¹⁶ Meerholz-Härle, Birgit: Visualisierung im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S. 120.

²¹⁷ Renkl, Alexander; Nückles, Matthias: Lernstrategien der externen Visualisierung, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 135f..

leichter neu eintreffende Informationen mit bereits vorhandenen Informationsmustern vernetzt werden können, desto schneller gehen sie in das Langzeitgedächtnis über. Müssen erst neue Verbindungen geschaffen werden, erfordert dies mehr Zeit und Anstrengung.“²¹⁸

Den Strategien der externen Visualisierung gehören *Mind Maps* und *Concept Maps*. Die umfangreichen Wissensbestände werden von den Lernenden im Unterricht in Kernbegriffe aufgefasst und dies wird mittels Aufgabenstellung genutzt. Dies lässt sich durch Mapping-Techniken in Gang gesetzt. Die bekanntesten Mapping-Techniken sind Mind-Maps und Concept-Maps.²¹⁹ Diese Techniken dienen dazu, „abstrakte und komplexe Zusammenhänge graphisch darzustellen: Begriffe oder Schlüsselwörter werden als Knoten in einem Netz aufgefasst, die Beziehungen zwischen den Begriffe als Verbindungen zwischen den Knoten. Oft werden Verbindungslinien mit der Art des Zusammenhangs benannt, der zwischen den Begriffen besteht.“²²⁰

Concept-Maps sind organisierte Gebilde. Eingehend auf diesen Begriff meinen Renkl und Nückles (2006, S.137), Concept-Maps sind „hierarchisch aufgebaut und die Beziehungen zwischen den Schlüsselbegriffen werden explizit benannt. Vielfach gibt es nicht nur Verbindungslinien zwischen Ober- und Unterbegriffen, sondern es können auch Querverbindungen eingezeichnet werden.“²²¹ Concept erklärt logische semantische Beziehungen zwischen den verbundenen Begriffen. Es stehen Überordnung-Unterordnungs-Relationen und Teil-Ganzes-Relationen. Diese bildhafte Sprache ist eine typische Form zur Organisation des Stoffes. Meerholz-Härle (2008, S.103) kommt zum Schluss, dass visuelle Eindrücke im Sprachunterricht eingesetzt

²¹⁸ Meerholz-Härle, Birgit: Visualisierung im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S. 103.

²¹⁹ Gurlitt, Johannes; Renkl, Alexander: Concept-Maps zur Vorwissensaktivierung und Reflexion über das eigene Wissen (Unveröffentlichte Diplomarbeit), Universität Freiburg, Freiburg 2004, zitiert nach Renkl, Alexander; Nückles,Matthias: Lernstrategien der externen Visualisierung, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 145. Mind-Maps fokussieren auf ein Konzept, während Concept Maps auf verschiedene Konzepte. In den praktischen Untersuchungen wurden Concept-Maps vielmehr nachgeforscht als Mind-Maps.

²²⁰ Renkl, Alexander; Nückles,Matthias: Lernstrategien der externen Visualisierung, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 136.

²²¹ Ebenda, S. 137.

werden sollten, da sie die Informationsverarbeitung und die Gedächtnisleistung unterstützen, weil Sprach- und Bildverarbeitung vor allem im Gehirn eng miteinander verknüpft sind. Ob real vorhanden oder in der Vorstellung diese visuelle Hilfsmittel sind, wirken sie auf jeden Fall hilfreich auf die Informationsaufnahme und –verarbeitung.²²²

1.2.2.3 Selbstregulationsstrategien

Die Selbstregulation ist vor allem eine Eigenschaft der Lernstrategien. Sie kommt auf die Verhaltensebenen zurück. Wenn der Lerner selbst-reguliert beim Lernen ist, heißt das, dass der Lerner eine Selbst-Verantwortung für das Lernen übernimmt. Er wird seine Leistung *überwachen*, das Überwachen ist genauso wie das *Planen* und *Bewerten* eine metakognitive Strategie. (Siehe Tabelle 04 im Anhang, Seite K). Dies bestätigt Steuer u.a. (2015, S.204), die das ideale selbstregulierte Lernen ausführen, darunter wird verstanden, dass „Lernende ihr eigenes Lernen autonom und sachangemessen steuern, d.h. sich eigenständig passende Ziele für ihr Lernen setzen, Lernstrategien anwenden, die zu Zielen und Lerngegenständen passen, ihre Motivation auch bei Widrigkeiten aufrechterhalten, ihr Lernen – wenn notwendig – anpassen und Zielerreichung wie Lernergebnisse während und nach Abschluss des Lernprozesses bewerten.“²²³ Die Motivation wird als wichtiger Faktor beim Selbstregulierten Lernen (SRL) betrachtet.

Schon in den 70er Jahren erhielt die Selbstregulationsstrategien mit der Metakognitionsforschung ein großes Interesse. „„Metakognition ist der Sammelbegriff für eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit dem Wissen und der Kontrolle über die eigenen kognitiven Funktionen (z.B. Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben.““²²⁴

²²² Meerholz-Härle, Birgit: Visualisierung im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S. 103.

²²³ Steuer, Gabriele et al.: Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen im Studium, in: Blömke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanska, Olga: Kompetenzen von Studierenden, Zeitschrift für Pädagogik, 61.Beiheft, Beltz Juventa, Weinheim und Basel (April) 2015, S.204.

²²⁴ Hasselhorn, Marcus: Metakognition, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, PVU, Weinheim 2001, S.466, zitiert nach Schreblowski, Stephanie ;

Die Regulationsstrategien entstehen, wenn Schwierigkeiten beim Lernprozess identifiziert werden. Der Lerner sollte regulierend darauf eingehen: er kann ineffiziente Strategien durch andere ersetzen, er kann auch Verständnisschwierigkeiten abschaffen, indem er schwierige Inhalte nochmal liest und wiederholt.²²⁵

Es ist feststellbar, im Hochschulbereich sind sie vielmehr eingesetzt im Gegensatz zu dem schulischen Bereich, da es weniger Anforderungen bedingt werden. Das SRL hat eine adaptive Zielverfolgung und sein Ziel besteht in dem Einfluss auf die sequenziellen Lernhandlungen. Im Folgenden wird die Diskussion über die Komponenten der Selbstregulation in der präaktionalen, der aktionalen und der postaktionalen Phase geöffnet.²²⁶ (Siehe Abbildung 10 im Anhang, Seite L).

Die präaktionale Phase

In der präaktionalen Phase werden die Ziele geplant. Dies wird basierend auf der Aufgabenstellung, den situativen und persönlichen Voraussetzungen durchgeführt. Es wird zwischen primären Zielen, die als Planungsziele bezeichnet werden und den sekundären Zielen, die sich als Effizienzziele erweisen, differenziert. Die Bestimmung des Ziels ist also eine Grundvoraussetzung für selbstverantwortliches Lernen. In diesem Zusammenhang befassen sich Braun und Kaufmann (2009, S.18) mit der Einrichtung und Planung des Lernens. Darunter fallen: „sich Leseabsichten bewusst machen; lang- und kurzfristige Ziele bestimmen; Erfolgskriterien bestimmen; ermitteln, wie gelernt werden kann und wie man selbst am besten lernt; Strategie auswählen; Arbeitszeiten und –dauer festlegen; Arbeitsplatz einrichten, Materialien und Hilfsmittel bereitstellen.“²²⁷

Hasselhorn, Marcus : Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 152.

²²⁵ Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.21.

²²⁶ Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard: Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2007, S.12.

²²⁷ Braun, Angelika; Kaufmann, Susann: Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 18.

Hellmich und Wernke (2009, S.20) machen ersichtlich, „[b]ei der **Planung des Lernprozesses** [herv. im Original] legen Lernende die Herangehensweise, zum Beispiel die Reihenfolge oder die Intensität, an den Lerngegenstand fest.“²²⁸ Es werden die eigenen Ressourcen bzw. Motivation, Energieeinsatz und Emotionen kontrolliert.

Bei dieser präaktionalen Phase lässt sich also von den Emotionen reden, wie etwa die Angst, die Unlust bei schwierigen Aufgaben, Vorfreude oder Neugier. Falls die Motivation bei dieser Phase nicht auftritt, dann sollen Motivationsstrategien eingesetzt werden. Es ist also vonnöten, dass der Lerner die Grundmotivation überprüft, sonst kann er mit der Aufgabe nicht anfangen. Der Lerner wird über die gewöhnlichen Vorgehensweisen reflektieren (Selbstbeobachtung) und die Aufrechterhaltung der Motivation nachdenken.²²⁹ (Siehe dazu 1.2.2.4)

Chudak (2007, S.106) kommt in seiner Arbeit über das Planen zu folgenden Vorgehensweisen²³⁰:

- Der Lerner zählt seine Teil-Ziele mit der geeigneten Lernstrategie auf sowie wann bzw. wie er eine gewisse Aufgabe fertigstellen wird.
- Der Lerner wird Notizen machen und seinen eigenen Plan bzw. Aktionsplan graphisch ausarbeiten, er zitiert, was er lernen soll und was das erforderliche benötigte Mittel ist.
- Der Lerner denkt wieder über seine Lerngewohnheiten (Lernverhalten) nach, z.B. ob er besser kooperativ oder individuell lernt u.Ä..
- Der Lerner erstellt ein Lerntagebuch, wobei er seine Überlegungen zitiert.

Die aktionale Phase

Darunter wird die Bearbeitung der Aufgaben gemeint. Es werden aufgabenspezifische Strategien eingesetzt, die den kognitiven Strategien gehören. Bei

²²⁸ Hellmich, Francke; Wernke, Stephan (Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter, Konzepte, Befunde und praktische Implikationen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009, S.20.

²²⁹ Vgl. Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard: Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2007, S.13.

²³⁰ Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.106.

dieser Phase soll das Konzentrationsprozent höher sein. Von dem Kern der Aufgabenstellung ist es nicht abzuweichen. Also der Lerner soll ungestört arbeiten und die Aufgaben kooperativ bewältigen können. Landmann und Schmitz (2007, S.15) bestätigen in ihrer Untersuchung, bei der aktionalen Phase wird das ständige Überwachen der Lernhandlungen (Self-Monitoring) zum Einsatz gebracht.²³¹ Überwacht der Lerner die Arbeitsweise seiner Aufgaben, so kann er sich darüber entscheiden, ob er Hilfestrategien benötigt und ob er aufgabenspezifisch effizient herangeht. Neben dem Selbstbeobachten wird das Verhalten bewusst gemacht. Der Lerner kann einen Vergleich machen und wird sogar bemerken, ob er selbstreguliert vorgeht.

Braun und Kaufmann (2009, S.18) verbinden das **Überwachen** mit dem Bewerten. Zu denen folgendes gehört: „-Fehlerstatistik führen, Korrekturlesen o.Ä.; Ergebnisse der Lernaktivität nach Maßgabe der festgelegten Kriterien überprüfen (z.B. Kontrollaufgaben lösen); Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen (mehr/ weniger Anstrengung? Andere Strategien?).“²³²

Hellmich und Wernke (2009, S.20) stellen fest, „ [b]ei der **Regulation des Lernprozesses** [herv. im Original] tragen Lernende dafür Sorge, dass das geplante Vorgehen auch tatsächlich umgesetzt wird, gegebenenfalls ändern sie die Herangehensweise, wenn sie bemerken, dass ihre zuvor getroffene Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Vorgehen nicht zielführend ist.“²³³

Im Unterschied zu diesen Schlüssen wird nach Schreblowski und Hasselhorn (2006, S.154) das Überwachen als einzelne Selbstkontrollstrategie betrachtet²³⁴ und es handelt sich um die Korrektur des eigenen Bearbeitungsfortschritts.

²³¹ Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard: Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2007, S.15.

²³² Braun, Angelika ; Kaufmann, Susann : Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 18.

²³³ Hellmich , Francke; Wernke, Stephan(Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter, Konzepte, Befunde und praktische Implikationen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2009, S.20.

²³⁴ Schreblowski, Stephanie ; Hasselhorn, Marcus : Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 154.

Die postaktionale Phase

Der Ablauf dieser Phase besteht darin, wenn der Lerner die gesamten Resultate reflektiert. „Als wichtige Ergebnisse des Lernprozesses können subjektive Einschätzungen (Lernzufriedenheit) sowie quantitative (Menge des Gelernten) und qualitative (Ausmaß des Verstehens) Performanz- oder Leistungsparameter unterschieden werden.“²³⁵ Das Reflektieren zielt darauf ab, ob die Übereinstimmung zwischen dem Ist-Zustand (aktuelle Zustandsmessung) und dem Soll-Zustand (gestrebtes Ziel) steht, aber auch ob das Vorgehen mit diesen Lernaufgaben abgelaufen ist wie es erwünscht war. Wenn der Ist-Soll-Vergleich negative Lernprozesse erfahren lässt, führt dies zu Änderung der Lernstrategie oder der Zielvorstellung.

Der Lerner wird auch die Leistungen seiner Kameraden bewerten. Dies kann nur anhand gestellter Evaluationsfragen eingerichtet werden, beispielsweise ob die Strategieauswahl zutreffend war, wie es mit dem Zeitplan war usw. Diese Gesamtheit von Fragen bringt Effekt auf die Art und Weise der Lösung der kommenden Aufgaben. Das Bewerten wirkt positiv aus, denn es lässt den Lernprozess verbessern.²³⁶ Hiermit lässt es sich der Meinung von Graßmann (2008, 240) anschließen. Bezogen auf ihre Studie ‚Evaluation im DaZ-Unterricht‘ kann aufgefasst werden, Evaluation meint das Erfassen und Bewerten von Ergebnissen in dem unterrichtlichen Prozess. Die Evaluation hat die Aufgabe, das Geplante zu analysieren und es mit den Resultaten und Wirkungen zu vergleichen basierend auf ausgewählten Fragen. Dem Vergleich zufolge werden Schlüsse für die weitere Tätigkeit herausgefunden, andere Vorhaben gesteuert sowie Schlussfolgerungen für neue ähnliche Aufgaben gezogen.²³⁷

Braun und Kaufmann (2009, S.23) vertreten die Ansicht, „Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit sind an die Fähigkeit der Evaluation gebunden. Nur wer

²³⁵ Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard: Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2007, S.16.

²³⁶ Vgl. Schreblowski, Stephanie ; Hasselhorn, Marcus : Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 155.

²³⁷ Graßmann, Regina: Evaluation im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S. 240.

die Ergebnisse seiner Lernprozesse bewerten kann, kann auch sein Vorgehen reflektieren und verbessern.“²³⁸

Laut Reischmann (2003, S.18) bedeutet die Evaluation:

- „,1. das methodische Erfassen und
 2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum
 3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“²³⁹

Es ist zu erkennen, dass Bewerten unterschiedliche Funktionen in sich trägt.²⁴⁰ Seine Kontrollfunktion besteht dem Zurückblick auf die abgelaufenen Prozesse (rückblickende Wirkungskontrolle); seine Steuerungsfunktion heißt dieser Blick nach vorne, um die kommenden Maßnahmen besser zu gestalten und seine Reflexionsfunktion erfolgt, wenn die Bildungsmaßnahmen reflektiert werden.

Feststellen lässt es sich, dass die Teilstrategien das Denken regulieren lassen. Im Fokus der Überlegungen von Chudak (2007, S.106f) stehen relevante Vorschläge für das Überwachen und gleichzeitig Auswerten:²⁴¹

Der Lerner erstellt ein Lerntagebuch, es werden Notizen über den Weg des Erlernens und des Gebrauchs der Deutschsprachegemacht ; der Lerner kontrolliert seine eigenen Lösungen mit dem Lösungsschlüssel und entscheidet sich darüber, was er zu wiederholen hat; der Lerner führt einen Erfahrungsaustausch mit den Mit- Kollegen,

²³⁸ Braun, Angelika; Kaufmann, Susann : Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 23.

²³⁹ Reischmann, Jost: Weiterbildungs-Evaluation, Lernerfolge messbar machen, Zielverlag, Augsburg 2003, S.18, zitiert nach Graßmann, Regina: Evaluation im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S. 240.

²⁴⁰ Reischmann, Jost: Weiterbildungs-Evaluation, Lernerfolge messbar machen, Ziel Verlag, Augsburg 2003, S.24, zitiert nach Graßmann, Regina: Evaluation im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2008, S.S. 241.

²⁴¹ Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.106f.

indem er verifiziert, was zu modifizieren ist anhand der eventuellen Tipps, die die Lerngruppe bespricht; der Lerner macht eine Fehlerstatistik, er sortiert die häufigsten Fehler, er markiert, um diese Fehler später zu vermeiden; der Lerner fertigt Wochenlernprotokolle oder Studienbilanzen an, er notiert den gelernten Stoff bzw. Kernpunkte und die getroffenen Schwierigkeiten; der Lerner arbeitet mit Befragungen ggf. Selbstbefragungen und Checklisten; der Lerner hört, analysiert und bespricht Video- und Audioaufnahmen u.a.

Somit kommt es zu dem Schluss, dass anhand des Überwachens und Bewertens die Selbstwirksamkeit bzw. die Motivation erhöht wird. Die Motivation ist in diesem Sinne eine Voraussetzung für die Implementierung der Selbstregulationsstrategien. Auch Sindler kommt dieser Gedanke. Die Autorin geht davon aus, „Motivation ist Voraussetzung und Folge von selbstregulierten Lernprozessen, daher muss gelingen, eine Anfangsmotivation aufzubauen, über die der Einstieg in den sich selbst verstärkenden Prozess möglich wird.“²⁴² Somit lässt sich die Diskussion über die Motivationsstrategien öffnen.

1.2.2.4 Motivationsstrategien

Bei der Beziehung der oben genannten Strategien erklären Martin und Nicolaisen (2015, S.20), dass die Wünsche, Bedürfnisse und Motive in Form von Emotionen in dem Bewusstsein sind. Die Emotionen der Lernenden, die jede kognitive Informationsverarbeitung beeinflussen, haben also eine informierende als auch eine handlungsleitende Funktion.²⁴³

Die Motivation bei dem Lerner ist multidimensional und lässt sich verändern. Es steht eine Wechselbeziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Lernenden (Fähigkeiten, subjektive Theorien etc.) und den Anreizen der Situation selbst, die durch den Lernenden beeinflusst werden können. Daraus resultiert sich die Lernmotivation. Diese Meinung befindet sich ebenso bei Riemer (2013, S.168), „Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden,

²⁴² Sindler, Alexandra : Etablierung einer neuen Lernkultur, Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierter Lernens im Kontext der Organisation. LIT Verlag , Wien 2004, Seite 61.

²⁴³ Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten (Hrsg.): Lernstrategien fördern, Modelle und Praxisszenarien, Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel 2015, S.19f.

komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur.“²⁴⁴

Besonders sind bekannt extrinsische und intrinsische Motivation. Die extrinsisch-motivierten Lerner benötigen Anreize von außen, diese Art Verhaltensregulation hat vier Formen. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Wettbewerbs-, Leistungs-, Misserfolgs- und soziale Motivation hingewiesen. Pekrun (1983) meinen: „Je nach der angestrebten Zielzustände (z.B. besser sein als andere, gute Leistungen bringen, Misserfolg vermeiden, soziale Anerkennung erhalten) lassen sich unterschiedliche Formen extrinsischer (Lern)Motivation differenzieren.“²⁴⁵ Für verbesserte Leistungen sind materielle Anreize (Bücher, Broschüren, CDs und DVDs, diverse Variationsformen u.a.) denkbar.

Die intrinsische Motivation kommt aus innerem Bedürfnis und Interesse, z.B. Interesse an der Bewältigung der Lernaufgaben. Bei diesen intrinsisch motivierten Lernern lässt sich der Wissensbestand tiefer verarbeiten, indem er besser verstanden und mit höherem Maße gewonnen wird. Die Entwicklung der intrinsischen Lernmotivation kann leichter werden und dies setzt anspruchsvolle Unterrichtsinhalte und Lernziele im Unterricht voraus, diese Feststellung deckt sich mit der Auffassung von Riedl (2010, S. 70), der dabei denkt, „[d]abei sollten Lerngegenstände hinreichend komplex sein, ein möglichst problemorientiertes Herangehen ermöglichen und sich in einen größeren Bezugsrahmen einordnen lassen. Lebensnahe und für die Lernenden relevante Thematiken, die aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und kritisch hinterfragt werden, fördern neben der intrinsischen Motivation auch Denkstrategien oder die Kreativität der Lernenden.“²⁴⁶ Der Lerner soll von dem höheren Wert des gelernten Stoffes überzeugt werden und Lehrende sollen ihrerseits

²⁴⁴ Riemer, Claudia: Motivation, in Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S.168.

²⁴⁵ Pekrun, Reinhard: Schulische Persönlichkeitsentwicklung, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1983, zitiert nach Schiefele, Ulrich; Streblov Lilian: Motivation aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 233.

²⁴⁶ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.70.

ihr eigenes Interesse am Stoffgebiet zum Ausdruck bringen. Überdies kann der Ausgang des effektiven Interesses erfolgen, wenn der Lehrer der Lerngruppe die Begründung seiner Auswahl für den Unterrichtsinhalt erzählt. Dies bestätigt auch Riedl (2010, S.70f), „[a]ls Experte modelliert die Lehrkraft ihre eigene Beziehung zum Lerngegenstand, verdeutlicht, warum sie sich dafür interessiert, wofür es ihr nützt [...]. Lehrkräfte müssen den Lernenden grundsätzlich positiv begegnen und ihnen signalisieren, dass sie hohe Erwartungshaltungen an sie haben.“²⁴⁷ Schiefele und Streblow (2006, S.233) beleuchten die Ziele der Förderung der intrinsischen Motivation. Dabei geht es darum, das positive Erleben während des Lernens zu ermöglichen und den persönlichen Wert zu erhöhen.²⁴⁸

Wie die anfängliche Motivation aufrechterhalten werden kann, soll dies bei jedem Lerner in Betracht gezogen werden, da die Motivation keinen konstanten Zustand hat. Zur ständigen Motivationserhöhung sind die Bewusstmachung und die erfolgreiche Vermittlung vom Unterrichtsstoff von dienender Rolle²⁴⁹.

Hier wäre zu fragen, welche Motivationsstrategien gesondert werden. Surkamp (2000, S.223) differenziert diverse motivationale Strategien, die Handlungsbedingungen, nämlich Lehrerverhalten, Lernatmosphäre, soziale Bedingungen zustande bringen.²⁵⁰

-Strategien, die motivierte Handlungen initiieren, nämlich Verstärkung positiver Einstellungen der Lernenden, Förderung von Erfolgserwartungen, Verdeutlichung von Zielen, Auswahl und Präsentation von Inhalten und Zugängen zu Materialien.

-Strategien, die die Motivation aufrechterhalten: Sie schließen die Präsentation und Auswahl angemessener und stimulierender Aufgaben, die Sicherung des kooperativen Lernens und die Stärkung der Selbständigkeit ein.

²⁴⁷ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.70f.

²⁴⁸ Schiefele, Ulrich; Streblow Lilian: Motivation aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 233.

²⁴⁹ Vgl. Berndt, Anette: Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 26: Motivation, 2002, S.15.

²⁵⁰ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.223.

-Strategien, die die Selbsteinschätzung möglich machen anhand Verfahren der Bewertung, motivationaler Attributionen und positiver Rückmeldungen.

Da es den Motivationsstrategien nachgegangen wird, lässt sich auch mit den Emotionsstrategien befassen.

1.2.2.5 Emotionsstrategien

Die Emotionsstrategien sind genauso wichtig wie die Motivationsstrategien, da sie den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien positiverweise beeinflussen können. Sie wirken indirekt die Intensität und Ausdauer sowie den Erfolg der Lernprozesse. Der Forschungsüberblick zeigt, dass affektive Faktoren die Entwicklung des Lernens aufrechterhalten lassen, wie das Selbstwertgefühl, Aufmerksamkeit und das Engagement. Unterschiedliche affektive Strategien sind im Unterricht steuerbar. Die Emotionsstrategien werden folgendermaßen geordnet:²⁵¹

- Strategien der Selbstermutigung: Hierzu kommt beispielsweise die Selbstbelohnung, Verbalisierung eigener positiven Erfahrungen, Relativierung der Fehler, eigene Leistungen mit früheren vergleichen. Der Lerner macht sich Mut, indem er sich Mut einredet. Er kann das Selbstvertrauen verstärken, wenn er keine Angst vor Fehlern hat und auf vertretbare Risiken-Unsicherheit eingeht.

- Registrieren und Äußern der Gefühle beim Lernen in einem Lerntagebuch, mittels einer Checkliste u.Ä. Der Lerner soll auf die positiven Signale (wie etwa Glücksgefühle) und die negativen Signale (wie etwa Unruhe, Wut) seines Körpers achten.

- Reduktion von Stress und Angst: der Stress und Angst können anhand Lockerungs- und Vorentlastungsübungen eliminiert werden.

²⁵¹ Braun, Angelika; Kaufmann, Susann: Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 13f.

Trotz der positiven Stellung dieser affektiven Variablen, die als Abschaffungs- bzw. Verminderungsfaktoren von Störungen gelten, bleiben sie weitgehend ausgespart. (Siehe dazu Tabelle 05 im Anhang, Seite L).

1.2.2.6 Sozialstrategien

Mit dem Partner; dem Lehrer oder in einer Gruppe beeinflusst der Fremdsprachenlerner den Lernprozess. Durch den Einsatz der Sozialstrategien können die Lerner ihr Denken und Handeln stellen und die Anwesenheit der Mitlernenden nutzen, entweder um den Unterrichtsgegenstand zu üben oder Hilfe oder Feedback zu bekommen. (Siehe dazu Tabelle 06 im Anhang, Seite M). Chudak (2007, S.110) zieht aus der Untersuchung von Müller und Wertenschlag (2002, S.165ff), dass die Lernenden gemeinsam Lernaufgaben bewältigen, sie tauschen sich Informationen aus, sie überprüfen den Lernerfolg, sie setzen währenddessen Sozialstrategien ein und das gilt als erster Fall. In dem zweiten Fall sind die Sozialstrategien nach dem Lernen zu verwenden, indem diese auf die gemeinsame Besprechung und Bewertung der Ergebnisse zurückkommen. Es geht desgleichen um Bitten; um Korrektur; Erklären; um Hilfe; um Ratschläge sowie um Ausprobieren des erworbenen Wissens.²⁵² Hiermit erscheint die Meinung von Ros (2013, S.133), dass der Austausch über den Lernstoff, den das gemeinsame Lernen ermöglicht, in der Regel zum besseren Behalten führt. Und durch die gestellten Fragen werden Lücken geschlossen.²⁵³ Strategien des kooperativen Lernens wirken also vorteilhaft auf Denken an neue strategische Möglichkeiten. Wernke (2013, S22) macht jedoch aufmerksam, dass die bisher genannten Lernstrategien individuell angesehen werden. Sie fördern den Lernprozess eigener Personen, doch meistens setzen sich die Lerner mit Lernsituationen mit Partnern oder in Gruppen.²⁵⁴ Gräsel und Gruber (2000, S.162) machen ersichtlich, „in

²⁵² Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Langenscheidt Verlag, Berlin u.a. 2002, zitiert nach Chudak, Sebastian: Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.110.

²⁵³ Ros, Lourdes: Strategien und Lernerautonomie, in: Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S.133.

²⁵⁴ Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.22.

aktuellen Diskussionen über das Bildungssystem wird immer wieder beklagt, dass in Schule und Universität das Einzelkämpfertum gefördert und der Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation zu wenig Stellenwert beigemessen wird.“²⁵⁵

Diese partnerschaftliche Form kann unterrichtlich und außerunterrichtlich sein und geht in Erfüllung mittels Kontakts mit Muttersprachlern. Das Fragenstellen nach Aufrichtigkeit der Sprachäußerungen und nach Erklärungen gehört zu den sozialen Strategien und gilt als Lernaktivität, die in Einzelarbeit nicht gestellt sein kann. Die Kooperationsstrategien haben einen positiven Effekt „auf die Motivation, selbst zu lernen, auf die Motivation, andere, zum Lernen zu motivieren sowie auf die Motivation, anderen beim Lernen zu helfen.“²⁵⁶ Bimmel und Rampillon (2000, S.74) erklären, dass den Sozialstrategien ‚das Sich in Andere hineinversetzen‘ zugehört. Der Lerner einer Fremdsprache entwickelt Erkenntnisse über das Fremdland; er kann somit die Kultur und das Verhalten anderer und seiner eigenen verstehen; er baut Missverständnisse ab, wenn er beispielsweise landeskundliche literarische Texte durchliest.²⁵⁷ Die Lehr- und Lernprozesse sind immer zugleich Interaktionsprozesse und bei deren Entwicklung ist die Kombination unterschiedlicher Sozialformen erwünscht.

Surkamp (2000, S.268) weist auf relevante Vorteile des kooperativen Lernens hin: „Leistungsschwächere oder kommunikationsängstliche [...] [Lerner durch Verf.] erhalten durch die bewusste Nachdenkphase und durch die Kommunikation zunächst mit nur einem Partner größere Sicherheit. Die Lerninhalte werden kognitiver besser durchdrungen. Die [...] [Lerner durch Verf.] sind praktisch gezwungen, Verantwortung für das gemeinsame Lernergebnis zu übernehmen. Die kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch Erhöhung der Kommunikationszeit gefördert. Durch

²⁵⁵ Gräsel, Corelia; Gruber, Hans: Kooperatives Lernen in der Schule, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.162.

²⁵⁶ Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz: Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfelds, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 08.

²⁵⁷ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23,Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München 2000, S.74.

die klare Konturierung und Strukturierung des Unterrichts reduzieren sich Störungen. Die innere Aktivierung und Beteiligung [...] wird größer.“²⁵⁸

Zur Gewährleistung des Erfolgs vom kooperativen Lernen steht eine Gesamtheit von zusammenhängenden Faktoren. Es hängt erstens von den Vorerfahrungen und Kompetenzen der Lernenden; zweitens von den Aufgabenstellungen und drittens von den Rahmenbedingungen ab.²⁵⁹ Das Fachwissen und das Engagement zählen desgleichen zu den Grundvoraussetzungen, die bei jedem Teammitglied vorhanden sein sollen. Es gibt stabile und instabile Faktoren, die zu einem Erfolgsteam führen.²⁶⁰

Stabile Faktoren

-Die Motivation und das Interesse werden anhand des Teamziels erweckt bzw. bereitet. Sobald der Unterricht über kein Ziel verfügt, sinkt die Motivation auf einem Nullpunkt.

- Die Teamführung: Die erfolgreiche Leistung eines Teams hängt von dem Teamführer ab, der die jeweilige Gruppe zusammenhält, lenkt, motiviert und strukturiert²⁶¹. „Natürlich wirkt sich eine Vielzahl von Personmerkmalen darauf aus, wie sich Lernende in kooperativen Lernsituationen verhalten und inwiefern sie von ihnen profitieren können. Alter, kognitive und sprachliche Fähigkeiten, Leistungsmotivation oder der kulturelle Hintergrund sind Beispiele für kooperationsrelevante Personmerkmale.“²⁶²

²⁵⁸ Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.268f.

²⁵⁹ Vgl. Gräsel, Corelia; Gruber, Hans: Kooperatives Lernen in der Schule, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.162.

²⁶⁰ Deutscher Manager-Verband E.V.: Handbuch Soft Skills, Band 1: Soziale Kompetenz, vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich, Zürich und Singen 2003, S. 239-246.

²⁶¹ Daher kann erschlossen werden, dass der Führungsstil sich durch Art Verantwortungen auszeichnen lässt, nämlich organisatorische methodische und soziale Verantwortung. Wenn die Rede über die Teamstruktur ist, dann können ihre typischen Phasen wie folgt beleuchtet werden: 1. Phase: Test-Abschnitt; 2.Phase: Emotionsstadium; 3.Phase: Stufe der Anpassung und 4.Phase: Zustand des Miteinanders. Siehe dazu Deutscher Manager-Verband E.V.: Handbuch Soft Skills, Band 1: Soziale Kompetenz, vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich, Zürich und Singen 2003, S.236ff.

²⁶² Gräsel, Corelia; Gruber, Hans: Kooperatives Lernen in der Schule, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.169.

- Das Zeitmanagement: Die vernünftige Zeitplanung stellt Erfolgsergebnisse sicher. Das Team kontrolliert und stellt z.B. Frage, ob die Zeit effizient genutzt wird.
- Die klare Aufgabenverteilung zielt auf die Effektivität ab, die undeutliche Verteilung verursacht entweder die Über- oder die Unterforderung und so ergibt sich die Energieverlust.

Instabile Faktoren äußern sich in Kommunikation, Interaktion, Emotion sowie Engagement und Motivation.

Der Erfolg der Gruppe bedeutet, dass der Beteiligte seine eigenen Ziele erreicht hat. Alle stehen in Beziehung der Interdependenz und sind „motiviert, leistungsorientiertes Verhalten positiv zu werten, leistungsorientierte Normen aufzubauen und langfristig Strategien zu entwickeln, wie sie einander beim Lernen unterstützen können.“²⁶³

Zu den Sozialstrategien gehören Kooperationskripts:

Kooperationskripts

Die Kooperationskripts werden ursprünglich „für *die Unterstützung kooperativen Textlernens* von Peers und entwickelt und beinhalten insbesondere eine *Sequenzierung* der Lernaufgabe, eine Verteilung von Rollen und eine Zuordnung von Strategien zum Textverständnis vor allem Frage-, Feedback-, Reduktions- und Elaborationsstrategien.“²⁶⁴ Also die Lernenden benötigen ein reichhaltiges Strategierepertoire und können sich in der selben Zeit wichtige Strategien aneignen. Es lässt sich erschließen, dass dies positive Effekte hat und Bedingungen stellt.

Ein bekanntes Beispiel für Kooperationskripts ist das sogenannte MURDER-Skript, das am Anfang für individuelles Textverstehen entwickelt und für Zweiergruppen verwendet wurde. Es ist geeignet für die Textverarbeitung und gliedert den kooperativen Lernprozess in sechs Phasen auf:

²⁶³ Slavin, Robert E.: Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie, in Huber Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation, Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen, Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1993, S. 151-170, zitiert nach Huber, Günter L.: Lernen in Gruppen/ Kooperatives Lernen, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S.265.

²⁶⁴ Ertl, Bernhard; Mandl, Heinz: Kooperationskripts, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 273.

- Beim ersten Schritt ‚Mood‘ liegt eine affektive Strategie vor, indem die Lernenden sich in die Lage versetzen, sich auf die Textverarbeitung einzustimmen und auf die Aufgabe zu konzentrieren.
- Beim zweiten Schritt ‚Understand‘ legen die Lerner das Wesentliche des ersten Textabschnitts fest.
- Beim dritten Schritt wiederholt der Beteiligte die herausgefundenen relevanten Gedanken aus dem Gedächtnis ‚Repeat‘.
- Auf den dritten Schritt wird der Lernende in vierter Phase ‚Delecte‘ reagieren, indem er Feedback gibt, Widersprüche kommentiert und Auslassungen ausfüllt.
- In dem fünften Schritt ‚Elaborate‘ wird das Lernmaterial mit dem Vorwissen verknüpft, und Imagery-Strategie eingesetzt.
- Der sechste Schritt ‚Review‘ besteht in der Wiederholung der gesamten Ergebnisse.

Diese sechs Phasen lassen sich bei der Bearbeitung jedes Textabschnittes erfolgen. Somit lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Rollen dem Lerner zugewiesen werden, beispielsweise Prüfer. Das Durcharbeiten vom Text erfolgt sich in einer Sequenzierung und anhand einer kooperativen Strategieranwendung. Wernke (2013, S.22) gibt Zustimmung dazu, „ [d]as gegenseitige Erklären fördert somit die kognitive Verarbeitung des Lerngegenstandes sowohl auf Seiten des Erklärenden als auch auf der des Zuhörenden. Außerdem wirken sich kooperative Lernformen durch z.B. das eigene Kompetenzleben des Erklärenden auf die Motivation und Emotionen der Lernenden aus.“²⁶⁵

Zum Erreichen des Lernerfolgs sind nicht nur partnerschaftliche oder gruppenspezifische Arbeitsformen von Bedeutung. Es werden die ressourcenbezogenen Lernstrategien aufgezählt.

1.2.2.7 Ressourcenbezogene Lernstrategien

Ein wesentlicher Teilbereich des Lernerverhaltens ist das Verfügen über eine Reihe von Ressourcen, die das eigentliche Lernen zum einen unterstützen und zum anderen vor äußeren Einflüssen abschirmen. Es wird vor allem folgendes aufgestellt:

²⁶⁵ Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.22.

Selbstmanagementaktivitäten, Organisation der Lernaktivitäten, Suche oder Gestaltung einer günstigen Lernumgebung, oder Formen der Selbstmotivation.²⁶⁶ Wernke (2013, S.28) schließt sich dieser Auffassung ein und zitiert auch Beispiele über diese Ressourcen: „Hier zählen neben der Arbeitsplatzgestaltung auch das Hinzuziehen zusätzlicher Literatur, das Hilfen suchen bei anderen und die Nutzung kooperativer Lernformen und Arbeitsgruppen.“²⁶⁷ Sindler (2004, S.60) erklärt die Wichtigkeit der Ressourcen bei den Studierenden. Das eigentliche Lernen kann bestmöglich erfolgen, „wenn Studierende für die Wissensgenerierung notwendigen inneren und äußeren Ressourcen hinreichend aktivieren können. Dies sind beispielsweise Aktivitäten, die sich auf die eigene Anstrengung, Aufmerksamkeit und investierte Zeit sowie auf die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Zusammenarbeit beziehen, d.h. dass Studierende schon auf das Lernen ausgerichtet sind.“²⁶⁸ Diese ressourcenbezogenen Lernstrategien bzw. Stützstrategien kommen um die Entwicklung, Aufrechterhaltung und Steuerung des Prozesses der Informationsverarbeitung ein anhand motivationalen Faktoren. Der motivationale Aspekt ist bei Rampillon (1997, S.180) vorzufinden, die ausführt, dass die Stützstrategien die Lernbereitschaft positiv beeinflussen, sie arrangieren den persönlichen Lernprozess, sie verfügen tatsächlich über motivationale Funktion.²⁶⁹ Es wird – wie dargestellt wurde – die internen von den externen Ressourcen unterschieden.

Interne Stützstrategien

Es liegen in erster Linie das Anstrengungsmanagement, das Aufmerksamkeitsmanagement und das Zeitmanagement vor, die sich in interne Ressourcen äußern: „das Management der eigenen Anstrengung («effort

²⁶⁶ Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam 1994, S. 187.

²⁶⁷ Wernke, Stephan: Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster 2013, S.28.

²⁶⁸ Sindler Alexandra : Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Foerderung selbstregulierter Lernens im Kontext der Organisation. LIT Verlag Wien 2004, Seite 60.

²⁶⁹ Rampillon, Ute: Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, in: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 1997, S.180.

management»), das Management des eigenen Zeitbudgets («time management») und die Investition von Aufmerksamkeit und Konzentration («attention management»)“²⁷⁰ Wagner u.a. (2006, S.297) bezeichnen Zeitmanagement als interne Stützstrategie „die konsequente und zielorientierte Anwendung bewährter Arbeitstechniken in der alltäglichen Praxis, um sich selbst und die eigenen Lebensbereiche so zu führen und zu organisieren (=managen), dass sie zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll optimal genutzt wird.“²⁷¹ Bei dem Zeitmanagement als wichtiges Erfolgskriterium wird die Aufmerksamkeit auf das Planen gerichtet. Der Lerner antizipiert das Lernpensum durch das Stellen von Fragen und das Setzen von Lernzielen. Diese Art vom Planen gilt als Substrategie des Zeitmanagements. Zeitmanagement gehört ebenso zur Selbstkompetenz und trägt in erster Linie zur Entlastung des Gedächtnisses bei. Das erfolgreiche Zeitmanagement bringt dem Lerner Gedächtnisentlastung; Hektikvermeidung, bessere Arbeitsplanung; Organisation; mehr Arbeitszufriedenheit; mehr Zeit für das Wesentliche; mehr Motivation und mehr Freizeit.²⁷² Im Klaren muss es sein, dass das erforderliche Maß an Lernzeit sich von einem Lerner zum anderen unterscheidet. Wellhöfer (2004, S.46) verdeutlicht seinerseits die Einflußfaktoren, die das Zeitmanagement bestimmen. Es stehen zuerst die inneren Zeitdiebe, sie äußern sich in die Verhaltensmuster des Lernenden; in mangelnde Disziplin sowie Planungsschwäche, diese gelten als persönliches Arbeitsverhalten, also das ist veränderbar. Zweitens sind die äußeren Zeitdiebe aufzuzählen, die weniger beeinflussbar sind, wie etwa Kollegen, Handy u.a.²⁷³ (Siehe Abbildung 11 im Anhang, Seite M).

²⁷⁰ Das interne Ressourcenmanagement ist den affektiven Strategien gleichzusetzen und umfasst die motivationalen Strategien. Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam 1994, S. 187.

²⁷¹ Wagner, Petra ; Spiel, Christiane ; Schober, Barbara : Zeitmanagement, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006, S. 297.

²⁷² Deutscher Manager-Verband E.V.: Handbuch Soft Skills, Band 1: Soziale Kompetenz, vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich, Zürich und Singen 2003, S.46.

²⁷³ Wellhöfer, Peter R.: Schlüsselqualifikation, Sozialkompetenz, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2004, S.46f.

Externe Stützstrategien

Schiefele und Wild (2009, S.187) erklären, dass die externen Ressourcen durch die Nutzung der Lernumgebung der vorgestellten Möglichkeiten der Arbeitsgruppen und der zusätzlichen Literatur erfolgen können.²⁷⁴ Ros (2013, S.132) erklärt in dieser Hinsicht, dass es notwendig ist, Rahmenbedingungen vor und während des Lernens zu schaffen, dazu gehört Auswahl und Gestaltung von passender Lernumgebung, Ausschalten von Störfaktoren, Einteilen vom Lernstoff, Überwachen vom Lernprozess u.Ä.²⁷⁵ Vor allem schließt die Lernumgebung die gesamte Lehr-Lern-Situation ein, es heißt die Ziele, Medien, Materialien, Methoden, aller Teilnehmer am Unterricht sowie Lernprozesse und –ergebnisse.²⁷⁶ Laut Gräsel (2006) umfasst die Lernumgebung die umgebende Architektur, etwa die räumlich-physikalische Umgebung, dazu gehören auch die Lehrmaterialien bzw. die unterschiedlichen Medien, die das Lernen unterstützen. Es dreht sich in diesem Rahmen um die multimediale Umgebung.²⁷⁷

In diesem Rahmen wird die Lernumgebung in situierte Lernumgebung und gegenstandsorientierte Lernumgebung unterteilt, die als Lehr- und Lerntechnologien betrachtet werden, somit wird das Wissen von außen gesteuert.

Der Lehr- und Lernort stellt also die materiellen und prozeduralen Voraussetzungen zur Verfügung. Er gilt als Trainingsplatz, bei dem es stets erfolgreich geübt wird. Anhand des Nutzens der Hilfsmittel und Medien wird die Variation der Übungen unterstützt. Das regt den Leistungswillen der Lernenden an. Und dies gilt als eine Facette vom Lehr- und Lernort. Der Forschungsüberblick zeigt auf, dass es unterschiedliche Facetten des Lehr- und Lernortes vorliegen. Der Lehr- und Lernort gleicht einem Kommunikationszentrum, wobei die Interaktion zwischen den

²⁷⁴ Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam 1994, S. 187.

²⁷⁵ Ros, Lourdes: Strategien und Lernautonomie, in: Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S.132.

²⁷⁶ Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz : Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Bletz Psychologie Verlags Union, Weinheim 2001, S. 603-648, zitiert nach Gräsel, Cornelia : Lernstrategien in Lernumgebungen, in Mandl, Heinz; Friedrich, Felix Helmut: Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 325.

²⁷⁷ Gräsel, Cornelia : Lernstrategien in Lernumgebungen, in Mandl, Heinz; Friedrich, Felix Helmut: Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen 2006, S. 325.

Gruppenmitgliedern realisiert wird. Der Lehr- und Lernort gleicht ebenso einer Bühne, bei der die Lernenden ihre Performanz aufbauen und ihr sprachliches Können erproben. Er ist ein Textatelier und gilt auch als ein Fenster zur Welt, bei der das Fremdverstehen angebahnt wird. Er wird desgleichen als ein Forschungscenter betrachtet, denn die Lernenden fokussieren stets mit einem fremden Code, das entschlüsselt werden soll. Er ist weitgehend eine Lernwerkstatt, bei der die Lernfortschritte in Gang gesetzt werden und er ist vor allem ein klassischer Lehrraum für die Wissensvermittlung. Unterschiedliche Kompetenzen lassen sich anhand der Verknüpfung der Facetten sowohl im Klassenzimmer sowie an außerunterrichtlichen Lernorten gewinnen.²⁷⁸

Im Anschluss an dieses Kapitel kann herausgestellt werden, dass keine Lernstrategie wichtiger als die andere ist. In ihrer gesamten mitwirkenden Anwendung liegt insbesondere die Relevanz der speziellen Lernstrategien. Es erscheint vor allem auf die Auffassung von Friedrich (1999, S.164) hinzuweisen: „Beim derzeitigen Stand der Forschung kann man allerdings nicht sagen, welche der hier skizzierten Faktorengruppen – Kognition/ Informationsverarbeitung, Ressourcen – wichtiger als die jeweils anderen sind, denn sie wirken zumeist auf recht komplexe Weise zusammen.“²⁷⁹

Fazit

Es lässt sich anhand der vorgelegten zusammengestellten Überlegungen in dem Kapitel ‚Zum Lernstrategieinventar: Klassifikation und Konzeptionen‘ herausstellen, dass die spezifischen Lernstrategien Werkzeuge sind, welche den Lernern helfen, um ein Lernziel mit geringem Aufwand zu erreichen. Es ist feststellbar, die Elaborationsstrategien wirken so auf das Verstehen der Informationen ein, dass diese

²⁷⁸ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.172f.

²⁷⁹ Weinert, Franz E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen 1997, S.1-48.Friedrich, Helmut Felix: Unterrichtsmethoden und Lernstrategien, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S. 164.

Informationen dauerhaft behalten und in bestehende Wissensstrukturen integriert werden, um den späteren Abruf zu erleichtern. Zu dieser spezifischen Lernstrategie zählt die Sicherung der kognitiven Kapazität bzw. Aufmerksamkeit bei der Identifikation relevanter Informationen wie etwa Textunterstreichung, -markierung, Generierung bildlicher Vorstellungen und Textvisualisierung, der Advance Organizer u.a., die zur Strukturierung und Konstruktion der Informationen dienen. Zum Vorschein kommt ebenso die Vorwissensaktivierung. Der Strategienutzer ruft die gespeicherten Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ab und behält sie im Arbeitsgedächtnis, dies lässt sich durch Brainstorming Mappingverfahren, Hypothesenbildung, Generierung eigener Beispiele u.a., realisieren. Zu der Elaboration gehört auch die Fragesteuerung, die einerseits zur Konstruktion vom Wissen und andererseits zur Bereitung der Motivation führt und das Sich Notizen Machen, das der Kodierung und zur Speicherung erhaltener Informationen dient. Diese Notierkunst befindet sich insbesondere bei den Studierenden, die ihre Aufmerksamkeit während der Lehrveranstaltungen fokussiert halten sollen. Wiederholungsstrategien beeinflussen die Aufmerksamkeit und den Enkodierungsprozeß. Das ständige Wiederholen kann zum tieferen Verstehen führen und die langfristige Gedächtnisleistung optimieren.

Anhand des zweiten theoretischen Kapitels lässt sich auch erschließen, dass die Visualisierung sich sowohl bei den Elaborationsstrategien als auch Organisationsstrategien befindet. Dies zeigt auf, wie wichtig das Bebilderungsprinzip ist, nicht nur um neue Informationen zu verstehen und dauerhaft zu behalten aber auch sie zu ordnen und zu strukturieren. Zu den Organisationsstrategien gehört das Zusammenfassen, das das Formulieren kohärenter Aussagen von einem Texte erzielt. Es fördert das schriftliche Organisieren und transferiert das Gelesene ins Gedächtnis. Eine typische Organisationsstrategie ist das Erstellen von Mind-Maps, aber auch der Einsatz anderer externer Visualisierungen z.B. Concept-Maps, die zu der tiefen Textverarbeitung führen.

Bei der der Bewältigung der Lernaufgaben wird der Lerner seine Leistung vor allem planen, indem er unterschiedliche Ziele bestimmt. Er wird sie überdies

überwachen, indem er den Ablauf seiner Leistung einschätzt, und schließlich wird er das gesamte Vorgehen zugunsten der Verbesserung des Lernprozesses bewerten.

Sowohl die Motivationsstrategien als auch die Emotionsstrategien dienen der Lernbereitschaft. Die Sozialstrategien bewirken die Selbstmotivation und die Motivation anderer. Neben diesen partnerschaftlichen oder gruppenspezifischen Arbeitsformen kommen ebenso die ressourcenbezogenen Strategien vor, die sich in eigene Anstrengung, Aufmerksamkeit, investierte Zeit und Gestaltung der Lernumwelt äußern.

1.3 Zu der Unterrichtsmethode: Dimensionen und Aspekte

Einführung

Das dritte theoretische Kapitel widmet sich den grundlegenden Dimensionen und Aspekten der Unterrichtsmethode. Eröffnet wird dieses Kapitel mittels einer detaillierten Begriffserklärung nach unterschiedlichen Sichtweisen mit der Unterrichtsmethode. Begriffe wie Lehrmethode und Lernmethode werden ebenso beleuchtet. Es ist dann nur schwer möglich, sich mit dem Wesen ‚Unterricht‘ zu beschäftigen, ohne dabei auf die Unterrichtsqualität zu stoßen. Kriterien wie die Lernvoraussetzungen, die Rahmenbedingungen, die Sozialformen, die Lehrplanziele, die Lernstrategien, die Unterrichtsmedien, die Unterrichtsmethoden u.a. kommen zum Vorschein. Im Zentrum des Interesses stehen die Unterrichtsziele und deren Arten, wie etwa die Leitziele; die Grobziele; die Feinziele, aber auch die kognitiven; die affektiven Ziele u.a. Basierend darauf wird der Unterrichtsplanung nachgegangen, der mit gewissen Zielvorstellungen überführt wird. Von dem Unterrichtsstoff kommt es zu den Auswahlkriterien dieses Stoffes. Die Funktion der Unterrichtsmethode wird in Anspruch genommen. Die Beziehung der Unterrichtsmethode zu den unterschiedlichen Unterrichtsmitteln bildet einen wichtigen Schwerpunkt aus. Mit der Klassifizierung der Unterrichtsmethoden als methodisches Handeln lässt es sich sowohl auf der Makroebene als auch auf der Mikroebene befassen. Im Anschluss an diesen Schwerpunkt wird der Versuch zur Klärung von den Eigenschaften der besten

Unterrichtsmethode unternommen. Dieses Kapitel informiert über die Methodenvielfalt in Bezug auf die Methodeneinfalt im FU. Somit wird auf die Relevanz des breiten Methodenrepertoires hingewiesen. Und aus diesem Gedanken heraus entwickelte sich die Idee, handlungsorientierte Methoden zu behandeln.

1.3.1 Zum Begriff ‚Unterrichtsmethode‘

Der Methodenbegriff wird unterschiedlich verstanden. Das aus dem Griechischen kommende Wort *methodos* bedeutet Weg und Verfahren. Sie bezieht sich auf ein bestimmtes „Unterrichtskonzept oder –system, das auf einer bestimmten Theorie zu Sprache und zum Lernen von Sprache basiert. Es beinhaltet detaillierte Beschreibungen von Inhalt, Lehrer- und Lernerrolle, Lehrabläufen und –techniken.“²⁸⁰ Von der Lernmethode und Lehrmethode soll abgegrenzt werden. Diese Unterscheidung kann dazu beitragen, die Lernmethoden zu entwickeln, sowie ihre Entwicklung als wichtiger Bestandteil der eigenen methodischen Planung zu halten.²⁸¹ Die Lehrmethode unterscheidet sich von der Lernmethode, dass die erste sich auf die Aktivitäten bzw. Handlungen des Lehrers, während die zweite auf die von dem Lerner zurückkommen. Die Lernmethoden können vielfältige Formen umfassen, die den Lerner praktischerweise Forscher und Entdecker machen, wie das individuelle Studium.²⁸² Lehr- bzw. Unterrichtsmethode wird als „optimales Mittel, als bester Weg angesehen, um bestimmte wünschenswerte- weil als wertvoll erkannte- Wirksamkeiten

²⁸⁰ Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge u.a., zitiert nach Augustin, Viktor; Hauser, Johannes: *Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht*, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ*, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2007, S. 152.

²⁸¹ Hallet, Wolfgang: *Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 69.

²⁸² Den Lernmethoden liegt folgendes zugrunde: Als erste Komponente ist die Beschaffung von Informationen, die erfasst und bearbeitet werden, dann die Organisation der Lernarbeit, die planvoll dokumentiert wird, danach die Aneignung von Wissen, das behalten wird und schließlich die Präsentation der Ergebnisse. Vgl. Wallrabenstein, Wulf: *Offene Schule- Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer*, 4., aktualisierte Auflage, Rowohlt Verlag, Reinbek 1994, S 61f, zitiert nach Hallet, Wolfgang: *Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 60.

zu erzielen.“²⁸³ Unterrichtsmethode ist der Gestaltung der Lehrplanung von dienender Rolle.

Die Lehrmethoden gelten also als Verfahren, die der Lehrer einsetzt, um den Unterricht zu organisieren und dessen Phasenfolge zu strukturieren, um die Fremdsprache und die dazugehörige Kultur sowie Literatur zu Stande zu bringen. Dieser Begriff wird weitgehend noch klarer: „„Lehrmethode umfasst einen ganzen Fächer von Dimensionen: kognitive Strukturierung des Unterrichts, soziale Strukturierung, organisatorische Maßnahmen, sachstrukturelle Anordnung

(Sequenzierung) u.a.m.“²⁸⁴ Der Unterricht wird somit durch kognitive, soziale, sachstrukturelle und organisatorische Strukturierung bestimmt.

Steindorf (1995, S.175) geht davon aus, Lehr- und Lernmethoden sind Unterbegriffe der Unterrichtsmethode, die sich als Zusammenhang zwischen der Methode der Vermittlung, der Führung des Lehrens usw. und der Methode der Aneignung, der Erkenntnis und des Lernens versteht.²⁸⁵

Unterrichtsmethode wird als Strategie des Lehrers verstanden. „„Der Begriff der Unterrichtsmethode umfasst [...] die Strategie wie Taktik des Unterrichtens und erhält daher auch das Problem der Auswahl dessen, was zu einer gegebenen Zeit gelehrt, die Mittel, mit denen dieser Stoff unterrichtet werden soll, und die Reihenfolge seiner Darbietung.“²⁸⁶

²⁸³ Roth, Leo: Effektivität von Unterrichtsmethoden, Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen, 2., bearbeitete und erweiterte Auflage, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1977, S. 13.

²⁸⁴ Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.24, zitiert nach Einsiedler, Wolfgang: Lehrstrategien und Lernerfolg, eine Untersuchung zur lehrziel- und schülerorientierten Unterrichtsforschung, Beltz Verlag, Weinheim 1976, S.122f.

²⁸⁵ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik, Vorlesungen, Volk und Wissen Verlag, Berlin (Ost) 1972, S. 289, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 175.

²⁸⁶ In der Literatur werden Begriffe wie Lehrstrategie und Lehrverfahren häufig synonym für Unterrichtsmethode gebraucht. Broudy, Harry Samuel: Das Problem der Unterrichtsmethode, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik, in: Ingenkamp, Karlheinz; Parey, Evelore: Handbuch der Unterrichtsforschung, Band 1, Beltz Verlag, Weinheim 1970, 9f, zitiert nach Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.24.

Ragaller (2000, S.182ff) erschließt, die Unterrichtsmethode als bestimmter Weg des unterrichtlichen Lernens verhilft dazu, Inhalte und Ziele nach einem geplanten Weg zu dienen. Sie gilt wiederum als gezielte Lernhilfe, die der Lehrer anbietet, um die Lernprozesse zu unterstützen. Die Unterrichtsmethode gilt nicht nur als Weg aber auch als Ziel, also die eingebetteten geplanten Verfahren können/ sollen zum Aufbau der Methodenkompetenz beitragen, dieses methodische Handeln soll erarbeitet werden, da es nicht nur um die Wissensvermittlung geht, sondern auch um Lerneremanzipation.²⁸⁷

Die Methoden sind ein Ziel der Bildung. „Sie geben den Lernenden das Rüstzeug an die Hand, mit denen es ihnen gelingen soll, die zahlreichen Berge lebenspraktischer Anforderungen zu bewältigen, die sich ihnen noch in den Weg stellen werden. Sie erzeugen Erfahrungswissen, praktisches Können und ein Bewusstsein der Bedeutung einzelner Handlungsschritte, zusammengefasst Kompetenz.“²⁸⁸

Wie das Lehrverfahren, die Lehrziele und die Lernergebnisse zusammenhängend sind, ist stets eine Frage des FUs. In dieser Hinsicht lässt sich das Lehrstil beleuchten, der mit Unterrichtsmethode eng verbunden ist. Es gibt Lehrpersonen, dessen methodisches Handeln klar eindeutig strukturiert ist, während andere die Zielsetzungen des Unterrichts wegen nicht überzeugenden Umgangs nicht erlangen können. Meyer (1987, S.38) verbindet auch die Unterrichtsmethode mit dem methodischen Handeln, das in den Entscheidungen und Maßnahmen, dem Wissen und der Persönlichkeit des Lehrers besteht, wodurch etwas im Unterricht aufgebaut wird, dies wird als methodische Gestaltung interpretiert.²⁸⁹ In dieser Hinsicht wird Unterrichtsmethode auf der theoretischen und auf der praktischen Ebene differenziert. „Der Begriff Unterrichtsmethode meint sowohl das ideelle Abbild, gewissermaßen das theoretische Modell möglicher Unterrichtsmethoden, als auch das methodische

²⁸⁷ Ragaller, Sabine : Die Methodenfrage im Sachunterricht der Grundschule, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.182-186.

²⁸⁸ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig 2011, S.10.

²⁸⁹ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.38.

Handeln des Lehrers selbst, gewissermaßen den methodischen Vollzug des Unterrichts.“²⁹⁰ Die Unterrichtsmethode als Handeln in dem universitären Lehren wird von externen Voraussetzungen wie Raumgröße, mediale Ausstattung u.a. sowie von internen Voraussetzungen wie etwa Vorkenntnisse, Einstellungen, Erwartungen und Vorerfahrungen bestimmt.²⁹¹

1.3.2 Dimensionen der Unterrichtsmethode

Zur genauen Bestimmung von Unterrichtsmethoden werden 4 Dimensionen ermittelt, die sowohl für den theoretischen als auch praktischen Einsatz von Unterrichtsmethode relevant sind:²⁹²

- *Dimension der Zielerreichung*: Unterrichtsmethode ist ein Mittel zur Erlangung der Unterrichtsziele. Methoden im Unterricht werden mit Lernhilfe und Medien verknüpft aber auch mit dem Verlauf des Unterrichts. Dies erklärt auch Steindorf (1995, S.175f), „Unterrichtsmethode kann mit Lehrgang, Unterrichtsverfahren, Verlaufsgestaltung des Unterrichts, mit Regelung von Lehr- und Lernprozessen zwecks Erreichung bestimmter Lehrziele unter Einschluß von Lehrhilfen und Medien umschrieben werden.“²⁹³

- *Dimension der Sachbegegnung*: Unterrichtsmethode vermittelt den Lernenden einen Lehr- bzw. Lernstoff (Instanz). In einer richtigen Beziehung soll die Unterrichtsmethode gesetzt werden mit dem Lernstoff und der Zielsetzung. Es kann auch gesagt werden, dass Methoden das Ziel und den Inhalt bilden. Dies bestätigt Hilligen (1985), indem er auffasst, „[d]as WIE des Unterrichts muß sorgfältig überlegt und "gegenstandsadäquat" in Beziehung gesetzt werden mit dem WAS und WOZU des Lernens. Methodenentscheidungen sind Selektions- und Legitimationsprozessen bzw. Ziel-Inhaltsentscheidungen gegenüber nicht nachrangig, sondern gleichwertig

²⁹⁰ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S. 285.

²⁹¹ Vgl. Macke, Gerd, Hanke, Ulrike, Viehmann, Pauline: Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Mit Methodensammlung »Besser Lehren«, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 146f.

²⁹² Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.220.

²⁹³ Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 175f.

einzustufen; mehr noch: Methoden konstituieren Ziele und Inhalte in gewisser Weise mit, sind auch "gegenstandskonstitutiv".²⁹⁴

- *Dimension der Lernhilfe*: Unterrichtsmethode gilt als Weg zum Aufbau der positiven Bedingungen.

- *Dimension der Rahmung*: Unterrichtsmethode ist institutionell verankert.

Unterrichtsmethode ist ein Bestandteil der gesamten Unterrichtskonzeption. Ragaller (2000, S.179) betrachtet sie als „das Ingesamt der methodischen Ausrichtung des Unterrichts. Sie ist wesentlicher gestaltgebender Bestandteil einer Unterrichtskonzeption, die definiert ist als eine spezifische Ausprägung aller das komplexe unterrichtliche Feld bestimmenden Faktoren“²⁹⁵ und die Unterrichtskonzeptionen sind eine bestimmte Gruppierung von Zielen, Inhalten, Prinzipien, Methoden, Formen und Medien. Die Unterrichtsmethode wird nicht isoliert begriffen und wird von Prinzipien bestimmt. Dies bestätigt Klingberg (1978, S. 304), die Unterrichtsmethode darf nicht als „isoliertes Mittel oder eine bloße Anreihung solcher isolierter Mittel aufgefasst werden. Vielmehr wird die Unterrichtsmethode von *Prinzipien* bestimmt, die ihrerseits auf den Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses beruhen. Diese Prinzipien „durchsetzen“ die Unterrichtsmethode und geben der methodischen Arbeit des Lehrers eine didaktisch übergreifende Orientierung.“²⁹⁶

Aus der überlesenen Literatur lässt sich feststellen, dass der Methodenbegriff über keine einheitlichen Interpretationen verfügt sowohl in theoretischen als auch in praktischen Kontexten. Ihm liegen unterschiedliche Klassifikationen zugrunde. Es wird im Folgenden auf die Dimensionen der Unterrichtsmethode ausführlich eingegangen.

²⁹⁴ Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen 1985, zitiert nach Bernert, Wilhelm: Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.72.

²⁹⁵ Ragaller, Sabine: Die Methodenfrage im Sachunterricht der Grundschule, in Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.179.

²⁹⁶ Die didaktischen Prinzipien definiert Klingberg als „Grundsätze der Unterrichtsführung und als solche von methodischem Gewicht“. Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.304.

1.3.2.1 Zum Wesen des Unterrichts

Der Unterricht ist eine Veranstaltung, wobei das Lernen bei den Lernenden bewirkt und das Themenfeld Unterrichtsmethoden entfaltet werden kann.²⁹⁷ Auf der Grundlage der Lehr- und Bildungspläne wird der Unterricht organisiert, dessen Bedingungen durch Rahmenvorschriften reguliert werden. Zu den institutionellen Rahmungen gehören die Bildung von Lerngruppen, die Stufe oder Jahrgangsfolge und die Prüfungsmodalitäten. Bei diesem Lehr- und Lernkonzept stehen die geschlossene Gruppe, die Leistungs- und Steuerungsfunktion der Lehrperson im Mittelpunkt. Es werden mit diesem die geschlossenen Lehr- und Lernformen gedeutet, die ein enges Methodenrepertoire nutzen. Mit der Öffnung der Bildungsinstitutionen gilt der Unterricht als ein integrativer Oberbegriff, der methodisch verschiedenartige Lehr- und Lernformen wie projekt- oder workshopartiges Lernen umfasst.²⁹⁸

Unterricht gilt als institutioneller Ort für Lehren und Lernen mit Nachfolgen gewisser Zielsetzungen in einer bestimmten Lernsituation, die der Lehrplan bestimmt. Diese Schwerpunkte sind bei der Begriffserklärung von Heimann (1976, S.153) vorzufinden: „Im Unterricht geht es immer darum, irgendwelche Lerngegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (Lehr-/Lernziele) und in einer bestimmten Situation (Rahmenbedingungen) in den Erkenntnis-, Erlebnis- und Tätigkeitshorizont von Lernenden (bezogen auf ihr Vorwissen) zu bringen, wobei dies mit bestimmten Verfahren und Medien erfolgt.“²⁹⁹

Im Unterricht steht also eine wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Lehrenden und Lernenden in einer erziehungswissenschaftlichen Umgebung. (Siehe Abbildung 12 im Anhang, Seite N). Der Unterricht als kommunikatives Handeln strebt die Mündigkeit der Lernenden an. Mündig ist nicht Vielwisseur, sondern jemand, der weiß, was wie er mit dem erworbenen Wissen umgehen soll. Bönsch (2000, S.23) beschreibt die Lernenden im Unterricht als „Subjekte der Lehre, die sind die

²⁹⁷ Bönsch, Manfred: Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S. 23.

²⁹⁸ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.58.

²⁹⁹ Heimann, Paul: Didaktik als Unterrichtswissenschaft (Textsammlung), Klett Verlag, Stuttgart 1976, S.153, zitiert nach Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.12.

Wissenden, die Meister, die Könner, die etwas von ihrem Wissens- und Könnensbesitz weitergeben. Lernende sind dann die Objekte dieser Lehraktivitäten. Sie werden wissend gemacht, sie werden geistig geformt. Damit ist die bekannte Subjekt-Objekt-Beziehung gegeben.“³⁰⁰ Unterricht ist somit Begegnung von Mensch zu Mensch. „Diese Begegnung ist organisiert und dient einerseits der Eingliederung des Menschen in die Kultur und Gesellschaft andererseits aber auch der Subjektwerdung und Mündigkeit.“³⁰¹ Unterricht verfolgt nicht nur den Erwerb des Wissens, er hat weitgehend Erziehung, Bildung vom Charakter sowie Entwicklung der Persönlichkeit zum Ziel.³⁰²

Adl Amini (1994, S.10) hat zwei Begriffsbestimmungen dargestellt, die miteinander verknüpft werden. Unterricht als instruktives Handeln. Da wird unter Unterricht Informierung von Lernenden gemeint, wobei das Wort Informierung das Abfüllen mit Informationen überschreitet. Es ist im weiteren Sinne Formierung anhand Wissensvermittlung. Der Lehrer „tut nicht zufällig etwas, sondern er plant, entwirft, erwägt, nimmt Reaktionen vorweg, kurz: er antizipiert künftiges Geschehen und verursacht, daß es auch so eintritt, und zwar im Bewußtsein, für dieses Geschehen auch verantwortlich zu sein.“³⁰³ Eine mehr detaillierte Begriffsbestimmung fügt Grunder (2007, S.19) hinzu, Unterricht heißt „[d]idaktisches Handeln, die Lehrtätigkeit, also die Aufgabe der Lernenden, gelingt insoweit, als Lehrende erreichen, die Lernenden Zu verantwortungsfähigen und aktiven Mitsteuernden des Lehr- und Lernprozesses zu machen. Insofern sind Lehrerinnen und Lehrer Expertinnen und Experten für das Arrangieren von Lehr- und Lernsituationen.“³⁰⁴

Bei dem Unterricht als Lehr- und Lernsituation wird eine Gesamtheit von Schlüsselkompetenzen aufgebaut, die in einem zeitlich geordneten Raum entwickelt

³⁰⁰ Bönsch, Manfred: Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S. 23.

³⁰¹ Adl-Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994, S.17.

³⁰² Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.13ff.

³⁰³ Adl-Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994, S.11.

³⁰⁴ Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.19.

werden. „ Unterricht ist eine Veranstaltung zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule. Unterricht ist zielorientiert und entfaltet sich zeitlich, sachlich, sozial und räumlich. Unterricht hat einen spezifischen methodischen Gang und einen zeitlich Rhythmus, ein Thema und eine Aufgabe, er lebt von wechselnden sozialen Formationen der Lehrenden und Lernenden und erfordert eine pädagogisch gestaltete Umgebung.“³⁰⁵

Die Arbeit an Operationen, die im Unterricht verlaufen, führt den Unterricht zum Arbeitsprozess, wobei kooperative Arbeitsformen vorteilhaft einwirken. Da dieser Arbeitsprozess aus Akten des Lehrens und des Lernens besteht, die sich in pädagogisch- kommunikativen didaktischen Situationen vollziehen, legen Grunder u.a. (2007, S.20) basierend auf der Forschung von Paradies und Linser (2001, S.31) die Grundformen des Unterrichts fest. Dazu zählen sie folgendes auf:

- „1. Individualisierten Unterricht (Akzente: selbstorganisiertes Lernen, Methodenkompetenz, Individuallehrplan, Üben, Festigen, Kontrollieren)
2. Kooperativen Unterricht (Akzente: solidarisches Handeln, Team- oder Gruppenarbeit, Handlungskompetenz, z.B. berufsvorbereitend, Üben neu erworbenen Wissens und neuer Fähigkeiten)
3. Gemeinsamen Unterricht (Akzente: Vermittelt Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge, hohe Vergleichbarkeit der Schülerleistungen)“.³⁰⁶

In dieser Hinsicht erscheint es wichtig vor allem, auf den *offenen Unterricht* hinzuweisen. Der offene Unterricht stellt sich dem erstarrten und geschlossenen Konzept des traditionellen lehrerzentrierten Unterrichts entgegen.³⁰⁷ Handelt es sich um den offenen Unterricht, dann geht es in ihr „um die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, aber auch um Kreativität, und organisatorisches Denken,

³⁰⁵ Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen: Differenzieren im Unterricht , Cornelson Verlag, Berlin 2001, S.30, zitiert nach Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen – planen – gestalten - auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.19.

³⁰⁶ Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen: Differenzieren im Unterricht , Cornelson Verlag, Berlin 2001, S.31, zitiert nach Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen – planen – gestalten - auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.19.

³⁰⁷ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.59.

Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen, -kurz um die Fähigkeit, sein Lernen und Handeln selbstständig zu steuern.“³⁰⁸

Hallet (2006, S.60) zitiert 6 Merkmale des offenen Unterrichts, die sich vielmehr um Lernkonzept drehen:³⁰⁹

- Lernumwelt: Da ist der offene Lernraum gemeint, der durch einen Werkstatt gekennzeichnet wird und der für eine Vielzahl von Lernaktivitäten geeignet sein muss.
- Flexible Lernorganisation, die einerseits sehr viele Lernaktivitäten und andererseits frei Zeiteinteilung zulässt. Die Offenheit in der Organisationsform liegt in der Auswahl des Lernenden, wann, mit wem und in welcher Arbeitsform er etwas tut. Es ist ebenso zu überlegen, falls der Lernende solange Zeit hat, wie es benötigt ist.³¹⁰
- Lernmethoden, die das heuristische Lernen pflegen.
- Lernatmosphäre, die vertrauensvoll, voller Offenheit, Transparenz und individueller Unterstützung ist.
- Handlungsorientierte Lerntätigkeiten schließen die praktischen und motorischen Tätigkeiten ein.
- Lernergebnisse, die sich weiterhin auf den handlungsorientierten Ansatz gründen, dem eine Anzahl von Produkten (Theateraufführungen, Werkprodukte, Poster usw.) zugrunde liegen soll.

Die Unterrichtsqualität

Die Diskussion über die Merkmale des guten Unterrichts wird von vielen Wissenschaftlern eröffnet. Es liegen verschiedene und gemeinsame Kennzeichen vor. Es wird infolgedessen ausgegangen, dass Strukturiertheit und Klarheit, Üben und Konsolidieren, lernförderliches Unterrichtsklima, Methodenvielfalt, Ziel- und

³⁰⁸ Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung-Selbstständigkeit-Projektarbeit, Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8. aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg 2014, S.23.

³⁰⁹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.60.

³¹⁰ Wagner, Angelika C.: Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule, in: Neber, Heinz; Wagner, Angelika C.; Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Weinheim 1978, S.53, zitiert nach Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung-Selbstständigkeit-Projektarbeit, Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8. aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg 2014, S. 23.

Kompetenzorientierung, Variation von Sozialformen und Motivierung machen die Sinnhaftigkeit des Unterrichts.³¹¹ Diese Unterrichtseigenschaften sind ebenso bei Terhart (2009a, S.189) vorzufinden, der in einer empirischen Forschung ein ausführliches gedankliches Bemühen über die Charakteristika erfolgreichen Unterrichts dargelegt hat. (Siehe Tabelle 07 im Anhang, Seite N).

Jansen (2003, S.15ff) differenziert bei der Behandlung der Unterrichtsqualität, nämlich Qualität von Lehr- und Lernprozessen, also den unterrichtlichen Abläufen, zwischen den didaktischen und methodischen Kriterien, das heißt, was und wie gelernt werden soll.³¹²

Die Ebenen des qualifizierten Unterrichts

Becker (2007, S.11) geht anhand der drei Ebenen ausführlich durch. Er beschreibt Merkmale des Unterrichts auf jede Ebene. Somit stellt er einen Merkmalskatalog dar. Auf der Makroebene wird auf den Allgemeinheitsgrad verwiesen. Auf der Mesoebene werden die Unterrichtskonzeptionen näher betrachtet. „Diese Konzeptionen beruhen auf Erfahrungswerten, die Lehrerinnen in der Schulpraxis gesammelt haben, und sie werden zumeist schulpädagogisch und lernpsychologisch durch Theorien mittlerer Reichweite abgesichert.“³¹³ Auf der Mikroebene, die die Handlungsebene bedeutet, geht es um die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsstunden.

Der qualifizierte Unterricht zeichnet sich durch eine Anzahl von Eigenschaften:

- Die Lernvoraussetzungen: Das Lernangebot, das den Lernenden vermittelt wird, entspricht den individuellen Fähigkeiten, Begabungen, den Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen. Jeder Lernende hat seine eigenen familialen, motivationalen kulturellen Fähigkeiten sowie eigene kognitive emotionale, sprachliche arbeitstechnische Lernvoraussetzungen, diese lassen sich von einem Lernenden zu

³¹¹ Auf diese Merkmale lässt es sich bei der Analyse des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘ stützen. Siehe Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, 1. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 2004, S.25.

³¹² Jansen, Peter.: Nachhaltige Unterrichtsentwicklung, Methoden und Werkzeuge, Schulmanagement-Handbuch 107, München 2003, S.15ff, zitiert nach Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008, S.31.

³¹³ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.11

anderem unterscheiden. Die Beachtung dieser Differenzierungsmaßnahmen führt dazu hin, die Über- und Unterforderung der Lernenden zu vermeiden und mehr beteiligte Lernende zu verstehen, dass sie alle an dem Lehr- und Lernprozess teilnehmen werden.

- Die Qualität des Unterrichts steht dann, wenn die Rahmenbedingungen vorhanden sind. Das sind die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, die Größe der Gruppe, die Medienausstattung, die klimatischen Verhältnisse, die den Lernerfolg gewährleisten. Wichtig erscheint vor allem, auf die Einsicht von Riedl (2010, S.147) hinzuweisen, dass die Unterrichtsräume, die funktional sind und die die brauchbaren Lern- und Arbeitsmaterialien bereitstellen, werden das selbstorganisierte Lernen aufwandfrei verstärken.³¹⁴

- Als ein notwendiger Bestandteil des Unterrichtens kommt der Lehrplan vor, der es ermöglicht, der Vereinheitlichung des Bildungssystems, der Transparenz des Unterrichts und dem Erwerb der jeweiligen Kompetenz zu dienen. Grunder u.a. (2007, S.21) machen ersichtlich, „[g]uter Unterricht ist lernzielorientiert und lehrplanbezogen, ist methodisch balanciert, also phasiert und verläuft in einem lernförderlichen Klima.“³¹⁵

- Der qualifizierte Unterricht als pädagogisch didaktische Situation zielt darauf ab, dass er Lehr- und Erziehungsziele verfolgt. Die Lernenden sollen „in einem freiheitlichen und demokratischen Gesellschaftssystem zur Mündigkeit, Eigenständigkeit, Selbstverwirklichung und Eigenverantwortung erzogen werden, aber auch zur sozialen Verantwortung, zur Mitverantwortung, Weltverantwortung, zur Solidarität und Kritikfähigkeit.“³¹⁶

- Bei dem qualifizierten Unterricht finden interessante Lerninhalte und –ziele Berücksichtigung. „Die Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen sind in sich

³¹⁴ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S. 147.

³¹⁵ Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.21.

³¹⁶ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.13.

stimmig“³¹⁷. Angesichts dieser Grundsätze sind solche Inhalte wichtig, die kognitive Strukturen entwickeln, die Sinneserfahrungen gewinnen und soziale Erfahrungen ermöglichen lassen. Wichtig aber sind ebenso solche Inhalte, die die Lernbereitschaft anhand Spaß und Freude schaffen.

- Der gute Unterricht liegt darin, wenn anspruchsvolle Fragen gestellt werden. Diese Beachtung sichert und vergrößert die Erkenntnisse, die Fähigkeiten, die Einsichten, die Lernergebnisse und Lernerfahrungen.

- Der Lerner soll an dem Unterricht teilnehmen, indem er sich für geplanten Unterricht, für den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess entscheidet. Der Lehrer hat die Rolle, mit den Lernenden vorzugehen, dass sie einsichtsfrei und mitbestimmend in die Entscheidungen werden. Die Entscheidungen, die von den Lernenden nicht getroffen werden dürfen, sollen erklärt und rechtfertigt werden.

- Ein wichtiges Merkmal des Unterrichts ist das Verfolgen einer Gesamtheit der Lehr- und Lernstrategien. Hierfür verdeutlicht Becker (2008, S.38), die Informationen, die vermittelt werden, sollen verarbeitet werden. Dieser Prozess erniedrigt die Passivität und erhöht das Konzentrationsvermögen bei dem Lernenden.³¹⁸ Die Lernenden tauschen sich Ideen aus, arbeiten an Beiträgen, präsentieren ihre Ergebnisse u.Ä. Dies stellt die Selbststeuerung und die Selbstwirksamkeit bereit. Angesichts der Unterrichtsmethodik erklärt Bönsch (2002, S.27), dass zu den wesentlichen Prüfpunkten guten Unterrichts gehören „,[d]ie gute Vermittlung wie die gewährten – oder nicht gewährten – Lernchancen, die Interaktionsstandards, der Leistungsbegriff und die Leistungsbeurteilung“³¹⁹.

- Die Methodenvielfalt macht den Unterricht abwechslungsreich. Effiziente Methoden führen in der eingeräumten Unterrichtszeit zu hohen Lernergebnissen. Es unterscheiden sich Methoden, bei denen Wissen vermittelt wird, von Methoden, bei

³¹⁷ Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts, Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 55 (10) Julius Beltz Verlag, Weinheim 2003, S. 36-43, zitiert nach Bühne, Thomas; Sauerborn, Petra: Unterrichtseinstieg, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannweiler 2011, S.33.

³¹⁸ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.38.

³¹⁹ Bönsch, Manfred : Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Neuwied 2002, S.27, zitiert nach Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2008, S.30.

denen Lerntechniken und Lernstrategien erworben werden sollen.³²⁰ Riedl (2010, S146), geht davon aus, die Methodenvielfalt, die zur Methodenbeherrschung beiträgt, wirkt positiv auf die Lernleistung.³²¹

- Auf den Medieneinsatz ist ebenso zu konzentrieren. Der Lehrer soll vor allem über technische Medienkompetenz verfügen. Medien geben dem Lerner Lernchancen, sie bauen Handlungskompetenz und führen zu einem lebendigen reichhaltigen effektiven Unterricht.³²²

- Die Abwechslung der Sozialformen lässt die Sozialkompetenz erweitern. Es muss im Klaren sein, dass jede Unterrichtsphase die jeweiligen Sozialformen benötigt. Die Einzelarbeit wird verwendet, wenn die individuelle Leistung evaluiert werden soll. Die Dualarbeit erfolgt, wenn der gegenseitige partnerschaftliche Austausch gestärkt werden soll. Die Gruppenarbeit wird eingesetzt, wenn die Teamfähigkeit und Wir-Gefühl gesichert werden soll.

-Im qualifizierten Unterricht werden Maßnahmen der Binnendifferenzierung festgenommen. Dies besteht darin, wenn leistungsschwache von leistungsstarken Teilnehmern profitieren und wenn auch weibliche mit männlichen Beteiligten in Kleingruppen umgehen werden. In einem guten Unterricht ist das individuelle Fördern ebenso charakteristisch. „Jeder Lernender erhält die Chance, sein intellektuelles, emotionales, soziales und motorisches Potential umfassend zu entwickeln. Aufgrund ihrer Analysekompetenz ist die Lehrkraft in der Lage, individuell geeignete Lern- und Fördermaßnahmen zu diagnostizieren und sie methodisch passend anzubieten“³²³.

- Die Verständlichkeit der Lehrersprache, der Erklärung, der Problemstellung und der Arbeitsaufträge machen den Unterricht ausgezeichnet. Dies bezieht sich auch auf die Ordnung, die klare Gliederung und den Schwierigkeitsgrad des Stoffes. Ist der Stoff kompliziert, dann sollen Vermittlungshilfen gestellt werden, um die Lernwiderstände zu beseitigen und dem Lerner neue Lernchancen zu widmen. Riedl

³²⁰ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.14.

³²¹ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.146.

³²² Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.14.

³²³ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.147.

(2010, S.145) stimmt dieser Auffassung zu, „[g]uter Unterricht folgt einem klar nachvollziehbaren thematischen Gang, der als roter Faden erkennbar ist. Bei lernerzentrierten Phasen sind verständliche Aufgabenstellungen wichtig, die dies abbilden. Ihre Nachvollziehbarkeit hat hier eine herausragende Bedeutung. Dazu kommen eindeutige und verbindliche Ergebnissicherungen, die sich unmittelbar auf die vorausgegangenen Lerninhalte beziehen. Die strukturelle Klarheit einer Unterrichtseinheit basiert auf der organisatorisch klaren und verbindlichen Klassenführung durch die Lehrkraft.“³²⁴

- Das Kontrollieren gehört nach wie vor zu dem qualifizierten Unterricht. Was gelehrt wird, muss nachgeprüft werden. Es wird somit erfahren, ob die Richt-, Grob- und Feinziele zustande gebracht werden oder nicht. (Siehe 1.3.2.2). „Verlaufen solche Kontrollen positiv, werden alle Beteiligten emotional stabilisiert und frei für weiterführende Ziele. Verlaufen sie negativ, werden Lernlücken sichtbar, die geschlossen werden müssen.“³²⁵ Die Qualität des Unterrichts wird der Wirkung und Nachhaltigkeit beigemessen. In dieser Hinsicht macht Riedl (2010, S.146) darauf aufmerksam, die selbständige Kontrolle des Lernerfolgs wird anhand ausreichender Übungen durchgeführt, die in angemessener Atmosphäre gelöst werden sollen. Die von der Lehrkraft dargebotene Hilfestellung bei der Lösung der Übungen verhilft zur Entwicklung der Lernerkompetenzen. Überdies werden die Lernenden Lernstrategien für sich finden.³²⁶

1.3.2.2 Unterrichtsmethode und Unterrichtsziele

Da die Unterrichtsmethode eng verbunden mit dem Inhalt und der Zielsetzung ist, kann sie für sich nicht sein, also sie kann nicht selbstständig sein. Dies bestätigt Adl Amini (1994, S.61), die Unterrichtsmethode „ist nicht und kann für sich nicht sein, weil sie die Art und Weise der Vermittlung und Zielerreichung zu sein hat. Sie gilt lediglich als Implikament (Anhängsel) der Ziele und Inhalte. Ohne Bezug zu

³²⁴ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.145.

³²⁵ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.15.

³²⁶ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.146.

diesen hat sie keine Existenzberechtigung. Von den Zielen und Inhalten her bezieht sie ihre Legitimität, und an ihnen wird ihre Effektivität gemessen.“³²⁷ In diesem Zusammenspiel „Methode-Ziel“ wird das Ziel als wichtiger erster Schritt betrachtet, dann ist es, sich mit Weg, Mittel bzw. Methode zu befassen. Terhart (2005, S.33) macht ersichtlich: „Methode verspricht nicht nur, das Ziel erreichbar zu machen, sie will auch sicherstellen, dass die Zielerreichung kein glücklicher Zufall bleibt, sondern zum erwartbaren Resultat der investierten Anstrengungen wird.“³²⁸

Lernziele sind sprachliche Vorstellungen über den Unterricht, sie sind gewünschte Lernergebnisse, mit denen das beabsichtigte geplante Verhalten des Lernenden beschrieben wird. Die Lernziele formulieren die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, also die angestrebten Qualifikationen im Allgemeinen, die die Lernenden durch den Unterricht erreichen sollen. Bei der Formulierung von Lernzielen wird stets bei der Unterrichtsvorbereitung gefragt, was die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit ergeben sollen. Und bei der Lernerfolgskontrolle wird überprüft, ob das Wissen und das Können weiterentwickelt werden. Also die Lernziele sind mit der Unterrichtsplanung eng verbunden.

Wie die Lernziele erreicht werden können, lässt sich diese Überlegung bei Hallet (2006, S.95) beleuchten, dass das Vorwissen der Lernenden hochwertig für die Festlegung der Lernziele sind. „Ziele, die entweder außerhalb der Reichweite der Lernenden liegen, oder die von ihnen bereits erreicht wurden, führen zum Scheitern eines Lehr-/ Lernvorhabens, da sie nicht in subjektiver Ziele der Lernenden überführt werden.“³²⁹ Es hat zum Ziel, Sach-, Sozial und Handlungskompetenzen des Lerners erwerben lassen zu sollen. Im Zusammenspiel der Lehr- und Lernprozesse werden Ziele „nie eine einseitige Setzung der Lehrperson, sondern das Produkt eines offenen oder verdeckten Aushandlungsprozess aller Beteiligten“³³⁰ sein. Also die Rede über

³²⁷ Adl-Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994, S.62.

³²⁸ Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.33.

³²⁹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.95.

³³⁰ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, Cornelson Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, 1987a, S.85ff, zitiert nach Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S 71.

Lehr- und Lernziele kann beleuchtet werden, nur wenn die Lernenden Ziele zu eigen machen. Bei Becker (2009, S.158) befindet sich ebenso die Meinung, dass der Lehrer gemeinsam mit der Lerngruppe auch Lehr- und Lernziele vereinbaren können soll. Zur Initiierung und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen sind die diversen Methoden geeignet, von daher kann herausgefunden werden, zu welchem Zweck werden Methoden eingesetzt.³³¹

Von Braun und Kaufmann (2009, S.20) werden folgende Vorschläge zitiert, die zur Übereinstimmung der Lehr- mit Lernziele führen³³²:

- Lehrer notieren die interessanten Ziele.
- Gemeinsames Gespräch über die bisher nicht realistischen Ziele.
- Eine Projektzeit im Kurs einrichten, bei der die Lerner an ihren Zielen arbeiten.
- Die gesamten Ergebnisse werden besprochen.

Bezogen auf den Unterschied zwischen Lehr- und Lernziel ist Krumm (2007, S.116) der Meinung, was im unterrichtlichen Bereich verfolgt wird, wird für Lehrziele gehalten und was sich auf das eigene Interesse im selbst-ausgewählten Kurs bezieht, wird als Lernziel betrachtet.³³³ Neuner (2001) sieht weiter an, steht die Lernorientierung im Vordergrund, dann ist Lernziel der betreffende Ausdruck. Das Lehrziel erscheint, vorliegende Zwecke von Lehrplan, Lehrmaterialien sowie Prüfungen anzuzeigen.³³⁴ Die Lernziele geben Themen, Stoffe, gewisse

³³¹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S. 71

³³² Braun, Angelika; Kaufmann, Susann : Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2009, S. 20.

³³³ Krumm, Hans-Jürgen: Lehr- und Lernziele, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. 116.

³³⁴ Neuner, Gerhard: Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache , in: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, Halbband 1, de Gruyter Verlag, Berlin und New York 2001, S. 767-810, zitiert nach Krumm, Hans-Jürgen: Lehr- und Lernziele, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. 116. Es wird auch darauf hingewiesen, das Lehrziel wird in der Curriculumsdiskussion durch Lernziel ersetzt.

Gesichtspunkte und Strukturen wie Bildungsabsichten. Soweit das Lernziel in dem Lehrplan verantwortet und von Lehrern aufgestellt wird, soll es Lehrziel heißen.³³⁵

Der Aufbau der interkulturellen Handlungskompetenz ist vor allem nach Surkamp (2010, S.195) ein Hauptziel des FUs. Die Entwicklung der allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen ist weitgehend als weiteres Ziel zu betrachten.³³⁶ Hiermit wird auf die Aussage von Benattou (2010) zurückgegriffen: Es sollen „Ziele, Inhalte und Methoden des Sprachenlernens auch darauf ausgerichtet sein, den Lernenden in die Lage zu versetzen, sich in einer fremden Welt verständigen zu können, denn Sprachen lernen wir nicht nur, um grammatische Regeln und Wortschatz zu speichern, sondern Sprachen lernen wir, um mit dem Fremden leben zu können, deswegen wird das Augenmerk auf die authentische Alltagssprache in der zielsprachlichen Kommunikation gelegt.“³³⁷

Meyer (1988, S.90) unterscheidet seinerseits in dem Bereich der Zielsetzungen des Unterrichts zwischen Handlungszielen und Lehrzielen. Je nach den Handlungszielen, die als Absichten, Motive und Gründe verstanden werden, werden die Lerner am Unterricht teilnehmen oder diese Teilnahme verweigern. Handlungsziele sollen die Bedürfnisse und Interessen der Lerner berücksichtigen.³³⁸ Meyer (1980, S.349) macht in diesem Zusammenhang ersichtlich, „Lehr- und Handlungsziele können am ehesten dadurch aneinander abgearbeitet werden, daß im Unterricht versucht wird, Handlungsprodukte herzustellen.“³³⁹ (Siehe Vertiefung in die Unterrichtsziele im Anhang, Seite O).

³³⁵ Glöckel, Hans: 44 Thesen über Sinn und Grenzen von »Lernzielen«- Die deutsche Schule 1975, S.306, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 108.

³³⁶ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S. 195.

³³⁷ Benattou, Rachida: Revue du Colloque International « Langues, Culture, Interculturalité » Organisé par l'édolas A l'Université Djilali Liabes - Sidi Bel Abbes- Algérie, 26. – 28. Avril 2010, S. 222.

³³⁸ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.90.

³³⁹Meyer, Hilbert : Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/ Ts., Berlin 1980, S.349, zitiert nach Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung-Selbstständigkeit-Projektarbeit, Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8. aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg 2014, S. 152.

Zu den Arten der Unterrichtsziele

Die Aufteilung der Lernziele ist unterschiedlich. In dem FU hängt die Aufteilung von dem Spracherwerb, Wissenserwerb und Methodenerwerb ab. Andere Aufteilung taucht in dem GERR auf, sie liegt den Kompetenzen zugrunde, zwar die Sach-/ Fachkompetenz (savoir), Methodenkompetenz (savoir faire, savoir apprendre), Selbstkompetenz (savoir être).³⁴⁰

Die Lernzielarten treten bei Steindorf (siehe Angabe unten) ebenso in Diskussion. Nach dem Grad des Abstraktionsniveaus werden die Ziele anders formuliert. Das Abstraktionsniveau besteht darin, wenn um den Grad der Korrektheit, der Genauigkeit und Eindeutigkeit des Endverhaltens (Lernziel) geht. Erstens werden die Leitziele von allgemeinen pädagogischen Aufgaben aufgestellt. Solche Ziele sind im Gesetz oder Parlament vorzufinden. Sie sind auch den Richtzielen übergeordnet, die anstreben, am kulturellen und ökonomischen Leben teilzuhaben³⁴¹. Kaufmann (2007, S.97) stimmt dieser Auffassung über Leitziele zu. Die Autorin verdeutlicht, in „den Leitziele finden übergeordnete, oft bildungspolitische Zielsetzungen ihren Ausdruck. Aufgrund ihrer allgemeinen richtungsweisenden Natur sind sie meist sehr abstrakt formuliert und weit interpretierbar.“³⁴² Die Grobziele sind konkreter. Riedl (2010, S.32) erklärt: „Sie ermöglichen nur einen geringen Interpretationsspielraum. Sie beschreiben eindeutig aber nicht im Detail, über welche Kompetenzen Lernende nach einer Lerneinheit verfügen sollen. Lernziele in den Lehrplänen sind in der Regel als Grobziele formuliert. Feinziele beschreiben eindeutig und im Detail zu vermittelnde Inhalte sowie damit verbundene Erwartungen an die Lernenden. Diese Feinzielformulierungen erstellt in der Regel die Lehrkraft.“³⁴³ Kaufmann (ebd., S.98) ist der Auffassung, dass die Grobziele aus den Leitziele abgeleitet werden und zahlreiche Alternativen umfassen. Die Feinziele setzen in Verbindung mit bestimmter

³⁴⁰ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S. 195.

³⁴¹ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.32.

³⁴² Kaufmann, Susann: Analyse von DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2007, S.98.

³⁴³ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.32.

Unterrichtssequenz. Sie sind vielmehr konkretisierbar und präzise und widmen sich der Bestimmung des gewünschten Lernverhaltens.³⁴⁴

Diese oben behandelte Taxonomie wird laut Mackes u.a. (2008, S.77) Lernzielarten genannt. Es wird folgendes zitiert:³⁴⁵

- a. Die kognitiven Lernziele beziehen sich auf die Fähigkeiten und die Kenntnisse, wie das Verstehen von Zusammenhängen und das Lösen von Problemen.
- b. Die affektiven Lernziele: Darunter fallen die Bereitschaft, Entwicklung von Werthaltungen, Einstellungen und Veränderung von Interessen.
- c. Psychomotorische Lernziele: Sie kommen auf die motorischen handwerklichen und technischen Fertigkeiten zurück und dies setzt ein gezieltes Handeln.

Die bekannteste Lernzieltaxonomie stammt aus dem Jahr 1956 von Benjamin Bloom für den kognitiven Bereich. Bloom differenziert sechs Anforderungsstufen, zwar *Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Beurteilung*. Diese Stufen bauen aufeinander auf und richten folgende Anforderungen an die Lernenden.³⁴⁶

- Wissen setzt in Beziehung mit Kenntnissen, die von den Lernenden zurückgerufen und wiedergegeben werden, beispielsweise Fakten, Daten, Regeln, Begriffe, Definitionen u.Ä.
- Verstehen fordert von den Lernenden die eigene Erklärung von Sachverhalten, das Verstehen von Zusammenhängen und die Erläuterungen von Aufgabenstellungen. Es ist Neuordnen des Gelernten.
- Beim Anwenden geht es um Erfordern des Transferierens von erworbenem Wissen auf die neuen Situationen. Es ist eine Art-Übertragung
- Analyse besteht darin, wenn die Lernenden das getroffene Problem in unterschiedlichen Aspekten aufgliedern und dessen Strukturen verstehen. Bei dieser

³⁴⁴Kaufmann, Susan: Analyse von DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2007, S.98.

³⁴⁵ Mackes et al.: Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.77.

³⁴⁶ Bloom, Benjamin et al.: Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain, Editeur : David McKay; Édition : Underlining/Highlighting 195, zitiert nach Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.35.

Operation werden Schlussfolgerungen festgestellt, dabei lassen sich entweder zusammenhängende oder kontroverse Gegebenheiten erkennen.

- Synthese lässt sich geschehen, wenn neue Struktur aus mehreren Elementen generiert wird. Es ist ein Kombinieren der gelernten Inhalte.
- Beurteilung: Dabei werden die Ideen bewertet. Weiterhin können Alternativen herausgefunden sowie Entscheidungen getroffen und Wissen weitergeleitet.

1.3.2.3 Zur Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung ist ein Prozess, der in einem Handlungsplan mit gewissen Zielvorstellungen überführt wird. Es wird in diesem Handlungsplan folgendes analysiert: Konkrete Umstände und das sind Lerngruppe, räumliche und mediale Ausstattung sowie theoretische Hintergründe und das sind das aktuelle Fachwissen, didaktische Ansätze und methodische Überlegungen.³⁴⁷

Der Unterrichtsplanung geht der Unterrichtsvorbereitung voraus. Grunder u.a (2007, S.36) führen in diesem Sinne aus, die Unterrichtsplanung „lässt die Studierenden im didaktischen und pädagogischen Denken heimisch werden und hilft ihnen, die wesentlichen Dimensionen unterrichtlichen Handelns so weit zu verinnerlichen, dass ihnen unter unterschiedlichen berufsmässigen Bedingungen ein verantwortbarer Unterricht möglich wird. Kontinuierliche Vorbereitung, verbunden mit einer Rückbesinnung, erweitert die persönlichen Bilder und Vorstellungen von Unterricht“.³⁴⁸

Laut Grunder u.a. (ebd., S.47) wird die Unterrichtsplanung als zentrale Aufgabe der Lehrperson im zeitlichen Raum wie folgt differenziert:³⁴⁹

- Langfristige Planung: Dazu ist das Erstellen von Jahres und / oder Semesterplänen sowie die Entwicklung von Lehrplänen und Curricula aufzuzählen.

³⁴⁷ Surkamp, Carola(Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.319.

³⁴⁸ Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.36. Als ein Kommunikationsmittel zwischen Lehrenden und Lernenden ist die schriftliche Unterrichtsvorbereitung.

³⁴⁹ Ebenda, S.47.

- **Mittelfristige Planung:** Sie wird auch Umrissplanung genannt. Darunter fällt die Planung und Entwicklung von Unterrichtseinheiten und -reihen, als ein Zeitraum von wenigen Wochen.
- **Kurzfristige Planung:** Sie wird auch Prozessplanung genannt. Sie beschränkt sich auf die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit bzw. einzelner Lernsequenzen (Stunden, Lektionen).

Es ist auch wichtig, auf das Klafkis Modell mithilfe der fünf Grundlagen der Unterrichtsplanung zu verweisen:³⁵⁰

- **Gegenwartsbedeutung:** Bei der Unterrichtsplanung ist es grundlegend zu wissen, welche Bedeutung der Inhalt für die Gegenwart der Lernenden, nämlich für das geistige Leben hat.
- **Zukunftsbedeutung:** Darunter wird die Relevanz des betreffenden Unterrichtsthemas für die Zukunft der Lernenden gemeint. Die Vorerfahrungen der Lernenden determinieren, was die Lernenden für die Zukunft bedeutungsvoll bezeichnen. Es ist auch zu beachten, die Bedeutung der Gegenwart und die von Zukunft sollen gleichwertig sein.
- **Sachstruktur:** Es wird nachgefragt, welches ist die Struktur des Inhalts?
- **Exemplarische Bedeutung:** Es wird gefragt, welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem der betreffende Inhalt erschließt. Ein exemplarischer Inhalt ist der Inhalt, an dem die Lernenden Prinzipien, Einsichten oder Zusammenhänge herausfinden und in ihrer Mitwelt übertragen können“.
- **Zugänglichkeit:** Es wird zu dem Unterrichtsstoff durch Anschaulichkeit, Begrifflichkeit gelangt.

Nach Meyer (1988, S.94) werden drei Planungsebenen differenziert, es gibt die Ebene der Lehrplanvorgaben; die Ebene der Stoffverteilung bzw. der Unterrichtseinheiten und die korrekte Ebene, die sich auf die Unterrichtsvorbereitung eines Lehrers bezieht.³⁵¹

³⁵⁰ Siehe Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim 2007, S. 272.

³⁵¹ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.94.

Für die Unterrichtsplanung und -führung sind die Unterrichtshilfen und die methodischen Handreichungen von großer Bedeutung. Methodische Ansätze³⁵², wie der programmierte Unterricht werden den Lernerfolg absichern. Hierbei steht eine detaillierte Planung von Lernprozessen. Was auch charakteristisch bei dem programmierten Unterricht ist die Rückkoppelung, es heißt diese allmähliche Bestätigung bzw. Korrektur. Andere Prinzipien sind ebenso aufzuzählen, wie die Aktivierung und die Selbsttätigkeit der Lernenden, die die Individualisierung von Lernprozessen sicherstellen.³⁵³

Es ist zu beachten, wenn der Lehrer sich selten mit der Unterrichtsplanung und -vorbereitung beschäftigt, wenn er außerdem inkompetent für bestimmte Aufgabenbereiche ist und sich sehr wenig Mühe gibt, damit er zur Verfügung steht oder Kooperationen einrichtet, dann wird sein Berufsimago des beeinträchtigt.³⁵⁴

1.3.2.4 Unterrichtsmethode und Unterrichtsinhalt

Der Weg auch zum Ziel ist gegenstandsadäquat und der Inhalt bestimmt die Methode, die sich wiederum auf Theorie gründet, also sie ist abhängig von ihr. In Zusammenhang der Methode mit dem Inhalt geht ebenso Hallet (2006, S.75) davon aus, dass methodische Entscheidungen immer inhaltliche Entscheidungen sind. Er macht ersichtlich, „[a]uch die Methode determiniert den Inhalt, weil sie Wirklichkeit inszeniert und darüber Angebote zur Wissenskonstruktion sowie zur Art des Zugriffs auf die Welt durch die Lernenden macht.“³⁵⁵ Neuner (2007, S.225) erklärt diese mögliche Beziehung der Unterrichtsmethode zu dem Unterrichtsinhalt in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des FUs: „[e]ine Zusammenfassung der beiden Bereiche (Lehrstoff/Lernverhalten) unter dem Begriff Methodenlehre ist offensichtlich immer dann möglich, wenn ein –meist nicht artikulierter- Konsens

³⁵² Es werden nämlich zwei Ansätze differenziert, die Konzentration in der Wissensvermittlung zum einen und die Befähigung zum ständigen Weiterlernen zum anderen. Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.449

³⁵³ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S. 451.

³⁵⁴ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 53.

³⁵⁵ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.75.

bezüglich der gesellschaftlichen institutionellen Rahmenbedingungen und der übergreifenden Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts besteht.“³⁵⁶ Die Kompliziertheit des vermittelten Unterrichtsgegenstandes, sei es Gesamtheit von Prinzipien, Regeln oder Begriffen, bedarf getroffenen didaktischen Arrangements: Es stehen verschiedene Lehrweisen, z.B. Erklärung, Darstellung, Entwicklung, Vorzeigen, Beispielung, Vergleich u.a.³⁵⁷ Es ist unvorstellbar, die Unterrichtsinhalte ohne entscheidendes methodisches Handeln durchzuführen. Dieser Auffassung stimmt auch Hallet (2006, S.70) zu, dass es unmöglich ist „, als Lehrender nicht methodisch zu handeln, auch wenn man sich für keine besondere Methode zu entscheiden glaubt.“³⁵⁸

Nun lässt sich die Frage stellen, was unter dem Inhalt im Unterricht verstanden wird. In der Fachliteratur werden vor allem so viele Bezeichnungen für den Unterrichtsinhalt verwendet, wie z.B. Curriculumelement, Bildungsinhalt usw.. Brinitzer und Ros (2013, S.156) beschreiben Unterrichtsinhalte als das benötigte Was, um die Lernziele zu erreichen. Das können Wortschatz und Redemittel, grammatische Strukturen, Phonetik oder Strategien sein.³⁵⁹ Die Was-Frage wird ebenso von Kaufmann (2007, S.99) gestellt, um den Begriff Unterrichtsinhalt abdecken zu können. Bei dieser Definition steht der Unterrichtsinhalt gleichrangig mit Lernaktivitäten, um das jeweilige Lernziel der Unterrichtseinheit erreichen zu können.³⁶⁰ Unterrichtsinhalt ist „nicht der wissenschaftliche, künstlerische oder technische Stoff oder Gegenstand „an sich“, sondern das unter ideologisch-weltanschaulichen, sachlogischen, pädagogischen und psychologischen Aspekten ausgewählte und angeordnete

³⁵⁶ Neuner, Gerhard: Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.225.

³⁵⁷ Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S.178.

³⁵⁸ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.70.

³⁵⁹ Brinitzer, Michaela; Ros, Lourdes: Unterrichtsplanung, in Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2013, S. 156.

³⁶⁰ Kaufmann, Susan: Analyse von DZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2007, S. 99.

Bildungsgut [...], das im Lehrplan als Unterrichtsstoff fixiert ist.“³⁶¹ In einer Begriffsbestimmung von Meyer (1988, S.78) wird Lehrstoff – ebenso wie der umfassende Begriff – als Gegenstand betrachtet, an dem die Lernenden sich Einsichten und diverse Kompetenzen aneignen als eine Art Erwerb natürlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit.³⁶² Dies stellt eine Annäherung an Überlegungen dar, wie ein Unterrichtsinhalt ausgewählt werden kann.

Die Auswahl des Unterrichtsinhalts

Im Folgenden sollen die Kriterien der Auswahl des Unterrichtsinhalts dargelegt werden. Wichtiges scheinen vor allem „Relevanz für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden, die Repräsentativität für die Zielsprachenkulturen, die Motivationskraft, die Klarheit des Gegenstandes, seine Altersangemessenheit und seine Vereinbarkeit mit dem Lehrplan.“³⁶³

Das Kriterium der Lernorientierung lässt sich ebenso bei Hallet (2006, S.48) erkennen, dass der Unterrichtsinhalt die Relevanz für die Lernenden berücksichtigen soll. Dazu gehört das Vorwissen, verändert, ergänzt, gestaltet und mit dem neu Erlernenden vernetzt werden muss.³⁶⁴

In diesem Rahmen wird auf Grunder u.a. (2007, S.59) zurückgegriffen. Die Autoren versuchen zu beweisen, dass der Unterrichtsinhalt jenach seiner Entfaltung der Selbstständigkeit und der Eigenständigkeit ausgewählt werden soll, aber auch jenach Ermöglichung des kreativen Verhaltens, es heißt die Verstärkung der Individualisierung – besser gesagt – der individuellen Kompetenz. Darüber hinaus soll die Bereitstellung der Sozialkompetenz auftreten, wie etwa die Vermittlung der Sozialerfahrungen und Verbesserung des Gruppenklimas.³⁶⁵

³⁶¹ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.287.

³⁶² Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.78.

³⁶³ Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart 2010, S.114.

³⁶⁴ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.48.

³⁶⁵ Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.59.

Im Hinblick auf den sozialen Aspekt sollen Lerninhalte ausgewählt werden, die die Fähigkeit bei den Lernenden bereiten, sie frei sprechen und nachfragen zu lassen. Dies bestätigt auch Becker (2007, S.46), der ersichtlich macht, dass die Lerninhalte die Chance zu bieten haben, befreite Umgangsformen einzuüben, z.B. Meinungsfreiheit, Ansichten anderer zu akzeptieren und zu respektieren. Und dann sind Lerninhalte auszuwählen, die tolerante Einstellung in sich tragen.³⁶⁶

Becker (2007, S.47) führt aus, dass grundsätzliche Lerninhalte im Mittelpunkt stehen, „die als elementar oder fundamental bezeichnet werden können [...]. Auf allen Altersstufen erscheinen Lerninhalte unentbehrlich, die das divergente Denken fördern, die Produktion von Einfällen, ein Denken, das in verschiedenen Richtungen läuft, zunächst spekulativen Charakter hat und das durch Originalität, Spontaneität und Flexibilität gekennzeichnet ist [...]. Diese divergente Produktion ist mit eine [sic!] Voraussetzung für die Fähigkeit, Probleme lösen zu können, aber auch eine Voraussetzung für kreatives Handeln.“³⁶⁷

Angesichts der Auswahlkriterien wird auf das Exemplarische, das Elementare und das Fundamentale verwiesen. Geschichtlich werden drei Prinzipien diesbezüglich differenziert.³⁶⁸

-Ballaufs Beitrag: Das Kriterium der Utilität gewinnt an Boden und Bedeutung. Es wird laut Ballauf weitgehend gemeint: „,, Erziehung hat >Bildungsgüter< zu vermitteln, die unerlässlich für die Bewältigung des menschlichen Lebens sind.“³⁶⁹ Becker (2007, S.45) verweist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit der Lerninhalte, „die zu einer Stärkung der Ich-Identität führen und zu einer wünschenswerten emotionalen Ausgeglichenheit. Identität und Ausgeglichenheit stärken das Selbstwertgefühl und fördern den Abbau von Lern-, Versagens- und

³⁶⁶ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.46.

³⁶⁷ Ebenda, S.47.

³⁶⁸ Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 82f.

³⁶⁹ Ballauf, Theodor: Systematische Pädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1962, 123, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 82.

Zukunftsängsten.“³⁷⁰ Erkennen müssen die Lernenden, was für eine Bedeutung der von ihnen ausgewählte Unterrichtsinhalt hat, die Relevanz ist gerichtet an sie, sie müssen eine Beziehung zu den Lerninhalten schaffen können.³⁷¹ Der Unterrichtsgegenstand soll brauchbar sein, die Existenz zu bewältigen. Das Kriterium der kulturellen Wichtigkeit soll ebenso nicht vernachlässigt werden. Die Auswahl des Themas bzw. des Inhalts hängt sowohl von seinem kulturellen als auch von seinem traditionellen Wert ab.³⁷²

- In dem Beitrag von *Christine Müller* werden vier Fragen der Unterrichtsstoffauswahl entworfen: Es wird befragt, ob der Unterrichtsstoff bedeutsam für bestimmtes Wissensgebiet ist, ob der Lernstoff zur Festlegung der Werte dient (Werte in der Kunst etwa Musik, Malerei, Literatur) ist, ob der Lernstoff nützlich (besonders für berufsbildenden Institutionen) ist, und ob dieser Stoff die Lernbedürfnisse erfüllt.³⁷³ In diesem Rahmen verweisen Grunder u.a. (2007, S.59) darauf, dass zu den Selektionskriterien der Unterrichtsthemen und –inhalte ebenso das besondere Interesse und die Freude gehören.³⁷⁴ Becker (2007, S.45) ist auch der Meinung, dass die affektive und emotionale Komponente des Lernens und Lehrens Berücksichtigung finden sollen. Er vertritt die Auffassung der humanistischen Vertreter, die davon ausgehen, dass die Lerner lernen, was sie wollen und nicht was sie sollen.³⁷⁵ Mit seinen realen fiktionalen theoretischen und praktischen Strukturen

³⁷⁰ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.45.

³⁷¹ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.48.

³⁷² Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.59.

³⁷³ Müller Christine: Zur Methodik der Lehrplanaufstellung , Bildung und Erziehung 1966, S.47, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 83.

³⁷⁴ Grunder, Hans-Ulrich et al.: Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S.59.

³⁷⁵ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.45.

fungiert der Unterrichtsstoff als Darbietung der verstandesmäßigen, ästhetischen und der moralischen Welt.³⁷⁶

- *Robinsons Ansatz*: Robinson zitiert drei Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten.

Zuerst kommt die Relevanz des Gegenstandes für die Wissenschaft vor. Hallet (2006, S.47) ist der Meinung, bei der Unterrichtsinhalt-Auswahl soll das Prinzip der Wissenschaftlichkeit, das kaum diskutiert wird, in Betracht gezogen werden. Also es muss davon ausgegangen werden, dass der Inhalt wissenschaftlich sichergestellt ist und dass er sich auf wissenschaftliches Konzeptualisierens gründet. Der Sinn liegt darin, wenn der ausgewählte Unterrichtsinhalt für weiteres Studium und künftige Ausbildung ausgenutzt wird. Dies gilt auch ein Argument für die Auswahl der Lerninhalte bei Becker (2007, S.49). Lerninhalte sind auszuwählen, die die Lernenden auf der zeitigen und aktuellen Lebenssituationen vorbereiten. Dies gilt als Qualifikationserwerb und dabei ist es zwischen Basisqualifikationen und Zusatzqualifikationen zu unterscheiden.³⁷⁷ Zweitens liegt der Beitrag des Gegenstandes zum Weltverstehen im Mittelpunkt. Dies ist der Interpretation allerlei Probleme von dienender Rolle. Drittens scheint die Funktion des Gegenstandes im privaten sowie im öffentlichen Leben.³⁷⁸

Die Tatsache, dass Unterrichtsziel, -inhalte und –methoden in Wechselwirkung zueinander stehen, erklärt, dass diese Verknüpfung aber in einem fortlaufenden dynamischen Sinne steht. Der Lehrer entscheidet sich für einen Inhalt und die betreffende Methode und es kann sein, dass die Lernenden die Arbeitsform variieren und somit lässt sich das Unterrichtsergebnis der Zielvorstellung nicht entsprechen.

³⁷⁶ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.78.

³⁷⁷ Becker, Georg E.: Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.49. Die Basisqualifikationen betreffen die beruflichen Tätigkeiten wie etwa Anfertigung von Lebenslauf, Bewerbungsbrief oder Führung von Vorstellungsgespräch, auf die sich vielmehr konzentrieren im Gegensatz zu den Zusatzqualifikationen.

³⁷⁸ Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied ³1972, S.47, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 83.

1.3.2.5 Zur Funktion der Unterrichtsmethode

Laut Neuner (2007, S.225) umfassen die Unterrichtsmethoden nicht nur die unterrichtlichen Steuerungsprozesse, sie enthalten auch Anweisungen bezogen auf die Unterrichtsplanung sowie auf die Entwicklung von Lehrmaterial.³⁷⁹ Die Unterrichtsmethode lässt sich vor allem durch verschiedene Merkmale charakterisieren: Dies besteht in dem Lernprozess, der strukturiert und in Phasen aufgliedert wird. Die Unterrichtsmethoden werden praktiziert auf viele Inhalte und enthalten verschiedene Elemente.

Die Leistung, die die Unterrichtsmethoden schaffen können, liegt in dem Folgenden: Sie dienen dem fachlichen „know-how“ auf der einen Seite und dem praktischen Können auf der anderen Seite. Sie stellen das Lernen sicher, indem sie mehrere Fähigkeiten aufbauen. Ihre Leistung besteht ebenso darin, dass sie das Selbstvertrauen schaffen und die Angst bei den Lernenden abschaffen werden (Siehe dazu Abbildung 13 im Anhang, Seite P). Sind die Lehr- und Lernprozesse methodisch organisiert, dann wird das Lernen organisiert. Dies erleichtert die Behandlung gewisser Inhalte und Aufgabenstellungen.

Die grundsätzliche Funktion der Methode ist ihr Merkmal, es heißt die Erreichung der mit einem Lehr- und Lernprozess verbundenen Ziele. Auf die Organisation der Lehr- und Lernprozesse wird bestanden. In der folgenden Aussage wird erklärt: „Überdies müssen Methoden effizient sein, und zwar unter dem Gesichtspunkt der eingesetzten Ressourcen ebenso folglich Lehr-/ Lernprozesse so organisieren, dass die von einer Lerngruppe gestätigten Aktionen und Interaktionen ebenso wie die individuell beschrittenen kognitiven Wege auf möglichst direktem Wege zu den Zielen führen.“³⁸⁰ Angesichts der Funktion der Methode soll auch beleuchtet werden, die Funktion hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie die unterrichtliche Atmosphäre und das Unterrichtsstil des Lehrers oder der Lehrerin und da geht es entweder um die Autorität oder Demokratie, die Interaktion innerhalb der

³⁷⁹ Neuner, Gerhard : Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in : Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. 225.

³⁸⁰ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.71.

Lerngruppe, die sprachliche Kommunikation sowie die Präsentation der zu vermittelnden Lehrinhalte.³⁸¹ Diese kennzeichnende Beschreibung ist in der folgenden Aussage ausführlich beschrieben: „„ohne pädagogischen Bezug..., ohne besondere erzieherische Weise des Umgangs unter Menschen ist jede, auch die beste, auch die angemessenste Methode nur eine leere Hülse.““³⁸²

Mackes u.a. (2008, S. 147) erfassen in dieser Hinsicht, dass es vielfältige didaktische Funktionen der Unterrichtsmethode vorliegen. Die zentrale Funktion ist, wenn die skizzierten Ziele erlangt werden, anhand Anregung, Unterstützung und Lenkung des Lernens. Es ist ebenso hinzuzufügen, das methodische Handeln von Lehrenden soll auf das Handeln der Lernenden ausgerichtet werden. Zu beachten ist es, dass das Handeln der Lernenden als Faktor fungiert, die angestrebten Veränderungen der internen Handlungsvoraussetzungen zu erlangen. Somit ist herauszustellen, dass der Sinn der Verbesserung des methodischen Handelns darin liegt, die individuellen Handlungsformen zu entwickeln. Dies erfolgt nicht nur durch den einfachen Methodeneinsatz, aber durch das Reflektieren, Überprüfen und Erproben, dass ein individueller persönlicher Stil methodischen Handelns ausgebildet werden kann.³⁸³

1.3.2.6 Unterrichtsmethode und Unterrichtsmittel

Der Begriff Unterrichtsmittel setzt sich mit Termini wie Lehrmittel, Lernmittel, Arbeitsmittel, Anschauungshilfen zusammen. Die Wahl eines gewissen Terminus ist abhängig von ihrer jeweiligen Funktion im Lehr- und Lernprozess und an wen ist dieses Mittel gerichtet. Das ausgewählte Mittel kann sowohl von dem Lehrer als auch von dem Lerner für gleiche oder unterschiedliche Zwecke benutzt.³⁸⁴ Die Unterrichtsmittel verhelfen auch dazu, die Ziele leichter zu erreichen. Dadurch wird

³⁸¹ Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S.182.

³⁸² Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1962, S.57, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S.182.

³⁸³ Mackes et al.: Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S.147-150.

³⁸⁴ Das erste Lehr- und Lernmittel für den fremdsprachlichen Unterricht erschien im Jahre 1658. Es wurde von Johannes Amos Comenius erstellt und hat sich bis 19. Jahrhundert in Deutschland ausgebreitet und ist ein

der Effekt der gesamten Arbeit des Lehrers verstärkt, „Unterrichtsmittel sind geeignet, den Weg zum Ziel zu verkürzen oder ihn inhaltlich zu bereichern. Sie sind auf dem Wege zur Zielrealisierung die materiellen Mittel, die in engem Zusammenhang mit den vom Lehrer verwendeten Methoden wirksam werden.“³⁸⁵ Also die Arbeit mit Unterrichtsmitteln erforscht ihrerseits eine adäquate angemessene methodische Arbeit. Beide Begriffe ‚Unterrichtsmethode und Unterrichtsmittel‘ stellen in einer didaktischen Situation sehr viele Kombinationen miteinander auf. Ohne Methode könnte das Unterrichtsmittel keine Ergebnisse ergeben.³⁸⁶

Die Unterrichtsmittel sind genauso wie die Unterrichtsmethode vom geplanten Ziel und Inhalt bestimmt. Daher sind Ziele und Inhalte die Auswahlkriterien der Unterrichtsmittel. Und ein richtig ausgewähltes und eingesetztes Unterrichtsmittel wirkt positiv auf das Inhaltserfassen (Inhaltsvermittlung und Inhaltsaneignung) und Zielpräzisierung (Bildungs- oder Erziehungsziele).³⁸⁷

Aus der Erkenntnis, dass Unterrichtsmittel den unterrichtlichen Prozess optimieren, kann herausgestellt werden, dass dieser Lernprozess vom Lehrer geführt wird und dass der Lerner mehr selbsttätig wird. Freudenstein (2007, S.396) geht davon aus, die Unterrichtsmittel „reichen vom Einsatz als formales Mittel zur methodischen Auflockerung des unterrichtlichen Geschehens bis hin zur selbstständigen Übernahme didaktischer Anliegen, z.B. bei der inhaltlichen Steuerung von Selbstprogrammen oder in Verbindung mit Computerprogrammen.“³⁸⁸

Die Funktionen der Unterrichtsmittel lassen sich immerhin dank der Fachwissenschaften und der Technik vermehren. Diese Arbeitsgegenstände sichern ebenso die optimale Unterrichtsgestaltung, also sie machen die Unterrichtsphasen wirkungsvoller, sie schaffen die Basis für tätige Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff und für effektive Arbeitsbedingungen im Unterricht, sie präsentieren

Vorbild für ähnliche Sprachen gewesen. Siehe Freudenstein, Reinhold : Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.395.

³⁸⁵ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.426.

³⁸⁶ Ebenda, S.428f.

³⁸⁷ Ebenda, S. 427.

³⁸⁸ Freudenstein, Reinhold : Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S. 396.

und ermöglichen die Theorie-Praxis-Verbindung und erlauben dem Lerner, sein Wissen durch die lebendige Anschauung anzuwenden (Vervollkommnung vom Wissen, Sammlung von Erfahrungen). Zur Entwicklung der Fähigkeiten dienen die Unterrichtsmittel bei der Informationsaufnahme und –verarbeitung, denn die Beziehung des Lerners zu den Unterrichtsmitteln ist in erster Linie von informeller Art, „[a]usgezeichnet unterstützen Unterrichtsmittel das Ausführen wichtiger geistiger Tätigkeiten, wie das Beschreiben, Berichten, Kommentieren, Protokollieren, das induktive und deduktive Schließen sowie das kritische Einschätzen eigener und fremder Denkergebnisse.“³⁸⁹

In Verbindung mit den Unterrichtsmethoden können Medien dem Lehrer den Methodenwechsel ermöglichen, so lässt sich die Aufmerksamkeit bei dem Lerner in einer Unterrichtsstunde neu entwickeln. Da dreht es sich insbesondere um das neue Medienangebot, da neben der methodischen Abwechslung noch das inhaltliche Interesse gewährleistet. Das Medium als Unterrichtsmethode wie die computergestützte Lehr- und Lernhilfe macht die fremdsprachlichen Kenntnisse mehr praktischer, darum ist es empfehlenswert, die Rolle des Lehrers neu zu definieren. Auch das handlungsorientierte Verfahren, dem vielfältige Aktivitäten unterliegen, kann ohne Medieneinsatz nicht umgesetzt werden.³⁹⁰

Es werden verschiedene Verarbeitungslernwege und Zugänge präsentiert. Es gibt Phasen-, Fokus, Aktivitäts- und Textsortenwechsel. Diese Unterrichtsmittel lassen sich durch *Kohärenz* auszeichnen, denn das dargestellte Lernangebot ist in seiner Stufung und in seinem Aufbau zusammenhängend (im Gegensatz zu der in kohärenten Übungssammlung und Arbeitsblätter); eine andere Eigenschaft besteht in der *Attraktivität* des dargestellten Lernangebots, dies liegt in der Wichtigkeit, Motivierung und Erreichbarkeit, der Inhalt ist ansprechend und stellt die

³⁸⁹ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.437.

³⁹⁰ Puscha, Herbert; Schratz, Michael: Handelndes Lernen im Englischunterricht, 1.Theorieband, 2. Praxisbuch, München1984, zitiert nach Freudenstein, Reinhold: Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007, S.397.

Verarbeitungsaufmerksamkeit her; die *Effektivität* erfolgt auch aus dem Verhältnis der Ziele zu Art und Umfang der vorgeschlagenen Mittel.³⁹¹

Die Unterrichtsmedien lassen sich für das Lernen der Fremdsprachen immerfort entwickeln. Auch wenn sie beim Lehr- und Lernprozess nicht genutzt werden, haben sie das gesamte Umfeld der Fremdsprachen auf gewisse Weise eingewirkt. Der Gebrauch von Unterrichtsmedien macht die Übungen abwechslungsreicher. Die Verwendung der Lehrbuchinhalte wird beispielsweise mit Ton und Bild von der fremdsprachlichen Wirklichkeit klar näher als vorher. Auf diese Weise fungieren die Unterrichtsmethoden zur Intensivierung und Rationalisierung des Lernprozesses.³⁹²

Neben der Tafel fungierte das Lehrbuch im 20.Jahrhundert als Leitmedium. Funk (2013, S.308) macht ersichtlich: „Lehrwerke sind auch ein Mittel der impliziten Fortbildung, das neuere Forschungsergebnisse über Unterrichtspraxis an Lehrkräfte herantragen kann.“³⁹³ Erst in den 60er Jahren des 20.Jahrhunderts wurde der FU durch die pädagogischen Technologien bereichert. Es muss aber im Klaren sein, die aktuelle Lehrmaterialforschung beschäftigt sich vielmehr mit digitalen Unterrichtsmedien, mit deren Gestaltung sowie Interaktion mit Printmaterialien. In diesem Rahmen wird auf Blended Learning verwiesen.

Das Wort Medium hat währenddessen alles bezeichnet, was die Arbeit vom Lehrer und vom Lernenden pflegt und fördert. Es liegen drei Kategorien von Medien vor:³⁹⁴

- Herkömmliche Medien sind solche traditionelle Unterrichtsmittel, die weiterhin nicht technisch sind. Darunter fallen das Lehrwerk, die Landkarten, die Schautafeln, die Realien und die Lektüren.

³⁹¹ Mehr dazu in: Funk, Hermann: Materialentwicklung, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 309.

³⁹² Freudenstein, Reinhold : Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007,S.398.

³⁹³ Funk, Hermann: Materialentwicklung, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin 2013, S. 308.

³⁹⁴ Der Computer steht im Mittelpunkt der Überlegungen. Siehe Freudenstein, Reinhold : Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2007,S.395.

- Moderne Medien umfassen alle herkömmlichen Unterrichtsmittel, die basierend auf der Technik weiterentwickelt werden. Es lässt sich folgendes nennen: Overheadprojektor anstelle der Tafel und Tonband mit authentischer Tonaufnahme anstelle des Nicht-Muttersprachler-Lehrers. Diese Kategorie umfasst zum anderen verfilmte nonverbale Erscheinungen und landeskundliche Informationen statt verbale Beschreibungen.

- Neue Medien: Sie sind solche Medien, die das interaktive Lernen und den schnellen Zugriff auf Informationen fördern, solche telekommunikative Medien wie E-Mails, Internet, CD-Rom werden das autonome Lernen in Gang setzen. Überdies tragen die virtuellen Räume zur Sammlung der originalen fremdsprachlichen Erfahrungen.

1.3.2.7 Zum Problem der Klassifizierung der Unterrichtsmethoden

Nitzschke (1988, S.517ff) unterscheidet die Makroebene der Unterrichtsformen, „die mittlere Ebene der Unterrichtsstufen, Verfahren und Sozialformen, sowie eine dritte Ebene der Unterrichtsstile.“³⁹⁵ Währenddessen ist das Klassifikationssystem von Unterrichtsmethoden laut Terhart (2005, S.29f) wie folgt:³⁹⁶

1. Methodenkonzeption: Darunter werden die Gesamtentwürfe des Unterrichtsverlaufs verstanden, nämlich umfassende analytische Verfahren, partielle synthetische Verfahren und Projektverfahren. Andere Konzeptionen sind ebenso aufzuzählen, wie z.B. an den Lernenden und an der Wissenschaft orientierter Unterricht sowie der offene Unterricht. Solche Konzeptionen erweitern das methodische Handeln.
2. Artikulationsschemata: Das ist die zeitliche Gliederung des Unterrichts. Seine Vorgaben sind Motivation, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung und Übertragung. Der Sinn ist der optimale Ablauf des Lernprozesses. Die Artikulation des Unterrichts laut Riedl (2010, S.153)

³⁹⁵ Nitzschke, Volker (Hrsg.): Zum methodischen Handeln im politischen Unterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 1988, S.517ff, zitiert nach Bernert, Wilhelm: Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.72.

³⁹⁶ Schulz, Wolfgang : Unterricht- Analyse und Planung, in: Heimann, Paul et al.: Unterricht- Analyse und Planung, Schroedel Verlag, Hannover 1965, S. 30ff, zitiert nach Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.29f.

„bezeichnet die Gliederung und Abfolge von Lehr-Lern-Prozessen in einzelnen Schritten, Stufen, Phasen oder Abschnitten“.³⁹⁷

3. Sozialformen: Sie sind solche soziale Arbeitsformen, die zur Verstärkung der Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Lernenden untereinander führen.
4. Aktionsformen des Lehrens: Das sind die verschiedenen Verhaltensformen des Lehrers, die er während seiner Erklärung von seinem Vortrag verwendet. „Lehrerdemonstration impliziert Vorführen oder Vormachen“. Lehrerfragen und –aufforderungen gelten ebenso als Antriebsfaktoren.
5. Urteilsformen: Da wird auf die verbalen und die nonverbalen Äußerungen hingewiesen, die zur Konkretisierung des Unterrichtsablaufs beitragen.

Wenn das Strukturmodell von Meyer (1988, S.234ff) betrachtet wird, dann kann konstatiert werden, dass es eine methodische Organisation gibt. (Siehe die Abbildung 14 im Anhang, Seite Q). Die konstituierten Elemente sind systematisch geordnet. Erstens sind die Handlungssituationen anzutreffen, bei denen der Unterrichtsstoff durch folgendes gearbeitet wird: die gezielte Arbeit, das soziale Interagieren (Lehrer-Lerner/ Lerner-Lerner) und die sprachliche Verständigung zwischen dem Lehrer als Wissensvermittler und dem Lerner als Wissensrezipienten. Dieses methodische Handeln erfolgt in drei Dimensionen, dabei stehen 1. Sozialformen, 2. Handlungsmuster und 3. Unterrichtsschritte in Wechselwirkung stehen.³⁹⁸

a. Beziehungsstruktur wird anhand Sozialformen geregelt basierend auf ihrer inneren Seite wie Raumstruktur und äußeren Seite nämlich die Kommunikationsstruktur.

b. Handlungsstruktur wird anhand Handlungsmuster geregelt durch ihre innere Seite und dies weist auf die Inszenierung und durch ihre äußere Seite zwar Aufbau der Handlungskompetenzen.

c. Prozessstruktur wird anhand Unterrichtsschritte geregelt gestützt auf den zeitlichen Ablauf und das methodische Umgehen.

³⁹⁷ Die Artikulation wurde zum ersten Mal im Jahre 1806 von Herbart in Umlauf gesetzt, der den Verlauf des Lernens in zwei Bereichen aufgliedert hat: Vertiefung und Besinnung. Weiteres finden Sie in Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010, S.153.

³⁹⁸ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 2.Theorieband, 2., durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S.234ff.

Diese drei Dimensionen verfestigen sich zu Differenzierungs- und Interaktionsformen sowie Verlaufsformen des Unterrichts, die mit den methodischen Großformen in Rückbeziehung stehen. (Siehe dazu Abbildung 15 auf Seite R sowie Abbildung 16 auf Seite S im Anhang).

In Übereinstimmung mit diesem Strukturmodell argumentiert auch Adl-Amini (1994, S.60). Die Unterrichtsmethodik „befasst sich mit den vielfältigen Wegen zur Vermittlung von Lerninhalten, den Sozialformen im Unterricht, dem Interaktionsstil [...]. Von der Unterrichtsmethodik erwartet man somit Analysen der geeigneten Wege und ihrer Effektivität sowie Empfehlungen für ihren optimalen Einsatz in der konkreten Handlungssituation.“³⁹⁹

Das methodische Problem besteht darin, die geeignete Methode für jede Phase im Unterricht zu finden. Adl-Amini (ebd.) nimmt auch in diesem Zusammenhang in Blick, dass das „Hauptproblem jeglicher methodischen Reflexion und Arbeit besteht darin, die einer bestimmten Phase des Unterrichtsprozesses adäquate methodische Form zu finden, als der inneren Logik des Unterrichtsprozesses ‚nachzugehen‘.“⁴⁰⁰ Ausgehend von den hier vorgestellten Fragen kann die Feststellung getroffen werden, „[in] Wirklichkeit können methodische Anordnungen immer erst getroffen, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Fragen entschieden sind. So ist die Methode immer etwas Zweites und nur relativ, unter ganz bestimmten Bedingungen Gültiges.“⁴⁰¹

Angesichts der Klassifizierung von Methode kann weiterhin besagt werden, dass Methoden nach Grad der Allgemeinheit und nach Art der Ziele sortiert werden können. Der methodische erfahrene Lehrer zeichnet sich dadurch, dass erstens seine methodische Gestaltung außerordentlich vielseitig ist und zweitens, dass er Wert auf neue Methoden legt, „es gibt keine Erstarrung, keine Schablone, die Arbeit des Lehrers zeichnet sich durch das fortwährende Suchen nach methodischen Lösungen

³⁹⁹ Adl-Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994, S.60.

⁴⁰⁰ Ebenda.

⁴⁰¹ Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil I.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, 9. Auflage, Beltz Verlag Weinheim 1971, S.19, zitiert nach Adl-Amini, Bijan: Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994, S.60.

aus, sie ist schöpferisch und variabel“⁴⁰² und drittens dass diese methodische Gestaltung in sich Ausgewogenheit der methodischen Grundformen trägt.

1.3.2.8 Auf der Suche nach der besten Unterrichtsmethode

Wenn die Rede über Methoden ist, dann soll zur Sprache gebracht werden, dass geeignete Methoden von ungeeigneten fragwürdigen Methoden differenziert werden. Hallet (2006, S.90) macht vor allem ersichtlich, dass es überhaupt keine falsche und richtige Methode gibt, sondern eine adäquate, funktionierende oder auch untaugliche, die allenfalls für gewisse Zwecke und Situationen nicht geeignet ist.⁴⁰³

Die Notwendigkeit einer Methode sowie deren positive Effekte treten bei Terhart (2005, S07) in Diskussion, es muss immer auf die positiven Effekte der methodischen Strukturierung vertraut werden also im Unterricht, wobei die ‚Verkünstlichung, Entsinnlichung, Fremdbestimmung und Mechanisierung des Lernens‘ herrschen.⁴⁰⁴

Der Frage nach geeigneter Unterrichtsmethode wird seit je und eh Augenmerk geschenkt. Die effiziente Unterrichtsmethode lässt sich dadurch auszeichnen, wenn die vermittelten Inhalte von dem Lerner geistig gewonnen werden, es ist dieser Prozess, von einem ursprünglichen Verstehen zum exakten Denken zu kommen.⁴⁰⁵

Die individuellen Unterrichtsmethoden sind in dieser Hinsicht zu schätzen, die angesichts der persönlichen spezifischen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt werden. Zu überwerten sind aber die Methodenkenntnisse, über die alle Lehrer verfügen sollen.⁴⁰⁶ Im Einklang mit diesen Erkenntnissen zeigt sich bei Steindorf (1995, 180f), dass der Erfolg einer gewissen Methode von Lernmerkmalen, also von Fähigkeiten, Interessen und Denkstrukturen abhängt. Daher ist es vom

⁴⁰² Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.300.

⁴⁰³ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.90.

⁴⁰⁴ Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.07.

⁴⁰⁵ Schmidt-Callsen, Gerold: Integrativ Lehren und Lernen, Ein pädagogisches Konzept zur Erneuerung von Schule und Unterricht, disserta Verlag, Hamburg 2014, S. 136.

⁴⁰⁶ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.140.

Belange geworden, auf die individuellen Unterschiede, sowie auf deren entsprechenden Methoden einzugehen, damit jeder Lernende so gut wie möglich dies ausnutzen kann.⁴⁰⁷

Darüber hinaus wird bei der Beschäftigung mit der Unterrichtsmethode nicht nur auf das Wissen und Können vom Lehrer verwiesen. Es ist im Wesentlichen eine Frage seiner Persönlichkeit; seiner menschlichen Qualität und seines Formats als Erzieher. Zwei bedeutungsvolle Grundsätze werden in diesem Sinne aufgestellt, die auf die Methode des Lehrers vorteilhaft wirken: zum einen wird die Konzentration auf das gründliche Eingehen auf den Unterrichtsstoff. Zum anderen soll die Aktivierung des Lernenden mehr Berücksichtigung finden.⁴⁰⁸

Die Historie der methodischen Struktur zeigt auf, dass die Theoretiker der Pädagogik und der Didaktik „Phantasien, Sinnbestimmungen, Begründungsmuster und handlungsbezogene Orientierungsprinzipien für eine gedachte und geforderte Unterrichtspraxis“⁴⁰⁹ entwickelten. In diesem Rahmen lässt es sich mit der modernen besten Unterrichtsmethode auseinandersetzen.⁴¹⁰

- Die Modernität einer Unterrichtsmethode wird dadurch gemessen, inwieweit solche Unterrichtsmethoden die geplanten Ziele und Aufgaben im Lehrplan verwirklichen können, dies erfolgt basierend auf den vom Lehrer zur Verfügung stehenden eingesetzten Mitteln und Verfahren.

- Die moderne Unterrichtsmethode gilt nicht als Gegensatz zu der sogenannten traditionellen Unterrichtsmethode. Sie kann nur durch eine Verbindung der gesicherten didaktisch methodischen Stellungen mit den neuen weiterführenden Fragestellungen und deren eventuellen Lösungen erfolgen. Es ist in diesem Zusammenhang die methodischen Erkenntnisse zu verdeutlichen: Die methodische

⁴⁰⁷Schwarzer, Ralf; Steinhagen, Klaus (Hrsg.): Adaptiver Unterricht, Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden, München 1975, S.07, zitiert nach Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 180 f.

⁴⁰⁸ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.425.

⁴⁰⁹ Terhart, Ewald: Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, S.10.

⁴¹⁰ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.446f.

Arbeit des Lehrers liegt einerseits in der Planung und andererseits in der Konzentration auf das Wesentliche, auf die Grundbegriffe und auf die grundlegenden Kenntnisse.

- Die gesicherte methodische Position hat mit dem Prinzip des stufenweisen Vorgehens zu tun. Dies bedeutet die Möglichkeit sicherzustellen, von einem Teilziel zu anderem und von einem Schritt zu anderen zu übergehen. Diese Schrittfolge sollte den Lernenden bewusst gemacht werden durch Fragen wie: wo stehen wir, welchen Schritt müssen wir jetzt gehen u.Ä. Hiermit ist auf die Meinung von Mattes (2011, S.14) hinzuweisen, die gute Methode ist ausgezeichnet durch die positiven Auswirkungen auf den Lernprozess, durch den Unterrichtsverlauf und die Unterrichts Atmosphäre. Es gibt Perspektive auch seitens des Lehrers, eine gute Methode erfolgt, „wenn sie sich mit einem vertretbaren Aufwand organisieren und an die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten [...] anpassen lässt. [...] [seitens des Lerner, durch Verf.] spielen Spaßfaktoren, Geborgenheit in der Gruppe, Erfolgsergebnisse und Abwechslungsreichtum eine Rolle.“⁴¹¹ Darüber hinaus macht Mattes (ebd.) deutlich, „[a]llen an der Bildung Interessierten wird es wichtig sein, dass Methoden der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zuträglich sind und dabei helfen, auf die Anforderungen des Lebens vorzubereiten.“⁴¹²

- Eine Art Konsolidierung der Unterrichtsführung: Also es geht nicht nur um Herangehen, sondern auch um allmähliches Einprägen bzw. Einüben. Diese Synthese des Voranschreitens (Vermittlung des Neuen) und des Konsolidierens wird gefordert. In dieser Hinsicht macht Klingberg (1978, S. 452) klar, die von dem Lehrer verwendete Unterrichtsmethode besteht nicht nur in dem einfachen Einsetzen der Verfahren oder Unterrichtsformen, es geht um planmäßige kontinuierliche und vielseitige Arbeit. Diese Arbeit kann und muss darüber hinaus optimiert werden: durch Unterrichtshilfen sowie durch die schöpferische didaktische Leistung des Lehrers. Dieser heuristische Prozess ist eine Art- Handhabung der Unterrichtsmethode.⁴¹³

⁴¹¹ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig 2011, S.14.

⁴¹² Ebenda.

⁴¹³ Klingberg, Lothar: Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin 1978, S.452.

- Das weitere gesicherte methodische Prinzip liegt in der Vervielfachung der methodischen Mittel. Daraus entsteht die Ausgewogenheit, die dazu führt, ein optimales Verhältnis zwischen *darbietender*, *erarbeitender* und *aufgebender* Methode herzustellen.

Den Methoden liegt laut Walberg (1999) die Integration drei psychologischer Elemente zugrunde, die lehr- und lernwirksam sind:⁴¹⁴

1. Orientierungshilfen: Sie zeigen dem Lerner den Weg zu lernen.
2. Das Lernengagement: Es hat als Rolle, den Lerner aufmerksam auf Unterricht zu machen, dass er wiederum sich auf Lernaufgaben konzentrieren soll.
3. Das korrigierende Feedback: Es zielt darauf ab, die Lernergebnisse anhand der Vermittlung von falschen und korrekten Lösungen zu kommentieren. Es wird ebenso als Anerkennung bzw. psychologisches Element angesehen, die dazu verhilft, sich weitere Lernbemühungen zu leisten.

1.3.2.9 Zur Methodenvielfalt im DaF-Unterricht

Die Suche nach der Antwort auf die Frage, ob es eine allgemeingültige Methode gibt, steht zu allen Zeiten, so wird folgendes angestrebt „dass der Unterricht dem Gang der Natur folgen, also »naturgemäß« sein sollte; der Lehrer sollte nur »Handbietung« bei der Entfaltung der menschlichen Kräfte leisten.“⁴¹⁵ Aber es tritt desgleichen in den Blick, wie es schon dargestellt wurde, dass nicht jede Methode die jeweilige in einer pädagogischen Situation ist. Dieser Auffassung stimmt Wiechmann (1999, S.10) zu, „[u]nterschiedliche Lehrerinnen und Lehrer können die verschiedenen didaktischen Intentionen in unterschiedlichen Klassen, nur dann optimal umsetzen, wenn sie die jeweils angemessene Methode auswählen. Ein erfolgreicher Unterricht ist ohne die pädagogische Freiheit nicht denkbar; der Unterricht ist aber auch nur dann erfolgreich, wenn die pädagogische Freiheit genutzt wird. Darüber hinaus legen neuere

⁴¹⁴ Walberg, Herbert J.: Productive Teaching and Instruction, Assessing The Knowledge Base, in: Phi Delta Kappan (col. 71, No. 6), 1999, S. 470-478, zitiert nach Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.141.

⁴¹⁵ Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S.180.

Arbeiten den Schluss nahe, dass Leistungsfähigkeit jeder Unterrichtsmethode nachlässt, wenn sie als ausschließliche Methode über einen längeren Zeitraum als etwa 6 Wochen hinweg verwendet wird.“⁴¹⁶

Da es im FU auf die Ausgewogenheit zwischen den verwendeten Methoden sich stützen lässt, wird hier die Diskussion über die Methodenvielfalt geöffnet. Lehrmethoden als das Handwerkzeug des Lehrenden sind vielfältig einsetzbar in vielfacher Weise miteinander kombinierbar und ermöglichen es, die Veranstaltungen aktivierend, abwechslungsreich und interessant aufzubauen und dementsprechend das Lernen zu fördern.⁴¹⁷ In diesem Sinne besagt Wiechmann (1999, S.13) „[e]in differenzierter Methodeneinsatz erfordert eine Systematik, die die Vielfalt der Unterrichtsmethoden erschließt, indem sie deren Unterschiede betont.“⁴¹⁸

Nach einer Studie von Hage u.a. (1985, S.73) wird die Methodeneinfalt festgestellt. Die Autoren zeigen übereinstimmend, dass ein Großteil der gesamten Zeit des dominanten fragend-entwickelnden Unterrichts für Unterrichtsgespräch eingeräumt ist. Mit geringer Zahl kommen Lehrervorträge, Stillarbeit, Demonstration, Diskussion sowie selbstständige Lernertätigkeit vor.⁴¹⁹

Empfehlenswert ist die Methodenabwechslung, die das Interesse und die Freude beim Lerner anregen und weiterhin sichern lässt.⁴²⁰ Durch diesen Wechsel geht der Lerner von der ständigen traditionellen Unterrichtsform zur motivierenden Klassenatmosphäre.⁴²¹ Von daher ist es sinnvoller, eine begrenzte Vielfalt von

⁴¹⁶ Frey, Karl; Frey –Eiling, Angela: Allgemeine Didaktik, Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken AG, Zürich 1994, S. 14ff, zitiert nach Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.10.

⁴¹⁷ Macke, Gerd, Hanke, Ulrike, Viehmann, Pauline: Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Mit Methodensammlung »Besser Lehren«, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2008, S. 146.

⁴¹⁸ Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.13.

⁴¹⁹ Hage, Klaus et al.: Das Methodenrepertoire von Lehrern, Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I, Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen 1985, zitiert nach Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.10f.

⁴²⁰ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig 2011, S.12.

⁴²¹ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig 2011, S.12.

Methoden auszuüben und zu variieren. Es bedarf im Unterricht vor allem eines Methodenwechsels, wenn die Lernenden Lernlücken oder Mangel an Konzentration haben. Dieses Vorgehensrezept soll vorher eingeplant werden.

Die Bandbreite von Methoden dient dazu, die Lernstile, Lernprozesse sowie den Unterricht zu variieren. Die abwechslungsreichen Lehr- und Lernformen werden in den Phasen innerhalb derselben Unterrichtseinheit miteinbezogen. Mit Rückblick auf die Geschichte der Didaktik kann erschlossen werden, dass es eine sehr große Menge von Methoden überliefert ist. „Dieser Methodenpluralismus verwirrt den Anfänger im Lehramt leicht. Nicht selten liegen die methodischen Richtungen (z.B. die [alte] Lernschule, die Arbeitsschuldidaktik, die Erlebnismethode, die Projektmethode, der Programmierte Unterricht, die analytische und synthetische Lesemethode) im Kampf miteinander und scheinen sich gegenseitig auszuschließen.“⁴²²

Meyer (1988, S.150ff) steht seinerseits für die Methodenvielfalt und stellt darüber hinaus mehrere Stufen- und Phasenschemata für den Unterricht dar: Der Unterricht besteht vor allem aus der Phase des *Einstiegs* – der *Erarbeitung* und des *Schlusses*.⁴²³ Es liegt ebenso die Vermutung nahe, dass wenn der Lehrer einem bestimmten Unterrichtsablauf nachfolgt, dann lassen sich Lernmotivation und –aktivität stark sinken und gerät demzufolge der Unterricht in Methodenmonotonie. Becker (2007, S.138) erfasst diesbezüglich, wer imstande ist, Methodenvielfalt sowie Methodenwechsel zu praktizieren, verfügt über ein breites Methodenrepertoire.

1.3.2.10 Zu dem Methodenrepertoire des DaF-Lehrers

Hallet (2006, S.34) macht ersichtlich, „Lern- und Vermittlungsprozesse können auf viele verschiedene Weisen initiiert und gestaltet werden. Für einen abwechslungsreichen, ganzheitlichen und den verschiedenen Lernstilen angemessenen Unterricht müssen Lehrer/innen über ein reichhaltiges Methodenrepertoire

⁴²² Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1995, S. 179.

⁴²³ Zu diesen Phasen wird ebenso die *Festigung* hinzugefügt. Auf dieses Phasenschema lässt es sich bei der Durchführung der Hospitationsprotokolle im zweiten praxisorientierten Teil stützen. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2., durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988, S. 190 ff, zitiert nach Wiechmann, Jürgen: Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.13.

verfügen.“⁴²⁴ Es ist für den Lehrer genauso wie für den Lerner sehr sinnvoll, Methodenrepertoire aufzubauen, auf das sie routinemäßig zurückgreifen können/sollen. Auch wenn jeder Lehrer eine Erfahrung besitzt, kann er erkennen, dass es keine Garantie für den Erfolg einer gewissen Unterrichtsmethode gibt. Die Gewissheit kann aber anhand häufigen Anwendens, Experimentierens mit Alternativen gehabt werden. Dazu soll hinzugefügt werden, dass die Erkenntnis der Lerngruppe des jeden einzelnen Teilnehmers notwendig ist.⁴²⁵ Laut Hallet (2006, S.90) ist es ratsam „erprobte Methoden und Inszenierungsformen systematisch zu archivieren, und zwar nicht nur individuelle, sondern möglichst auch in einer Fachschaft oder im Kollegium. Durch diesen kollegialen Austausch können individuelle Erfahrungen breiter genutzt [...]werden.“⁴²⁶ Das Methodenarchiv wird anhand Input-Materialien nämlich Texte, Bilder, Statistiken, Instruktionen, Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen, oder Einzelanweisungen (Rollenkarten) gestaltet. Diese Analyse bestätigt Beckers Auffassung (2007, 138): „Anspruchsvolle Lehrerinnen sind ständig um die Ausweitung ihres Repertoires bemüht. Zur Ausweitung können Lehrveranstaltungen, Praktika, Hospitation, Fortbildungsveranstaltungen sowie das Studium der einschlägigen Fachliteratur dienen.“⁴²⁷

Von dem Lehrer ist solche Offenheit auf neue Methoden bedingt, dass die Letzteren in dem Methodenrepertoire eingebettet werden. Dieser Auffassung stimmt Becker (2007, S.139) zu. „Generell muss von einer Lehrerin erwartet werden, dass sie sich für *neuartige Methoden* hält, sie aufgreift, mit ihnen experimentiert und – falls sie die Methode als sinnvoll erachtet – in das vorhandene Repertoire integriert. Fehlt es diese Offenheit, besteht die Gefahr der Methodenmonotonie und des Burnout-Syndroms. Lehrerinnen, die sich in den Stadien der Frustration oder Apathie befinden, praktizieren immer wieder die gleichen Methoden oder betreiben *Methodenwillkür*.

⁴²⁴ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.34.

⁴²⁵ Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart 2006, S.90.

⁴²⁶ Ebenda.

⁴²⁷ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.138.

Letztere ist durch Beliebigkeit, Sprunghaftigkeit und fehlende Effizienz gekennzeichnet.“⁴²⁸

Auf die Methodenfreiheit seitens des Lehrers soll nachgewiesen werden, also Freiheit in der angemessenen Methodenwahl und dies wird nicht bedeuten, dass der Lehrer von jeder methodischen Bindung befreit wird. Die Methodenfreiheit heißt die Eigenverantwortung haben, sich über jeweilige Lehrwege zu entscheiden. Dies gilt als ein Charakteristikum der freien Lehrkräfte, die geistig frei und mündig sind, die ebenso imstande sind, ihre individuellen Lehrmethoden zu verwenden, die Neuen aufzunehmen und in das Methodenrepertoire einzubetten. Hat der Lehrer keine Freiheit, Lehr-Lern-Prozess zu variieren, neue Wege zu gehen, dann wird er einfach Anleiter sein,⁴²⁹ obwohl die Konzeption der Lehrerrolle seit den 70er Jahren sich verändert hat. Becker (2007, S.143) hält den qualifizierten und methodenkompetenten Lehrer für einen Lehrer, der das Methodenrepertoire ausweitet, Methodenwechsel, Methodenvielfalt, methodische Kreativität implementiert, Methodenmonotonie sowie die ineffizienten fragwürdigen Methoden u.a. vermeidet⁴³⁰. (Siehe Abbildung 17 im Anhang, Seite T)

1.3.2.11 Handlungsorientierte Methoden

Sein Handlungsrepertoire sollte der Lehranfänger allmählich ausweiten. Die Handlungsorientierung äußert sich in die folgenden die Handlungsmuster und wird in denen genutzt. (Siehe Abbildung 18 im Anhang, Seite U).

Projektmethode

An einem Projekt arbeiten die Beteiligten in einer Gruppe, wobei die kooperativen und die individuellen Sozialformen entfaltet werden. Das Thema stammt aus dem Lebens- und Interessenbereich, wobei Fragestellungen und Probleme aufgestellt werden, also die Beteiligten bestimmen selbst die Inhalte, Ziele und

⁴²⁸ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.139

⁴²⁹ Becker, Georg E.: Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.142.

⁴³⁰ Ebenda, S.143.

Planung. Projekte sind immer praxisbezogen, sie schließen demzufolge *Handeln* und *Reflektieren* ein.⁴³¹ Das Projektziel wird erreicht durch Lernen mit vielen Sinnen, zunächst einmal steht die Projektidee, die das Überlegen anregt und zu einer gemeinsamen Zieldefinition führt. Dies Ziel sollte vor allem innerhalb des Unterrichts klar gemacht werden. Das Projekt wird im zweiten Schritt geplant, die Lehrenden und Lernenden überlegen gemeinsam, wie sie sich an das Projektziel heranbringen können. Die festgehaltenen Aufgaben werden verteilt. Die Art und Weise zur Erlangung der Informationen wird desgleichen festgelegt. Im dritten Schritt wird das Projekt durchgeführt, indem die Präsentation als Ergebnis der gesamten Gruppe vorgestellt wird, Informationen werden ausgewertet, die Beteiligten zeigen, was sie machen, was sie schon erreicht haben und was zu tun ist. Im Rückblick auf den vierten Schritt wird die Zusammenarbeit erweitert. Positives wird angesprochen, um es zu verstärken genauso wie das Negative, um es zu vermindern. Die Ergebnisse der Präsentation werden ausgewertet. Die Ganzheitlichkeit, Produktorientierung lassen sich charakterisieren.⁴³²

Dank der Lehrperson werden die Lerner in der Lage versetzt mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten. Das Gelernte wird angewendet. Der Lehrer versteht sich während der Durchführung von Projekten als Koordinator, Berater und Partner für die Lerner.

Stationenarbeit

In einer selbstorganisierten, sozialen und freudvollen Atmosphäre lernen die Lerner durch eine Vielfalt verschiedener Aufgaben. Prinzip beim Stationenlernen ist, dass Lerner in einer Gruppenarbeit innerhalb einer Unterrichtsstunde an einzelnen Stationen unterschiedliche Aspekte eines Lernstoffes selbstständig erarbeiten: Alle Fertigkeiten können durch die Art der ausgewählten Materialien und Aufgabenstellungen angesprochen werden, es geht nicht nur um die üblichen

⁴³¹ Vgl. Bunk, Hans-Dieter Zehn Projekte zum Sachunterricht, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1990, S.11. Die Projektmethode hat sich in den USA entwickelt. Es werden ‚Projekt‘, ‚Projektunterricht‘, ‚Projektmethode‘ und ‚Projektorientierter Unterricht‘ synonym verwendet.

⁴³² Vgl. Lenzen, Dieter, Emer, Wolfgang: Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2005.

Fertigkeiten nämlich das Sprechen, das Hören, das Lesen und Schreiben, sondern auch das Fühlen und das Schmecken werden in Anspruch genommen. Diese Methode trägt dazu bei, dass die Lerner selbst eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses haben. Denn die Lerner sitzen nicht die ganze Stunde an einem Platz, sondern wechseln z.B. jede 10 Minuten die Station im Klassenraum und damit auch die Arbeitsweise. Die Vorbereitung auf die Arbeit an Stationen nimmt natürlich mehr Zeit als der normale Unterricht. Und die Frage, die sich stellen lässt, wie das Stationenlernen verläuft. Das Stationenlernen enthält mehrere Phasen: die ausführliche Planung bzw. die Vorbereitung des Lehrers; der Lehrer führt das Thema ein, er erklärt die Anforderungen an die Lerner und im Anschluss an dieses Einstiegsgespräch findet die Stationenarbeit statt, also die Aufgaben werden fertiggestellt und die Ergebnisse werden ggf. wiederholt, auf diese Weise werden sie besser behalten; die Nachbereitung äußert sich in das Sammeln und das Vergleichen der erarbeiteten Aufträge in den Gruppen.⁴³³

Lernen durch Lehren

Bei dieser handlungsorientierten Methode ‚LdL‘, die ohne besondere Rahmenbedingungen eingesetzt wird, *lernt* der Lerner den vorgegebenen oder ausgewählten Stoff, indem er ihn *lehrt*, ihn also didaktisch vorbereitet, den Mit-Lernern vermittelt. Diese Methode vernetzt alle Lerner durch die hohe Beteiligung in den Bereichen Präsentation, Moderation und Teamarbeit. Diese Methode ist besonders geeignet, um Lernern nicht nur Fachwissen, sondern gleichzeitig Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die durchgeführten Themen werden aus Lernerperspektive deutlich. Der Stoff wird intensiver und vielseitiger behandelt. Die Lehrkraft beschäftigt sich ihrerseits mit Verständnislücken.⁴³⁴

Nach Abschluss einer gewissen Lerneinheit teilt der Lehrer den neuen Stoff in kleinere Abschnitte auf die ganze Klasse, es geht nicht um Referate, die Lerner bereiten die

⁴³³ Vgl. Püttmann, Carsten; Rogowski, Hermann: Lernen an Stationen im Pädagogikunterricht Band 2. Drei Stationen mit Kopiervorlagen für den Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe 2, Schneider Verlag, Hohengehren 2008.

⁴³⁴ Cau, Laura: Lernen durch Lehren – ganz konkret: Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht– Pädagogik 2/2015, S. 20-23.

Präsentation innerhalb einer Unterrichtsstunde vor, sie sollen während der Präsentation nachprüfen, dass ihre Erläuterungen verstanden werden, dann kontrollieren sie auch anhand selbst entwickelten oder aus dem Buch ausgewählten Übungen, ob der Stoff eingeübt und vor allem wahrgenommen wird, der Lerner übernimmt die Rolle des Lehrer bei der Evaluation des Lernerfolgs mittels einer geeigneten Prüfung.⁴³⁵

Hier ist auch auf das *Vorbereiten einer Unterrichtsstunde* hinzuweisen. Die Vorbereitung kann von einem einzelnen Lernenden oder einer kleinen Gruppe durchgeführt werden, die einen längeren Arbeitszeitraum und die Orientierung des Lehrers benötigen, um in der richtigen Richtung bleiben zu können. Eine Anzahl der *Gesprächstechniken* werden die Lernenden erwerben und üben, wie das Vermitteln, Konfliktmanagement, freie Rede, Fragetechniken usw. *Arbeitstechniken* werden auch bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunde geübt, wie Arbeitsplanung, Gliedern und Ordnen, Visualisieren und Bewerten von Informationen, Umgang mit verschiedenen Medien.

Die Methodenkompetenz soll als Ziel gesehen werden, wobei es nicht nur mit den traditionellen Arbeitsformen wie Referat oder Stundenprotokoll umgegangen wird.

Freiarbeit

Sie geht von der Arbeit an einem selbst ausgewählten Thema aus. Bei der Bewältigung von dem erfundenen Thema entscheiden sich die Lerner selbst für die Arbeitsform, d.h. ob sie einzeln, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten wollen, diese Freiheit betrifft auch die unterschiedlichen Medien und Materialien. Diese Methode ist die weiteste Form von selbstorganisiertem Lernen und verstärkt somit das Auffinden von eigenen Lernwegen, die Eigenverantwortung äußert sich auch in die Auswahl der Inhalte, der Planung, der Aktivitäten sowie in die Zeiteinteilung. Die Freiarbeit ist dann möglich, nur an einem Tag oder auch an mehreren Tagen in der Woche zu planen. Von dem Lehrer ist nur gefordert festzulegen, dass es gearbeitet werden muss, der Lehrer soll über das pädagogische Engagement und die Bereitschaft verfügen, indem er die Lernenden unterstützend

⁴³⁵ Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren: Erschienen in: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Heft 4.Dezember 2002. 29. Jahrgang, S.3-9, hier S.5f. Abrufbar unter: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf>. Zugriff am: 13.01.2017 um 10:49.

begleitet, er beantwortet Fragen, er hilft bei der Auswahl des Materials und achtet darauf, dass die Arbeit erledigt wird. Um die Lerner nicht zu überfordern, bedarf dieses freie Arbeiten einer langsamen und gut geleiteten Einführung.⁴³⁶

Frontalunterricht

Er wird auch darbietender Unterricht genannt. Der Lehrer hat die wesentliche Rolle bei der Steuerung, Kontrolle und bei der Bewertung. Seine Rolle besteht auch in der Erweiterung der Sach- und Methodenkompetenz. Dabei wird die direkte Zusammenarbeit der Lerner miteinander begrenzt. Die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Lernenden steht im Vordergrund. Der Frontalunterricht lässt sich auch durch die kognitive Strukturierung des Unterrichtsablaufs charakterisieren.⁴³⁷ Dies gilt als erste Form vom Frontalunterricht, die also als eine methodische Monokultur bezeichnet wird. Die zweite Form nach Gudjons (2003, 24) ist der integrierte Frontalunterricht, wobei der Frontalunterricht in Phasen auftritt, die insgesamt auf selbstgesteuerte Arbeitsformen gerichtet sind.⁴³⁸

Der typische Ablauf einer Frontalunterrichtsstunde kann folgende Schritte umfassen:⁴³⁹

- Stundeneröffnung: Dies äußert sich in Begrüßung und in die allgemeine Organisation.
- Unterrichtseinstieg: Eine Wiederholung oder Hausaufgabenkontrolle kommt zum Vorschein.
- Darbietung und Arbeit am neuen Stoff.
- Ergebnissicherung: Darunter fallen Tafeltext, wiederholende Übung, Zusammenfassung durch Lehrer oder Lerner usw.
- Stellen der neuen Hausaufgaben.

⁴³⁶ Vgl. Claussen, Claus : Handbuch freie Arbeit: Konzepte und Erfahrungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1995.

⁴³⁷ Vgl. Wiechmann, Jürgen : Frontalunterricht, in : Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.21f.

⁴³⁸ Vgl. Gudjons, Herbert: Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Verlag Julius Klinkhardt , Bad Heilbrunn 2003, S.24.

⁴³⁹ Meyer, Hilbert, Unterrichtsmethoden 2. Praxisband Taschenbuch, 14. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main 2011, S. 182 f.

Unterrichtsgespräch

Die Lernenden nehmen eine Stellung zu dem vorgegebenen Thema. Die Lernenden in kleinen Gruppen nehmen meist gegensätzliche Standpunkte. Am Anfang erhalten die Lernenden Informationen zu dem Thema. Argumente sind zu sammeln und Problemstellung ist zu analysieren. Daher werden die Problemlösekompetenz und die Gesprächs- und Kooperationstechniken gefördert. Methodenkompetenz in der fortgeschrittenen Stufe bezieht sich auf das Argumentieren, die Gesprächsführung, Konfliktmanagement und Kompromissfindung. Gerstner (2005, S.13) fasst auf, solche „Diskussionen lassen sich selbst in großen Klassen gut durchführen und stellen eine wertvolle Vorbereitung auf das Berufsleben dar, in dem Konfliktgespräche und Diskussionen zur Tagesordnung gehören. Da der Umgang mit anderen Menschen und die Berücksichtigung deren Interessen eingeübt werden, dienen Diskussionen zur Förderung von Toleranz, zum Aufbau einer Gesprächs- und Diskussionskultur und im Idealfall zur Verbesserung des Klassenklimas.“⁴⁴⁰ Somit lässt sich sagen, dass die Diskussion eine Anzahl wichtiger Fähigkeiten übt. Insbesondere sind das Führen und das Leiten von Diskussionen geeignet für die höheren Stufen. Es wird zwischen gebundenem und freiem Unterrichtsgespräch differenziert. Das gebundene Unterrichtsgespräch besteht darin, wenn der Lehrer die Zielsetzungen und die Inhalte bestimmt bzw. skizziert. Sowohl der Lehrer als auch die Lerngruppe werden an der Diskussion durch Zwischen- und Rückfragen beteiligen. Das freie Unterrichtsgespräch ist ein Lehrgespräch, das also nicht von Lehrerfragen gebunden ist. Zur Erweiterung des Gedankengangs der Lernenden werden vom Lehrer nur notwendige Zusatzinformationen als Hilfe dargeboten.

Fazit

Das dritte theoretische Kapitel sollte einen Beitrag zu den Dimensionen der Unterrichtsmethode leisten und neue Erkenntnisse über diesen Bereich liefern. Die

⁴⁴⁰ Gerstner Hans Peter: Erziehungswissenschaftliches Seminar :Vermittlung von Methodenkompetenz im Schulunterricht, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Sommersemester 3, 07.12.2005, S. 13. Abrufbar unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/burgard_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf . Zugriff am 18.12.2013.

Unterrichtsmethode, die zur Organisation vom Unterricht und zur Strukturierung von seinen Phasenfolgen dient, bildet das Unterrichtsziel und den –inhalt. Unterrichtsmethoden erweitern das fachliche methodische Wissen einerseits und führen das praktische Können andererseits aus. Es muss aber im Klaren sein, die Anwendung der Unterrichtsmethode von unterschiedlichen Faktoren abhängt, wie die unterrichtliche Atmosphäre, das Lehrstil, die Präsentation vom vermittelten Unterrichtsstoff, die gesamte Interaktion, die sprachliche Kommunikation u.a. Es lässt sich infolgedessen resultieren, dass der Unterricht als pädagogische Situation die Unterrichtsmethoden entfalten lässt.

Die Wissensvermittlung im Unterricht bedarf vom Lehrer einer Unterrichtsplanung. Dieser Handlungsplan ist mit gewissen Zielvorstellungen überführt, wobei auch der Unterrichtsinhalt nach gewissen Kriterien ausgewählt werden soll. Es wird also darauf beachtet, ob der Unterrichtsstoff zugänglich, brauchbar oder auch ob er bedeutsam für bestimmtes Wissensgebiet, für die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden ist und ob er das Interesse und die Freude in sich trägt sowohl für den Lerner als auch für die Lehrer. Die Struktur des Unterrichtsstoffes sowie dessen allgemeines Problem sollen ebenso gefragt. Dies ist ein wichtiger Faktor für den Umgang mit der Unterrichtsmethode. Von daher wird der qualifizierte Unterricht bestimmt: auf der Mikroebene wird der Unterricht durch die Planung, die Durchführung und die Auswertung von Unterrichtsstunden charakterisiert. Auf der Makroebene besteht der qualifizierte Unterricht darin, wenn die individuellen Fähigkeiten, Begabungen, Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse gewürdigt werden, wenn die Rahmenbedingungen vorhanden sind; wenn eine Gesamtheit der unterschiedlichen Lehr- und Lernstrategien verwendet wird; wenn die Sozialformen abgewechselt werden; wenn die Binnendifferenzierung festgenommen wird; wenn die Nachprüfung des Gelernten als selbständige Kontrolle anhand der Einbettung ausreichender Übungen u.a. wird

Durch den Einsatz der Unterrichtsmittel lassen sich die Lehr- und Lernziele präzisieren. Das richtig ausgewählte Unterrichtsmittel wirkt vorteilhaft auf die Inhaltsvermittlung und –aneignung. Die Arten der Lehr- und Lernziele werden im FU unterschiedlich festgelegt. Die Gesamtheit der Kompetenzen, die laut dem GERR

klassifiziert und angestrebt werden, wie die Fachkompetenz; die Methodenkompetenz und die Sozialkompetenz, werden als Grobziele betrachtet, die Feinziele sind das gezielte Endverhalten in jeder Unterrichtssequenz.

Die Klassifizierung der Unterrichtsmethode ist problematisch und es wird davon ausgegangen, dass das methodische Handeln im Unterricht dreidimensional ist, nämlich Sozialformen, Handlungsmuster und Unterrichtsschritte. Es wird zwischen geeigneter und fragwürdiger Methode u.a. differenziert. Die gute Methode ist ausgezeichnet durch die positiven Auswirkungen auf den Lernprozess, indem der Unterrichtsstoff allmählich konsolidiert wird. Die gesamten Ziele im Unterricht werden nach investierten Anstrengungen erreicht. So wird der qualifizierte und methodenkompetente Lehrer soweit wie möglich das Methodenrepertoires erweitern, Methodenwechsel, Methodenvielfalt sowie methodische Kreativität implementieren, Methodenmonotonie sowie die ineffizienten Methoden vermeiden. Wegen des gleichen Unterrichtsablaufs sinkt die Lernmotivation und -aktivität. Die verschiedenartigen Lehr- und Lernformen lassen den Unterricht integrativ gestalten, es wird in diesem Zusammenhang auf eine Summe der handlungsorientierten Methoden hingewiesen wie die Projektmethode; Stationenarbeit; Lernen durch Lehren; Freiarbeit u.a.

**2. Zur Analyse und Auswertung des DaF-Lehrwerks
Berliner Platz NEU; der Lernerbefragung und des
Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘**

2.1 Zur Analyse und Auswertung des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 1 -Teil 2 und B1

Einführung

Das erste empirische Kapitel verfolgt zunächst einmal die Analyse des Lehr – und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU Teil 1 und Teil 2. Die Gesamtheit der schon geforschten speziellen Lernstrategien wird in den einzelnen Einheiten untersucht, dies deckt sich mit den im GERR bestehenden Lernstrategien. Es wird aufgezeigt, ob die Auswahlkriterien Rücksichtnahme haben oder nicht. Dieses praxisorientierte Kapitel hat auch zum Ziel, auf die Analyse und Auswertung des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU B1 einzugehen. Das Ziel der folgenden gesamten Analyse und Auswertung ist es herauszufinden, ob sich diese von mir aufgestellte Teilhypothese ‚das verwendete DaF-Lehrwerk bietet für die algerischen DaF-Studierenden keine ausreichenden effizienten Tipps zur Förderung der Lernstrategien als Fundament der Methodenkompetenz dar ‘ als richtig erweist. Also in Zusammensetzung mit dieser Studie werden die Hypothesen verifiziert. Aus der zusammenfassenden tabellarischen Darstellung der Analyse von den Übungen jeder Einheit geht die interpretative Auswertung von jedem Lehr- Arbeitsbuch aus. Der Forschungszugang wird sowohl quantitativ und als auch qualitativ gewonnen bzw. angesehen. Der Fokus liegt maßgeblich auf der Vorstellung vom Lehrwerk Berliner Platz NEU, ein Überblick über die Autoren, die Adressaten, die Lehrwerkreihe u.a. wird gewonnen. Die Basisinformationen zu diesem Lehrwerk sowie dessen Aufbau bilden einen wichtigen Schwerpunkt in diesem praxisorientierten Kapitel aus, wobei die gesamten Teile des DaF-Lehrwerks beleuchtet werden sollen, dies versteht sich auf der einen Seite als Hinführung in die Analyse und Auswertung Berliner Platz NEU A2 und B1 und ermöglicht auf der anderen Seite eine Orientierung der Leser, dass sie grundsätzliche Erkenntnisse über das geforschte DaF-Lehrwerk nehmen werden. In Betracht soll gezogen werden, der Kriterienkatalog zur Analyse vom DaF-Lehrwerk ‚Berliner Platz NEU basierent auf was im theoretischen Teil behandelt wurde auf der einen Seite und auf dem GERR auf der anderen Seite. Von daher wird ein übersichtlicher Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse von ‚Berliner Platz NEU‘ geschaffen.

2.1.1 Vorstellung vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU

Zuerst wird das Lehrwerk vorgestellt und danach analysiert. Den Lernkomplex „Berliner Platz NEU“ bilden 4 Bände. Berliner Platz NEU A1; Berliner Platz NEU A2 Teil 1 und 2; Berliner Platz NEU B1 und Berliner Platz B2. In diesem Kapitel wird es auf des zweiten und dritten Bandes näher eingegangen, das heißt „Berliner Platz NEU A2 Teil 1 und 2“ und „Berliner Platz NEU B1“.

Das erste Lehr- und Arbeitsbuch für die Niveaustufe A1, das aus 255 Seiten besteht und das zweite für Niveaustufe A2, das 288 Seiten enthält, erschienen im Jahre 2010 und werden von Lemcke Christiane; Rohrmann Lutz und Scherling Theo geschrieben⁴⁴¹, während das dritte von Kaufmann Susan u.a. erstellt wurde, es umfasst 256 Seiten und erschien in 2013⁴⁴². Sie gelangen auf die Niveaustufen von dem GERR für Sprachen. Das Lehrwerk „Berliner Platz NEU“ wurde komplett in deutscher Sprache geschrieben. Dieses Lehrwerk ist geeignet für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren. Jeder Teil beginnt mit dem identischen Vorwort von den Autoren und Verlag, wo es Basisinformationen gibt. Wobei es über die Zielsetzungen der einzelnen Lektionen informiert wird. Die Lernenden und Lehrer werden mit den Themenbereichen, mit der Grammatik und mit den Texten bekannt gemacht.

2.1.1.1 Layout vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU

Die äußere Gestaltung des DaF-Lehrwerks Berliner Platz NEU ist gekennzeichnet durch helle Farbe. Das Deckblatt des Lehr- und Arbeitsbuchs A1 ist hellblau genauso wie das von der Niveaustufe B1, was die Motivation beim Start in das Lernen der Fremdsprache Deutsch bereiten lässt. Das Deckblatt vom Berliner Platz NEU A2 Teil 1 und 2 ist hellgrün, was auch der Lerngruppe eine Art-Hoffnung bringt. Auf allen diesen ersten Seiten werden Leute in dem Alltag fotografiert, was die hauptsächliche Zielsetzung von dem gesamten Lehrwerk deutet. Sowohl die

⁴⁴¹ Lemcke, Christiane ; Rohrmann, Lutz ; Scherling, Theo: Berliner Platz 2 NEU Deutsch im Alltag Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbucheil, Klett Verlag, Stuttgart 2010.

⁴⁴² Kaufmann, Susan et al : Berliner Platz 3 NEU: Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbucheil und "Im Alltag EXTRA", Klett Verlag, Stuttgart 2013.

Landkarte Europas mit differenzierten Farben der Länder als auch die Landkarte der deutschsprachigen Länder, wobei die deutschen Bundesländer mit deren Hauptstädten klar aufgemacht werden, gelten als wichtiger Teil bei diesem DaF-Lehrwerk, sie sind nach dem Deckblatt anzutreffen. Eine Erklärung der verwendeten Symbole ist zu bemerken, die eine richtige Orientierung für den Lehrwerkbenutzer gewährleisten wird, wie z.B. Symbol der Projektarbeit-Vorschläge; Symbol der Lösungshilfen u.a. Das Inhaltsverzeichnis ist klar strukturiert und in jeder gestalteten Lerneinheit steht ein gewisses Foto, das den Sinn der gesamten Einheit in sich trägt. Vertikalerweise kommen die skizzierten Bestandteile vor, nämlich: Im Alltag; Kommunikation; Grammatik und Texte. Der Teil des Arbeitsbuchs wird auf dem Inhaltsverzeichnis bestimmt, wobei alle Inhalte der Übungen klar gemacht werden. Die Grundstoffe der Einheit sind grün, die vom Arbeitsbuch sind weiß, aber die von Raststätte sind rot. Das reichhaltige Bebilderungsprinzip; die abwechslungsreichen Figuren sowie die lebhaften Farben werden als Lernhilfe betrachtet.

2.1.1.2 Basisinformationen zu dem DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU

Das Lehrwerk „Berliner Platz NEU“ wurde vom Verlag Klett-Langenscheidt in Deutschland herausgegeben. „Berliner Platz NEU“ ist die überarbeitete Ausgabe von „Berliner Platz“. Es wurde im Hinblick auf die im GERR für Sprachen beschriebenen Kompetenzniveaus aktualisiert.

Das Lehrwerk Berliner Platz NEU ist für die Lernenden bestimmt, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Lernenden erreichen nach allen 4 Teilen das Sprachniveau B2 dem GERR für Sprachen. Der ganze Lernkomplex soll die Lernenden auf die Prüfungen „Start Deutsch“ und „Deutsch Test für Zuwanderer“ vorbereiten.

Wie die Autoren angeben, ist das DaF-Lehrwerk dem Globallernziel „kommunikative Kompetenz“ und der Leitidee eines kommunikativen Unterrichts verpflichtet. Das ermöglichen die Hörtexte und Lesetexte mit vielen Aufgaben, die sich nach den Alltagssituationen (Themen, Situationen und sprachliche Handlungen, die im Alltag wichtig sind) mit ihrer Alltagssprache richten. Also das Lehrwerk Berliner Platz NEU ist geeignet für Lernende, die Deutsch schnell im Alltag der

deutschsprachigen Länder zurechtfinden sollen. Von daher können die Lernenden die authentischen alltäglichen Situationen in dem Zielsprachenland bewältigen.

Zu jedem von allen 4 Bänden sind ein Lehrerhandbuch und eine Audio-CD/Kassette vorhanden, die zu jedem Band beigelegt werden und ein Bestandteil der Aufgabestellung im Arbeitsbuch sind. Das gesamte DaF-Lehrwerk enthält Hörmaterialien; die Intensivtrainer mit mehr Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die Testhefte zur Prüfungsvorbereitung; die DVD mit motivierenden Film-Szenen zu den Themen des Lehrbuchs, sie ist facettenreicher Film und Videotrainer; die Lehrerhandreichungen mit zusätzlichen Tipps; die Zusatzangebote für Lerner/innen und Lehrer/innen im Internet unter: www.langenscheidt.de/berliner-Platz und Glossare. Auf den Webseiten von Klett steht ein Lehrwerksservice online. Sowohl Lehrer, als auch Lernende finden dort zu jeder Lektion ein breites Angebot mit den Tipps an verschiedenen interessanten Übungen, die zur Einübung vom Wortschatz und von der Grammatik sowie zur Vermittlung landeskundlicher Informationen beitragen. Das neue Berline Platz NEU 4 ist für Deutsch im Beruf geschaffen und der Intensivtrainer Treffpunkt Beruf ist geeignet für Skills für das Berufsleben.

2.1.1.3 Aufbau vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU

Jede Niveaustufe (A1, A2, B1, B2) von Berliner Platz NEU enthält 12 Einheiten. Die Einheiten des Lehrwerks haben eine transparente und klare Struktur. Der Aufbau der Einheiten orientiert sich am Unterrichtsverlauf und ist so für Lehrende und Lernende leicht nachvollziehbar.

Jede Einheit im Lehr- und Arbeitsbuch ist einfach und praxisorientiert, sie behandelt einen konkreten thematischen Aspekt, was als ein Landeskundeheft von D-A-CH gilt und was die Orientierung der Lehrenden und Lernenden beim Umgang mit dem DaF-Lehrwerk erleichtert.

Der Teil „Deutsch verstehen“ in dem Lehr- Arbeitsbuch bezieht sich auf verschiedene Nuancen der deutschen Sprache, in dem das Lese- und das Hörverstehen trainiert werden.

Der Teil „Raststätte“ (12 Raststätte in den drei Niveaustufen) liefert ein Wiederholungspotenzial, das Kursleitende je nach Bedarf nutzen können. Vor allem

können die Wortschatzspiele und Wortfeldübungen mehrfach und/oder mit Varianten (erweitertem Wortschatz) eingesetzt werden. Die Aufgaben der Raststätten sind alle optional, d. h., die späteren Kapitel bauen nicht darauf auf. So ist es durchaus möglich, Gruppen zu bilden, die jeweils unterschiedliche Aufgaben bearbeiten. Die Rubrik „Ich über mich“ in den Raststätten regt das Schreiben über persönliche Erfahrungen an und die Abschnitte „Was kann ich schon?“ (in den Raststätten), die die Überprüfung des eigenen Lernfortschritts ermöglichen.

Am Einheitsende im Lehr- und Arbeitsbuch steht der Teil der Zusammenfassung der wichtigsten sprachlichen Elemente, der in Form einer Übersicht mit konkreten Beispielen den Lernstoff der Lektion zusammenfasst. „Im Alltag“; „Grammatik“ und „Aussprache“ bilden den Schwerpunkt dieser Zusammenfassung, der mit Titel „Auf einen Blick“ steht. Die Ausspracheschulung ist besonders in den ersten Kapiteln von diesem DaF-Lehrwerk vorzufinden.

Im Anschluss an drei Einheiten von jedem Lehr- Arbeitsbuch kommt ein „Testtraining“ zu Start Deutsch 1 und 2 vor. Aus didaktisch- methodischer Hinsicht wird dadurch die Lernerautonomie weitergebracht, wo sich die Rolle der Lernenden im Fertigkeitensbereich (Hören-Sprechen-Lesen und Schreiben) bedeutsam ändert.

Die Übungen werden mit Bildzeichen begleitet, die der besseren Orientierung für die Lernenden dient. Was die graphische Form betrifft, setzten die Autoren zu den Übungen möglichst viele authentische Fotos und Dokumente ein. Das erweckt bei den Lernenden Interessen und Neugier und erhöht ihre Motivation.

Es liegt eine große Vielfalt von Aufgaben- und Übungstypen vor. Darüber hinaus werden Projekte eingebettet, deren Ziel darin besteht, vielfältige Recherche im Alltag zu bereichern.

Die Gestaltung vom DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU ist einfach übersichtlich, was keiner langen Vorbereitung bedarf. Das gesamte DaF-Lehrwerk erleichtert die Arbeit an Aufgaben im Lehrbuch, die gleichzeitig im Arbeitsbuchteil gespiegelt werden. In jedem Band sind sowohl ein Kursbuchteil als auch ein Arbeitsbuchteil einbezogen. Das DaF-Lehrwerk lässt sich durch klaren Aufbau und leichte Navigation auszeichnen.

2.1.2 Kriterienkatalog zur Analyse vom DaF-Lehrwerk „Berliner Platz NEU“

Es war kein Zufall, dass das Lehrwerk Berliner Platz NEU ausgesucht wurde. Erstens wird es -also Berliner Platz NEU A2 und B1- im Deutschunterricht an der Universität Mohamed Ben Ahmed Oran 2 sowie an Universität Djilali Liabès in Sidi Bel Abbès benutzt, mit deren Germanistikstudierenden Lernerbefragungen durchgeführt wird. Zweitens ist es das für Deutsch als zweite Fremdsprache den Autoren nach empfohlen. So ist es wichtig, wie sich diese Tatsache im DaF-Lehrwerk „Berliner Platz NEU“ reflektiert. Weil die Ausübung der Lernstrategien sich in den Aufgaben äußert, wird es sich bei der folgenden Analyse auf die Übungs-Stoffe beschränkt. Es wird analysiert, ob die aufgelisteten Lernstrategien (siehe Kapitel 1.2 und den Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse unten) thematisiert und entwickelt werden. Der Kriterienraster, auf den sich bei der Lehrwerkanalyse stützen lässt, wird auf jeden Fall aus dem GERR entnommen (siehe Angabe unten), mit dem das DaF-Lehrwerk Berliner Platz NEU übereinstimmt.

2.1.2.1 Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse von „Berliner Platz NEU“

Zuerst werden die Kriterien für Analyse festgelegt. Die folgende Tabelle stellt den Entwurf vom Kriterienkatalog zur Beurteilung des Lehrwerks „Berliner Platz NEU“ im Hinblick auf die untersuchten speziellen Lernstrategien dar.

Tabelle 01: Entwurf des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse von „Berliner Platz NEU“

Nr.	Ausgewählter Kriterienraster
1	Es wird nachgesucht, ob die Übungen im DaF-Lehrwerk die Elaborationsstrategien bereiten. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S. 63, 66 u. 69).
2	Es wird nachgesucht, ob die Lernenden auf die mündlichen sowie schriftlichen Aktivitäten anhand Organisationstrategien vorbereitet sind. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S.63, 66 u. 94).

3	Es wird nachgesucht, ob metakognitive Prinzipien (Monitoring) bzw. Planen, Durchführen und Bewerten eingesetzt werden. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S.63 und 69).
4	Es wird nachgesucht, ob paratextuelle Merkmale bzw. Strategien der externen Visualisierung Berücksichtigung finden. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S.92).
5	Es wird nachgesucht, ob die Übungen im DaF-Lehrwerk die paralinguistischen Verhaltensweisen bzw. die Emotions- und Motivationsstrategien benutzt werden. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim u.a., 2001, S.91f).
6	Es wird nachgesucht, ob kommunikative Strategien, ob verschiedene Arten kommunikativer Aktivitäten, nämlich Rezeption, Interaktion, Produktion und Mitteilung gefördert sind. Es wird nachgesucht, ob die Übungen die Interaktion zwischen den Lernenden anhand Partnerübungen, Klein- und Großgruppenarbeiten fördern. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S.63).
7	Es wird nachgesucht, ob die internen und externen Ressourcen mobilisiert werden und ob sie ausgewogen genutzt werden. (Siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Trim et al., 2001, S.68).

Quelle: Zusammengefasst nach Trim, John et al.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2, Langenscheidt Verlag, Berlin und München 2001.

2.1.2.2 Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 1 unter dem Gesichtspunkts ‚Strategien‘

In der Einheit 13 unter dem Titel „Das steht dir gut“ steht die 1. Übung: Sehen Sie die Bilder. Welche Wörter fallen Ihnen ein? auf Seite 06, um die Mnemotechnik zu fördern. Da die Elaboration als Vernetzung externer Information mit Schemainformation gilt, werden die Lernenden ebenso von dem *Wissensschema* auf Seite 08 Wissenserwerb und –anwendung nutzen. Auf der selben Seite steht die Übung 4.a, um das *Sich Notizen Machen* zu entwickeln anhand der Frage: Notieren Sie. Bei

der Übung 4.b auf Seite 8 kommt *die Kontrolle der Aufmerksamkeit* zum Vorschein: Hören Sie die drei Dialoge einzeln. Ordnen Sie die Wörter zu. Diese Aufgabe lässt auch die *Organisationsstrategie* weiterbringen. Das *Textmarkieren* wird in Übung 8.a auf Seite 11 berücksichtigt: Vergleichen: Markieren Sie die Komparativ-Formen in Aufgabe 6. Ergänzen Sie 1 – 4. Die 2. Übung unter dem Titel: Was tragen Sie ...?- Was trägst du...? Auf Seite 07 thematisiert die *Wiederholungsstrategie* für das Überführen von Lerninhalten in das Langzeitgedächtnis. Das *Verknüpfen der Zusammenhänge* als eine Organisationsstrategie zugunsten der Generierung der Übersichtlichkeit erscheint in Übung 9 auf Seite 12: Kleidung billig kaufen. Lesen Sie 1 – 5 und dann die Anzeigen. In welchen Anzeigen finden Sie etwas?. Das *Erfinden der mentalen Bezüge* ist in Übung 10.a auf Seite 13: Sehen Sie sich die Bilder an. Hören und lesen Sie dann den Dialog. Was möchte die Kundin? Was ist das Problem vorzufinden, aber auch in Übung 10.b: Kreuzen Sie an: richtig oder falsch? und in Übung 10.c auf der selben Seite: Welche grünen Wörter im Text passen in die Sätze 1 – 4? . Auf das Nachschlagen der einigen Wörter wird in dem Projekt auf Seite 11 hingewiesen. Die Übung 5 auf Seite 09 kann Gefühle besprechen mittels der Frage: Wie gefällt Ihnen?, diese *Emotionsstrategie* ist auch in Übung 7.b auf Seite 11 anzutreffen: Variieren Sie zu zweit die Dialoge. Experimentieren Sie mit Ihrer Stimme, Gestik und Mimik. Sprechen Sie leise, laut, fragend, ärgerlich, begeistert ... Diese Übung eignet sich für die Anwendung der *Kooperationsstrategie*, um den wechselseitigen Austausch zu stützen.

Bei der Einheit 14 betitelt mit Feste, Freunde, Familie ist die Übung 1.b: Ordnen Sie Bilder und Listen zu auf Seite 16 und die Übung 9.b Lesen Sie die Texte *noch einmal* und ordnen Sie dann 1-8 und a-h zu, auf Seite 22, für die *Organisationsstrategie* geeignet, die Lernenden ordnen den Lernstoff, um Zusammenhänge herstellen zu können. Das *Erkennen der Zusammenhänge* als eine Organisationsstrategie wird auf Seite 23 nämlich in der Übung 10.d: Welche Ausdrücke und Erklärungen passen zusammen? Eingesetzt. Das *Erfinden der Kontexte* befindet sich in Übung 1.c auf Seite 17: Hören Sie zu. Wie heißen die Feste? und in Übung 3.c auf Seite 18: Stefans Anrufbeantworter – Sie hören vier Mitteilungen.

Kreuzen Sie die richtigen Informationen an. Die *Zuwendung der Aufmerksamkeit* im Zusammenspiel mit der Elaborationsstrategie fördern sowohl die Konzentrationsfähigkeit als auch die Lernleistung in Übung 1.d auf Seite 17 auf: Hören Sie *noch* einmal. Was hören Sie in den Aussagen? und in Übung 10.b auf Seite 23: Hören Sie die Aussage 2 noch einmal. Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die falschen Sätze. Die Elaborationsstrategie *„Fragen stellen“* erscheint bei der Übung 2.a auf Seite 17: Sammeln Sie Fragen im Kurs; in Übung 3.b auf Seite 18: Fragen Sie nach Wünschen der Geschenke, bei der Übung 5.a auf Seite 20: Familie und Freunde: Sammeln Sie Fragen im Kurs und in Übung 5.b auf der selben Seite: Interviews – Wählen Sie 4 – 6 Fragen aus und fragen Sie im Kurs und bei 8.b auf Seite 21: Notieren Sie Fragen. Die Elaborationsstrategie *Textmarkierung* findet Berücksichtigung bei der Übung 3.a Lesen Sie die Einladung und markieren Sie die passenden Stellen. Die Lernenden werden aufgefordert, Beispiele zu zitieren, nämlich in Übung 3.d auf Seite 18: Hochzeiten in Ihrem Land - Sprechen Sie im Kurs. Wer kommt? Wie viele Leute kommen? Was schenkt man? ... Die *Mnemotechnik* ist auf Seite 22 aufzufinden, nämlich in Übung 9.a, wobei die Lernenden die sprachlichen Elemente bzw. die Texte mit Bildern bzw. Graphiken verknüpfen werden, aber auch in Übung 10.a auf Seite 23: Drei „Familien“: Hören Sie die Aussagen. Zu welchen Graphiken passen die Aussagen? Kreuzen Sie an. Das *Wiederholen* mit einem ausgeprägten Elaborationsanteil kommt auf Seite 21 anhand der Übung 8.a, bei der sich um das Präteritum der Modalverben dreht. Die *ressourcenbezogene Lernstrategie* bzw. externe Stützstrategie, Verwendung des Wörterbuchs, um die passenden Wörter zu finden, wird bei Übung 4.a auf Seite 19 beachtet.

Die Einheit 15 ‚Miteinander leben‘ verfolgt in erster Linie das Ziel ‚Gefühle ausdrücken‘. Die *Emotionsstrategie*, die die Lernenden in passenden Situationen aktivieren und nutzen, ist dementsprechend feststellbar auf Seite 29 in der Übung 4.b: Zeigen Sie Ärger, in der Übung 9.a auf Seite 32: Welche Geschichte gefällt Ihnen am besten sowie in der Übung 10: Eine Umfrage: Mein deutsches Lieblingswort. Mittels des *Kombinierens* der vorgegebenen Sätze in Übung 5.c auf Seite 30 wird die Organisationsstrategie entwickelt. In dieser Einheit *organisieren* die Lernenden noch

die Wörter, um richtige Sätze zu bilden, die Tätigkeit erscheint in Übung 2.c auf Seite 28: Schreiben Sie Sätze, auf diese Weise werden die zwischen den Wissenselementen bestehenden Verknüpfungen herausgearbeitet. Die Verbindung der Bilder mit den Texten als *Mnemotechnik* tritt in Erscheinung in Übung 1.a auf Seite 27: Zu welchen Texten passen die Figuren am besten; in Übung 2.a auf Seite 28: Gefühle ausdrücken. Welches Symbol passt? Ergänzen Sie, in Übung 4.a auf Seite 29 sowie in Übung 7.a auf Seite 31: Konflikte besprechen: Welches Foto passt? Zu den Situationen 1 – 5 ? Das Berichten über Erfahrungen wird in Übung 1.c auf Seite 27 weitergebracht: Ihre Erfahrungen: Sammeln Sie an der Tafel; in Übung 5.d auf Seite 30: Sammeln Sie weitere Tipps in der Klasse und in Übung 8. auf Seite 32: Das erste Wort. Lesen Sie und überlegen Sie: Was war Ihr erstes Wort in einer Fremdsprache. Das Sammeln von Beispielen ist in Übung 7 auf Seite 21 anzutreffen: Die Zeiten änderten sich. Lesen Sie. Was war bei Ihrer Urgroßmutter, Großmutter oder Mutter auch so? Was war anders?. Die Lernenden *machen sich Notizen* bei der Auseinandersetzung mit dem Text auf Seite 30, die Aufgabe ist: Lesen und hören Sie die Tipps. Welche finden Sie wichtig? Notieren Sie. Zur *Kontrolle* bietet diese Einheit die Übung 9.b auf Seite 22 an: Lesen Sie die Texte noch einmal und ordnen Sie dann 1 – 8 und a – h zu und die Übung 10.b auf Seite 23: Hören Sie Aussage 2 noch einmal. Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die falschen Sätze. Das *kooperative Lernen* liegt nur zweimal vor: in Übung 4.b Lesen Sie die Dialoge zu zweit laut; in Übung 4.c: Welche Lösungen gibt es? Sammeln Sie zu zweit auf Seite 29 und in Übung 7.c auf Seite 31: Spielen Sie zu zweit. Die externe *Stützstrategie* kommt einmal in Form der Verwendung der Hilfsmittel wie Fernsehen, Zeitung u.a. vor.

Die Einheit 16 ‚Schule und danach‘ lässt sich mit der Übung 01 Schule in Deutschland auf Seite 42 anfangen, wobei das Strukturieren durch das Notieren von Informationen aufgebaut wird. Sich *Notizen machen* tritt auch mittels anderer Übungen auf, wie z.B. auf Seite 49 in der Übung 10.a: Notieren Sie so viele Stichwörter wie möglich und in der Übung 10.c: Sammeln Sie Stichworte. Auf der Seite 46 ist diese Elaborationsstrategie ‚Notieren‘ auch in der Übung 6.a anzutreffen: Machen Sie Notizen. Diese Übung kommt auch zum Ziel, die Elaborationsstrategie

„Fragen Stellen“ bei den Lernenden aufzubauen. Nebst der Aktivierung des Vorwissens steuert dies auch die *Sozialstrategie* nämlich die Partnerarbeit mithilfe der Frage: Lesen Sie und fragen Sie Ihren Partner/ Ihre Partnerin. Die Übung 2.a: Sammeln Sie Fragen und machen Sie Interviews auf Seite 44 wird auch die *Elaborationsstrategie* thematisieren. Die *Textmarkierung* geht in Erfüllung in der Übung 4.b auf Seite 45: Markieren Sie die Perfektformen in den Text, aber auch in der Übung 7.c auf Seite 47: Markieren Sie und sammeln Sie weitere „Zukunftswörter“. Die *eigenen Erfahrungen* der Lernenden lassen sich in zwei Übungen berichten: in Übung 3.a auf Seite 44: Lesen Sie. Welcher Meinung stimmen Sie zu? und in Übung 3.c auf der selben Seite: Thema „Schule“ – Was finden Sie wichtig, gut/schlecht, richtig/ falsch? Sprechen Sie im Kurs. Die *Organisation der Aussagen* kommt in dieser Einheit zum Vorschein: 7.a auf Seite 47: Hören Sie zu. Wer plant was? Ordnen Sie Sätze; in Übung 9.a: Lesen Sie die Texte A und B und ordnen Sie die Überschriften den Texten zu, sowie in Übung 9.b: Text A: Ordnen Sie 1-5 und a-e zu. Die *Wiederholungsstrategie* äußert sich in Übung 5.a auf Seite 46: Aussprache: Pausen und Akzent. Hören Sie und sprechen Sie leise mit. Das Erfinden der Kontexte im Text ist in Übung 2.c auf Seite 43 zu erkennen: Graphik und Infotext – Wo finden Sie die Antworten zu diesen Fragen? und in Übung 9.c auf Seite 49: Beantworten Sie die Fragen. Das *Erkennen der Zusammenhänge* als eine Organisationsstrategie stellt sich in Übung 4.a auf Seite 45 dar: Berufsausbildung. Lesen Sie die Texte und die Aussagen 1 – 8. Kreuzen Sie an und in Übung 10.b auf der selben Seite: Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an: richtig oder falsch. Die letzte Übung bringt die *Aufmerksamkeitszuwendung* weiter.

Bei der Einheit 17 „Die neue Wohnung“ setzen sich die Lerner mit der Übung 2.b auseinander, indem sie ihre *Elaborationsstrategie* als vertiefte Informationsverarbeitung mittels des *Generierens von Beispiele* entwickeln werden: Kennen Sie weitere Wörter zum Thema „Wohnung“? Sammeln Sie im Kurs. Die spezielle Lernstrategie wird auch in Übung 5.c auf Seite 56 gefördert: Beschreiben Sie Ihr Zimmer, Ihre Wohnung oder Ihr Haus. Diese Aktivität regt subjektive Theorien an und hat auch positive und motivationale Effekte, weil es sich direkt an die

Erlebnisswelt der Lernenden anwendet. Die *Mnemotechnik* lässt sich in dieser Einheit entfalten zwar in Übung 1.a auf Seite 52: Lesen Sie die Wohnungsanzeigen. Welche Anzeige passt zu den Fotos?; in Übung 2.c auf Seite 53, die mit einer gewissen Tabelle begleitet wird und in Übung 8.b auf Seite 58: Welche Wörter aus den Texten passen zu den Bildern A – D?, dies kann auch für die Aktivierung der bestehenden kognitiven Struktur schaffen. Die Übung 3.b auf Seite 54 ist ein Angebot für die Textmarkierung genauso wie die Übung 7.a auf Seite 57: Hören und lesen Sie die Dialoge. Markieren Sie die Formen mit. Die *Wiederholungsstrategie* findet Berücksichtigung in Übung 6 auf Seite 57: Aussprache: zwei Buchstaben – ein Laut. Hören Sie und achten Sie auf die markierten Buchstaben. Sprechen Sie dann. Die Übung 4.d auf Seite 55 und das Projekt auf Seite 59 regen das kooperative Lernen an. Die Durchführung der gesamten Aufgabe wird zu zweit durchgeführt. Die Übung 8.a auf Seite 58: Tapezieren. Lesen Sie 1 – 8 und bringen Sie die Abschnitte in die richtige Reihenfolge sowie die Übung 9 auf Seite 59: Jürgen hat mehr Tipps für Julia. Lesen Sie die „Heimwerker – Probleme“ und die Tipps. Ordnen Sie zu, sind für die *Organisationsstrategien* gedacht. Die *Emotionsstrategie* kommt in Übung 7.c in Umlauf: Wünsche im Alltag – Sammeln Sie im Kurs auf Seite 57. Diese machen den eigentlichen Kernbereich individueller Lernsteuerung aus.

Bei der Einheit 18 ‚Mobil in der Stadt‘ kommt die Elaborationsstrategie *Mnemotechnik* 10.b auf Seite 69: Hören Sie den Dialog. Welche Schilder passen dazu? und in der Übung 1.a: Welche Ausdrücke passen zu den Fotos? Notieren Sie, von dem stehenden Text auf Seite 64 sollen auch die Lerner *Stichworte notieren* genauso wie bei der Übung 8.b: Machen Sie Notizen und suchen Sie passende Autos in der Zeitung auf der selben Seite 67. Die Einheit 17 im Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU Teil 1 regt die Elaborationsstrategie ‚das *Fragenstellen*‘. Bei einer fokussierten Vorwissensaktivierung stellen die Lernenden Fragen in dem Projekt auf Seite 67: Projekt: Gebrauchtwagen. Lesen Sie die Anzeigen. Welche Informationen können Sie erraten? Welche möchten Sie erfragen? Die *Textmarkierung* bzw. –*unterstreich*ung wird in der Übung 2.a auf Seite 64: Welche Verkehrsmittel benutzen die Personen? Die *Wiederholungsstrategie* als Ergebnis wird in Übung 5.a auf Seite 66 verwendet:

Aussprache: Viele Konsonanten. Hören Sie und sprechen Sie leise mit; in Übung 7.c auf Seite 67: An der Tankstelle – Schreiben Sie Sätze im Passiv und in Übung 7.a auf der selben Seite. Das *Erkennen der Zusammenhänge* zwischen den Wissensstrukturen prägt sich in Übung 3.c auf Seite 65: Frau Fritsche – Hören Sie zu und kreuzen Sie an: richtig oder falsch? und in Übung 5.c auf Seite 66. Die *Zusammenhänge zwischen den gehörten Texten* und den 6. Sätzen werden in Übung 1.b auf Seite 62 hergestellt, diese *Organisationsstrategie* äußert sich in Übung 6.a auf Seite 66, bei der die Lerner beschreiben werden, was passiert ist, indem sie die Bilder anschauen und zuordnen sollen. Das *Berichten über eigene Erfahrungen* lässt sich noch in Übung 1.c auf Seite 63 erkennen: Welche Verkehrsmittel benutzen Sie, sowie in Übung 1.d auf der selben Seite: Welche Verkehrsmittel gibt es in Ihrem Land? Berichten Sie im Kurs. Das *Trainieren der Aufmerksamkeit* ist ein wichtiger Teil in Übung 2.b auf Seite 64: Lesen Sie noch einmal und kreuzen Sie an: richtig oder falsch und in Übung 5.c auf Seite 66: Hören Sie noch einmal. Was wird in der Werkstatt gemacht. Was wurde beim Winterschek gemacht? Kreuzen Sie an. Die *Emotionsstrategie* beeinflussen die Lernleistung und dies kann anhand der Übung 8 auf Seite 67 angewendet werden: Was machen Sie selbst? Was lassen Sie machen? *Zu zweit* arbeiten die Lerner. Daher werden sie ihre Sozialstrategie sich zeigen, sowohl in Übung 3.a auf Seite 65 als auch auf Seite 66 in Übung 5.b. Das Nachschlagen als *externe Stützstrategie* kommt in der Übung 9.a auf Seite 68 vor: Lesen Sie zuerst die Fragen. Schlagen Sie unbekannte Wörter nach. Dadurch können die ersten Anhaltspunkte über die individuellen Lernprozesse gewonnen werden.

2.1.2.3 Ergebnisse und Auswertung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 1

Die speziellen Lernstrategien wurden durch ihre Umsetzung in allen Übungen der sechs Lerneinheiten untersucht, von daher wurden die sämtlichen 12 Lerneinheiten vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 1 unter dem Aspekt Lernstrategien analysiert, deren Vorkommen in der folgenden tabellarischen Darstellung präsentiert wird.

Tabelle 02: Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch Berliner
Platz NEU A2 Teil 1

Spezielle Lernstrategien	Umsetzung	LE 13	LE 14	LE 15	LE 16	LE 17	LE 18
Elaborationsstrategien	Aufmerksamkeitszuwendung	[-]	+	+	[-]	-	-
	Textmarkierung	[-]	[-]	-	[+]	[+]	[-]
	Textunterstreichung	-	-	-	-	-	[-]
	Vorwissensaktivierung	[-]	[-]	-	-	[-]	-
	Brainstorming	[-]	-	-	-	-	-
	Erfahrungen berichten	-	[-]	+	[+]	[+]	-
	Beispiele generieren	-	[-]	+	[+]	[+]	-
	Kommunikative Fragen stellen	-	+	+	-	-	-
	Selbstfragen stellen	-	+	-	-	-	-
	Notizen zur Speicherung der Informationen	[-]	-	-	+	-	[+]
	Notizen zur Enkodierung der Informationen	-	-	[-]	+	-	[+]
	Mnemotechnik	[-]	+	+	-	+	[+]
	Cluster	-	-	-	-	-	-
Wiederholungsstrategie	[-]	[-]	-	[-]	-	+	
Organisationsstrategien	Lernstoff ordnen	[-]	+	[-]	+	[+]	[+]
	Erkennen der Zusammenhänge	[-]	[-]	[-]	[+]	-	-
	Erfinden der Kontexte	+	[+]	-	[+]	-	-
	Zusammenfassen von Textinformationen	-	-	-	-	-	-
	Schemata-Nutzung für Wissenserwerb	[-]	-	-	-	-	-
Lernstrategien der externen Visualisierung	Mind – Map	-	-	-	-	-	-
	Concept – Map	-	-	-	-	-	-
Selbstkontrollstrategien	Eigenes Lernen planen	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen überwachen	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen auswerten	-	-	-	-	-	-
Motivations- und Emotionsstrategien	Motivierte Handlungen	-	-	+	-	[-]	-
	Sich selbst ermutigen	-	-	-	-	-	[-]
	Registrieren und Äußern der Gefühle	[-]	-	+	-	[-]	-
Sozialstrategien	Kooperatives Lernen	[-]	-	[+]	[-]	[+]	[+]
Ressourcenbezogene Lernstrategien	Aufmerksamkeitsmanagement	[-]	+	+	[-]	-	-
	Zeitmanagement	-	-	-	-	-	-
	Hilfsmittel anwenden	[-]	[-]	[-]	-	-	-
	Gestaltung der Studienumgebung	-	-	-	-	-	-

Quelle : Eigene Darstellung

Legende:

LE: Lerneinheit; +: die jeweilige Lernstrategie kommt vollständig vor; [+]: die jeweilige Lernstrategie ist unvollständig anzutreffen; - : die jeweilige Lernstrategie ist überhaupt nicht festzustellen; [-]: die jeweilige Lernstrategie kommt mit geringem Maße vor.

Die Analyse zeigte auf, dass die Zuwendung der Aufmerksamkeit der Lernenden in dem Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz Neu Teil 1 mit erhöhtem Aufwand erfüllt wird, sie findet ganz Berücksichtigung nur in den zwei Lerneinheiten, nämlich Lerneinheit ,14. Feste, Freunde, Familie‘ und ,15. Miteinander leben‘. Unvollständig ist das Vorkommen der Textmarkierung in der Einheit 16. Schule und danach und ,17. Die neue Wohnung‘. In den anderen Lerneinheiten ist sie mit geringem Maße anzutreffen. Die Textunterstreichung wird in den 5 Lerneinheiten (13; 14; 15; 16 und 17) überhaupt nicht präsentiert, sie tritt in Erscheinung in einziger Übung auf Seite 64 bei Lerneinheit 18. Die Elaborationsstrategie wird nicht nur mittels der Sicherung der Aufmerksamkeit weitergebracht, sondern auch durch die Vorwissensaktivierung, die anhand Brainstormings im Allgemeinen nicht feststellbar ist. Brainstorming findet Anwendung nur einmal im Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil1 zwar in Lerneinheit ,13 Das steht dir gut‘. Es wurde statisch bestätigt, dass das Berichten über Erfahrungen und das Generieren von Beispielen weder vollkommen noch unvollständig auftauchen. Sie lassen sich insgesamt bemängeln in Lerneinheit ,13 Das steht dir gut‘ und in ,18. Mobil in der Stadt‘. Die Vollständigkeit der Elaborationsstrategie Kommunikationsfragen-Stellung ist deutlich in den Lerneinheiten 1‘5. Miteinander leben‘ und ,16. Schule und danach‘. Kein großes Augenmerk wird der Selbstfragen-Stellung gewidmet, selbst wenn sie die kognitiven Prozesse aktivieren. Sie finden Beachtung in den Übungen der Lerneinheit ,14. Feste, Freunde, Familie‘. Die Benutzer von diesem Lehr- und Arbeitsbuch entwickeln ihre Notierkunst nur auf beschränkender Weise. Es wird angemerkt, dass Notizen zur Speicherung der Informationen für die spätere Verwendung genauso wie die Notizen zur Enkodierung der Informationen in vier Lerneinheiten negativ beurteilt werden. Die Studierenden machen sich Notizen auf vollständiger Weise ausschließlich in Lerneinheit 16. Schule und danach. Anhand der tabellarischen Darstellung lässt sich ergeben, außer der Lerneinheit 1‘6. Schule und danach‘ nimmt die Mnemotechnik in jeder Lerneinheit Entwicklung, auch wenn sie in Lerneinheit ,13. Das steht dir gut‘ sehr beschränkt ist. Die Einprägung der Lernstoffe gelangt zur Durchführung auch durch Cluster-Methode, deren Anwendung in keiner Lerneinheit findet. Im

Zusammenhang mit der Wiederholungsstrategie als Elaborationsstrategie kann konstatiert werden, dass dieser speziellen Lernstrategie in Lerneinheit ,18. Mobil in der Stadt‘ Bedeutung beigemessen wird, in den Lerneinheiten 15 und 17 findet sie keine Beachtung und in den anderen Lerneinheiten tauchen sie mit geringem Maße auf, wie z.B. die Lerneinheit ,14. Feste, Freunde, Familie‘.

Die zweite spezielle Lernstrategie Organisationsstrategie wurde in ihren vier Umsetzungen analysiert bzw. untersucht. Was die Analyse der Teilstrategie ,die Ordnung vom Lernstoff‘ anbelangt, kann herausgestellt werden: In den Lerneinheiten ,13. Das steht dir gut‘ sowie ,15. Miteinander leben‘ wird die Lernstoff-Ordnung nur einmal befriedigt. Das Erkennen der Zusammenhänge als Verbindung der dargebotenen Inhalte ist unvollständig anzutreffen. Diesem Teilkriterium sollte genügend Rechnung getragen werden vorwiegend in den drei ersten Lerneinheiten, aber auch in den zwei letzten Lerneinheiten, wie z.B. ,17. Die neue Wohnung‘. Das Erfinden der Kontexte aus den unterschiedlichen eingebetteten Textsorten kommt teilweise vollständig zum Vorschein in zwei Lerneinheiten. Diese Teilstrategie können die Lernenden nicht mehr weiterbringen, denn für ihren Einsatz wird kein Beitrag in drei Lerneinheiten geleistet, beispielsweise die Lerneinheit ,15. Miteinander leben‘. Das Zusammenfassen der Textinformationen befindet sich keineswegs in den sämtlichen Übungen, was die schriftliche Produktion bei den Lernenden nicht fördern lässt. Der Schemata-Nutzung für Wissenserwerb wird ebenso kein Augenmerk geschenkt, auf die nur einmal in Lerneinheit ,13. Das steht dir gut‘ hingewiesen wird.

Die Analyse der Lernstrategien der externen Visualisierung äußert sich in Mind-Map und Concept-Map, die Inhalte bilden und verbinden und als Grundlage für das Herausfinden neuer Informationen betrachtet werden. Trotz der Relevanz solcher bildlichen Darstellungen kommen sie in keiner Lerneinheit vor.

Gestützt auf die Auseinandersetzung mit der Analyse lässt sich resultieren, dass die Selbstkontrollstrategien keine Beachtung finden: Auf das Planen als metakognitive Lernstrategie wird nicht hingewiesen, wie das Überwachen und das Auswerten.

Das Vorhandensein der motivierten Handlungen stellt sich vollständig dar in Lerneinheit ,15. Miteinander leben‘. In den anderen Lerneinheiten lässt sich die Motivationsstrategie nicht ausprägen. Das Äußern der Gefühle als Emotionsstrategie

entfaltet sich in einziger Lerneinheit, während die anderen Lerneinheiten keine ausreichenden Anforderungen an den Einsatz dieser speziellen Lernstrategie an.

Das kooperative Lernen befindet sich in Entwicklung in drei Lerneinheiten, wie z.B. ‚18. Mobil‘ in der Stadt. In den anderen drei Lerneinheiten wird sie auch nicht optimiert, wie z.B. ‚14. Feste, Freunde, Familie‘. Das Zeitmanagement; die Anwendung der Hilfsmittel sowie die Gestaltung der Studiumgebung als ressourcenbezogene Lernstrategien werden negativ beurteilt.

2.1.2.4 Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU A2 Teil 2 unter dem Gesichtspunkt ‚Strategien‘

Bei der Einheit 19 ‚Das finde ich schon‘ wird das Vorwissen bei den Lernenden mittels der *Generierung der Beispiele* aktiviert, wie z.B. in Übung 2.c auf Seite 8: Sammeln Sie Beispiele; in Übung 2.e auf Seite 9: Sammeln Sie Nomen und Adjektive und in Übung 10.c auf Seite 13, indem die Lerner Beispiele aus den Werbungen herausfinden sollen. Beispiele und Falldarstellungen werden anhand Projekts auf Seite 10: Gut lieben – Was heißt das für mich geschafft. Dies ist der Veranschaulichung der abstrakten Sachverhalte von dienender Rolle. *Notizen zur externen Speicherung der Informationen* treten in Übung 2.b auf Seite 08: Notieren Sie die Adjektive mit Nomen und Artikel, dies befindet sich auch in Übung 3.a auf Seite: Wählen Sie eine Person im Kurs. Notieren Sie Stichworte. *Notizen zur Enkodierung der Informationen* werden in Übung 8.b auf Seite 12 präsentiert: Wer ist es? – Sehen Sie das Bild an und hören Sie zu. Machen Sie Notizen sowie in Übung 9.a: Lesen Sie die Anzeigen. Was wünschen sich die Frauen, was die Männer? Notieren Sie. Diese Übung kann auch die Motivation bei den Lernenden anregen, denn dabei handelt es sich um motivierte Handlungen bzw. um Verstärkung positiver Einstellungen, wie in Übung 9.a auf Seite 13. Die *Mnemotechnik* zeigt sich in Übung 1.b auf Seite 7: Welche Fotos 1 – 4 passen zu welchen Personen A – D? und in Übung 7.a auf Seite 11: Zu welchem Bild passt welches Kompliment? u.a. *Die kommunikativen Fragen* als eine ausgeprägte Elaborationskomponenten treten in Übung 6.a auf Seite 11: Wählen Sie drei Fragen aus und fragen Sie im Kurs. Berichten Sie. Das *Konsolidieren* bzw. das Wiederholen als Enkodierstrategie kommt in Übung 4.b auf Seite 9 vor: Üben Sie die Sätze.

Sprechen Sie das e ganz schwach. Das *Erkennen der Zusammenhänge* wird in Übung 1.d auf Seite 7 erweitert: Lesen Sie 1 – 4. Sie hören vier Personen. Was ist richtig? Korrigieren Sie die falschen Aussagen und in Übung 5.a auf Seite 10: Thema „Schönheit“. Lesen Sie die Texte. Wer findet Mode und Schönheit wichtig? Wer nicht? Das *Erfinden der Kontexte* ist in Übung 8.a auf Seite 12: Was sucht Frau Kienzle? Lesen Sie den Brief und die Anzeige zu erkennen und in Übung 5.b. auf Seite 10, wobei der Aspekt der *Aufmerksamkeit* ‚Informationsverarbeitung‘ angetroffen wird: Lesen Sie noch einmal und schreiben Sie die Aussagen zu Ende. Das Projekt auf Seite 10 weist auf die Verwendung der Bilder und Texte aus Zeitungen und Zeitschriften hin, um Plakate herstellen zu können. Die *gruppendynamischen* Bedingungen lassen sich anhand unterschiedlicher Tätigkeiten realisieren, wie in gruppenspezifischem Projekt über das gute Leben auf Seite 9 und in Übung 9.b: Arbeiten Sie zu zweit.

Die Einheit 20 ‚Komm doch mit‘ enthält *kommunikative Fragen* wie in Übung 6.c auf Seite 19: Fragen Sie im Kurs und *Selbstfragen* in Übung 11.b auf Seite 23: Was kann man Herrn Müller noch Fragen? Schreiben Sie Interviewsfragen und in Übung 3.a auf Seite 18: Thema Freizeit. Formulieren Sie eigene Fragen. Machen Sie Interviews, diese Übung versteht sich weiterhin als *sozial-interaktive Lernform*, was die Sozialstrategien in Verwendung gehen lässt. Die Übungen 1.c auf Seite 17: Sammeln Sie Freizeitaktivitäten aus den Texten und ergänzen Sie weitere im Kurs; 3.b auf Seite 18: Berichten Sie im Kurs und Übung 8.b auf Seite 21: Wo kann man Kontakte knüpfen? – Machen Sie Vorschläge im Kurs lassen die gespeicherten Informationen abrufen. Die *Motivations- bzw. Emotionsstrategie* als Art Aktivierung verschiedener Komponente der Lernmotivation tritt ebenso in Erscheinung, beispielsweise in Übung 2 auf Seite 17: Was machen Sie gern? Sprechen Sie über die Fotos und über Ihre Interessen und in Übung 7.d auf Seite 21: Schreiben Sie eine Anzeige für Ihren Lieblingskurs und im Projekt: Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Region. Machen Sie ein Informationsplakat oder eine Informationsbroschüre. Die zwei letzten Übungen fördern auch die Elaborationsstrategie ‚*Berichten über eigene Erfahrungen*‘ genauso wie die Übung 8.b auf Seite 21: Wo kann man Kontakte

knüpfen? Machen Sie Vorschläge im Kurs und die Übung 10.b auf Seite 23: Was denken Sie über Frauenfußball. Das *Notieren* von Textstellen, die auf die elaborativen stark strukturierend-organisierenden Elemente hinweist, ist auch sichtbar in Übung 9.b auf Seite 22: Lesen Sie noch einmal und notieren Sie Informationen zu den Zahlen und Stichworten. Die Lernenden *konsolidieren* das Gelernte in Übung 5 auf Seite 19: Aussprache: Wörter verbinden. Hören Sie und sprechen Sie nach. Die *Organisationsstrategie* lässt die komplizierten Informationen vereinfachen in den Übungen 1.a auf Seite 16: Welche Abbildungen passen? Ordnen Sie zu; in Übung 1.b auf Seite 17: Zu welchen Bildern passen die Dialoge? und in Übung 7.a auf Seite 20: Ein Kochkurs für Singles. Welche Antwort ist richtig?. In den folgenden Übungen wird das *Erkennen der Zusammenhänge* bedurft: In Übung 6.a auf Seite 19: Nach dem Spiel. Hören Sie und raten Sie: Welche Sportart machen die Frauen; in Übung 7.a auf Seite 20: Ein Kochkurs für die Singles. Lesen die Anzeige und die Texte. Welche Antwort ist richtig? Kreuzen Sie an; in Übung 9.a auf Seite 22: Lesen Sie den Text und die Aufgaben 1 – 5. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch? sowie in Übung 11.a auf Seite 23: Volker Müller: Aktives Vereinsmitglied. Hören Sie das Interview und kreuzen Sie an; a, b oder c. Die externe Stützstrategie *„Recherchen in weiterführenden Quellen“*, um Informationen zu beschaffen, ist im Projekt: Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Region auf Seite 21 anzutreffen.

Die Einheit 21 *„Arbeitssuche“* erweitert die *Motivations- bzw. Emotionsstrategien*, dieses lernorientiertes Arbeiten wird in folgenden Übungen gewonnen: in Übung 4.d auf Seite 29: Wie gefällt Ihnen...?; in 8.d auf Seite: 33: Mein Traumberuf – Was wollten Sie als Kind werden? sowie in Übung 9.b auf Seite 33: „Arbeit ist das halbe Leben.“ – Wie ist das für Sie?. Die Sozialstrategien stellen flexible Wege zu positiven Effekten dar, nämlich in den Übungen: 1.b auf Seite 27: Wo und was haben Sie gearbeitet? Spielen Sie in kleinen Gruppen; 3.c auf Seite 28: Führen Sie zu zweit Telefongespräche: A sucht eine Arbeit und B ist der/ die Arbeitgeber/in, sowie in Übung 3.b auf Seite 28: Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie den Text. Lesen Sie dann zu zweit. Die Aufmerksamkeit wird gesichert anhand der Übung 7.b auf Seite 31: Sprechen Sie langsam und genau. Hören Sie zur Kontrolle,

sowie in Übung 8.c auf Seite 33: Hören Sie beide Teile des Interviews noch einmal. Schreiben Sie Sätze. Die Elaborationsstrategie wird ebenso durch das *Markieren und das Notizen Machen* in weitere Übungen erweitert, wie z.B.: Übung 4.a auf 29: Lesen Sie. Was gefällt den Personen an ihrem Arbeitsplatz und was nicht? Notieren Sie, sowie in Übung 4.b auf der selben Seite: Markieren Sie in 4.a die Artikel und Adjektive vor den Nomen. Die Organisierenden und reduzierenden Strategien dienen der eigentlichen Verarbeitung umfangreicher Informationen und sie werden mittels der Übung 5.a auf Seite 30 entwickelt: Was gehört zusammen? Ordnen Sie zu. Die Lernenden *erkennen die Zusammenhänge*, diese Elaborationsstrategie wird weitgehend intensiviert: in Übung 2 auf Seite 27: Bei der Arbeitsagentur. Lesen Sie die Aufgaben 1 – 6. Hören Sie zu und kreuzen Sie an: richtig oder falsch?; in Übung 3.a: Lesen Sie die Anzeigen. Hören Sie zu. Welche Anzeige passt?; in Übung 6.b auf Seite 31: Suchen Sie die Textstellen in Aufgabe 5 und ergänzen Sie die Relativpronomen in 6.a; in Übung 8.a auf Seite 32: Sehen Sie das Bild und hören Sie dann Teil 1 vom Interview. Was ist richtig: a, b oder c? Kreuzen Sie an; in Übung 8.b: Hören Sie Teil 2. Was ist richtig: a, b oder c? Kreuzen Sie an und in Übung 9.a auf Seite 33: Das halbe Leben? Lesen Sie den Text und die Aussagen 1 – 6. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch. Die *Wiederholungsstrategie* hält Informationen im Arbeitsspeicher, sie wird herausgebracht, um das Wissen nutzen zu können, nämlich in Übung 4.c auf Seite 29: Ergänzen Sie die Endungen in der Tabelle, aber auch in Übung 6.d auf Seite 31, wobei die Lernenden die dargebotenen Relativpronomen in einer Tabelle üben werden: Ergänzen Sie die Sätze und in Übung 7.a: Aussprache: Viele Konsonanten. Hören Sie und sprechen Sie leise mit.

Die Einheit 22 ‚Alltag und Medien‘ ist durch die Anwendung der Elaborationsstrategie ‚*Erfahrungen berichten*‘ ausgezeichnet, neue Informationen werden in bestehende Wissensstrukturen eingebettet, was den späteren Abruf erleichtert, dies erscheint in Übung 1.d auf Seite 43: Welche Medien benutzen Sie im Alltag? Schreiben Sie und erzählen Sie im Kurs; in Übung 7.d auf Seite 46: Wie informieren Sie sich? Sprechen Sie im Kurs, sowie in Übung 8.b auf Seite 47: Wählen Sie drei Thesen aus und notieren Sie Ihre Meinung. Begründen Sie Ihre Meinung.

Durch das Berichten über Erfahrungen aus der Erlebniswelt wird der Lernende sein Vorwissen motivierend auffrischen. Zur *Aufmerksamkeitszuwendung* stehen die Übung 1.c auf Seite 43: Hören Sie noch einmal. Welche Medien benutzen die beiden Personen? und in Übung 5.b auf Seite 45: Ordnen Sie zu und hören Sie zur Kontrolle noch einmal. Das *Wiederholen zur Optimierung des Wissens* steht in Übung 3.b auf Seite 44: Lesen Sie die Dialoge und sprechen Sie nach sowie in Übung 3.c auf der selben Seite: Machen Sie eine Kursstatistik und in Übung 4.c auf Seite 45: Ergänzen Sie die Sätze wie im Beispiel. Die *Mnemotechnik* wird hervorgebracht in Übung 1.b auf Seite 43: Sie hören drei Alltagsbeschreibungen. Welches passt zu den Bildern? und in Übung 7.a auf Seite 46: Nachrichten und Informationen. Welches Stichwort (Bilder) passt zu A – D? Die *Motivations- bzw. Emotionsstrategien* erleichtern nicht nur den Zugang zum Lernmaterial, sondern vereinfachen auch das Verankern bzw. Behalten des Stoffes, sie werden ebenso hervorgerufen zunächst einmal in Übung 8.a auf Seite 47: Pro und Contra. Lesen Sie die Thesen. Welche finden Sie wichtig? Welche nicht? dann in Übung 9.d auf Seite 49: Gemeinsam fernsehen. Machen Sie das? Mit wem? Wann? Welche Sendungen? und zuletzt in Übung 8.c auf Seite 47: Fragen Sie im Kurs. Suchen Sie Kollegen/ Kolleginnen, die die gleiche Meinung vertreten. Bei dieser letzten Übung wird nicht nur die Elaborationsstrategie ‚*kommunikative Fragen*‘ erschafft, sondern auch die *Sozialstrategie* hervorgebracht. Die *Organisationsstrategie* tritt in Erscheinung in Übung 1.a auf Seite 42: Ordnen Sie die Wörter und Ausdrücke zu den Bildern zu; in Übung 7.b auf Seite 46: Sie hören vier Aussagen. Ordnen Sie den Bildern zu; in Übung 9.a auf Seite 48: Lesen Sie die Textabschnitte schnell. Welche Überschrift passt zum ganzen Text?; in Übung 9.b auf Seite 48: Lesen Sie die Textabschnitte und bringen Sie sie in eine logische Reihenfolge; in Übung 9.c auf Seite 49: Was passt zusammen? Ordnen Sie 1 – 6 und a – f zu. Das *Erfinden der Kontexte* ist in Übung 2 auf Seite 44 vorzufinden: Die Deutschen und die Medien. Lesen Sie die Statistik und ergänzen Sie die Sätze. Die Elaborationsstrategie ‚*Erkennen der passenden Wissensstrukturen*‘ äußert sich in Übung 4.b auf der Seite 45: Hören Sie Teil 2. Was ist richtig? Kreuzen Sie an: a, b oder c., sowie in Übung 5.a auf der selben Seite: Hören Sie den Dialog. Was ist das Problem? Das Projekt auf Seite 47: ‚Medien und Sprachenlernen‘ steht für die Förderung der

ressourcenbezogenen Lernstrategie, weil die Fremdsprachenlerner auf Hilfsmittel wie Bücher und Webseiten zurückschauen.

Die Einheit 23 ‚Die Politik und ich‘ lässt sich anfänglich mit der Übung 1.a auf Seite 53 eröffnen: Finden Sie die Informationen in den Texten, die die *mentalen Bezüge* bzw. das *Erfinden der Kontexte* herstellt. Diese Elaborationsstrategie ist feststellbar in Übung 7.a auf Seite 57: Ich wartete und wartete. Lesen Sie die Geschichte von Jim und beantworten Sie die Fragen 1 – 3 und in Übung 9.a auf der selben Seite: Sie hören vier Aussagen. Über welche Tätigkeiten sprechen die Leute? Das *Erkennen der Zusammenhänge* ist in folgende Übungen anzutreffen. Die Übung 4.a auf Seite 55: Wie sprechen die Personen? Sehr entschieden oder freundlich/ entgegenkommend? Hören Sie und kreuzen Sie an; in Übung 5.c auf Seite 56: Hören Sie zu. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch? und in Übung 8.d auf Seite 59: Zu welchen grünen Wörtern im Text passen die Erklärungen. Der Prozess des Wissenserwerbs wird beeinflusst und gesteuert durch das *Organisieren der Wissensselemente*, dies erscheint nicht nur in Frage 1.b auf Seite 53: Lesen Sie die Politikwörter auf Seite 52 und ordnen Sie sie den drei Kategorien zu, aber auch in Frage 5.a auf Seite 56: Ich muss die Politik. Verteilen Sie die Wörter zwischen den Begriffen A – C. und in Übung 2.a. Sehen Sie die Texte und die Wahlplakate an. Ordnen Sie zu. Wie heißen die Parteien?. Das Verknüpfen des *Vor- mit dem Nachwissen* wird in Übung 5.b auf Seite 56: Ergänzen Sie eigene Wörter und vergleichen Sie im Kurs und in Übung 1.c auf Seite 53 erkennen: Was möchten Sie zu dem Thema wissen?. Bei dieser Aufgabe werden *Selbstfragen* ausgeprägt: Schreiben Sie Fragen. Fragen Sie im Kurs, diese Elaborationsstrategie wird ebenso in Übung 2.c auf Seite 54 weitergebracht: Parteien und Politik in Ihrem Land – Fragen Sie im Kurs und berichten Sie. Durch diese Frage wird auch die Sammlung von eigenen *Erfahrungen und Berichten* vorkommen, was auch in den folgenden Übungen deutlich wird: in Übung 3.b auf Seite 55: Wählen Sie vier Satzanfänge aus und schreiben Sie je einen Satz über sich selbst; in Übung 3.c auf der selben Seite: Was ist für Sie in der Politik wichtig? Warum? Schreiben Sie und in Frage 7.d auf Seite 57: Haben Sie schon einmal eine Erfahrung wie Jim und Frau Weck gemacht? sowie in Übung 9.c auf Seite 59: Gibt es etwas wie Ehrenamt oder

freiwillige Arbeit in Ihrer Heimat? Wie ist das organisiert? Die Elaborationsstrategie ‚*Mnemotechnik*‘ wird in Übung 8.b auf Seite 58: Lesen Sie den Text. Zu welchen Abschnitten passen die Abbildungen. In Übung 3.a auf Seite 55 prägt sich das *Textmarkieren* als Elaborationsstrategie: Markieren Sie diese Verben in den Texten auf Seite 54 und ergänzen Sie dann 1 – 5., aber auch durch die Frage 7.b auf Seite 57: Markieren Sie alle Verbformen im Text. Die Aufmerksamkeit wird durch die Frage 5.d auf Seite 56 befestigt: Hören Sie noch einmal: Wer sagt was zu diesen Stichworten und durch Übung 8.c auf Seite 59: Lesen Sie den Text noch einmal. Was passt zusammen? sowie mittels der Übung 9.b auf der selben Seite: Lesen Sie die Sätze a – f. Hören Sie noch einmal und entscheiden Sie beim Hören: Welcher Satz passt zu welcher Aussage? . Die *Motivations- und Emotionsstrategien* lassen sich nicht nur anhand der Übung 4.b: Spielen Sie mit der Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Mimik und Gestik auf Seite 55 , sondern auch durch die Übung 6 Wünsche und Meinungen auf Seite 56 erweitern, wobei die Affekte angesprochen werden. Die Anwendung der *Hilfsmittel* bzw. des Wörterbuchs liegt in Übung 8.a auf Seite 58 vor: Schlagen Sie das Wort „Ehrenamt“ im Wörterbuch nach. Diese *externe Stützstrategie* in Form von ‚Umgang mit Medien‘ äußert sich auch im Projekt auf Seite 57: Wie funktioniert unsere Stadt/ unser Dorf? Dabei geht es die Zusammenstellung einiger Berichte über die Politik.

Die Einheit 24 ‚Bei uns und bei euch‘ im Lehr- und Arbeitsbuch ‚Berliner Platz NEU Teil 2‘ ist gekennzeichnet durch das *Berichten der eigenen Erfahrungen*, wie in Übung 2.c auf Seite 63: Welche Fehler haben Sie selbst schon einmal gemacht oder erlebt?; in Übung 5.d auf Seite 65: Deutsche sind zu Gast bei Ihnen. Sammeln Sie Tipps im Kurs und in Übung 11.c auf Seite 69: Was sind Ihre Erfahrungen? Sammeln Sie im Kurs. Die kognitiven Lernstrategien dienen primär der Steigerung der Effektivität von Informationsaufnahme und -verarbeitung. Strategien der *Aufmerksamkeitszuwendung* kommen zum Vorschein in Übung 9.a auf Seite 67. Elaborierend gehen die Lerner auf die Übung 10.b auf Seite 69 ein, indem sie den schon dargestellten Text noch einmal hören und damit zeigen, ob sie dem Text zustimmen. Die *Textmarkierung* wird einmal in dieser Einheit ausgeübt, nämlich in

Übung 4.a auf Seite 64, in dem die Lerngruppe Präpositionen und Dativformen in den schon behandelten Texten markieren sollen. *Vorwissensaktivierung* lässt sich in Übung 2.a auf Seite 63 ausbreiten: Was sind für Deutsche die schlimmsten Verhaltensweisen? Raten Sie. Machen Sie eine Liste von 1 – 10 und vergleichen Sie im Kurs. die Lernenden lassen die *Memorierungsstrategie* hervorbringen nicht nur anhand der Übung 3.b auf Seite 64: Ergänzen Sie die Präpositionen und die Dativendungen aber auch mittels der Übung 8.a auf Seite 66: Aussprache: Einen Text sprechen üben. Hören Sie den Anfang von Brechts „Vergnügungen“ und lesen Sie mit. Das Gelernte wird auch gesichert in Übung 12 auf Seite 69: Höflich und freundlich sein. Mit bitte, Modalverben und dem Konjunktiv II kann man Aufforderungen höflicher und freundlicher machen. Schreiben Sie die Sätze wie im Beispiel. *Zusammenhänge* sollen auch die Lerner in der Übung 5.c auf Seite 65 zugunsten der Förderung der Elaborationsstrategie erkennen: Fünf Tipps – Verbinden Sie 1 – 5 und a – e.; in Übung 3.b auf Seite 64: Wer sagt was? Notieren Sie A(Arndt) oder B (Buballa) c auf Seite 64: Beschreiben Sie eine Einladung bei Ihnen: Uhrzeit, Vorbereitung, Kochen, Kleidung, Gastgeschenke ...und in Übung 10.b auf Seite 69: Zustimmung oder Widerspruch – Zu welchen Texten von Seite 68 passen die Sätze 1 – 5? Die Übung 10.a auf Seite 69 ist für die *Organisationsstrategie* gedacht: Lesen Sie und ordnen Sie die Texte und Bilder zu. Die *Emotionsstrategie* wird in Übung 7 auf Seite 66: Bertolt Brecht: Vergnügungen. Hören Sie das Gedicht und betrachten Sie die Bilder. Welches passt für Sie besser und in Übungen 9.c auf Seite 67 und 9.d auf der selben Seite, indem Gefühle besprochen werden genauso wie Übung 12.c auf Seite 69: Sprechen Sie Ihre Sätze freundlich und unfreundlich. Das *kooperative Lernen* wird gestärkt mithilfe der Übung 8.c auf Seite 66: Üben Sie jetzt den Text mit einem Partner / einer Partnerin.

2.1.2.5 Ergebnisse und Auswertung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 2

Das Ziel der Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU Teil 2 war die Überprüfung der Arbeitshypothesen. Also der folgende Teil ist der Ergebnisübersicht gewidmet, die sich aus der Analyse ergibt. Die Gesamtbetrachtung

wird in einer tabellarischen Form aufgezeigt. Dadurch kann die Umsetzung jeder speziellen Lernstrategie evaluiert.

Tabelle 03: Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 Teil 2

Spezielle Lernstrategien	Umsetzung	LE 19	LE 20	LE 21	LE 22	LE 23	LE 24
Elaborationsstrategien	Aufmerksamkeitszuwendung	[-]	-	+	[+]	+	[+]
	Textmarkierung	-	-	[-]	-	[+]	[-]
	Textunterstreichung	-	-	-	-	-	-
	Vorwissensaktivierung	+	+	-	+	+	+
	Brainstorming	-	-	-	-	-	-
	Erfahrungen berichten	+	+	-	+	+	+
	Beispiele generieren	+	+	-	+	+	+
	Kommunikative Fragen stellen	[-]	[+]	-	[-]	-	-
	Selbstfragen stellen	-	[+]	-	-	[+]	-
	Notizen zur Speicherung der Informationen	[+]	[-]	-	-	-	-
	Notizen zur Enkodierung der Informationen	[+]	-	[-]	-	-	-
	Mnemotechnik	[+]	-	-	[+]	[-]	-
	Cluster	-	-	-	-	-	-
	Wiederholungsstrategien	[-]	[-]	+	[+]	-	+
Organisationsstrategien	Lernstoff ordnen	-	+	[-]	+	+	[-]
	Erkennen der Zusammenhänge	[+]	-	+	[+]	+	+
	Erfinden der Kontexte	[+]	-	-	[-]	+	-
	Zusammenfassen von Textinformationen	-	-	-	-	-	-
	Schemata-Nutzung für Wissenserwerb	-	-	[+]	-	-	-
Lernstrategien der externen Visualisierung	Mind – Map	-	-	-	-	-	-
	Concept – Map	-	-	-	-	-	-
Selbstkontrollstrategien	Eigenes Lernen planen	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen überwachen	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen auswerten	-	-	-	-	-	-
Motivations- und Emotionsstrategien	Motivierte Handlungen	[-]	[+]	[+]	+	[-]	-
	Sich selbst ermutigen	-	-	-	-	-	-
	Registrieren und Äußern der Gefühle	-	[+]	[+]	+	[-]	+
Sozialstrategien	Kooperatives Lernen	[+]	-	+	[-]	-	[-]
Ressourcenbezogene Lernstrategien	Anstrengungsmanagement	-	-	-	-	-	-
	Aufmerksamkeitsmanagement	[-]	-	+	[+]	+	[+]
	Zeitmanagement	-	-	-	-	-	-
	Hilfsmittel anwenden	[-]	[-]	[-]	[-]	[+]	-
	Gestaltung der Studiumgebung	-	-	-	-	-	-

Quelle : Eigene Darstellung

Legende: Lerneinheit: Lerneinheit; +: die jeweilige Lernstrategie kommt vollständig vor; [+]: die jeweilige Lernstrategie ist unvollständig anzutreffen; -: die jeweilige Lernstrategie ist überhaupt nicht festzustellen; [-]: die jeweilige Lernstrategie kommt mit geringem Maße vor.

Auf die Elaborationsstrategien war es einzugehen, nur wenn die Aufmerksamkeitszuwendung anhand der Textmarkierung und –unterstreichung im Angebot der gesamten Übungen analysiert wurden. Das Training der Konzentration als aktive Tätigkeit fehlt in einer Lerneinheit und ist mit geringem Maße in anderer Lerneinheit anzutreffen. Insgesamt kann sie positiv beurteilt werden im Gegensatz zu der Textmarkierung, deren Auftreten in zwei Lerneinheiten mit sehr beschränktem Maße vorliegt. In anderen drei Lerneinheiten ist sie zu bemängeln. Die sechs Lerneinheiten des zweiten Teils Niveaustufe A2 bietet keinen Raum für die Textunterstreichung an.

Die Aktivierung vom Vorwissen durch das Berichten über Erfahrungen und das Generieren von Beispielen wird in fünf Lerneinheiten berücksichtigt, beispielsweise in Lerneinheit 20 Komm doch mit. In Lerneinheit ‚21 Arbeitssuche‘ sollte sie eingebaut werden. Aber im Hinblick auf das Brainstorming ist es anzumerken, dass ihm kein Augenmerk in allen Lerneinheiten gewidmet wird. Die Fragestellung erfolgt sich Kommunikationsfragen und Selbstfragen. Die Kommunikationsfragen stehen in einer Lerneinheit unvollständig. In anderen Lerneinheiten fallen sie entweder mit geringem Maße vor (Lerneinheit 22 Alltag und Medien) oder werden sie überhaupt nicht präsentiert (Lerneinheit 23 Die Politik und ich). Der Einsatz der Selbstfragen wird auf unvollständiger Weise in zwei Lerneinheiten optimiert. Es gilt zu klären, in anderen vier Lerneinheiten findet die Stellung der Selbstfragen nicht statt, wie z.B. ‚19 Das finde ich schon‘.

Hinzu kommt das Notieren von Informationen, basierend darauf können die Lernenden die Textinhalte verstehen und später verwenden. Die Benutzer von diesem Arbeits- und Lehrbuch haben die Möglichkeit, sich Notizen zur Speicherung und zur Enkodierung der Informationen in der ersten Lerneinheit ‚19 Das finde ich schon‘ zu machen. Zu der Verwendung beider Teilstrategien bieten vier Lerneinheiten keine Anregung, wie z.B. ‚24 Bei uns und bei euch‘. Wird die Verwendung der Mnemotechnik betrachtet, so fällt auf, dass die Wiederholungsstrategie im Rahmen des Übens als Art Aneignung vom Wissen vielmehr eingesetzt wird in Bezug auf die Mnemotechnik, die in drei Lerneinheiten nicht entfaltet wird und selbst wenn sie in zwei Lerneinheiten eingesetzt wird, erfährt sie keine Vervollkommnung. Das Lehr-

und Arbeitsbuch Berliner Platz A2 Teil 2 leistet keinen Beitrag für den Einsatz der Clustermethode, aus diesem kann erschlossen werden, dass das Nutzen der Ideenfindung bzw. der Ideenordnung sowie das kreative Schreiben vermindert werden.

Gestützt auf die Lehrbuchanalyse ist es davon auszugehen, dass die Organisationsstrategie in Form von Zusammenfassen der Textinformationen und von Schemata-Nutzung für Wissenserwerb keine Beachtung findet. Die Lernenden gewinnen hingegen die Möglichkeit, die Zusammenhänge zwischen den dargebotenen Wissensstrukturen in fünf Lerneinheiten zu erkennen, diese Teilstrategie befindet sich in keiner Entwicklung in Lerneinheit ‚20 Komm doch mit‘. Überdies werden die Lernenden den Lernstoff ordnen und strukturieren, nämlich in drei Lerneinheiten, wie z.B. Lerneinheit ‚22 Alltag und Medien‘. In Lerneinheit ‚21 Arbeitsuche‘ und in Lerneinheit ‚24 Bei uns und bei euch‘ wird dem Lernstoff-Ordnen keine ausreichende Bedeutung beigemessen. Abgesehen von Lerneinheit ‚19 Das finde ich schon‘ und Lerneinheit ‚23 Die Politik und ich‘, wobei das Erfinden der Kontexte aus den verschiedenen Textsorten Berücksichtigung findet. Das Vorkommen von diesem Aspekt ist aber dennoch in anderen Lerneinheiten innerhalb des analysierten Lehr- und Arbeitsbuchs nicht ausreichend.

Der Lernprozess wird durch die Lernstrategien der externen Visualisierung ökonomisiert. Und anhand der Analyse wird ebenso deutlich erwähnt, das Planen als ein Teil der Selbstkontrollstrategien wird in den sämtlichen Übungen übersehen. Auf das Überwachen und das Auswerten vom eigenen Lernen tauchen auch keine Hinweise auf.

Fehlende motivierte Handlungen lassen sich in drei Lerneinheit wie z.B. ‚24 Bei uns und bei euch‘, die Emotionsstrategie tritt in Erscheinung vollständig in zwei Lerneinheiten. Insbesondere die Ergebnisse auf Lehrwerkanalyse lassen darauf schließen, dass keine bemerkenswerte Selbstermutigung vorhanden ist.

Die Evaluierung hinsichtlich der Sozialstrategie besagt, dass es ebenso fehlende Bereitschaft zum kooperativen Lernen vorliegt, insbesondere in Lerneinheit ‚20 Komm doch‘ mit und ‚23 Die Politik und ich‘.

Eine andere Konfrontation mit den Stützstrategien zeigt auf, dass der Umgang mit Literatur bzw. Bücher, Internetquellen u.Ä. reduziert ist. Es werden keine

verschiedenen Textübungen aufgezählt, die das Ermöglichen von Zeitmanagement bzw. von expliziter Zeitplanung und von Gestaltung der Studienumgebung ermöglichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die analytische Untersuchung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU Teil 1 und 2 dazu verholfen hat, die wissenschaftliche Arbeit empirisch zu begründen, aber die gewonnenen Erkenntnisse waren –meines Erachtens– noch nicht ausreichend im Hinblick auf die aufgestellten Arbeitshypothesen. Deswegen ist es wichtig geworden, der Analyse und der Auswertung vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU Niveaustufe B1 nachzugehen.

2.1.2.6 Analyse des Lehr- und Arbeitsbuchs Berliner Platz NEU B1 unter dem Gesichtspunkt Strategien

Die Einheit 25 ‚Alt und jung‘ fängt mit einem *Cluster* an, nämlich in Übung 1.a auf Seite 8: Eine, zwei, drei Generationen. Notieren Sie fünf Wörter, die Ihnen dazu einfallen. Die Elaborationsstrategie zur Informationsverarbeitung wird auch anhand drei Übungen entwickelt, die ‚Fragen stellen‘ präsentieren, wie z.B. Übung 7.b auf Seite 12: Ergänzen Sie Stichworte und formulieren Sie die Fragen und Übung 7.c auf der selben Seite: Formulieren Sie Fragen zu Anzeige C, die Lernenden sind auch aufgefordert, Das *Berichten von Erfahrungen und Beispielen* findet in Aktivität ‚Projekt‘ auf Seite 13 statt: Alt und jung in Deutschland und in Ihrem Land. Sammeln Sie Bilder und Texte und machen Sie Wandzeitungen oder Präsentationen zum Thema. Sich *Notizen machen* ist feststellbar zunächst einmal in Übung 4.b auf Seite 10: Was stellen Sie sich unter einem „Mehrgenerationenhaus“ vor? Notieren Sie, in Übung 10.b auf Seite 14: Lesen Sie nun den Text schnell und notieren Sie fünf Stichworte. Das *Training der Konzentration* ist in Übung 7.b auf Seite 12 zu erkennen: Hören Sie die Dialoge 1 – 3 noch einmal. Was möchten die Personen wissen? und in Übung 10.c auf Seite 15: Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Texte. Das *Wiederholen* befindet sich in Übung 5.b auf Seite 11: Ergänzen Sie Sätze und in Übung 8.a auf Seite 13: Was möchten die Personen wissen? Ergänzen Sie mit den Fragen aus 7.b. Diese letztgenannte Übung steuert die Aktivierung vom Wissen vor.

Die *Organisationsstrategie* findet Berücksichtigung mittels drei Übungen, wie z.B. 10.d auf Seite 15: Ordnen Sie die Sätze zu und ergänzen Sie weiter Vorteile. Die *mental*en Bezüge sind in folgende Übungen zu verbinden, in Übung 6.a auf Seite 11: Hören Sie zu und kreuzen Sie an; 8.a auf Seite 13: Was möchten die Personen wissen? Ergänzen Sie mit den Fragen aus 7.b aber auch in Übung 10.c auf Seite 15: Lesen Sie den Text noch einmal und ergänzen Sie die Sätze. Die Lernenden erfinden Kontexte, sie beantworten Fragen in Übung 4.c auf Seite 10. Die *Sozialstrategie* ist in den folgenden Übungen vorzufinden: 9 auf Seite 13: Ein Informationsgespräch am Telefon. Üben Sie zu zweit; 10.e auf Seite 15: Überlegen Sie in Gruppen, was die älteren Menschen beibringen könnten. Machen Sie ein Kursangebot und stellen Sie es im Kurs vor und im Projekt auf der selben Seite: Deutschlerner unterrichten Deutschlerner. 1. Bilden Sie Gruppen und wählen Sie ein Thema aus (Grammatik/ Wortschatz/ Aussprache). Dieses Projekt ist für die Strategie der *Selbstregulation* gedacht, nämlich in Teiltätigkeit 4. Planen Sie Ihren Unterricht: Was machen Sie zuerst? Was machen Sie danach? und in Teiltätigkeit 5. Unterrichten Sie in Kleingruppen. Die ressourcenbezogene Lernstrategie ist in dieser Lerneinheit gemindert, sie tritt im Projekt auf Seite 13 auf. Der Fremdsprachenlerner greift auf Bilder und zusätzliche Texte zurück.

Die Einheit 26 ‚Was kann ich für Sie tun?‘ des Lehr- und Arbeitsbuchs lässt die *Organisationsstrategien* weiterbringen durch die Übung 1.a auf Seite 18: Im Hotel. Ordnen Sie die Wörter und Ausdrücke den Fotos zu, sowie in Übung 1.b auf der selben Seite: Berufe im Hotel – Ordnen Sie die Tätigkeiten den Berufen zu. Die *mental*en Bezüge werden durch die Übung 3.a auf Seite 21 erkannt: Sehen Sie die Bilder an. Welches Problem haben die Gäste vielleicht. Die *Mnemotechnik* hat eine Rücksichtnahme in Übung 1.c auf Seite 19: Hören Sie vier Dialoge. Zu welchen Fotos passen sie? Die *Textmarkierung* als Elaborationsstrategie wird auch hervorgebracht in Übung 2.b auf Seite 20: An der Rezeption. Hören Sie den Dialog. Markieren Sie; in Übung 7.a auf Seite 24: Die schönste Zeit ... Markieren Sie im Text die Superlativformen. Machen Sie eine Tabelle wie im Beispiel. in Übung 1.d auf Seite 19: Hören Sie noch einmal. Was haben Sie gehört? Markieren Sie. Die letztzitierte

Übung ist verkettet mit der Elaborationsstrategie ‚*Aufmerksamkeitszuwendung*‘, dies ist auch beachtet in Übung 5.b auf Seite 23: Hören Sie noch einmal. Entscheiden Sie beim Hören, ob die Aussagen richtig oder falsch sind. Die *Ausübung der Fragen* findet Berücksichtigung in Übung 4.b auf Seite 23: Informationen beschreiben. Was möchten Sie noch wissen? Schreiben Sie Fragen. Übung 8.b auf Seite 25 ist auch für die Elaborationsstrategie Fragenstellen gedacht. Die Übung 5.d auf Seite 23, die ebenso Fragenstellung bereitet, wobei der Lerner sich auf gewisse Redemittel stützen wird, erweitert die *Sozialstrategie*, da sie zu zweit gearbeitet wird: Spielen Sie zu zweit ein Telefongespräch. Übung 6.d auf Seite 24 bringt die *Motivations- bzw. die Emotionsstrategien* weiter: Welche Aktivitäten gefallen Ihnen im Winter besonders? Die Strategien ist in Übung 7.b auf Seite 25 feststellbar: Loben Sie! Was hat Ihnen besonders gefallen? Beim Projekt auf der selben Seite tritt diese Strategie in Erscheinung (als 2. Auswahl): Ihr Land: Stellen Sie Ihr Land Touristen aus Deutschland vor, aber auch in der 1. Auswahl: Sammeln Sie Prospekte und machen Sie Collagen oder „Informationsbroschüren“ zu Ihrer Stadt oder Ihrer Lieblingsstadt in Deutschland. Es ist bemerkenswert, dass diese Aufgabe die Elaborationsstrategie „*Sammlung der Beispiele*“ ausbauen lässt, genauso wie Übung 7.c auf Seite 25: Wo verbringen Sie Ihren Urlaub am liebsten? Der Lernende soll von eigenen Erfahrungen berichten. Die *externe Stützstrategie* ‚Verwendung der Prospekte‘ bzw. ‚Recherche in Webseiten‘ tritt in Erscheinung im Projekt 25.

Die Einheit 27 ‚Man isst, was man ist‘ fängt mit einem *Brainstorming* zur Herstellung neuer Wissensnetzwerke in Übung 1.b auf Seite 28 an, die Lernenden sammeln unterschiedliche Ideen und Meinungen im Kurs, nachdem sie die Texte lesen. Das *Sammeln von Beispielen* kommt einmal in Übung 2 auf Seite 29 vor: kennen Sie Sprichwörter zum Thema „Essen“ in Ihrer Sprache? Notieren Sie auf Deutsch. Die Textunterstreichung erscheint auch einmal in Übung 7.a auf Seite 33: Unterstreichen Sie in den Aussagen *obwohl* und das Verb im Nebensatz. Die *Wiederholungsstrategie* wird meist als Oberflächen- verarbeitungsstrategie betrachtet findet Berücksichtigung in Übung 4.b: Was soll man tun? Schreiben Sie, basierend auf vorgegebenem Muster sollen die Lerner ein paar Sätze konsolidieren. Das

Wiederholen als Strategie tritt auch in Erscheinung in Übung 7.b auf Seite 33: Schreiben Sie die Sätze mit *obwohl* in Übung 10.b auf Seite 35 auf: Beim Essen – Schreiben und spielen Sie selbst Dialoge, bei dieser Aufgabe wird das *Vorwissen mit dem Nachwissen* verknüpft. Diese *Memorierungsstrategie* befindet sich auch in Übung 4.d auf Seite 31: Infinitivgruppen mit zu – Ergänzen Sie die Tabelle mit Beispielen aus a und in Übung 9.d auf Seite 35: Kellner und zwei Gäste – Spielen Sie ein Gespräch, wobei die Lerner Satzmuster bzw. die Sprache verwenden. Bei dieser Übung kommt deutlich hervor, dass die *Sozialstrategie* erfahren wird. Die Lerner sind aufgefordert, sich auf die Dialoge zu konzentrieren in Übung 10.a auf Seite 35: Schmeckt's? Ordnen Sie die Dialoge. Hören und kontrollieren Sie. Diese Übung ist auch für die Verwendung der *Organisationsstrategie* gedacht, genauso wie Übung 3 auf Seite 30: Ordnen Sie die Nahrungsmittel der Pyramide zu. Die folgenden Übungen lassen ebenso diese Transformations- bzw. Organisationsstrategien aufrecht erhalten: Übung 5.a auf Seite 32: Ordnen Sie jedem Text eine passende Überschrift; Übung 8.a auf Seite 34: Wohin gehen die Personen? Ordnen Sie zu; Übung 9.a auf der selben Seite: Welche Überschriften passen? Ergänzen Sie die Speisekarte und Übung 9.c auf Seite 35: Ordnen Sie die Ausdrücke. Das *Erfinden der Kontexte* stellt sich in Übung 5.b auf Seite 32 dar: In welchem Text finden Sie Informationen dazu? Ergänzen Sie die Sätze. Das *Erkennen der Zusammenhänge* lässt sich weitgehend in Übung 3.b auf Seite 30 herausstellen: Interview mit einer Ernährungsberaterin – Hören Sie zu und kreuzen Sie an und in Übung 6.a auf Seite 33: Was denken andere über ...? Was sagen die Leute? Kreuzen Sie die richtige Aussage an. Gefühle werden in Übung 1.c auf Seite 28: Was essen Sie gern? Schreiben Sie. Die Lernenden lernen miteinander in Übung 4.e auf Seite 31: Wählen Sie einen Satzanfang. Rufen Sie dann den Namen eines Partners/ einer Partnerin. Er/sie ergänzt den Satz und macht weiter. Anschließend wird die ressourcenbezogene Lernstrategie in dem Projekt auf Seite 41 behandelt, basierend auf einer gewissen Homepage leiten die Lehrwerk-Benutzer Informationen über Reisen ab.

In der Einheit 28 ‚Geschichte‘ werden die Lerner auf Seite 44 Assoziationen und Informationen über den Themenkreis ‚Geschichte‘ sammeln. Das *Berichten* ist in

Übung 4.a auf Seite 46: Sammeln Sie wichtige Ereignisse zu Ihrem Heimatland; in Übung 4.b auf der selben Seite: Gibt es einen Tag, der Ihr Leben verändert hat? Sprechen Sie im Kurs; in Übung 8.a auf Seite 48: Kennen Sie ähnliche Geschichten? sowie im Projekt auf Seite 49 zu erkennen, wobei die Lernenden über Heimatstadt/ -region oder eine Stadt/ in Deutschland berichten werden. Die Übung 11.b auf Seite 50 ist geeignet auch für die das Sammeln der eigenen Erfahrung: Schreiben Sie kurze Texte. Hängen Sie sie im Kursraum auf und sprechen Sie darüber. Die Lerner *kombinieren Zusammenhänge* in Übung 6 auf Seite 47: Lesen Sie das Beispiel und verbinden Sie die Sätze in 1 – 5 und in Übung 10 auf Seite 50: Drei Meinungen zu Europa. Hören Sie. Was sagen die drei Personen zu den Stichworten. Sie erkennen die Zusammenhänge mittels der Übung 9.b auf Seite 49: Was sagt der Text? Kreuzen Sie an: richtig (R), falsch (f), dazu steht nichts im Text (0) und mittels der Übung 12.a auf Seite 51: Biographien. Lesen Sie den Text. Erster Eindruck. Welche Stichworte passen zu dem Text. Die Lerner machen sich Notizen in Übung 3.a auf Seite 46: Zwanzig Jahre. Sammeln Sie Stichworte; in Übung 12.b auf Seite 51: Lesen Sie 1 – 6 und noch einmal. Wer könnte das gesagt haben? Notieren Sie S (Schauspieler), P (Politiker) oder D (Dame) sowie in Übung 12.c: Ihre Meinung: Was würden Sie anders machen? Ist das möglich? Machen Sie Notizen. Die spezielle Lernstrategie ‚*Textmarkierung*‘ wird in dieser Einheit in Gang gesetzt in Übung 7.a auf Seite 47: Vergangenheit schriftlich und mündlich. Markieren Sie in 1 – 6 die Präteritumformen sowie in Übung 7.a auf der Seite: Markieren Sie in 1 – 4 nachdem und die Verbformen im Nebensatz und im Hauptsatz. Das *Formulieren der Fragen* stellt sich in Übung 5.b auf Seite 47: Wenn man spricht, benutzt man meistens das Perfekt dar. Fragen und antworten Sie. Die Elaborationsstrategie *Mnemotechnik* wird in Übung 1.b auf Seite 44 erweitert: Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Bilder zu. Die *Aufmerksamkeitszuwendung* wird ausgeübt in Übung 2.c auf Seite 45: Hören Sie Text 2 noch einmal. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch; in Übung 10.b auf Seite 50. Hören Sie noch einmal. Wer sagt was? Notieren Sie B (Bhadrak), J (Jiri) oder M (Me Sun) sowie in Übung 12.b auf Seite 51. Das *Befestigen* der grammatischen Kategorien tritt in Erscheinung 8.b auf Seite 48: Ergänzen Sie den Text mit den Verbformen im Plusquamperfekt. In dem

Projekt: Stadtgeschichte/ Reginalgeschichte auf Seite 49 wird der Gebrauch der Hilfsmittel angeregt.

In der Einheit 29 ‚Männer und Frauen‘ lassen sich die Lerner zunächst einmal anhand der Übung 1.a auf Seite 54 entspannen: Was fällt Ihnen zu „Liebe“ ein? Finden Sie ein, sowie in Übung 1.b auf der selben Seite: Wählen Sie ein Bild aus. Beschreiben Sie die Situation und die Gefühle, die dazu passen. In dieser Übung zeigt sich auch die *Mnemotechnik*, genauso wie in Übung 9.a Lesen Sie den Text. Welche Abbildung passt zu welchem Textabschnitt? Die *mentalen Bezüge* werden in Übung 9.b auf Seite 60 hergestellt: Lesen Sie den Text noch einmal. Was passt zusammen und in Übung 10.a auf Seite 61: Die wichtigste Erfahrung meines Lebens. Hören Sie das Interview und kreuzen Sie an. A, b oder c. Die *Aufmerksamkeitszuwendung* wird in Übung 3.b auf Seite 56: Hören Sie zur Kontrolle. Waren Ihre Vermutungen richtig? geübt. Die Lernenden konzentrieren sich auf das eigene Lernen anhand der Übung 7.b auf Seite 59: Lesen Sie die Textabschnitte 1 – 2 noch einmal und der Übung 9.b auf Seite 60: Lesen Sie den Text noch einmal. Was passt zusammen? *Erfahrungen* werden in Übung 10.b auf Seite 61 berichtet: Kinderpflege, Babypause für Männer ... - Wie ist das in Ihrer Heimat? und in Übung 12 auf der selben Seite: Pro und Contra: Familie oder Beruf? Notieren Sie Ihre Meinung zu den vier Thesen und diskutieren Sie im Kurs. Die Lernenden verwenden die Elaborationsstrategie ‚*Textmarkieren*‘ in Übung 4.a auf Seite 57: Markieren Sie in Aufgabe 3.a die Sätze mit diesen Konjunktionen. Das *Üben* der Sprache verkörpert sich in Übung 6.b auf Seite 58: Schreiben Sie mit Ihren Beispielen Sätze mit während, sowie in Übung 11 auf Seite 61: Schreiben Sie die Sätze wie in den Beispielen. Die *Organisationsstrategie* breitet sich in Übung 2 auf Seite 55: Hören Sie die Geschichten. Bringen Sie die Sätze in die richtige Reihenfolge aus; in Übung 7.a auf Seite 58 erweitern : Lesen Sie den Text. Welche Überschriften passen zu 1 – 4? Ordnen Sie; aber auch in Übung 7.b auf Seite 59: Lesen Sie die Textabschnitte 1 – 2 noch einmal und ordnen Sie dann die Aussagen. Die *Sozialstrategie* ist in Übung 8.b auf Seite 59 zu erkennen: Spielen Sie den Dialog mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin.

In der Einheit 30 ‚Krankenhaus‘ wird es mit einer *Mnemotechnik*, nämlich in Übung 1.a auf Seite 64 angefangen: Im Krankenhaus. Welche Wörter passen zu den Bildern A – G?; in Übung 10.c auf Seite 70: Lesen Sie die Textabschnitte. Welches Bild passt zu welchem Textabschnitt? Wer spricht? Wer ist die Hauptperson? , aber auch in Übung 5.a auf Seite 67: Packen für's Krankenhaus. Sammeln Sie Dinge, die Sie ins Krankenhaus mitnehmen. Machen Sie eine Rangliste. In Übung 1.b auf Seite 64 wird ein *Cluster* hervorgebracht: Sammeln Sie weitere Wörter zu den Begriffen. Die Lerner *machen sich Notizen* in Übung 6.b auf Seite 67: Wählen Sie eine Rolle aus. Machen Sie Notizen und spielen Sie zuerst den Dialog zwischen den beiden Patienten und dann ein Dialog mit der Schwester; in Übung 8.a auf Seite 68: Vorteile und Nachteile. Hören Sie und notieren Sie. Was mag Niko an seiner Arbeit, was mag er nicht? und vor allem in Übung 2.c auf Seite 65: Notieren Sie wichtige Informationen für den Rettungsdienst. Das *Sammeln der Erfahrungen* äußert sich in Übung 4.c auf Seite 66: Waren Sie schon einmal im Krankenhaus? Erzählen Sie und in Übung 10.e auf Seite 71: Meinungen im Kurs – Diskutieren Sie über die vier Thesen. Überlegen Sie sich Vor- und Nachteile für jede These. Das *Generieren der eigenen Beispiele* äußert sich sowohl in Übung 6.c auf Seite 67: Welche Konflikte kann es noch im Krankenhaus geben? Sprechen Sie im Kurs, als auch in Übung 8.b auf Seite 68: Wählen Sie einen Gesundheitsberuf. Was finden Sie an diesem Beruf für sich selbst positiv und was problematisch? Schreiben Sie jeweils fünf Punkte auf. Die Lernenden befestigen und *wiederholen* in Übung 9.c auf Seite 69: Ergänzen Sie die Präpositionen und Relativpronomen und in Übung 9.d auf der selben Seite: Schreiben Sie Relativsätze. Die *Konzentration* der Lernenden wird gestärkt in Übung 7.c auf Seite 68: Lesen Sie die Texte noch einmal und kreuzen Sie an. Auf Seite 66 und nämlich in Übung 3.c auf Seite 66 werden *Selbstfragen* entwickelt: Welche Fragen könnte Herr Schiller noch stellen? Das *Kombinieren der vorgegebenen Aussagen* mit den Texten wird praktiziert in Übung 6.a auf Seite 67: Einen Konflikt aushandeln. Lesen Sie Übung 7.b auf Seite 68: Lesen Sie die Texte. Welche Aussagen von oben passen? und in Übung 9.b auf Seite 79: Etwas genauer sagen: Lesen Sie *noch einmal*. Wie werden die Sätze verbunden? Sammeln Sie. Das *Erfinden der Kontexte* lässt sich in Übung 10.d auf Seite 71 ausbreiten: Beantworten Sie die Fragen Was die *Lernstoff-Ordnung*

anbelangt, ist sie in folgenden Übungen festzustellen: Übung 2.b auf Seite 65: Hören Sie die Meldung *noch einmal* und bringen Sie die Fragen in die richtige Reihenfolge; in Übung 3 auf Seite 66: Ordnen Sie die Äußerungen von Herrn Schiller dem Arzt zu und in Übung 9.b auf Seite 69: Ordnen Sie die Relativsätze zu. Die Übung 3.d auf Seite 66 regt die *Sozialstrategie* an: Spielen Sie das Gespräch zwischen dem Arzt und dem Patienten.

Auf der ersten Seite der Einheit 31 ‚Bewegungen‘ ist *Cluster* in Übung 1.a zu bemerken: Ich brauche mehr Bewegung. Wann sind Leute in Bewegung? Sammeln Sie Aktivitäten und Sportarten, dann setzen sich die Lernenden mit dem Notieren in Übung 1.b auf der selben Seite auseinander: Was tut Frau Burgmann? Was ist ihr wichtig? Hören und notieren Sie. Diese Elaborationsstrategie ist auch in Übung 2.b auf Seite 81: Sportgeräusche – Welche Sportarten hören Sie? vorzufinden. Das *Stellen von Fragen* wird in 3.c auf Seite 83 weiterentwickelt: Machen Sie Sport? – Sammeln Sie Fragen und machen Sie eine Umfrage im Kurs, aber auch in Übung 6 auf Seite 84: Was möchten Sie von Herrn Spiegl wissen? Sammeln Sie Fragen. Die *Mnemotechnik* ist sichtbar in Übung 2.a auf Seite 81: Suchen Sie Sportarten in der Wortschlange. Welche finden Sie auch in den Fotos? Das *Markieren* zeigt sich in Übung 3.b auf Seite 83: Warum machen die Leute Sport? Warum nicht? Markieren Sie in den Texten und sprechen Sie, in Übung 5.a auf der selben Seite sowie in Übung 8.a auf Seite 85: Markieren Sie in den Sätzen 1 – 6 die Reflexivpronomen im Dativ und machen Sie eine Tabelle. Die Lerner verwenden auch die Elaborationsstrategie ‚*Beispieldarstellungen*‘ in Übung 9.a auf Seite 85: Sport ist gesund – wirklich? Lesen Sie 1 – 6 und sammeln Sie weitere Aussagen zum Thema „Sport“ und in Übung 10.c auf Seite 86: Benutzen Sie ein Fahrrad? Wann? Wie oft? Würden Sie gern ein Fahrrad benutzen? Die Lernenden werden auch Wissensstrukturen in Übung 10.b auf Seite 86 *organisieren*: Lesen Sie den Text *noch einmal* und ordnen Sie 1 – 6 und a – f zu. Durch das Üben bzw. das Wiederholen des Grammatikteils in dieser Einheit werden die Lerner die Sprache gebrauchen, nämlich in Übung 4 auf Seite 83: Pronomen und Pronomenadverbien bei Präpositionen: Lesen Sie die Beispiele und ergänzen Sie dann die Sätze und in Übung 5.b auf der selben Seite: Schreiben Sie die Sätze wie in den

Beispielen. Die Übung 6.c auf Seite 84 steht sowohl für die Verwendung der Elaborationsstrategie ‚*Aufmerksamkeitszuwendung*‘ als auch für ‚*das Erkennen der Zusammenhänge*‘: Hören Sie das Interview noch einmal. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch? Das Erkennen der Zusammenhänge wird durch die Übung 6.c auf Seite 84 aktiviert: Hören Sie das Interview noch einmal. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch und durch Übung 11.b auf Seite 87 weiterentwickelt: Welche Fortsetzung passt? Schreiben Sie die Sätze fertig, drei Sätze damit, drei um ... zu. *Das Erfinden der Kontexte* ist zu bemerken in Übung 11.a auf Seite 87: Mit welchem Ziel? Lesen Sie die Beispiele. Suchen Sie weitere Beispiele im Text.

Die Einheit 32 ‚Einkaufen‘ lässt die *Mnemotechnik* in Übung 1.a auf Seite 90 entwickeln: Sammeln Sie Wörter und Ausdrücke, die zu den Bildern passen. Die Übung 1.b auf der selben Seite: Wann macht Einkaufen Spaß? Wann ist es anstrengend? ist für die Anwendung der Elaborationsstrategie ‚*Berichten von Erfahrungen*‘ gedacht, die in Übung 4.e auf Seite 92 auftritt: Haben Sie schon einmal ähnliche Probleme gehabt? Berichten Sie; in Übung 12.d auf Seite 97: Was ist für Sie persönlich wichtig, um glücklich zu sein? Machen Sie eine Liste mit drei Punkten. Vergleichen Sie im Kurs und in Übung 2 auf Seite 91: Wo kaufen Sie was ein? Warum? Diese Übung fördert die Verwendung der *Sozialstrategie*, da die Lernenden aufgefordert sind, eine Tabelle über den Einkauf gemeinsam zu erstellen, wie die Übung 12.c auf Seite 97: Was sagt der Text? Beantworten Sie die Fragen zu zweit. Vergleichen Sie im Kurs. Dadurch werden die Lernenden die Wissensstrukturen aus dem Text erfinden. Das *Vorwissen wird mit dem Nachwissen* verknüpft in Übung 5.c auf Seite 93: Lesen Sie die Beispiele und bilden Sie ähnliche Kombinationen und in Übung 9.b auf Seite 95: Spielen Sie Herrn Ottis zweites Gespräch mit der Firma. Verwenden Sie die folgenden Informationen. Die Elaborationsstrategie ‚*Brainstorming*‘ kommt einmal in Übung 12.a auf Seite 97 vor: Glück und Geld. Sprechen Sie zuerst über die Karikaturen und die Überschrift, sowie die *Textunterstreichung* in Übung 10.a: Pronomen als Ergänzungen. Unterstreichen Sie in 1 – 3 und a – c die Akkusativ- und Dativergänzungen. Das *Textmarkieren* ist in Übung 10.b auf Seite 95 zu erkennen: Markieren Sie in 1 – 6 die Nomen wie im Beispiel.

Überlegen Sie: der, das oder die? Ergänzen Sie dann die Sätze, sowie in Übung 12.b auf Seite 97: Wo steht das im Text? Markieren Sie. Die *Memorierungsstrategie* findet Berücksichtigung in Übung 6.b auf Seite 93: Formulieren Sie je einen Satz mit trotz und wegen über sich und in Übung 8.b auf Seite 94: Freundlichkeit – Hören Sie die Aussagen und sprechen Sie sie nach. Die *Identifikation relevanter Informationen* tritt in Erscheinung in Übung 4.d auf Seite 92: Zu welchen Texten A – C passen die Aussagen 1 – 5? Zwei passen nicht. Die *Emotionsstrategie* ist in Übung 1.b auf Seite 90 zu erkennen: Wann macht Einkaufen Spaß? Wann ist es anstrengend?; in Übung 8.c auf Seite 94: Verändern Sie 1 – 5 so, dass die Sätze höflicher sind (Grammatik/ Wörter). Sprechen Sie sie dann freundlich/ höflich, neutral und unfreundlich und in Übung 3.b auf Seite 91: Schreiben Sie selbst ein paar Liedzeilen und in Übung 11.e auf Seite 96: Möchten Sie noch mehr tun? Hier sind einige Ideen: das Gedicht mit verschiedenen Intonation laut lesen: wütend, traurig, fröhlich... Die *Organisationsstrategie* ist auf Seite 92 zu bemerken, nämlich in Übung 4.b.

Die Einheit 33 ‚Umwelt und Energie‘ beginnt mit *einem Mind-Map* in Übung 1.Energie sparen – das Klima schonen. Sehen Sie die Fotos an. Wie wird hier Energie gespart? auf Seite 100 . In der Übung 1.b auf der selben Seite: Haben Sie noch weitere Ideen? Sammeln Sie im Kurs stellt sich die *Elaborationsstrategie* ‚Berichten über Erfahrung‘ dar. Diese spezielle Lernstrategie ist auch in den folgenden Übungen anzutreffen, in Übung 5.d auf Seite 105: Vorschläge machen – Wählen Sie ein Thema (Gesundheit, Freizeit, Lernen...) und formulieren Sie Vorschläge wie im Beispiel und in Übung 7.c auf Seite: Sprechen Sie. Welche Rolle spielen Gärten in Ihrer Kultur?. Die Lernenden machen sich *Notizen* zunächst einmal in Übung 1.d auf Seite: Wie sparen Tim und Ana Energie? Hören Sie und notieren Sie Stichworte, dann in Übung 3.a auf Seite 103: Was planen die Personen aus den Texten für die Zukunft? Notieren Sie und markieren Sie die Verbform und auch in Übung 7.a auf Seite 107: Hören Sie zu und machen Sie Notizen. Was gefällt Herrn Gohnermeier gut?. Die *Textmarkierung* ist in Übung 2.a auf Seite 102: Lesen Sie die Texte. Markieren Sie die Tipps zum Thema: „Energie sparen“ und 4.b auf Seite 105: Markieren Sie die Konjunktiv-II-Formen im Text vorzufinden. Die Arbeit an der schematischen Darstellung bzw.

Cluster wird in Übung 4.b auf Seite 104 entwickelt: Lesen Sie den Text. Welche Informationen finden Sie zu folgenden Stichworten. Aufbauend auf die Konfrontation mit Einheit 33 lässt sich ergeben, dass die Wiederholungsstrategie in Übung 5.c auf Seite 105 angesprochen wird: Was man tun sollte/ könnte ... - Schreiben Sie Sätze und benutzen Sie den Konjunktiv II. Die *Organisationsstrategie* zeigt sich in Übung 1.c auf Seite 101: Lesen Sie die Sätze und ordnen Sie 1 – 6 und a – f zu. *Kontexte* werden erfunden in Übung 2.b auf Seite 103: Lesen Sie die Texte und beantworten Sie die Fragen. Vergleichen Sie im Kurs; in Übung 4.c auf Seite 104: Was steht im Text? Beantworten Sie die Fragen; in Übung 5.a auf Seite 105: Was müsste man tun? Lesen Sie den Text. Wie könnte Müll reduziert werden? Nennen Sie Beispiele und in Übung 6.a auf Seite 106: Lesen Sie. Welche Funktionen hat ein Schrebergarten? Sammeln Sie im Kurs. Die *Zusammenhänge* werden erkannt in Übung 6.b auf Seite 107: Lesen Sie den Text *noch einmal*. Kreuzen Sie an. Richtig oder falsch? und in Übung 7.b auf Seite 107: Hören Sie *noch einmal* und kreuzen Sie die richtigen Antworten an. Anhand der zwei letztzitierten Übungen sollen die Lerner die Konzentration trainieren.

Die Einheit 34 ‚Begegnungen‘ ist gekennzeichnet durch das Vorkommen der *Emotionsstrategien*, deren Verwendung in Übung 3.c auf Seite 118: Heimat fühlen – Mit welchen Sinnen erfährt man „Heimat“?; in Übung 5.b auf Seite 119: Hören Sie das Gedicht. Wie empfinden Sie die Stimmung: traurig, fröhlich ...? und in Übung 7.b auf Seite 120: Haben Sie manchmal Heimweh? In welcher Situation? Was tun Sie dagegen?. Die Elaborationsstrategie ‚Erstellung vom *Cluster*‘ äußert sich einmal in Übung 1.a auf Seite 116: Wo treffen sich Leute? Sehen Sie die Bilder an. Sammeln Sie Orte und Situationen, genauso wie die *Mnemotechnik*, mit der es in Übung 2.a auf Seite 117 gearbeitet wird: Feste. Welche Bilder und Texte passen zusammen? Hören Sie und ordnen Sie zu. Diese Tätigkeit ist geeignet ebenso für die Verwendung der *Organisationsstrategie*. Das Berichten über *Erfahrungen* und das Sammeln von Beispielen lassen sich auch in dieser Einheit erweitern: in Übung 1.b auf Seite 116: Wo treffen sich Leute noch? und in Übung 8.d auf Seite 121: Wenn..., dann... - Schreiben Sie die Satzanfänge 1 – 6 für sich selbst zu Ende. Sie können auch andere Satzanfänge erfinden. Das *Erfinden der Kontexte* prägt sich in zwei Übungen: in

Übung 7.a auf Seite 120: Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen sowie in Übung 9.b auf Seite 123: Wie steht das im Text?. Die Anwendung der *Sozialstrategie* tritt in Erscheinung auf Seite 123 zwar in Übungen 9.d: Arbeiten Sie mit dem Fragebogen. Spielen Sie Radiointerviews und in Übung 9.e: Migration und Integration - Arbeiten Sie in Gruppen. Sammeln Sie Stichpunkte und stellen Sie sie im Kurs vor. Der *Konzentration* als aktives Verhalten wird in zwei Übungen nachgegangen, in Übung 2.b auf Seite 117: Hören Sie den Text 2 noch einmal und schreiben Sie die Sätze zu Ende und in Übung 3.b auf Seite 118: Hören Sie noch einmal. Notieren Sie Stichworte zur Aussage, die Sie ausgewählt haben. Sprechen Sie im Kurs. In dieser Übung werden Stichworte notiert, diese spezielle Lernstrategie wird auch in Übung 9.a auf Seite 122 entwickelt: Notieren Sie Informationen und stellen Sie kurz vor. Das *Textmarkieren* lässt sich in Übung 8.b auf Seite 121 hervorbringen: Konjunktiv II – Markieren Sie die Verben in B. Was ist anders.

In der Einheit 35 ‚Arbeit im Wandel‘ befindet sich auf Seite 126 in Übung 1.a ein *Cluster*: Arbeit hat viele Gesichter. Wie viele Begriffe aus dem Wortfeld „Arbeit“ kennen Sie? Sammeln Sie, diese spezielle Lernstrategie wird einmal angetroffen wie die *Mnemotechnik* in Übung 2.b auf Seite 128: Lesen Sie die Texte und *machen Sie Notizen*. Beschreiben Sie die Tagesabläufe in ganzen Sätzen, in Betracht soll gezogen werden, dass die Tagesabläufe bzw. die Tätigkeiten in Bilder geschildert sind. Diese Einheit lässt sich durch das Vorkommen der Elaborationsstrategie auszeichnen, wobei die *Kontexte neu strukturiert* werden in Übung 1.b auf Seite 126: Was ist für die Personen A – E wichtig?; in Übung 1.c auf Seite 127: Wie war es früher? Wie wird es wohl in Zukunft sein? Suchen Sie Informationen dazu in den Texten und sprechen Sie im Kurs.; in Übung 4.a auf Seite 129: Lesen Sie in den Text und erklären Sie, was die Arbeit im Homeoffice ist. Was sind die Vor- und Nachteile; in Übung 4.b auf der selben Seite: Sprechen Sie über die Graphik: Wie sehen die Befragten die Arbeit zu Hause? sowie in Übung 7.c auf Seite 132: Lesen Sie *noch einmal* und kreuzen Sie an: richtig oder falsch?. Die letzte Übung ist geeignet für das Training der *Aufmerksamkeit* genauso wie die Übung 5.d auf Seite 131: Was passt zu Susi Stein (S), was zu Klaus Götz (G) und was zu Nena Buz (B)? Lesen Sie den Text *noch einmal*, ordnen Sie zu

und ergänzen Sie die Sätze. Diese Übung bringt die *Organisationsstrategie* heraus, aber auch die folgenden Übungen: 6.a auf Seite 131: Was passt zusammen? Ordnen Sie 1 – 5 und a – e zu; in 8.a auf Seite 133: Schritt für Schritt in die Selbständigkeit. Wie sollte man vorgehen? Ordnen Sie die Tipps A – D den Schritten 1 – 4 zu und in Übung 9.a auf der selben Seite: Geschäftsideen. Sie hören drei Kurzreportagen. Wie entstanden die Geschäftsideen? Ordnen Sie zu. Die Elaborationsstrategie ‚*das Sammeln von Erfahrungen*‘ ist zu erkennen in folgende Übungen 1.e auf Seite 127: Erzählen Sie im Kurs: was ist für Sie bei der Arbeit am wichtigsten?; in Übung 4.d auf Seite 129: Was ist Ihre Meinung: Sollte Sabine sich auf die Anzeige bewerben?; in Übung 5.e auf Seite 131: Ein Freund von Ihnen möchte in Ihrem Land arbeiten. Geben Sie Tipps; in Übung 9.b auf Seite 133: Welche Geschäftsideen finden Sie gut? Begründen Sie Ihre Meinung sowie in Übung 9.c auf der selben Seite: Sammeln Sie Geschäftsideen. Die Lernenden stellen *Kommunikationsfragen* in Übung 3.c auf Seite 129: Was machst du während...? Denken Sie sich Fragen und fragen Sie im Kurs, und *machen sich Notizen* in Übung 9.d auf Seite 133: Wählen Sie eine Geschäftsidee. Was spricht dafür, was dagegen? Notieren Sie Stichworte.

In der Einheit 36 ‚Ein Leben lang lernen‘ kommt die Elaborationsstrategie ‚*das Berichten über Erfahrungen* bzw. das Sammeln von Beispielen ‘ in unterschiedlichen Übungen vor: in Übung 1.d auf Seite 136: Was soll man im Leben außer „Lesen und Schreiben“ noch lernen? Sammeln Sie im Kurs.; in Übung 2.a auf Seite 137: Meine Lernbiographie. Was haben Sie wann, wo und von wem gelernt? Machen Sie eine Liste.; in Übung 3.b auf Seite 138: Schreiben Sie einen kurzen Text über Ihre Lernerfahrungen im Deutschkurs; in Übung 5.b auf Seite 139: Was hätten Sie geantwortet, wenn Sie an der Umfrage teilgenommen hätten?, in Übung 7.a auf Seite 141: Ratschläge geben. Was könnte Eva für ihr Deutsch tun? Was braucht sie nicht zu tun? Geben Sie Ratschläge sowie in Übung 8 auf der selben Seite: Was ich unbedingt noch lernen möchte? Sammeln Sie zuerst zu zweit und dann im Kurs. Welche Wünsche sind leicht zu verwirklichen und welche sind komplizierter, bei dieser Aufgabe sollen die Lernenden Hypothesen generieren. ‚*Die Mnemotechnik*‘ zur Förderung der Elaborationsstrategie praktizieren die Lernenden in Übung 1.a auf Seite

136: Über welches Foto sprechen die drei Personen jeweils. Die Lernenden können auch ihr Vorwissen aktivieren anhand der Übung 2.b auf Seite 137: Sprechen Sie über Ihre Lernbiographie sowie in Übung 3.c auf Seite 138: Sprechen Sie im Kurs über Ihre Texte: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?. Zur Entwicklung der *Aufmerksamkeitskapazität* eignet sich die Übung 1.c auf Seite 136: Hören Sie noch einmal. Über welche Lernerfahrungen berichten die Personen? , aber auch die Übung 4.d auf Seite 139: Lerntipps – Schreiben Sie die Sätze 1 – 4. Achten Sie auf die Adjektivendung und die Übung 5.a auf der selben Seite: Sie hören eine Umfrage zum Thema „Fremdsprachenlernen“. Lesen Sie zunächst die Sätze a – f. Entscheiden Sie beim Hören, welcher Satz zu welcher Aussage passt. Das Notizenmachen breitet sich in folgenden Übungen aus, in Übung 3.a auf Seite 138: Notieren Sie die Informationen zu den Lernerfahrungen, und in Übung 6.b auf Seite 140: Lesen Sie die Fragen. Notieren Sie die Antworten aus der E-Mail. Die Ausübung der *Selbstfragen-Stellung* wird berücksichtigt in Übung 6.c auf Seite 140: Formulieren Sie Fragen für die unterstrichenen Wortgruppen. Im Rahmen der Elaborationsstrategien wird die *Wiederholungstrategie* weitergebracht, nämlich in Übung 4.b auf Seite 139: Suchen Sie in den Texten von Aufgaben 3.a alle Partizipien, die vor einem Nomen stehen. Ergänzen Sie die Tabelle und in Übung 4.c auf der Selben Seite: Bedeutung der Partizipien – Lesen Sie die Beispiele und schreiben Sie Sätze aus 4.b mit Relativsatz. Die *Organisationsstrategie* ist einmal in Übung 7.b auf Seite 141 anzutreffen: Schreiben Sie eine E-Mail an Eva. Schreiben Sie etwas zu den folgenden Punkten. Überlegen Sie zuerst eine Reihenfolge für die vier Punkte. Die Lernenden verwenden die *Sozialstrategie* mittels der Übung 6.d auf Seite 140: Seit wann? Wann? Wie lange? – Interviewen Sie Ihren Partner/ Ihre Partnerin und der Übung 8 auf Seite 141: Was ich unbedingt noch lernen möchte. Sammeln Sie zuerst zu zweit und in dem Projekt auf der selben Seite: Lernangebote. Sammeln Sie Prospekte, Werbematerial und Anzeigen für Lernangebote in Ihrer Region. Stellen Sie gemeinsam eine Informationsmappe zusammen.

2.1.2.7 Ergebnisse der Analyse vom Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1

Ausgehend von der schon durchgeführten Analyse soll im Folgenden untersucht werden, inwieweit das Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1 die speziellen Lernstrategien thematisiert und berücksichtigt. Es wird an konkrete Lerneinheiten angeknüpft. Die Zusammenfassende Betrachtung wird anhand der folgenden tabellarischen Darstellung gewonnen.

Tabelle 04: Darstellung der speziellen Lernstrategien im Lehr-und Arbeitsbuch
Berliner Platz NEU B1

Spezielle Lernstrategien	Umsetzung	LE 25	LE 26	LE 27	LE 28	LE 29	LE 30	LE 31	LE 32	LE 33	LE 34	LE 35	LE 36
Elaborationsstrategien	Aufmerksamkeitszuwendung	[+]	[+]	[-]	+	+	+	+	-	+	+	[+]	+
	Textmarkierung	-	+	-	[+]	[-]	-	+	[+]	[+]	[-]	-	-
	Textunterstreichung	-	-	[-]	-	-	-	-	[-]	-	-	-	-
	Vorwissensaktivierung	[-]	[+]	-	-	-	-	-	[+]	-	-	-	+
	Brainstorming	-	-	[-]	[-]	-	-	-	[-]	-	-	-	-
	Erfahrungen berichten	[-]	[+]	-	+	[+]	[+]	-	+	[+]	[+]	+	+
	Beispiele generieren	[-]	[+]	[-]	+	[+]	[+]	[+]	[-]	[+]	[+]	+	+
	Kommunikative Fragen stellen	-	-	-	-	-	-	[-]	-	-	-	[-]	-
	Selbstfragen stellen	+	+	-	[-]	-	[-]	[-]	-	-	-	-	[-]
	Notizen zur Informationsspeicherung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Notizen zur Informationsenkodierung	[+]	-	-	+	-	+	[+]	-	+	[+]	[-]	[+]
	Mnemotechnik	-	[-]	-	[-]	[-]	+	[-]	[-]	-	[-]	[-]	[-]
	Cluster	[-]	-	-	-	-	[-]	[-]	-	[-]	[-]	[-]	-
	Wiederholungsstrategien	[+]	-	+	[-]	[+]	[+]	[+]	[+]	[-]	-	-	+
Organisationsstrategien	Lernstoff ordnen	[-]	[+]	+	-	+	+	[-]	[-]	[-]	[-]	+	[-]
	Erkennen der Zusammenhänge	+	-	[+]	+	[+]	+	+	[-]	[+]	-	-	-
	Erfinden der Kontexte	[-]	[-]	[-]	-	-	[-]	-	[-]	+	[+]	+	-
	Textinformationen-Zusammenfassen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Schemata-Nutzung für Wissenserwerb	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lernstrategien der externen Visualisierung	Mind – Map	-	-	-	-	-	-	-	-	[-]	-	-	-
	Concept – Map	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Selbstregulationsstrategien	Eigenes Lernen planen	[-]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen überwachen	[-]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Eigenes Lernen auswerten	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivations- und Emotionsstrategien	Motivierte Handlungen	-	+	[-]	-	[+]	-	-	+	-	+	-	-
	Sich selbst ermutigen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Registrieren und Äußern der Gefühle	-	+	[-]	-	[+]	-	-	+	-	+	-	-
Sozialstrategien	Kooperatives Lernen	+	[-]	[-]	-	[-]	-	-	[+]	-	[+]	-	+
Ressourcen-bezogene Lernstrategien	Anstrengungsmanagement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aufmerksamkeitsmanagement	[+]	[+]	[-]	+	+	+	+	-	+	+	[+]	+
	Zeitmanagement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hilfsmittel anwenden	[-]	[-]	[-]	[-]	-	-	-	-	-	-	-	-
	Gestaltung der Studiumgebung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quelle : Eigene Darstellung

Legende:

LE: Lerneinheit; +: die jeweilige Lernstrategie kommt vollständig vor; [+]: die jeweilige Lernstrategie ist unvollständig anzutreffen; -: die jeweilige Lernstrategie ist überhaupt nicht festzustellen; [-]: die jeweilige Lernstrategie kommt mit geringem Maße vor.

Im Lehrwerk Berliner Platz NEU B1 wird die Elaborationsstrategie ‚Aufmerksamkeit‘ als aktives Verhalten und Fähigkeit auf positive Weise dargeboten. Ein geringer Raum wird diesem Teilkriterium in Lerneinheit ‚27 Man ist, was man isst‘ gewidmet, diese Teilstrategie ist weitgehend in Lerneinheit ‚32 Einkaufen‘ kaum vorzufinden. Die Elaborationsstrategie wird mittels der Textunterstreichung in keiner Entfaltung gebracht. Überdies tritt die Textmarkierung mehrheitlich unvollständig auf.

Bei der Auseinandersetzung mit der Analyse sämtlicher Übungen im Rahmen der Vorwissensaktivierung wurde erschlossen, dass die Lerneinheiten keine Hinweise auf die Verwendung des Brainstormings anbieten. Brainstorming wird in drei Lerneinheiten integriert, aber dennoch ist es sehr begrenzt, wie z.B. Lerneinheit ‚27 Man ist, was man isst‘ und Lerneinheit ‚28 Geschichte‘. Die Aktivierung vom Wissen wird durch Berichten über Erfahrungen und das Generieren von Beispielen in verschiedenen Lerneinheiten erfüllt ‚28 Geschichte‘, in denen sich diese Teilstrategien weiterhin nicht in gewünschtem Maße ausprägen lassen, wie z.B. ‚36 Ein Leben lang lernen‘.

Die Ergebnisse der Analyse lassen den Schluss zu, dass die Anregung zur Stellung der kommunikativen Fragen keine Beachtung findet. Einmal in Lerneinheit ‚31 Bewegung und Lerneinheit 35 Arbeit im Wandel‘ wird auf die Kommunikationsfragen hingewiesen. Dies lässt weiterhin die Bereitschaft für die Zusammen- bzw. Gruppenarbeit hemmen. Das Selbstfragen nimmt eine wichtige Stellung nur in Lerneinheit ‚25 Alt und Jung‘ und Lerneinheit ‚26 Was kann ich für Sie tun?‘ ein. Entweder tritt es in keiner Erscheinung oder kommt sie mit geringem Maße vor. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Notizen zur Informationsspeicherung Rechnung getragen werden soll.

Die Mnemotechnik ist fast relativ aufzufinden, beispielsweise in Lerneinheit ‚31 Bewegung‘, in Lerneinheit ‚35 Arbeit im Wandel‘ u.a. Bei vielen Lerneinheiten wird die Mangelhaftigkeit vom Cluster angetroffen, beispielsweise die Lerneinheit ‚29 Männer und Frauen‘. Auch wenn die Cluster-Methode in anderen Lerneinheiten auftaucht, nimmt sie keine Ergänzung vor. Beim Rückblick auf die Tabelle ist es

anzumerken, dass die Unvollständigkeit des Teilkriteriums ‚Wiederholungsstrategie‘ in den fünf Lerneinheiten ‚25; 28; 29; 30; 31 und 32‘ abzulesen ist.

Die Vollständigkeit der Lernstoff-Ordnung als Organisationsstrategie ist in vier Lerneinheiten zu erkennen. Von einem Lehrwerk für die Niveaustufe B1 wird es erwartet, dass das Erfinden der unterschiedlichen Kontexte im Text mehr thematisiert wird im Hinblick auf das Verbinden der vorgegebenen Zusammenhänge.

Hervorgehoben wird weiter, dass das Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU B1 keinen effizienteren Erwerb des Zusammenfassens von Textinformationen und der Schemata-Nutzung für Wissenserwerb ermöglicht.

Vor allem sind keine Übungen zu finden, die das Ziel haben, Lernstrategien der externen Visualisierung zu thematisieren und zu verbessern, dies reduziert die Arbeit mit schematischen Darstellungen, die auf das Behalten der bearbeiteten Informationen im Langzeitgedächtnis vorteilhaft wirken.

Es wird vorwiegend vergeblich nach Lernstrategien der Selbstregulation wie das Planen und das Auswerten des eigenen Lernens gesucht.

Auf die Motivations- und Emotionsstrategien wird in einigen Lerneinheiten, wie z.B. ‚34 Begegnungen‘ nicht zurückgegriffen. In anderen Lerneinheiten haben sie überhaupt keinen Vorrang, beispielsweise Lerneinheit ‚35 Arbeit im Wandel‘.

Die Gesamtheit der Textübungen sollte zu einer spezifischen Ausformung der Arbeit mit Kooperation führen. Ihr reduziertes Vorkommen befindet sich in Lerneinheiten ‚26; 27 und 29‘. Es liegen noch 5 Lerneinheiten vor, deren Lernübungen mit der Sozialstrategie in keiner Zusammensetzung stehen, wie z.B. Lerneinheit ‚28; 30; 31; 33; 34‘. Und die internen und die externen Stützstrategien sollten mehr aktiviert werden. Darunter fallen überwiegend das Zeitmanagement; die Anwendung der Hilfsmittel und die Gestaltung der Studiumgebung. Der Umgang mit den Materialien wird lediglich in vier Lerneinheiten erschlossen, wie z.B. Lerneinheit ‚28 ‚Geschichte‘. Für diese Stützstrategie ebnet die anderen Lerneinheiten keinen Weg.

Fazit

In dem ersten praktischen Kapitel dieser wissenschaftlichen Arbeit stand im Mittelpunkt die Analyse und Auswertung des zweibändigen Lehrwerks Berliner Platz NEU A2 und B1. Es muss vor allem im Klaren sein, der Transfer vom Wissen bedarf nicht nur der speziellen Lernstrategien einzuführen, die speziellen Lernstrategien sollen regelmäßig geübt und vor der Bewältigung von unterschiedlichen Übungen erklärt werden. Auf diese Weise wird die methodische Kompetenz in starkem Maße im Germanistikunterricht erworben.

Hinsichtlich der Entwicklung von Methodenkompetenz bei den Lernenden anhand der angebotenen Lernübungen werden die Elaborationsstrategien in Form des Berichtens über Erfahrungen und des Generierens von Beispielen insgesamt auf positive Weise dargestellt. Hier müsste darüber hinaus auch darauf hingewiesen werden, dass Brainstorming Anfang des Umgangs mit Lerneinheiten modelliert werden sollte. Mit Hilfe der Ergebnisse kann eindeutig festgestellt werden, dass die Aktivierung der kognitiven Lernprozesse bzw. die Elaboration der Erkenntnisse anhand der Benutzung der Kommunikations- sowie Selbstfragen gemindert ist. Zur Erleichterung des Lernens und zur Speicherung des neu erworbenen Wissens verwenden die Fremdsprachenlerner die Wiederholungsstrategien. Diese Wiederholungsstrategien treten in Form von Wiederholen mit einem ausgeprägten Elaborationsanteil; als Wissensnutzungsstrategie und als Ergebnis metakognitiver Regulation in dem analysierten zweibändigen Lehrwerk A2 und B1 auf.

Die Fähigkeit zur Wissensanwendung soll gezielt im Germanistikunterricht sein, deshalb soll die Organisationsstrategie ‚Erfinden der Kontexte‘ im Vordergrund stehen. Gleiches gilt für den Erwerb der Zusammenfassung von Textinformationen. Diese sind explizit mit den Lernern einzutrainieren. Dies wird als selbständige Lernhaltung erworben werden, wenn auch Notizen zur späteren Verwendung bzw. Notizen zur Speicherung der Textinformationen genügend in dem zweibändigen Lehrwerk angeregt werden.

Auf der Grundlage der Ausführungen des Ergebnisteils kann festgehalten werden, dass die Externalisierungen genau Mind Maps und Concept Maps keine

wichtige Stellung einnehmen, was das Herausfinden neuer Informationen sowie deren Tiefenverarbeitung auf metakognitiver Weise in keiner Entwicklung bringt.

Eine solche Analyse kann deutlich machen, dass die Zahl der Übungen zur selbständigen Texterschließung nicht gestiegen ist. In dem Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 und B2 sollten die Lernstrategien der Selbstregulation im Vordergrund stehen, um das angestrebte nachhaltige Weiterlernen neben und nach der Uni zu implementieren.

Methodische Kompetenz in den beiden Lehr- und Arbeitsbüchern realisiert sich in der Kooperation, wie etwa der Austausch des gemeinsamen Wissens und der eigenen Erkenntnisse in Form einer Gruppenarbeit; Partnerarbeit; Projektarbeit; eines Werkstattunterrichts u.a., deren Thematisierung befriedigt werden sollten

Die Verwendung der ressourcenbezogenen Lernstrategien sollte neu entdeckt, gestaltet und stärker gefördert werden. Es gibt keinen Hinweis auf das Zeitmanagement, das die Organisation des zeitlichen Ablaufs ermöglicht. Das Schaffen angemessener Lernumgebungen mittels Hilfsmittelanwendung liefert seinerseits nicht die Methodenkompetenzentwicklung bei Lernenden.

2.2 Zur Analyse und Auswertung der schriftlichen Studentenbefragung und der Fallstudien

Einführung

Das zweite praktische Kapitel verfolgt die Analyse und die Auswertung der schriftlichen Befragung und der Fallstudien zur Überprüfung der gestellten Nebenhypothese, die sich auf die Bemühungen der algerischen Germanistikstudierenden selbst bezieht, um seine Methodenkompetenz aufzubauen. Insgesamt schließt der Studenten-Fragebogen zwei Teile ein zwar die speziellen Lernstrategien und die Unterrichtsmethode, die basierend auf den gewonnenen theoretischen Schwerpunkten hergestellt werden. Eine Tabelle aus Itempool nämlich 20 Teilstrategien wird den algerischen DaF-Studierenden angeboten. Das vorgestellte Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im algerischen universitären Bereich wird überprüft, indem die algerischen DaF-Studierenden angeben werden, wie oft sie mit speziellen Lernstrategien umgehen. Dies hängt mit dem ersten Teil der Befragung zusammen. Was den zweiten Teil angeht, der 11 Fragenkomplexe enthält, werden zunächst viele Dimensionen der Unterrichtsmethode beleuchtet und befragt. Aus empirisch didaktischer Sicht ist es zweitens interessant, die Beziehung der Unterrichtsmethode und Lernstrategien zu ermitteln bzw. zu untersuchen, um aktuelle Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses ableiten zu können. Zur besseren Fassung der Analyse und Auswertung jeder Frage wird es sich entweder auf Durchführung einer tabellarischen Form oder Säulendiagramm gestützt.

Den Kern des zweiten praxisorientierten Kapitels bilden die Fallstudien aus, die sich grundsätzlich an die Germanistik-Masterstudierenden richten. Jedes Fallbeispiel wird ausführlich nachgegangen, indem das Feedbackinstrument, das in die Standpunkte über die Selbstevaluation, die Erfassung der Unterrichtsqualität und die Anregungen zu den alternativen Unterrichtsmethoden äußert, wird gründlich und ausgewertet. Bevor die Befragung-Ergebnisse bewertet werden sollen, werden die Antworten unter einem quantitativen und qualitativen Aspekt sichtbar analysiert.

2.2.1 Vorstellung der schriftlichen Studentebefragung

Insgesamt nahmen 239 Teilnehmer der Germanistikabteilung an der Universität Djilali Liabès in Sidi Bel Abbès und der Universität Mohamed Ben Ahmed in Oran an der Umfrage teil. Der Großteil der Teilnehmer, nämlich 167, war weiblich, 72 Teilnehmer waren männlich. Der oder die jüngste Student(in) war 17 Jahre und der oder die älteste Student(in) war 26 Jahre alt.

An der Studie nahmen 9 Klassen teil, wovon 5 Gruppen im dritten, 2 Gruppen im zweiten und 2 Gruppen im ersten Studienjahr waren. Neben einführenden Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Niveau) wurden die Studierenden nach ihrer Meinung zu den speziellen Lernstrategien⁴⁴³ und zu den Unterrichtsmethoden‘ insgesamt befragt. Die im Erhebungszeitraum von 04.04 bis 20.04. 2017 erfassten Daten wurden für die Auswertung via Excel-Datei exportiert. Für die Bearbeitung des Fragebogens benötigten die Studierenden fast 20 Minuten. Nach dem Verteilen der Fragebögen wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben, Verständnisfragen zu stellen und es wurde denen Hilfestellung gereicht.

2.2.1.1 Zielvorstellungen der schriftlichen Studentebefragung

Die schriftliche Befragung entsteht aus dem Bedarf, die derzeitige Sichtweise der Germanistikstudierenden hinsichtlich der Methodenkompetenz zu erhalten. Also nach den Aktivitäten im Bereich der speziellen Lernstrategien wurden die Studierenden insgesamt befragt. Es sind hier die aufgeführten Elaborations-; Organisations-; Selbstregulations-; Sozial- und internen sowie externen Stützstrategien einzustufen. Zudem wird die Bewertung der Unterrichtsmethode gewonnen, so können die im Mittelpunkt stehenden Handlungsmuster festgestellt werden. Dieser aufgeführte Punkt korrespondiert mit den verwendeten Unterrichtsmitteln. Ein genaueres Bild wird darüber vermittelt, wenn im Germanistikunterricht den Studierenden die Möglichkeit

⁴⁴³ Es wird diesbezüglich auf die theoretisch praktische Version von Schiefele und Wild des LIST (*Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium*) zurückgegriffen. Siehe Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam 1994, S. 185-200.

gegeben wird, spezielle Lernstrategien fördern zu lassen. (Siehe die schriftliche Befragung an Studierende im Anhang, Seiten: V-Y).

2.2.2 Ergebnisse der schriftlichen Studentenforschung

In dem ersten Teil der schriftlichen Befragung an die germanistischen Germanistikstudierenden handelte es sich um, spezielle Lernstrategien', wobei es auf die kognitiven, metakognitiven, motivationalen emotionalen und sozialen Prozesse sowie die individuellen Lernprozesse eingegangen wurde.

Die Items wurden auf 6-stufige Skala erfasst (,immer'; ,manchmal'; ,selten' und ,nie') erfasst. Das Inventar umfasst 7 Skalen mit 20 Items.

2.2.2.1 Skala ,Elaborieren'

Hinter der Elaborationsstrategie standen die Aufmerksamkeit (Item 01), die Ausnutzung vom Vorwissen (Item 02), das Sich Notizen machen (Item 03), die Fragenstellung (Item 04) und das Wiederholen (Item 05). Alle diese Tätigkeiten sind in der Regel dazu geeignet, den neuen Stoff in bereits vorhandenes Wissen aktiv zu integrieren und dem dauerhaften Behalten neuer Informationen zu dienen. Das Material kognitiv zu elaborieren, umfasste die größte Anzahl an Items.

Tabelle 05: Mittelwerte vom Einsatz der Elaborationsstrategien von den Germanistikstudierenden

	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
Elaborationsstrategie	01	Bei der Behandlung eines Unterrichtsstoffes suche ich aufmerksam, ob die Ideen verbunden sind.	41,42 %	49,37%	9,20%	00%
	02	Ich versuche den neuen Unterrichtsstoff mit meinem bisherigen Wissen zu verbinden, um zu verstehen.	30,12%	48,95%	17,57%	2,34%
	03	Ich mache mir während des Textlesens Notizen.	20,92%	36,88%	30,54%	11,71%
	04	Beim Textlesen stelle ich Fragen, um die	18,41%	41,42%	17,99%	22,17%

		Textaussagen selber zu verstehen.				
	05	Ich versuche alles auswendig zu lernen, was behandelt wird.	17,57%	28,45%	17,15%	36,82%

Quelle: Eigene Darstellung

Aus der tabellarischen Darstellung ließ sich feststellen, dass fast die Hälfte der algerischen Germanistikstudierenden (49,37%) die Elaborationsstrategie ‚Aufmerksamkeit‘ manchmal ausüben. Diese erste Teilfrage hatte also zu beantworten, wie oft die Germanistikstudierenden aufmerksam bei der Behandlung eines Textes suchen, sofern die Ideen verbunden sind. Ein direktes Training der Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang der Gedanken befand sich immer bei 41,42 % der algerischen Germanistikstudierenden und bei 9,20% wurde es selten herangeführt.

Die zweite Teilfrage setzte sich damit auseinander, wie oft die algerischen Germanistikstudierenden versuchen, den neuen Text mit ihrem Vorwissen zu verbinden. Und aus den Antworten ging hervor, kaum die Hälfte 30,12% die Vorwissensaktivierung als eigener Lernstrategiegebrauch schätzt, was den späteren Abruf der Wissensstrukturen erschwert. Die Testpersonen nämlich 48,95% gaben an, dass sie den Unterrichtsstoff manchmal an bereits Erarbeitetem anknüpften. Nur für 17,57% war selten effektiv, auf diese Strategie einzugehen. 2,34% bereitete sie nie auf.

Im Detail haben die algerischen Germanistikstudierenden berichtet, wie oft sie sich Notizen beim Textlesen machen. Und ein seltener Einsatz ließ sich in 30,54% äußern, 20,92% hat Notizen auf ständige Weise festgehalten. Dieses Verfahren war bei kleiner Zahl nie anzuwenden, indes die größte Zahl 36,88% der Probanden die Herstellung der Notizen manchmal weitergebracht hat. Weitläufig ließ es sich erklären, dies hatte zur Folge, dass die Möglichkeit zur Rekonstruktion und Konstruktion verschiedener Informationen und zur Entwicklung eigener Ideen vermindert wird.

Vielmehr wird den algerischen Germanistikstudierenden ein verstärkter Einsatz von Fragenstellen empfohlen. Anhand der Frage, wie oft die Germanistikstudierenden

Fragen beim Textlesen stellen, um die Textaussagen selber zu verstehen‘, wird festgestellt, diese Elaborationsstrategie wurde nicht immer ausgewählt. Nur 18,41% der Befragten hat sie immer umgesetzt, was die Verringerung vom Wissenstransfer verringern wird. Es ist überdies herauszuschließen, die gelegentliche Verwendung der Fragen wurde von 41,42% bestimmt.

Die Wiederholungsstrategie wurde nie mit Prozentsatz 36,82% und selten mit 17,15% verwendet. Da diese Art Strategie immer mit 17,57 und manchmal mit Prozentsatz 28,45 eingesetzt wird, könnte erweist werden, dass sie ihren vermehrten Einsatz nur vor Prüfungen findet, das Wiederholen – nicht nur als Elaborationsteil, sondern auch als Wissensnutzungsstrategie oder Ergebnis der Regulation- wird somit nicht als ein tägliches Lernaspekt betrachtet.

2.2.2.2 Skala ‚Organisieren‘

Auch hier galt, die Organisationsstrategie bei den algerischen Germanistikstudierenden anhand 3 Items zu evaluieren. Es ging in Itemtext (06) darum, wie oft die Ideen vom dargebotenen Text organisiert werden zugunsten der Einprägung des Stoffes. In Itemtext (07) wurde der Mittelwert der Herstellung von Zusammenfassungen beabsichtigt und abschließend wurde nachgeforscht, wie oft die Testpersonen Mind-Maps und Cluster verwenden, um den Unterrichtsstoff zusammenfassen zu können (Item 08).

Tabelle 06: Mittelwerte vom Einsatz der Organisationsstrategien von den algerischen Germanistikstudierenden

Organisationsstrategien	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	06	Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn gut einprägen kann.	43,93%	28,87%	20,50%	6,69%
	07	Ich schreibe kurze Zusammenfassungen zu den behandelten Texten.	17,99%	30,96%	38,91%	12,13%
	08	Ich versuche, den Unterrichtsstoff in einer Skizze (Mind-Maps, Cluster) zusammenzufassen.	7,11%	22,59%	34,30%	35,98%

Quelle: Eigene Darstellung

Die Organisationsstrategien waren bei den algerischen Germanistikstudierenden vorrangig in der Ordnung des Stoffes. 43,93% der Probanden üben immer solche Lernstrategie. Die Tabelle macht ersichtlich, dass wenige Germanistikstudierenden (6,69%) den bewältigenden Unterrichtsstoff in geeigneter Weise organisiert haben. Es ist bemerkenswert, dass lediglich 38,91% der befragten Studierenden selten versucht hat, die dazugehörige Lernstrategie zwar die Zusammenfassungen zu den behandelten Texten anzufertigen, die auch – nach den Statistiken – ihre fortlaufende Verwendung mit sehr geringem Maße 17,99% gefunden hat. Die Inspektion der Mittelwerte weist ebenso auf, dass diese Tätigkeit manchmal bei beinahe 31% der Befragten eingeprägt wurde.

Das Vorgehen von Mind-Maps und Clustering haben die Befragten immer 7,11% und manchmal 22,59% gesichert, obwohl die letzteren zu denjenigen Lernformen gezählt werden, die beim tieferen Verständnis vonnöten sind. Dieses visuelle Darstellen wurde sehr beschränkt genutzt, weil es von einer erheblichen Zahl selten (34,30%) und nie (fast 36%) benutzt wurde.

2.2.2.3 Skala ‚Selbstregulieren‘

Planung-, Überwachungs- und Bewertungstätigkeiten bilden die Strategien der Selbstregulation aus. Item (09) hat die eigentlichen Planungsentscheidungen des algerischen Germanistikstudierenden beschrieben. Dieses Item ließ sich nur anhand anderer Itemtexte vervollständigen: Bei Item (10) wurde die Studienkontrolle bzw. die Durchführung der skizzierten Ziele verfolgt, während das Item (11) darauf abgezielt hat, die Komponente der Selbstregulation zu thematisieren und zu untersuchen

Tabelle 07: Mittelwerte vom Einsatz der Selbstregulationsstrategien von den Germanistikstudierenden

Strategien der Selbstregulation	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	09	Bevor ich den Text lerne, mache ich Vorbereitung.	21,75%	34,30%	23,43%	20,50%
	10	Ich mache zuerst die Übung klar und dann fertige ich sie Schritt für Schritt.	54,39%	26,35%	12,97%	6,27%
	11	Beim Lesen kontrolliere ich jedesmal, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.	34,30%	43,51%	19,24%	2,92%

Quelle: Eigene Darstellung

Wird diese Tabelle betrachtet, so kann erschlossen werden, die Selbstkontrollstrategien von einer Chronologie abhängen. 23,43% der algerischen Germanistikstudierenden hat sich selten auf den Text vorbereitet und nur 21,75% der Befragten hat es immer gemacht. Bei 20,50% ist die Zielplanung nie vorgekommen. Die höchste Zahl 34,30% hat sich manchmal damit beschäftigt.

Die Monitoring-Strategie in Item 10, die dazu dient, zunächst einmal die jeweilige Übung zu verstehen und dann sie durchzuführen, hat sich bei der Mehrheit der Probanden 54,39% deutlich immer ausgeprägt. Die algerischen Germanistikstudierenden, die sich darum manchmal bemüht haben, dieser Tätigkeit nachzugehen, waren 26,35%. Rund 12,97% ist selten auf diese aktionale Phase eingegangen und 6,27% hat nie dieses geplante Vorgehen umgesetzt.

Im Fokus dieser Strategien war es herauszufinden, wie oft die Germanistikstudierenden ihren Lernprozess regulieren, indem sie jedesmal überprüfen, ob sie gut verstanden haben. Aus den Antworten ging hervor, dass Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung anhand des Adaptierens der kognitiven Verarbeitung immer mit Prozentsatz 34,30% und manchmal mit Prozentsatz 43,51% aufgetaucht haben. Selten hat 19,24% beobachtet, ob sie die vorgegebenen Aufgabe begriffen hat. Idealerweise war es, dass es nur eine Minderheit 2,92% gibt, die nie das Überprüfen vom Lernfortschritt anhand des Lesens ausgeübt hat.

2.2.2.4 Skala ‚Motivieren‘

Zur Ermittlung der Motivations- und Emotionsstrategien waren zwei Itemtexte eingeräumt: Item (12) hat den Mittelwert der Motivation bei der Lösung der Übungen beabsichtigt. Item (13) hat die Selbstmotivation angesprochen, hier schien wichtig vor allem, folgendes zu abzufragen, wie oft ermutigen die algerischen Germanistikstudierenden sich selbst, um die schwierigen Übungen anzufertigen.

Tabelle 08: Mittelwerte vom Einsatz der Motivations- und Emotionsstrategien von den Germanistikstudierenden

Motivations- und Emotionsstrategien	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	12	Zur Lösung der Übungen räume ich mehr Zeit als die Studienkollegen ein.	12,55%	17,15%	42,25%	28,03%
13	Ich ermutige mich selbst, um die schwierigen Übungen zu erledigen.	21,75%	28,45%	33,47%	16,61%	

Quelle: Eigene Darstellung

Auf der Skala der Motivationsstrategie hat 42,25 % der befragten Germanistikstudierenden berichtet, sie hat zur Lösung der Übungen selten mehr Zeit als die Studienkollege eingeräumt, die zeigt damit, dass fast die Mehrheit weder unter intrinsischem noch extrinsischem Aspekt genügend motiviert ist. 28,03% hat nie auf diesem affektiven Faktor basiert, 12,55% hat immer seine Lernleistung mittels der persönlichen Anreize und der Stützung des kooperativen Lernens verbessert und 17,15% der Testpersonen hat die Motivation manchmal aufrechtgehalten.

Basierend auf den erhobenen Daten der schriftlichen Umfrage konnte konstatiert werden, die Strategien der Selbstermutigung haben keine Berücksichtigung gefunden. Die höchste Zustimmung (33,47%) bestand darin, dass die Probanden sich selten mit den affektiven Variablen auseinandergesetzt haben, gefolgt durch einen Prozentsatz (28,45%), der manchmal die Emotionsstrategie initiiert hat und einen Prozentsatz (21,75%), der immer auf sein Selbstwertgefühl zurückgegriffen hat, um die Ausdauer und die Intensität des Lernprozesses sicherzustellen.

2.2.2.5 Skala ‚Kooperieren‘

Hinsichtlich der Sozialstrategien wurden zwei Itemtexte korreliert, die den Stellenwert vom Einsatz der Kooperation mit anderen Studienkollegen ermitteln. Ein erster Aspekt (Item 14), dem Beachtung geschenkt wurde, bestand in der Bearbeitung der Texte oder Übungen zusammen mit anderen Studienkollegen. Ein zweites Aspekt (Item 15) beschäftigte sich immerhin mit dem Umgang mit den Lernschwierigkeiten anhand der Hilfe von anderen Personen.

Tabelle 09: Mittelwerte vom Einsatz der Sozialstrategien von den Germanistikstudierenden

Sozialstrategien	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	14	Ich bearbeite Texte oder Übungen zusammen mit meinen Studienkollegen.	17,57%	34,30%	43,09%	5,02%
15	Wenn mir etwas nicht klar ist, so bitte ich einen Studienkollegen um Rat.	42,25%	31,79%	21,33%	4,60%	

Quelle: Eigene Darstellung

Um bessere Lernergebnisse erreichen zu können, waren die Sozialstrategien förderlich, aber es finden sich Belege für die Annahme, dass es auf Zusammenarbeit bei der Bearbeitung der Texte oder Lösung der Übungen manchmal 34,30% und selten 43,09% zurückgegriffen wurde. Diese Tätigkeit wurde nur von 17,57% der Testpersonen ausgeübt.

Der Einsatz der Sozialstrategien wurde dagegen von 42,25% der algerischen Germanistikstudierenden immer ausgeprägt, nur wenn etwas Unklares auszulegen war. Die Partizipation an kooperativen Lernformen ist unterschiedlich zum Vorschein gekommen. Dies wurde statisch bestätigt, 31,79% haben manchmal und 21,33% selten Hilfe anderer Studienkollegen in Anspruch genommen.

2.2.2.6 Skala ‚interne Stützstrategien‘

Zur Ermittlung der internen ressourcenbezogenen wurde eine Tabelle aus drei Itemtexten gestaltet. Das erste Item (16) thematisierte das Anstrengungsmanagement,

es wurde betrachtet, wie oft die algerischen Germanistikstudierenden sich Mühe gegeben haben, damit sie den schwierigen Unterrichtsstoff begreifen können. Das zweite Item (17) belag das Aufmerksamkeitsmanagement an. Es handelte sich tatsächlich um den Versuch, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Es wurde in hohem Masse in Item (18) an die Erwartung geknüpft, ob es sich bei der Lösung der Übungen auf ausreichende Weise an die Zeit gehalten wurde.

Tabelle 10: Mittelwerte vom Einsatz der internen ressourcenbezogenen Strategien von den Germanistikstudierenden

Interne Stützstrategien	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	16	Ich strenge mich an, wenn der Unterrichtsstoff sehr schwierig ist.	41,42%	29,28%	15,48%	13,80%
	17	Ich versuche, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren.	56,06%	25,94%	15,89%	2,09%
	18	Bei der Lösung der Übungen folge ich einem bestimmten Zeitplan.	17,15	32,21	42,25	8,36

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf das Anstrengungsmanagement, das der algerische Germanistikstudierende zur Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe aufbringt, kann durch innere oder äußere motivationale Bedingungen beeinflusst werden. Die Germanistikstudierenden waren imstande, die eigene Anstrengungsbereitschaft zu beeinflussen, wenn sie sich mit schwierigen Unterrichtsstoffen oder auseinandersetzen sollten. 41,42% der Testpersonen setzte diese Strategien immer ein, diese Strategie war signifikant bei fast 30%, während 15,48% ließ das Anstrengungsmanagement selten und 13,80% nie erkennen.

Hinsichtlich des Aufmerksamkeitsmanagements weisen die Antworten darauf, dass Studienkonzentration immer (56,06%) gewährleistet war. Diese interne Stützstrategie schien bei fast 26% zweckmäßig manchmal und bei 15,89% selten zu benutzen. Eine sehr geringe Zahl (2,09%) von algerischen Germanistikstudierenden hat angedeutet, dass sie nie sichergestellt hat, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Die Aktivierung oder Nutzung von Ressourcen nämlich das Zeitmanagement stellt einen besonderen Gewinn dar, doch die tabellarische Darstellung zeigt auf, nur 17,15% der Befragten hat diese Strategien immer umgesetzt, 32,21% hat sie manchmal ausgeübt und 42,25% hat selten eine gute Zeitplanung während der Bewältigung der Übungen angewendet.

2.2.2.7 Skala ‚externe Stützstrategien‘

Für die Untersuchung der externen ressourcenbezogenen Strategien wurden zwei Itemtexte formuliert. In Item (19) wurde die Ermöglichung störungsfreier Lernphase bezweckt. Die Einrichtung einer ruhigen Arbeitssituation schien nicht ausreichend zu sein, deshalb wurde ein anderes Item (20) geschaffen, das sich in ‚Literatur zur Hilfe nehmen‘ äußerte und das weiterhin erfassen sollte, wie oft die algerischen Germanistikstudierenden nach weiterführender Literatur suchen, wenn sie genau bestimmte Inhalte im DaF-Unterricht nicht klar finden.

Tabelle 11: Mittelwerte vom Einsatz der externen ressourcenbezogenen Strategien von den Germanistikstudierenden

Externe Stützstrategien	Nr.	Itemtext	Immer	Manchmal	Selten	Nie
	19	Ich bemühe mich darum, in Ruhe zu lernen.	78, 24%	13,38%	3,76%	4,60%
20	Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn ich bestimmte Inhalte nicht ganz klar finde.	15,89%	28,45%	33,47%	22,17%	

Quelle: Eigene Darstellung

Zur Erfassung der externen ressourcenbezogenen wurden drei Items formuliert. Diese externen Ressourcen thematisieren Einflußfaktoren außerhalb der Person, da ist die Rede über die Gestaltung der Studienumgebung und die Nutzung von Literatur. Es besteht die Klarheit, dass 78, 24 % der algerischen Germanistikstudierenden sich

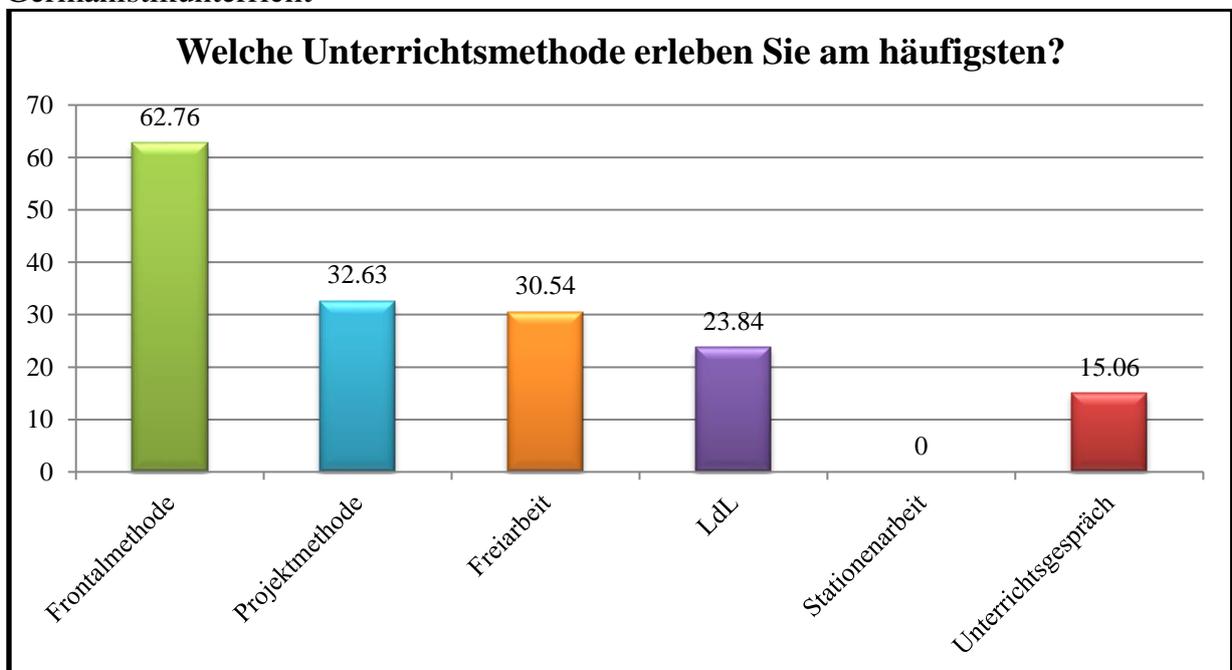
darum angestrengt hat, in Ruhe zu lernen. Nur 3,76% der Germanistikstudierenden hat selten versucht, eine ruhige Arbeitssituation zu schaffen.

Zur Abschaffung der Verständnisprobleme wurde das Nutzen weiterführender Literatur sehr begrenzt. Prozentsatz 33,47% hat selten versucht, 28,45% manchmal und 22,17% nie, Kenntnislücken zu reduzieren. Das niedrigste Prozent 15,89% hat erklärt, dass es immer zusätzliche Informationsquellen genutzt und sie damit zugänglich gemacht hat.

2.2.2.8 Komponente ‚Unterrichtsmethode‘

Der zweite Teil der schriftlichen Befragung an die algerischen Germanistikstudierenden wurde der Unterrichtsmethode gewidmet. Er gliederte sich in 11 Fragen. Aus dieser Sicht ist insbesondere die diagnostische Qualität der Unterrichtsmethode in Zusammenhang mit den Lernstrategien in Frage zu stellen. Schwerpunkte wie Unterrichtsmittel, Lernaufgaben, Sozialformen Tipps, Studenumgebung und Unterrichtsqualität liegen diesem zweiten Teil zugrunde.

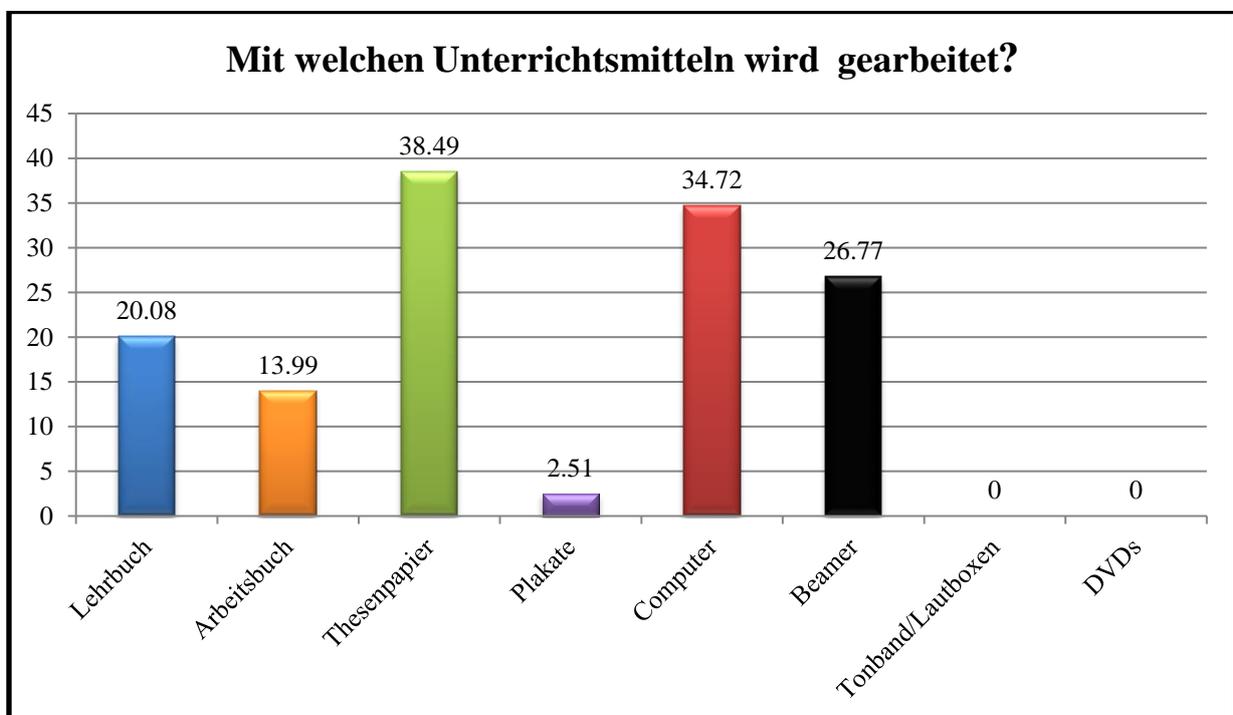
Abbildung 01: Die oft verwendete Unterrichtsmethode im algerischen Germanistikunterricht



Quelle: Eigene Darstellung

Eine Mehrfachnennung war für die Probanden möglich, um die Frage „Welche Unterrichtsmethode erleben Sie am häufigsten?“ zu beantworten. Es wurde dadurch die Methodenvielfalt erhoben. Alle vorgeschlagenen Handlungsmuster außer der Stationsarbeit (00%) wurden verwendet, jedoch war die dominante Unterrichtigkeit die Frontalmethode. Dies hat aufgezeigt, der Unterricht war mehrheitlich lehrerzentriert (62,76%). Interessant war die geringe Zustimmung zu dem Unterrichtsgespräch (15,06%), das deutlich unter dem Durchschnitt liegt genauso wie LdL (23,84%). Es ist zu vermuten, dass beide Unterrichtsmethoden selten verwendet werden, auch wenn sie einen Beitrag für die Konsolidierung der Unterrichtsstoffe und die Entfaltung der Selbstregulation leisten. Die Testpersonen wurden die Gelegenheit gegeben, andere Unterrichtsmethoden herbeizurufen, darunter ist das Lernen durch Spielen gefallen. Es wurde somit erschlossen, dass ein reduzierter Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden im algerischen Germanistikunterricht steht.

Abbildung 02: Die eingesetzten Unterrichtsmittel im algerischen Germanistikunterricht



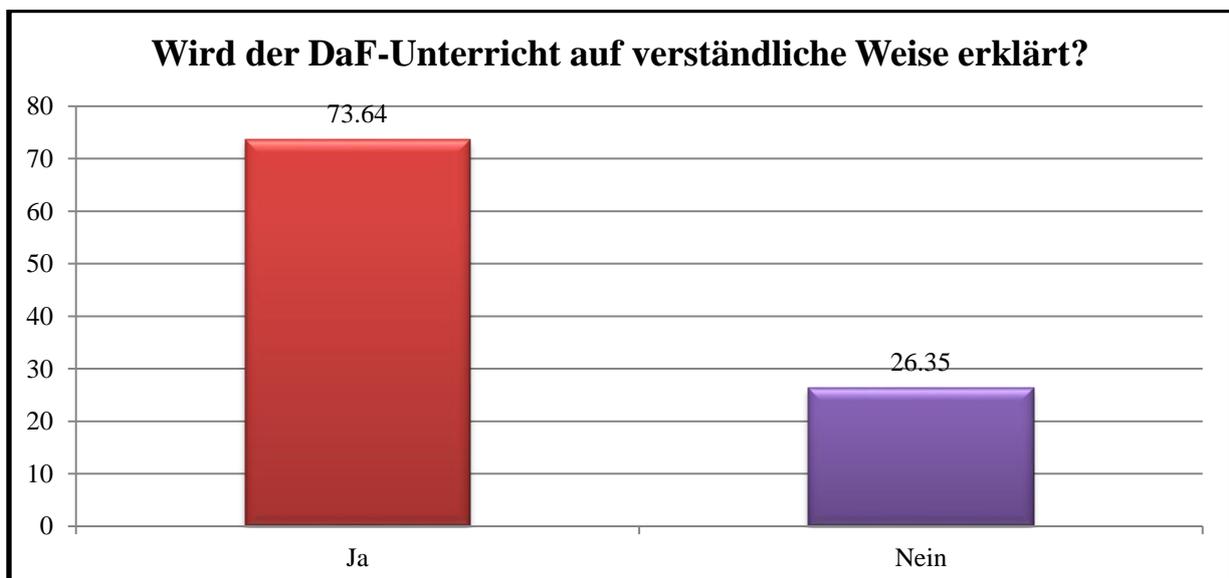
Quelle: Eigene Darstellung

Es dreht sich bei der Auseinandersetzung mit der Frage 2.2 ‚Mit welchen Unterrichtsmitteln wird gearbeitet?‘ im weiteren Sinne um die Wirkung der Unterrichtsmittel auf die Unterrichtsmethode.

Es besteht ein breites Spektrum an Unterrichtsmitteln: Beamer (26,77%), Lehrbuch (20,08%), Arbeitsbuch (13,99%). Dabei ist anzumerken, die Probanden verfügen lediglich über eine Kopie der genannten Teile des DaF-Lehrwerks. Es ließ sich erfahren, das meist verbreitete Unterrichtsmittel sich in das Thesenpapier (38,49%) äußerte. Computer (34,72%) hat die zweitgrößte Stellung. Da die Plakate (2,51) und DVDs (00%) einen signifikanten Effekt jedoch einen sehr geringen Wert im algerischen Germanistikunterricht haben, konnte dies ergeben, dass die Germanistikstudierenden wenig vertraut mit Strategien der externen Visualisierung sowie Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien sein werden.

Bei der Befragung sollten die Probanden noch andere eingesetzte Unterrichtsmittel aufzählen. 10 Testpersonen haben Smartphone und Internet zitiert, 7 Studierende haben Wörterbücher hinzugefügt.

Abbildung 03: Prozentsatz der verständlichen Erklärweise im algerischen Germanistikunterricht

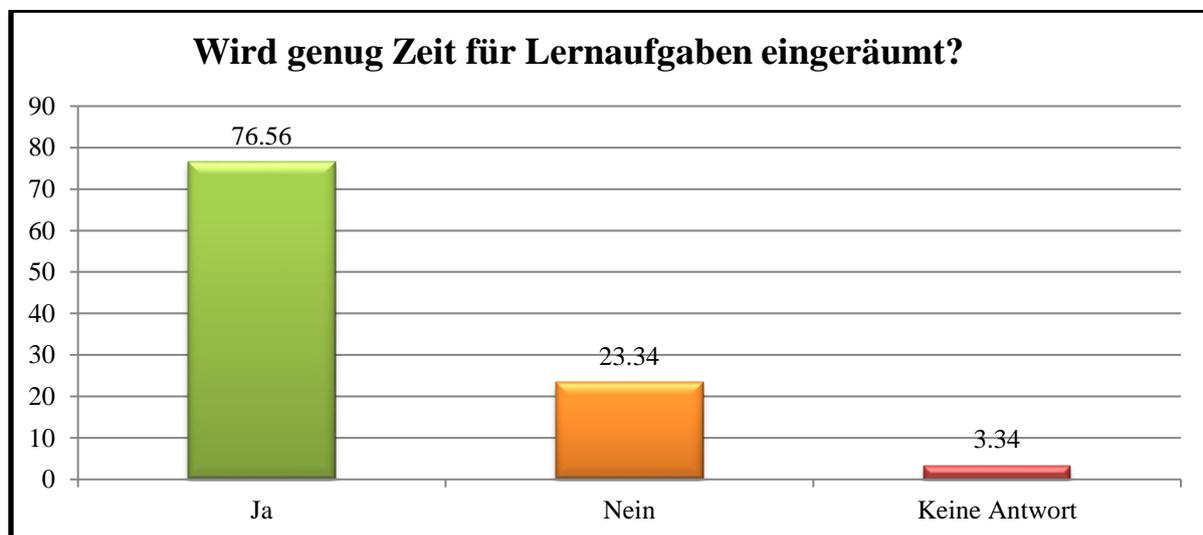


Quelle: Eigene Darstellung

Am positivsten wurde die Frage 2.3 ‚Wird der Germanistikunterricht auf verständliche Weise erklärt?‘ beantwortet, deren Ziel darin bestand, die klare

inhaltliche Strukturierung zu ermitteln, in der es mit dem Set der Lernstrategien gearbeitet wurde. Über die Mehrheit der algerischen Germanistikstudierenden (73,64%) hat zugestimmt, dass der Germanistikunterricht auf verständliche Weise erklärt wurde, was nicht nur einen hohen Grad der Elaboration der Unterrichtsstoffe, aber auch und in starkem Maße die Organisation der erhaltenen Gedankengänge offenbaren würde, wobei z.B. Zusammenfassungen zugänglich hergestellt werden könnten. Dadurch könnten ebenso die Strategien der externen Visualisierung wie Mind-Map, Clustermethode u.a. in Erfüllung gehen.

Abbildung 04: Eingeräumte Zeit für Übungen im algerischen Germanistikunterricht



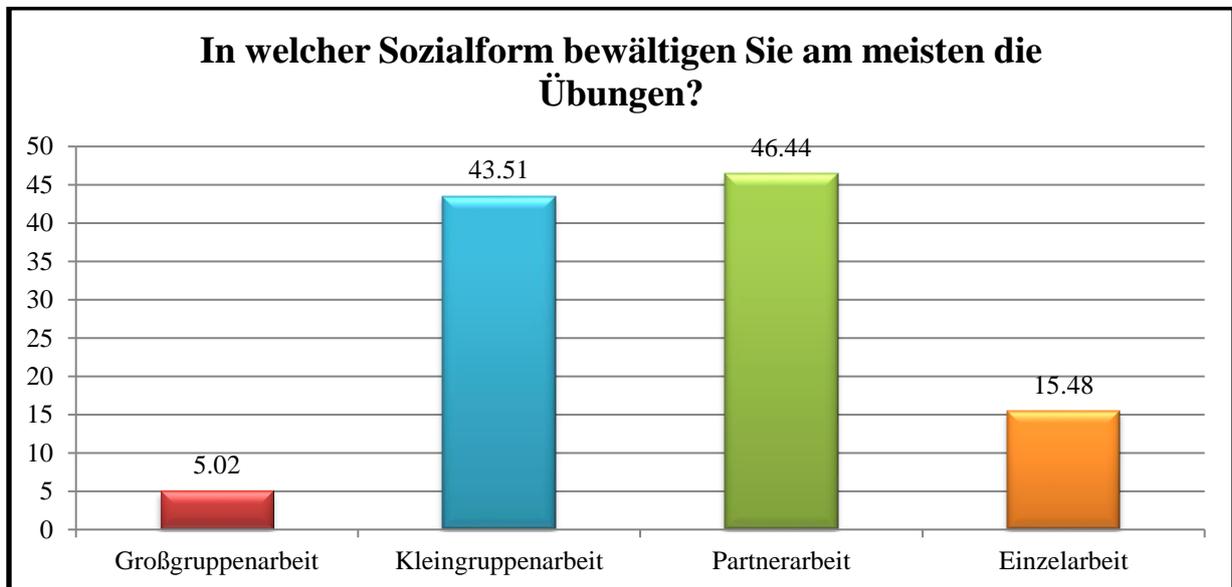
Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage 2.4 ‚Wird genug Zeit für die Übungen eingeräumt?‘ erzielt die Reflexionsphase, in der die Übungen ausgearbeitet und dementsprechend die speziellen Lernstrategien trainiert werden.

76,56% der Befragten war der Ansicht, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Lernaufgaben genug war. Dies wirkt vorteilhaft auf das Arbeitsklima und die Lernatmosphäre, in der die Germanistikstudierenden zusammen arbeiten, um Arbeitshilfe bitten und sie anbieten, die Lernaufgabe planen, überwachen und auswerten und sich die Ideen austauschen zu können. Die ausreichende Zeit für die Lernaufgaben schließt die Lösungsblockade und verstärkt die Selbstreflexion. Der

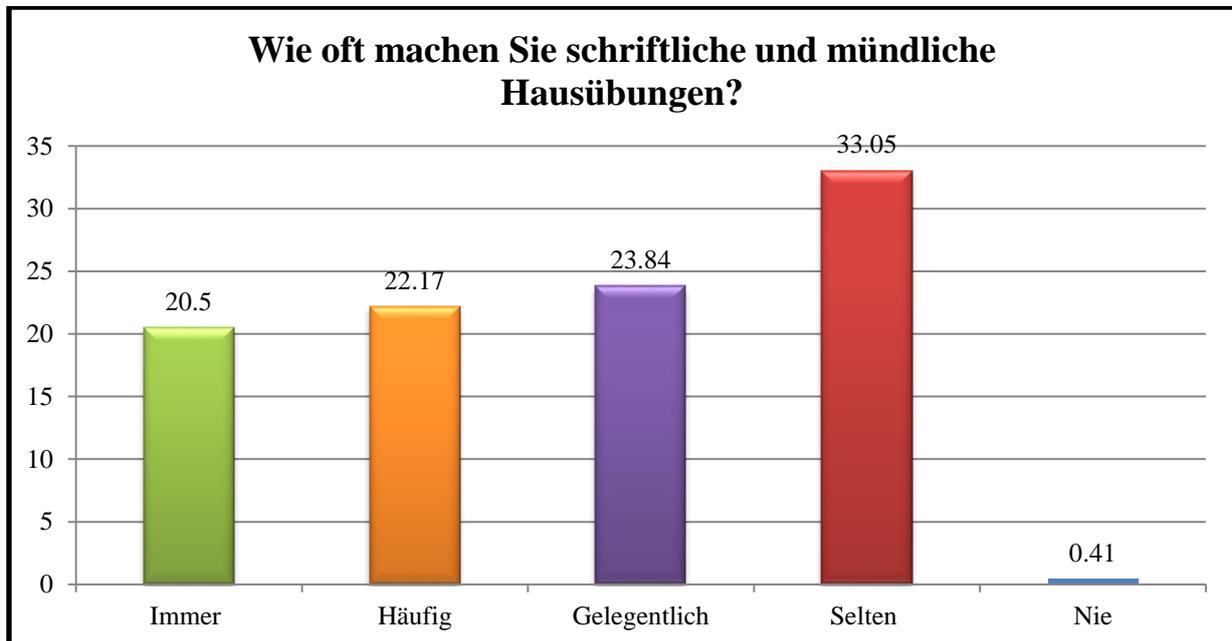
Studierende geht auf die Lernaufgaben bewusst ein, er beantwortet die gesamten Fragen und übt erneut den Unterrichtsstoff.

Abbildung 05: Die oft eingesetzten Sozialformen zur Bewältigung der unterrichtlichen Übungen



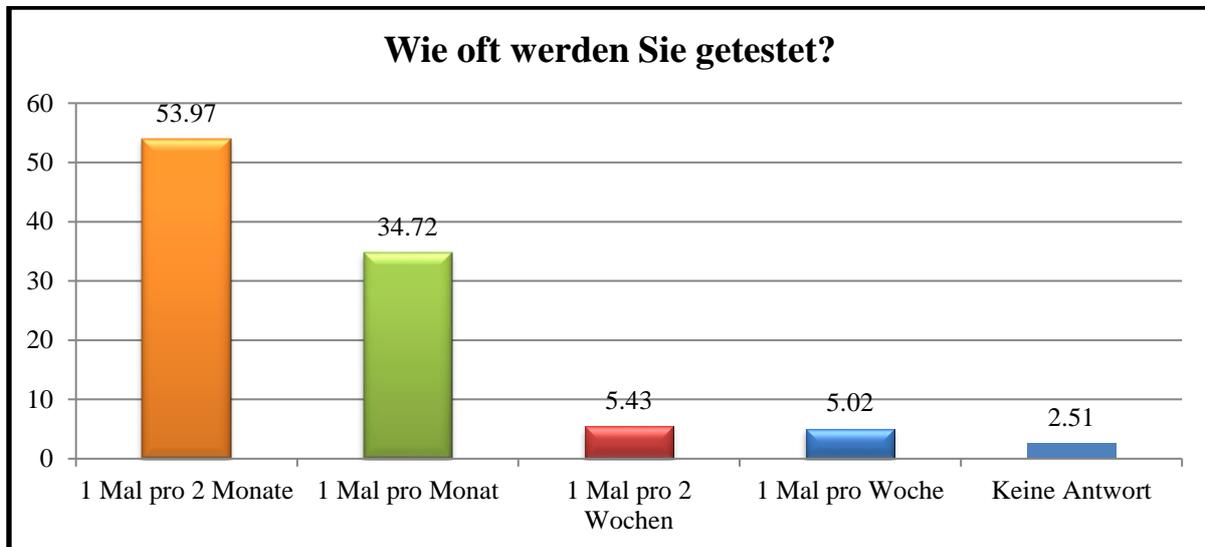
Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage ‚In welcher Sozialform bewältigen Sie öfters die Übungen?‘ hatte auf der einen Seite zu erkennen, ob die integrierten Sozialformen über die gleiche Stellung im Germanistikunterricht bei der Bewältigung der Übungen verfügen zugunsten der Ausübung der Sozialstrategien. Auf der anderen Seite war es auch zu erfahren, was die meist verwendete Sozialform ist, die als eine Unterrichtsmethode betrachtet wird ist. Obwohl die Einzelarbeit zur Unterstützung der internen Stützstrategien ‚Aufmerksamkeitsmanagement bzw. Konzentrationsmanagement‘ beiträgt, wurde ihr seitens des algerischen Germanistikstudierenden kein Augenmerk geschenkt (15,48%). Bemerkenswert hat die Partnerarbeit (46,44%) bei der Bewältigung der Übungen die Erststellung eingenommen. Bezogen auf die Gruppenarbeit war die Kleingruppenarbeit (43,51%) die meist verwendete Sozialform dagegen zu der Großgruppenarbeit (5,02%), selbst wenn diese Arbeitsform die Teamfähigkeit stärkt.

Abbildung 06: Mittelwerte der schriftlichen und mündlichen Hausübungen

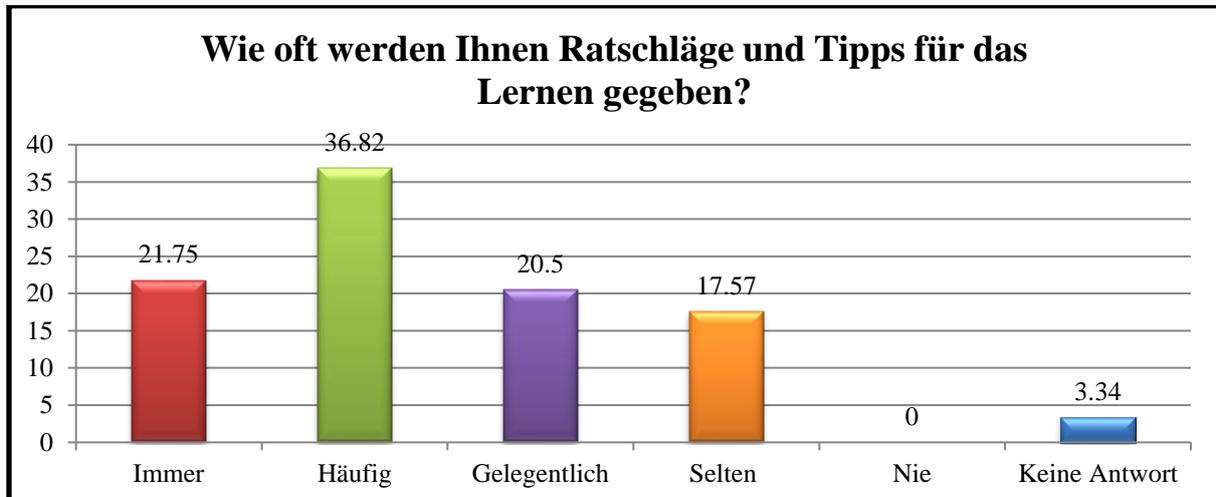
Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage ‚Wie oft machen Sie schriftliche und mündliche Hausübungen?‘ hat darauf abgezielt, ob es eine ständige Beschäftigung mit allerlei Übungen vorliegt, die ermöglichen, allerlei speziellen Lernstrategien in Benutzung zu nehmen. Die Testpersonen haben wie folgt geantwortet: Eine große Zahl von den befragten algerischen Germanistikstudierenden (33,05%) hat abgestimmt, dass es selten schriftliche und mündliche Hausaufgaben vermittelt wurden. Dies gilt als ein Hindernis, um ein die speziellen Lernstrategien aufbauen zu können. Die zweithöchste Zustimmung hat die Teilfrage 3 betroffen, wo die Übungen gelegentlich durchgeführt wurden. Allerdings beträgt die Zustimmung in diesem Fall bereits nur 23,84 %. Und nur rund 20,5% der algerischen Germanistikstudierenden hat angegeben, dass es sich immer mit Hausaufgaben beschäftigt wurde.

Abbildung 07: Mittelwerte der Testkontrolle im algerischen Germanistikunterricht

Quelle: Eigene Darstellung

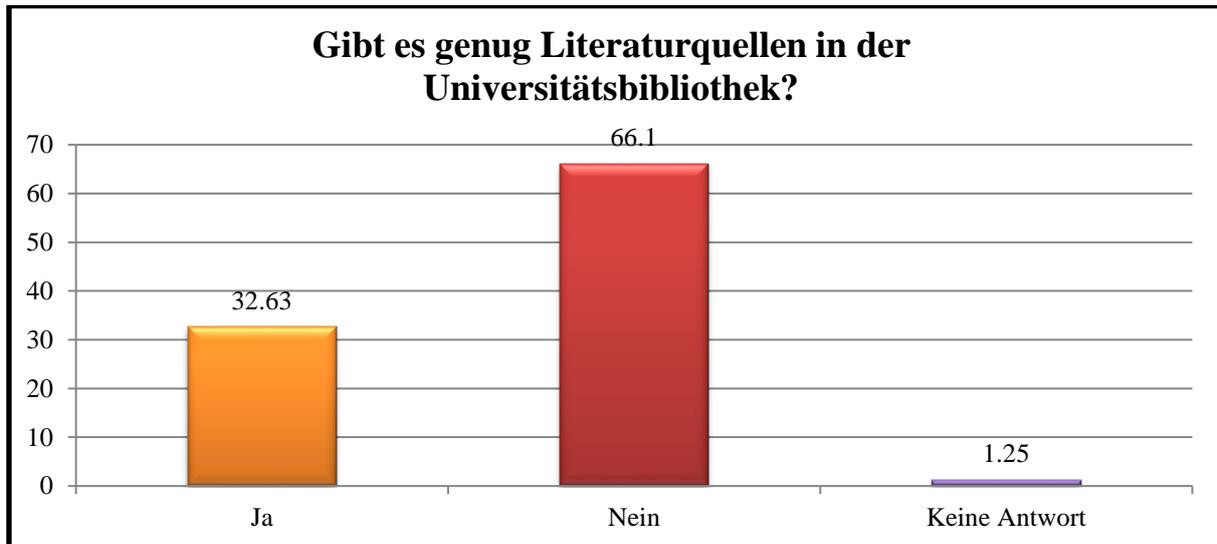
Ziel der gestellten Frage, „wie oft werden Sie getestet?“, war in erster Linie zu erkennen, ob es immer Möglichkeit besteht, Wiederholungsstrategien bei den algerischen Germanistikstudierenden zu entwickeln. In der schematischen Darstellung war ersichtlich, dass mehr als die Hälfte (beinahe 54%) angegeben hat, dass sie lediglich 1 Mal pro 2 Monate Tests geschrieben hat, und nur eine Minderheit: 5,43 % hat berichtet, dass sie 1 Mal pro 2 Wochen getestet wurde, was den Einsatz und den Aufbau der Memorierungsstrategie hemmt. Ferner wird erschlossen, selbst wenn die Konsolidierung der Erkenntnisse im Langzeitspeicher ein Grundziel vom FU sein sollte, wird sie auf allen drei Ebenen, nämlich der episodische, der semantische und der prozedurale Speicher übersehen.

Abbildung 08: Mittelwerte der Ratschläge und Tipps

Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage ‚Wie oft werden Ihnen Ratschläge und Tipps für das Lernen gegeben?‘ hat den aktuellen Stand beabsichtigt, in dem der Lehrende die motivationalen und die affektiven Kräfte der Germanistikstudierenden weiterhin in Gang setzt. Mit Prozentsatz 36,82% der Häufigkeit liegt die Antwort auf die Frage ‚Wie oft werden Ihnen Ratschläge und Tipps gegeben?‘ über dem Durchschnitt der Übereinstimmungen. Insgesamt hat die Prozentanzahl der Zustimmungen zwischen 21,75% (kontinuierliche Ratschläge und Tipps), 20,50% (gelegentliche Ratschläge und Tipps) und 17,57% (seltene Ratschläge und Tipps) variiert, was einen nicht erwarteten vielmehr niedrigen Wert von Triebkräften der algerischen Germanistikstudierenden ergeben hat, woraus sich großen Bedarf an Motivation- und Emotionsstrategien ableiten ließ.

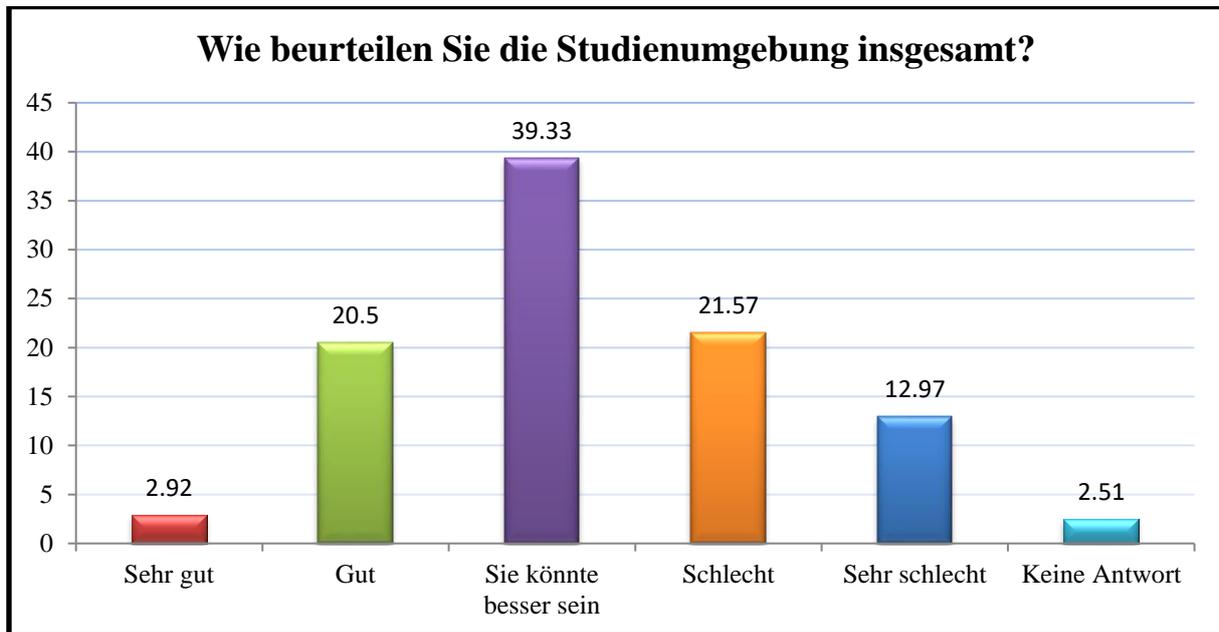
Abbildung 09: Mittelwerte der Literaturquellen in der algerischen Universitätsbibliothek



Quelle: Eigene Darstellung

Um einen Überblick über die Verfügbarkeit der Literaturquellen an der Universität zu erhalten, wurde die in Abbildung 09 stehende Frage gestellt. Die Wichtigkeit der Literaturquellen liegt darin, dass die Germanistikstudierenden ihre externen ressourcenbezogene Strategien besser entwickeln können. Deskriptiv ließ sich feststellen, dass es einen starken Mangel an bibliographischen Quellen (nein: 66,10 %) bestand. Rund 80 Probanden haben die Teilfrage ‚In welchen Bereichen fehlen Literaturquellen?‘ kommentiert. Die äußerst angenehme Tatsache trägt mit Sicherheit, dass der Bereich, in dem Mangel auftaucht, war in erster Linie ‚Literaturwissenschaft‘ (30 Testpersonen), während 17 Probanden sich für ‚Linguistik‘ entschieden haben. An der dritten Stelle standen die grammatischen Bücher (13). Es folgten Romane (09), Didaktik (08), Landeskunde (07), Übersetzung (03), Fachsprache (02) und dann Zeitschriften (01).

Abbildung 10: Beurteilung der gesamten Studiensumgebung im Hinblick auf den algerischen Germanistikunterricht



Quelle: Eigene Darstellung

Mittels der Frage ‚Wie beurteilen Sie die Studiensumgebung insgesamt?‘ hatte herauszustellen, ob die derzeitige gesamte Lehr- und Lernsituation bzw. die Summe aller Faktoren dazu verhelfen, dass der Germanistikstudierende seinerseits seine eigene externe Stützstrategie ‚Lernumgebung‘ fördert. Wie aus Abbildung 10 hervorging, die Ansichten waren unterschiedlich, aber 39,33% der Germanistikstudierenden ist diesbezüglich davon ausgegangen, dass die gesamte gestaltete Studiensumgebung besser sein könnte. Von daher ist eine eindeutige Gewichtung zum Ausdruck gekommen, dass es Unzufriedenheit über die klimatischen Verhältnisse erfasst wurde. Nur ein Drittel (20,50%) der Befragten hat die Studiensumgebung für gut gehalten. Dies hatte zur Folge, dass die Anwendungssituationen, in denen unterschiedliche Lernstrategien genutzt und gefestigt sowie Arbeits- und Denkprozesse angeregt werden, auf jeden Fall begrenzt sind.

Auf die letzte Frage 2.11 ‚Wie schätzen Sie die Unterrichtsqualität ein‘, haben die 42 Probanden frei und unterschiedlich reagiert. Ziel dieser offenen Frage war, das aktuelle Unterrichtskonstrukt direkt von den Germanistikstudierenden zu erhalten.

Von den Ansichten, die die positiven Aspekte im algerischen Germanistikunterricht beleuchtet haben, wird kommentiert, dass die Erklärungsweise verständlich ist und die Unterrichtsinhalte bedeutungsvoll sind, die sich als kognitive Aktivierung erweisen. Es steht positiverweise eine Informationsflut in allen Bereichen. Die gute Unterrichtsqualität wird an die Vielfalt der Texte und Übungen angeknüpft, da es sich mit neuem Wortschatz befassen lässt, was die lexikalische Kompetenz bei den Studierenden aufbauen kann. Das ist ein guter Prädiktor für Lernzuwachs im Allgemeinen. Die gute Unterrichtsqualität wird ebenso mittels Lehrmaterialien-Vielfalt wie Computer, Bilder, Videos gesichert. Einige Probanden haben erklärt, dass die Qualität des algerischen Germanistikunterrichts viel besser als früher ist. Andere haben weitläufig erläutert, dass der Germanistikunterricht kennzeichnend ist und dies hängt von der konstruktiven Unterstützung des kompetenten Lehrenden zusammen.

Die zweite Gruppe der Testpersonen hat Stellung anders genommen, wobei sie den negativen Aspekt ins Licht gebracht hat. Viele Testpersonen haben der aktuellen Methode vorgeworfen. Eine Testperson hat hinzugefügt, dass es für das jeweilige Fach nicht die jeweilige Lehrmethode gibt. Der Grammatikunterricht wird z.B. mündlich, indes das Fach ‚Mündlich‘ schriftlich erteilt. Es bedarf laut den Befragten adäquate, aber auch vielfältige nicht klassische Verfahren, die durch die modernen Unterrichtsmaterialien –die einen starken Mangel markieren– unterstützt werden, und die auch die Motivation bei allen algerischen Germanistikstudierenden gewährleisten könnten. Viele der Probanden haben hervorgehoben, solange die Studierenden nicht lernbereit und unkonzentriert sind, lässt der Unterricht sich nicht bestmöglich abzeichnen.

2.2.2.9 Ergebnisinterpretation der schriftlichen Studentenbefragung

Es war beabsichtigt, neuere Entwicklungen der Lernstrategien im Zusammenspiel mit der verwendeten Unterrichtsmethode angemessen ins Licht zu bringen. Die Analyse der schriftlichen Befragung algerischer Germanistikstudierenden an Universität Djilali Liabès in Sidi Bel Abbès sowie an Universität Mohamed Ben Ahmed in Oran hat Folgendes ergeben:

Nach den Antworten kann festgestellt werden, dass die Elaborationsstrategie von den algerischen Germanistikstudierenden manchmal entfaltet ist, z.B. durch die Teilstrategie Vorwissensaktivierung, Notizen nehmen, Fragen herstellen. Die elaborative tieforientierte Lernstrategie sollte eher Augenmerk geschenkt werden. Es besteht inzwischen Übereinstimmung darüber, dass der bewusste und effektive Einsatz von der Wiederholungsstrategie fehlt. Entworfenen Kontrollteste sind in dieser Hinsicht mehr zu intensivieren.

Die Organisationsstrategie Zusammenfassung sollte von großer Zahl der Germanistikstudierenden eine Förderung erfahren. Auf die bezogene Zusammenfassung und die schematische Umstrukturierung des Inhalts stützen sich die Studierenden selten. Auf diese Weise entsteht kein spezifisches thematisch vernetztes organisiertes Fachwissen, nach dem es strategisch methodisch gegangen wird, was den Weg für entwickeltes prozedurales Wissen ebnet.

Die Auswertung der Fragen der Selbstregulationsstrategien gibt die Sicherheit, dass die präaktionale Phase bzw. das Entwerfen der Lernaufgaben lediglich prozentuale Häufigkeiten hat genauso wie die postaktionale Phase nämlich das Bewerten. Selbstkontrollstrategien sind immer dann möglich aufgebaut, wenn der algerische Germanistikstudierende ständig Teilziele skizziert, sich auf Unterrichtsstoff vorbereitet und das Durchgeführte kontrolliert.

Die dargestellten Ergebnisse legen nahe, daß die Leistungsmotivation und die Selbstwirksamkeit und somit solche Motivations- und Emotionsstrategien nur selten direkte Effekte auf die Bewältigung der Übungen haben. Die getesteten Items werden höchstens nicht eher von dem algerischen Germanistikstudierenden benutzt. Eine wesentliche Bedingung für die Förderung der Methodenkompetenz ist die Beschaffung der Triebkräfte, die von den Lehrenden häufig Beachtung finden.

Weiterhin zeigen sich die Ergebnisse in Abhängigkeit von dem kooperativen Lernen, die Germanistikstudierenden sollten ihrerseits, die Möglichkeiten des

arbeitsteiligen Lernens und Lösung von sozialen Konflikten nahe zu bringen. Die Germanistikstudierenden erleben als fremdbestimmt bzw. als selbstbestimmt. Deswegen muss häufig ein geradezu "bildungsfreundliches Klima" herrschen. Die Unterrichtsform muss ein möglichst Zusammenarbeiten der Studierenden ermöglichen und gemeinsamen Problemlösens ermutigen. Diese gelten als Voraussetzungen für die Entwicklung der damit gemeinten Sozialstrategien und der Verbesserung der angeleiteten und reflektierten sozialen Erfahrungen.

Einsatz der internen ressourcenbezogenen Lernstrategien: Während das Anstrengungsmanagement betreffs der Schwierigkeit vom Unterrichtsstoff; als ständige Tätigkeit bei mehr als die Mehrheit der Germanistikstudierenden an Boden und Bedeutung gewinnt, findet Zeitmanagement keine Berücksichtigung. Die Zeitstruktur soll neu durchdacht werden. Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass auch die externe ressourcenbezogene Lernstrategie nämlich ‚das Nutzen der Informationsquellen‘ einen seltenen Einsatz von den algerischen Germanistikstudierenden findet. Erforderlich sei hier ein Ruf nach ausreichender Anzahl an fachwissenschaftlichen Dokumentationen an der algerischen Universität. Im Vergleich dazu bemüht sich die Mehrheit der Germanistikstudierenden immer, ruhiges und konzentriertes Lernen zu schaffen. Die Befragten wurden in diesem Zusammenhang nach ihrer Zufriedenheit mit der Studiensituation gefragt und es ist zu vermuten, dass die gesamte Lehr- und Lernsituation nicht dazu verhilft, die eigene spezifische Teilstrategie ‚Lernumgebung‘ auszuprägen.

Da die Frontalmethode die meist verwendete Unterrichtsmethode im algerischen Germanistikunterricht ist, lässt sich in Abhängigkeit von den Unterrichtsmitteln das Thesenpapier mehrprozentig aufzählen im Gegensatz zu anderen Handlungsmustern, LdL und Unterrichtsgespräch. Wie aus Analysen deutlich wurde, kam die Stationenarbeit in ihrer Nützlichkeit nie zum Vorschein. Es steht keine Gleichstellung für die Unterrichtsmethoden, dieser Schwerpunkt wurde mittels der Antworten auf die Frage: ‚Wie schätzen Sie die Unterrichtsqualität insgesamt? ‘, wobei die befragten Germanistikstudierenden erklären, dass es auf innovative und

adäquate Unterrichtsstruktur kommen soll. Erforderlich ist eine lehrergesteuertes, aber auch ein lernerzentriertes Vorgehen.

Es scheint jedoch wiederum deshalb bedeutsam, auf den starken Mangel an Unterrichtsmaterialien hinzuweisen. Obwohl das Arbeitsbuch zum gesamten tief- und oberflächenstrategischen Arbeiten dient, findet es keine befriedigende Verwendung genauso wie Plakate, die sehr selten genannt wurde, selbst wenn sie eine interessante Darbietung neuer Inhalte jeglicher Art leisten und die Motivationsstrategien und die Lernstrategien der externen Visualisierung bei den Germanistikstudierenden erweitern. Andere notwendige Unterrichtsmittel wie DVDs und Lautboxen kommen nie zum Einsatz.

2.2.3 Zu den Fallstudien der Masterstudierenden

2.2.3.1 Ziel der Fallstudien

Mit dem Ziel, hier auf eine empirische Untersuchung hinsichtlich der Entwicklung der Methodenkompetenz und der aktuellen Situation der Unterrichtsmethode eingehen zu können, wurde im Deutschbereich der Universität Ibn Khaldoun in Tiaret Fallstudien mit den Studierenden durchgeführt. Die gestellte Problematik wird in ihrem realen Umfeld untersucht. Daraus resultierend ist die aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt als auch konkretes Handeln des Lernenden. Es geht auch darum, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln bzw. zu bewerten und Falllösungen zu erarbeiten

2.2.3.2 Präsentation der Fallstudien

Also es geht im Folgenden um die Analyse der Fallstudien von Germanistikstudierenden, die einen Masterstudiengang während 4 Semester nämlich im Laufe der Studienjahre 2014/2015 und 2015/2016 an der Fremdsprachenabteilung an Universität Ibn Khaldoun in Tiaret errichten. Diese Germanistikstudierenden haben ihre Licence-Studien schon an Universität Oran und Algier abgeschlossen.

Einen Fragebogen haben sie zuerst bekommen, in dem ihre Angaben gewonnen werden: Name, Alter, Motivation zum Deutschlernen usw. Zweitens wurden sie nach den speziellen Lernstrategien, die sie bei der Bewältigung der Lernübungen bzw. bei dem Umgang mit den dargebotenen Texten verwenden, befragt. In dem dritten Teil setzten sich die Studierenden mit Frage, an welchen Stellen sie die Unzufriedenheit innerhalb der Master-Seminare finden. Mit einer offenen Frage wurden diese DaF-Studierenden auch aufgefordert, die Methode des Lehrers zu beurteilen, und die alternativen Unterrichtsmethoden, die sie in Master-Seminaren gehabt hätten, aufzuschreiben (Siehe die Fallstudie im Anhang, Seiten: Z-BB).

2.2.3.3 Analyse und Evaluation der Fallstudien

Die einzelnen Ergebnisse der schon erklärten Fragen werden in der Form der Fallstudien vorgestellt, in denen die Reflexionen und die zukünftige Änderungen im Unterricht formuliert werden können. Basierend auf den Beobachtungen in meinen eigenen erteilten Seminaren ‚Allgemeine Didaktik‘; ‚Lehrwerkanalyse‘; ‚Literaturdidaktik‘ in den drei Semestern und jeweils während der Betreuung einiger Kandidatinnen und Kandidaten beim Erstellen der Masterarbeiten werden meine eigenen Bemerkungen über die gesamten speziellen Lernstrategien der befragten Germanistikstudierenden in den Kommentaren hinzugefügt.

Fallbeispiel 1

Die Studentin Feriel Haddou (28) hat drei Jahre Deutsch als dritte Fremdsprache am Gymnasium Hireche Mohamed in Tiaret gelernt. Das DaF-Studium am Fremdspracheninstitut an Universität Oran hat sie aufgenommen, weil sie sich für die deutsche Sprache und Kultur interessiert.

Was die erste Frage über die speziellen Lernstrategien anbetrifft, hat Feriel wie folgt beantwortet:

„Im Umlauf meines Studiums habe ich mich meistens auf die Elaborationsstrategien konzentriert, damit meine ich die Aktivierung vom Vorwissen, indem ich es mit dem inneren Bild verknüpfe. Darunter fallen auch das Stellen der Fragen und das Nehmen von Notizen, dabei gehe ich

ausführlich auf die Stichworte. Ich versuche immer den gesamten Unterrichtsstoff mit meinen Worten zu formulieren (paraphrasieren). Ich habe ebenso die Organisationsstrategien benutzt, d.h. ich organisierte und strukturierte das neue Wissen (Ideen, Abschnitte), und um das erfolgreiche Lernen meistern zu können, fasse ich Texte zusammen oder unterstreiche ich Stichwörter, um Hauptaussagen zu gewinnen.“

Bezugnehmend auf die Antwort von Ferial kann gesagt werden, dass sie zwei zentrale Lernstrategien verwendet, nämlich die Elaborationsstrategie und die Organisationsstrategien. Während ihres Studiums hat sie auch die Motivationsstrategien eingesetzt und weil sie intrinsisch motiviert war, hat sie sich selbst ermutigt, eine bezeichnende sprachliche Progression zu verwirklichen. Anhand meiner eigenen Bemerkungen in den Master-Seminaren konnte ich erfahren, dass Ferial keinen großen Wert auf die Sozialstrategien legt. Sie bewältigt die Lernaufgaben regelmäßig individuell, indem sie das Aufmerksamkeitsmanagement in Benutzung nimmt.

Die Studentin Ferial bewertet im Folgenden die Lehrmethode, sie gibt an:

„Im Allgemeinen vermittelt die Mehrheit der LehrerInnen uns die Unterrichtsstoffe gut, die Mehrheit überträgt die Inhalte auf interessante Weise, sie ist lebendig und kompetent. Die Lehrkräfte konzentrieren sich auf die interkulturelle Kommunikation, d.h. das Ziel prägt sich in dem Vorrang der mündlichen sowie der schriftlichen Sprachproduktion und in dem Kennenlernen der anderen Kultur. Verschiedene Arbeitsformen stehen im Mittelpunkt der Master-Seminare wie Rezensionen, Vorträge, Referate, Protokolle und die alternative Unterrichtsmethode–meines Erachtens-, mit der wir -die Lerngruppe- gearbeitet hätten, wäre diese spezielle Form des Kooperativen Lernens ‚WECHSELSEITIGES LEHREN UND LERNEN (WELL)‘ gewesen, bei der die Studierenden ExpertInnen für einen Teil des Lernstoffs würden.“

Der Befragungsausschnitt verdeutlicht, dass die Studentin Ferial nicht von der Beurteilung einer gewissen Lehrmethode in einem bestimmten Master-Seminar ausgeht, sie greift auf die Methoden der Mehrheit der Lehrkräfte zurück. Ferial hat einen bedeutenden Aspekt nämlich den interkulturellen Ansatz beim Vermitteln der deutschen Sprache beleuchtet. Ihrer Meinung nach vier Arbeitsformen lassen sich feststellen, mit denen das Master-Seminar variieren lässt und da das WELL vorteilhaft auf das Sammeln der Erfahrungen im Bereich des Germanistikunterrichts seitens des Lernenden wirkt, hätte Ferial mit diesem Lehr- bzw. Lernkonzept gearbeitet.

Ferial erklärt weiter:

„In einigen erteilten Seminaren wird der Unterrichtsstoff nach der selben Methode gestaltet. Die Studierenden werden nicht genug motiviert und sie können sich nicht selbstständig mit den unterschiedlichen Problembereichen auseinandersetzen, weil der Unterricht monoton wirkt; das Lernen mechanisch erfolgt und der Unterricht streng kontrolliert und geplant wird. Außerdem wird den Studierenden keine Möglichkeit gegeben, sich frei zu äußern.“

Ferial legt offen, manche Seminare werden durch die Methodeneinfalt bzw. Methodenmonotonie ausgezeichnet, dies könne darauf deuten, dass die Germanistikstudierenden nicht genügend extrinsisch motiviert werden, was die Kreativität verringern und das Burnout-Syndrom einfallen lässt. Aus dieser Antwort ist zu erkennen, dass die Mitteilungs- bzw. die Ausdruckskompetenz seitens des Studierenden in keiner Entfaltung gebracht wird.

Fallbeispiel 2

Im Jahre 2006 hat Badra Belhoudja (32) ihr Studium im Fachbereich Germanistik am Fremdspracheninstitut an Universität Oran abgeschlossen. Deutsch hat sie schon am Gymnasium Ibn Rostom in Tiaret von 2000 bis 2002 gelernt. Badra hatte am Anfang keine Vorliebe für die deutsche Sprache, aber sie hat sich stets bemüht, sich gute Leistungen zu ergeben.

Ihre häufig verwendeten speziellen Lernstrategien bei dem Umgang mit dem Unterrichtsstoff hat die Germanistikstudentin Badra folgendermaßen beschrieben:

„Bei der Beschäftigung mit dem strukturierten Stoff gibt es so unterschiedliche Lernmethoden bzw. Lernstrategien, um irgendwelchen Text zu analysieren und zu synthetisieren. Als Germanistikstudentin weiß ich genau, was eine Organisationsstrategie ist, die –meines Erachtens – auf jeden Fall für den Anfänger geeignet ist. Basierend auf dem didaktischen Prinzip ‚das Alte mit dem Reiz des Neuen verbinden‘ benutze ich die Elaborationsstrategie bei der Bearbeitung des Textes. WIE und Warum? Ich werde erklären: Zunächst einmal soll ich die interne Verarbeitung meines sprachlichen Wissens sowie meine gespeicherten Gedanken über das Textthema auffrischen, dass ich dieses alte Wissen mit den Informationen des aktuellen Textes wieder aktivieren kann. Bei der Analyse bzw. bei der Interpretation des dargebotenen Textes soll ich immer den Texttyp festlegen, Hypothesen bilden und mein lexikalisches Wissen einsetzen, um die neuen schwierigen Wörter zu erklären und somit die Bedeutung des gesamten Textes besser zu erschließen. Nach der Textinterpretation ziehe ich alle resultierten Gedanken in einem einzelnen Text zusammen.“

Die Germanistikstudentin Badra hat die von ihr benutzte Lernstrategie ausführlich erläutert: sie erweitert ihre Erkenntnisse mittels des Abrufs gespeicherter Informationen aus dem Langzeitgedächtnis und behält das Gesamte im Arbeitsgedächtnis, wobei sie den dargebotenen Unterrichtsstoff analysiert und weiterhin interpretiert, auf diese Weise entschlüsselt sie die undeutlichen Wörter durch ihr vorhandenes lexikalisches Sprachwissen. Darauf basierend wird fast der gesamte Text verstanden. Wichtig erscheint bei Badra, dass nachdem sie das globale, selegierende sowie detaillierte Verstehen operationalisiert, wird sie die wichtigsten Sinneseinheiten zusammenfassen, dass ein ganz neuer Text entsteht.

Die negativen Stellen, an denen die Germanistikstudentin Badra im Master-Seminar Lücken gefunden hat sowie ihre Perspektiven hat sie dermaßen dargestellt:

„Die Erklärung des Unterrichts sei die Aufgabe der Lehrperson. Aber wenn sie sich nicht bemüht, um diese Verantwortung zu übernehmen, können dann die skizzierten Unterrichtsziele nicht erreicht werden. Das Problem liegt meiner Meinung nach in der Verwendung der Thesenpapiere, die aus dem Internet bloß entnommen und nicht bearbeitet werden, und weiterhin trotz ihrer Komplexität nicht in einzelnen Sitzungen verteilt werden. Es geht folglich in diesen Art-Seminaren um mechanisches Lernen. Diese rigide Methode motiviert gar nicht die Lerner. Diese gilt als eine Stelle, an der ich die Unzufriedenheit im Master-Seminar finde. Auf der anderen Seite liegt die Abwesenheit der Lernmaterialien bzw. der Unterrichtsmedien vor, die eine Verstehenshilfe anbieten, dies führt gerade zum nicht erfolgreichen Unterricht. Die Lernumgebung erweise ich für unruhig, was meistens das Lehren und das Lernen unmöglich gestaltet. Die Teamarbeit lässt sich innerhalb der Klasse bemängeln.“

Im Hinblick auf die Antwort von Badra kann konstatiert werden, dass die rigide Lehrmethode darin besteht, wenn die Lerngruppe mit den nicht didaktisierten Unterrichtsstoffen mechanisch lernt, insbesondere wenn diese Stoffe kompliziert sind. Die Unzufriedenheit liegt nicht nur an der Methode des Lehrers, aber auch an den Lernmaterialien, wenn sie nicht verfügbar für den Unterricht sind. Auf den negativen Aspekt ‚die multimediale Umgebung‘ hat Badra hingewiesen, es geht auch um die unruhige situierte Lernumgebung, die die Studierenden verhindert, sich auf das Studium insgesamt zu konzentrieren. Zudem wünscht sich die Germanistikstudentin die alternative Sozialform Teamarbeit: die Klein- oder Großgruppenarbeit.

Fallbeispiel 3

Der Student Abbas Boualem (29) hat sich am Gymnasium Ahmed Medaghri in Tiaret geschult, dort hat er fünf Jahre die deutsche Sprache gelernt. Er entschied sich, Germanistik am Fremdspracheninstitut an Universität Oran zu studieren, weil er sich für die deutsche Sprache und Kultur interessiert und Verwandte und Bekannte in Deutschland hat.

Der Germanistikstudent Boualem zitiert in diesem Abschnitt seine spezielle Lernstrategie:

„Zur Bewältigung der Lernaufgaben führe ich die Kooperationsstrategie ein, die mich sehr interessiert, die Mitpartner arbeiten innerhalb Gruppe, jeder verfügt über seine eigenen Erkenntnisse, die weitergeleitet würden, also die Partner helfen sich gegenseitig weiter, wenn sie etwas nicht verstehen bzw. ihre Standpunkte nicht erklären können, sie korrigieren sich gegenseitig und sprechen ab. Also es gibt Informationsaustausch, jeder motiviert den anderen, um weiterlernen zu können, und auch häufig Kommunikation und Interaktion zwischen die Mitgliedern der Gruppe.“

Der Germanistikstudent Boualem verfügt über Bereitschaft, sich auf die Kooperation mit anderen Studienkolleginnen und –kollegen einzustellen. Er ist motiviert für die Sozialstrategie, mit der die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe gestützt wird. Diese Kooperationsstrategie lässt sich das Akzeptieren der Meinungsverschiedenheit entfalten. Laut der Meinung von Boualem werden dank der Kooperationsstrategie sowohl seine Ideen als auch die Standpunkte anderer entwickelt, eingebracht und konkretisiert. Außerdem könne jeder Mitpartner die Feedbackmethoden kennen und anwenden. Jeder Mitpartner in der Gruppe versetzt sich in andere hinein und jeder erwirbt und entwickelt die Fähigkeit, mutig nachzufragen.

Auf die Frage , Wie beurteilen Sie die Methode des Lehrers und was für alternative Unterrichtsmethoden hätten Sie im Master-Seminar gehabt?‘ hat der Germanistikstudent folgendes angegeben:

„Anhand meiner Erfahrungen als Germanistikstudent habe ich bemerkt, an den Master-Seminaren lässt es sich auf den Frontalunterricht als Lehrmethode stützen. Daraus resultiert der negativen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung der kommunikativen bzw. sozialen Kompetenzen des Lernalers. Die Lehrer geben den Lernenden keinen Raum miteinander zu diskutieren und zu arbeiten. Wenn die Lerner während dem Unterricht nicht kommunizieren können, werden ihre Beziehungen zu dem

Lehrer beschränkt und das ist eine Stelle, an der die Lernenden die Unzufriedenheit finden. Sie spüren die Monotonie. Es ist vor allem die Rolle des Lehrers, den Unterricht zu moderieren und neue verschiedene Arbeitsformen zu variieren.“

Laut Boualem sollten die Lerninhalte gruppengerecht vermittelt werden, da er bemerkt, dass in dem Master-Seminar eine methodische Monokultur existiert, sie ist nämlich die dominante Unterrichtsmethode ‚Frontalunterricht‘ sei. Auch wenn dieser darbietende Unterricht darauf abzielt, die Sachkompetenz bei den Lernenden zu stärken, den Lernenden mehr zu kontrollieren und zu bewerten, hat er negative Konsequenzen auf die Kommunikation zwischen dem Lehrenden und den Lernenden.

Fallbeispiel 4

Der DaF-Student Mourad Zidani (30) hat drei Jahre Deutsch am Gymnasium gelernt und nach vier Jahren Germanistik an Universität Algier absolviert. Den Master-Studiengang schließt er an Universität Ibn Khaldoun in Tiaret ab.

Zunächst einmal gibt der Germanistikstudent Mourad im Folgenden die Erklärung seiner speziellen Lernstrategien in einzelnen Schritten ab:

„Bevor ich mit dem Unterrichtsstoff anfangen, beschäftige ich mich zuerst mit einer Internet-Recherche und suche ich konkretes Beispiel, manchmal soll ich Bilder, Plakate oder Symbole benutzen (traditionelle oder elektronische Medien), um die Entdeckung und Vereinfachung der Ideen zu erreichen. Die erste Phase enthält verschiedenartige Fragen, die das Vorwissen provozieren und ggf. in den Lernstoff zu situieren. Die Hinführung in das Thema beginnt mit Beispielen und Fragen, die Texterklärung soll ich mit einer stillen Lektüre anfangen, dies entwickelt das Leseverstehen und reaktiviert die alte Lexik. Die Lektüre ist ein individueller Lernprozess. Neue Lexik wird eingeführt und später verglichen, es werden Ideen erklärt und organisiert. Um den Wortschatz zu verankern, gebrauche ich immer Synonyme und Gegenteile. Das Vollverstehen des Textes führe ich mit Übersetzung durch und basiere ich weiterhin auf den gestellten mündlichen und schriftlichen Fragen und auf den

gegebenen außerunterrichtlichen Aufgaben, wie etwa Aufsätze, Zusammenfassungen und Projekte.“

Der Germanistikstudent Mourad erzielt die ressourcenbezogene Lernstrategie ‚Anwendung der modernen und traditionellen Hilfsmittel‘. Er bindet seine Lernumwelt in den Lernprozess mit. Die Elaborationsstrategie ‚Vorwissensaktivierung‘ eignet sich er mittels Fragenstellens an, aber auch anhand des Generierens von Beispielen. Die Wiederholungsstrategie entfaltet er im Bereich des Erwerbs von dem Wortschatz. Es ist auch festzustellen, dass die interne Stützstrategie ‚Anstrengungsmanagement‘ in Betracht kommt. Sein strategisches Repertoire bringt er durch die Organisationsstrategie weiter

„In diesem Zusammenhang wollte ich auf das Problem der heterogenen Gruppe hinweisen, die Studierenden haben nicht das selbe Niveau und die Lehrpersonen finden fast immer Schwierigkeiten bei der geeigneten Methode zur Vermittlung des Stoffes. Dies schafft die Demotivation bei den Lernenden. Die gesamten Programme brauchen viel Zeit und Projekte zum Konsolidieren. Ich persönlich finde auch Schwierigkeiten, in elektronischen Quellen zu forschen, da es viele Daten und Informationen gibt und in der Bibliothek stehen keine Bücher mehr zur Verfügung.“

Die Frage der Unterschiedlichkeit der Lernenden hinsichtlich des Sprachniveaus wird nicht nur von den Lehrenden gestellt, aber auch von den Lernenden (Anmerkung: die Lernenden differieren in ihrer Wissensbasis; ihrer Intelligenz, in ihrer Motivation u.Ä.), dies wirkt negativ auf die Wissensvermittlung und Wissensaneignung also auf das unterrichtliche Handeln im Allgemeinen, deswegen entsteht ein Mangel an der extrinsischen Motivation im Hinblick auf die leistungsstarken Studierenden und wegen dosierten Lehrprogramme hat der Germanistikstudent vor allem Probleme bei dem Zeitmanagement, also er kann die gesamten dargebotenen Inhalte nicht befestigen. Die Frage, die sich vor allem in dieser Hinsicht stellen lässt, ob den Germanistikstudierenden auch genug Zeit gegeben wird, Inhalte in den Wahrnehmungsspeicher landen zu lassen, die Wahrnehmung hängt auf jeden Fall von

Erfahrungen ab. Anhand der Antwort von Mourad kann gesagt werden, dass er sich bemüht, die kognitive Verarbeitung des Gegenstandes unter strategischem Gesichtspunkt zu fördern nämlich die multimediale Umgebung gut zu gestalten, dass er in weiterführender Literatur nachschlägt, aber er konfrontiert mit Schwierigkeiten: Hier wird mit Nachdruck auf den Mangel der Literaturquellen in den Universitätsbibliotheken hingewiesen.

Im weiteren Verlauf der Fallstudie bringt Mourad Folgendes zum Ausdruck:

„Ich mache darauf aufmerksam, die meisten Studierenden strengen sich nicht an, Zeit zu planen, um etwas zu analysieren oder recherchieren, die Kompetenzen werden nicht benutzt, und jeder arbeitet autonom, der Lehrer versucht immer nur wichtige Informationen zu vermitteln, trotzdem gibt es immer Anstrengungen, wie Benützung von Beamer und Plakaten. Die Lehrer versuchen ebenso ihrerseits, die Studierenden bewusst zu machen, zu motivieren und zu orientieren.“

Bezogen auf diese Beobachtung von Mourad im Master-Seminar lässt sich erkennen, dass die tiefverarbeitenden elaborativen Prozesse bzw. typische strategische Herangehensweisen von den Master-Studierenden nicht eingesetzt werden und da die Einzelarbeit die dominante Sozialform ist, kann der Austausch der erwerbenden sowie der verarbeitenden Information nicht unterstützt werden.

Der DaF-Student drückt immerhin aus:

„Der negative Aspekt besteht darin, dass es keine freie Diskussion steht, keine Lust, keine Recherche, keine Lektüre, der erste und letzte Wunsch besteht nur in den Noten. Nach dem Abschluss versuchen die Studenten, nur Arbeitsstellen zu finden. Weder weiteres Lernen noch kreative Ideen finden Entfaltung. Der Lehrer ist auch automatisch demotiviert und versucht immer einfache Methode zu benutzen, z.B. Blätter und Zusammenfassung, Schlüsselwörter geben oder Diktat, der Gebrauch der

neuen Medien ist begrenzt, er kostet viel Zeit und bedarf Vorwissens, der heutige Student fragt nicht und debattiert gar nicht.“

Der DaF-Student beleuchtet die negativen Aspekte im DaF-Unterricht: da der Germanistikstudent sich seinerseits darum nicht bemüht, seine sprachlichen und fachlichen Erkenntnisse zu erweitern, wird das auf die effiziente Rolle der Lehrperson im Klassenraum negativ einwirken. Es ergibt sich die Demotivation, die dazu führt, dass die Lehrperson lediglich die selben einfachen Vorgehensweisen errichtet. Es böte sich um kreative Unterrichtsmethoden. Also es gibt schon einen umgekehrten Einfluss: Einerseits können die Lernbedingungen die Auswahl der Unterrichtsmethode negativ oder positiv beeinflussen und andererseits hat die jeweilige Unterrichtsmethode auch ihre Mitwirkungen auf die Lerner-Kompetenzen.

Der Master-Student legt aufmerksam dar:

„Vor allem geht es nicht, um gute oder schlechte Methode zu beurteilen, der Unterricht hat –meines Erachtens – keine zukünftigen Ausblicke und keine Innovation, die Ziele sind klar „Gymnasiallehrerinnen und -lehrer ausbilden“, deswegen wünschte ich mir, dass die Unterrichtspraxis Berücksichtigung gefunden hätte. Auf der anderen Seite sollte die alternative Methode „Integration der neuen Medien“ an Boden und Bedeutung gewinnen.“

Die alternativen Methoden schlägt der Germanistikstudent vor, dass es besser wäre, wenn im Master-Seminar mit praktischen Unterrichtsprinzipien gearbeitet wird, der zukünftige Lehrer wird auf diese Weise Vorerfahrungen und Kenntnisse sammeln. Da scheint die handlungsorientierte Unterrichtsmethode LdL oder das kooperative Lehr- und Lernkonzept WELL fundiert zu sein. Im Zusammenhang mit den Alternativen nennt der Germanistikstudent auch die neueren Unterrichtsmedien, die die Medienkompetenz seitens des Lernalters entwickeln und den Germanistikunterricht auflockern lassen.

2.2.3.4 Abschließende Ergebnisse zu den Fallstudien

Bei der Analyse der Passagen standen folgende Analysegesichtspunkte im Vordergrund:

- Die Lernstrategien, auf die die Masterstudierenden sich öfters stützen bei der Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff, -Ganz konkret- um Texte zu bearbeiten sowie unterrichtliche und außerunterrichtliche Aufgaben zu bewältigen.
- Die Stellen, an die die Masterstudierenden Unzufriedenheit innerhalb der Klasse insgesamt gefunden haben (die negativen Aspekte, die sie in Master-Seminaren gefunden haben).
- Wie die Masterstudierenden die Methode des Lehrers beurteilen (Waren sie damit zufrieden?) Was für alternative Unterrichtsmethoden sie auch im Unterricht gehabt hätten.

Es sind abwechslungsreiche Lernstrategien bei den Master-Studierenden zur Sprache gekommen und verschiedene Facetten des Lernstrategiekonstrukts wurden begriffen. Jeder Befragte hat die oft verwendeten Lernstrategien aufgezählt. Sollte das neue Wissen organisiert und strukturiert werden, dann wird auf die Organisationsstrategien zurückgegriffen. Sollte das neue und bedeutungshaltige Wissen in bereits bestehende kognitive Strukturen integriert und Verknüpfungen zwischen Wissens-elementen herausgearbeitet werden, dann mag es auf die Elaborationsstrategien eingehen. Es werden diesbezüglich Notizen zur Enkodierung und zur Speicherung der Informationen genannt, aus denen die Masterstudierenden Zusammenfassungen herstellen können. Es wird die Teilstrategie Textunterstreichung verwendet zugunsten des Erfassens von Hauptaussagen

Mittels der Analyse der Fallstudien kann ergeben werden, dass es den Wiederholungsstrategien kein Augenmerk geschenkt wird. Dabei können neue Informationen nicht festigt werden. Auch für ein schnelleres Abrufen von vorhandenem Wissen und ein tieferes Verständnis werden keine Wiederholungsübungen genannt.

Die ressourcenbezogene Lernstrategie „Anwendung der modernen und traditionellen Hilfsmittel bzw. grundlegende und weiterführende Informationsquellen

wird für essentielle Lernstrategie gehalten, die dabei helfen, die erhaltenen Wissensstrukturen aller Art zu erweitern. Es ist auch zu beachten, dass die Universitätsbibliothek, die als ein fixer Bestandteil der Studiumgebung gilt, mit keinen ausreichenden benötigten Dokumentationen ausgestattet ist

Da der soziale Austausch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff anregt, wird die Kooperationsstrategie zu den wichtigen speziellen verwendeten gezählt. Es lassen Reflexion von Gruppenarbeiten, mehr Kontrolle und Verantwortung auf ihre eigenen Lernprozesse sowie die Motivation sich gewinnen.

Es wird in dieser Hinsicht eine fehlende Bereitschaft vermerkt, dem Gebrauch aller Arten der Schematisierung nachzugehen, wie z.B. Mind-Mapping; Clustering trotz ihren positiven Auswirkungen auf das Begreifen der Gedankengänge und das Überführen der Inhalte im Langzeitgedächtnis.

Es ist ebenso anzumerken, dass die Selbstkontrollstrategien zwar die Kontrolle und die Bewertung als ein wichtiger Bereich der Metakognition gering ausgeprägt werden. Darüber hinaus wurden die Motivations- bzw. die Emotionsstrategien aufgezählt, die die oben genannten speziellen Lernstrategien, die den emotionalen und motivationalen Bedingungen stark obliegen, in passenden Situationen aktivieren und nutzen zu können.

Nachdrücklich wird von den Befragten beleuchtet, dass der algerische Germanistikstudierende seinerseits kaum Mühe gibt, seine Fachkompetenz zu erweitern. Der Grund dafür liegt darin, dass er nicht imstande ist, sein eigenes methodisch-strategisches Vorgehen zu implementieren. Negativ wird die multimediale und insbesondere die situierte Studiumgebung beurteilt, die keineswegs dazu verhilft, das Konzentrationsmanagement aufzubauen. Es geht weiterhin um das Problem vom Zeitmanagement, das aufgrund der dosierten Lehrprogramme im Masterstudiengang erfolgt.

Der Umgang mit den Fallstudien hat erbracht, alternative innovative Methoden hätten die Masterstudierenden im Germanistikunterricht gehabt. Es wird in diesem Zusammenhang die methodische Monokultur nämlich den darbietenden Germanistikunterricht kritisiert, da sie vor allem die Demotivation bewirkt und die extrinsischen Einflüsse auslösen lässt. Der rigide Umgang mit dem Thesenpapier zur

Erklärung des Unterrichtsstoffs, der didaktisiert werden sollte, könne laut den befragten Masterstudierenden das Studium lediglich mechanisch machen. Von daher wird die neue Lehr- und Lernkultur auf den Gedanken gebracht.

Darunter fallen z.B. das WELL. Bei dem WELL sind die Lerner in hohem Maße konstruktiv. Sie seien einmal Vermittler, indem sie über einen gewissen Wissensvorsprung verfügen sollten und sie werden ein anderes Mal als Novizen betrachtet, indem sie die Informationen aufnehmen und verarbeiten. Das LdL als modernes konstruktivistisches Handlungsmuster gehört ebenso zu den innovativen Methoden im algerischen Germanistikunterricht. Das LdL wird genauso wie das kooperative Lehr- und Lernkonzept WELL als Gewinn bringend betrachtet, die Germanistikstudierenden machen Bildungserfahrungen, sie erteilen den Unterrichtsstoff aus Lernperspektiven und lassen sich anhand der Vernetzung aller Teilnehmer motivieren. Der Unterricht sollte also den Germanistikstudierenden viel Handlungsspielraum ermöglichen, sodass sie ihre Lernwege auf effiziente Weise gestalten und steuern würden. In einem unterrichtlichen Kontext sollten auch den neuen Unterrichtsmedien Rechnung tragen. Auf diese Weise lässt sich der Unterricht offen und vielseitig auszeichnen, wobei eine Gesamtheit von kognitiven, metakognitiven, motivational-emotionalen und ressourcenbezogenen speziellen Lernstrategien von dem Germanistikstudierenden selbstständig ausgewählt, eingesetzt und reflektiert werden können.

Fazit

Das zweite praktische Kapitel hatte die zweite Teilhypothese, dass die von dem Germanistikstudierenden verwendeten Lernstrategien nicht vorteilhaft auf die Erweiterung seiner Methodenkompetenz wirken. Es hat sich aus der schriftlichen Befragung an die Germanistikstudierenden an Universität Djilali Liabès in Sidi Bel Abbès sowie an Universität Mohamed Ben Ahmed in Oran unterschiedliche Ergebnisse resultiert. Was die Einsatzmöglichkeiten der speziellen Lernstrategien im ersten Teil des Fragebogens anbelangt, konnte festgestellt werden, dass die Anzahl der elaborativen Lernstrategien ihre Verwendung insgesamt manchmal findet. Es ist auch

hervorzuheben, dass die Wiederholungsstrategien zur Erleichterung vom Abruf der schon integrierten Wissensstrukturen selten eingesetzt sind. Die Germanistikstudierenden implementieren die Organisation der Ideen auf ausreichende Art und Weise als ein Teilaspekt der Organisationsstrategie, die wiederum mittels der Anfertigung der Zusammenfassungen sowie Mind-Maps und Clustering nicht in der gewünschten Weise auftaucht. Die Selbstregulationsstrategien können durch die präaktionalen und postaktionalen Phasen, auf die die Germanistikstudierenden gelegentlich eingehen, nicht entfaltet werden. Geht es um die Motivations- und Emotionsstrategien, dann lässt es schließen, die Germanistikstudierenden sind selten intrinsisch bzw. extrinsisch, um Lernleistungen zu ergeben. Der affektive Faktor ist desgleichen selten zu konstatieren. Gewissermaßen sind Strategien für kooperatives Lernen auf ständige Weise zu verwenden, nur wenn es sich um Verständnisprobleme handelt, die Germanistikstudierenden greifen selten auf die Zusammenarbeit mit anderen Studienkollegen. Die Mehrheit der algerischen Germanistikstudierenden strengt sich an, die internen ressourcenbezogenen Lernstrategien ‚Anstrengungsmanagement‘ sowie ‚Aufmerksamkeitsmanagement‘ zu benutzen, doch das ‚Zeitmanagement‘ wird kein Augenmerk geschenkt. Selbst wenn die externe Stützstrategie ‚das Suchen in weiterführender Literatur‘ von Relevanz ist, ist sie nicht hinreichend bekannt. Die externe Stützstrategie ‚Lernumgebung‘ taucht mit stärkerer Rücksichtnahme auf.

Es war auch vonnöten, auf den derzeitigen Stand der Unterrichtsmethoden in Zusammenspiel mit den speziellen Lernstrategien einzugehen. Es wird in dem algerischen Germanistikunterricht genug Zeit für die Lernaufgaben eingeräumt, wobei die elaborativen, organisatorischen, selbstregulierten, motivationalen, emotionalen, sozialen, internen und externen ressourcenbezogenen Lernstrategien praktiziert werden können, aber die unzureichende Zahl der schriftlichen und mündlichen Hausaufgaben hemmt die Entwicklung dieser speziellen Lernstrategien, die auch wegen der begrenzten Vielfalt von kreativen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden nicht weitergebracht werden können. Dafür wurden auch andere Gründe abgeleitet, wie das Nicht-Vorhandensein und der reduzierte Einsatz einiger Unterrichtsmaterialien, wie z.B. die DVDs, die Plakate, der Arbeitsbuch und das Lehrbuch, die der

Unterrichtsmethode von dienender Rolle sind. die Vernachlässigung mancher Sozialformen nämlich die Großgruppenarbeit und die Einzelarbeit. Das methodische Umgehen in dem algerischen Germanistikunterricht richtet nicht sein Augenmerk auf die ständige Einbettung der Test-Kontrolle, wobei nicht nur die kognitiven und Wiederholungsstrategien benutzt und gefördert werden können, aber auch die metakognitiven, kooperativen Strategien und die Stützstrategien. Zu der Förderung der externen Stützstrategien leistet weder die zeitgemäße situative und multimediale Studenumgebung noch das Repertoire wissenschaftlicher Literaturquellen einen Beitrag dafür.

Resümierend lässt sich der algerische Germanistikunterricht nach der Analyse und Auswertung der Fallstudien als darbietender Unterricht erweisen. Erläutert haben die befragten Germanistikstudierenden, dass die derzeitige Unterrichtsmethode neu bedacht werden sollte, weiterhin sollte nach abwechslungsreichen und innovativen Unterrichtsmethoden gestrebt werden.

2.3 Zu der Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle und des Beobachtungsbogens

Einführung

In dem dritten praktischen Kapitel geht es zunächst einmal um die Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle unterschiedlicher Fächer im ersten, zweiten und dritten Studienjahr an Deutschabteilung algerischer Universität. Basierend auf dieser Analyse und Auswertung wird dann der Beobachtungsbogen unter dem Gesichtspunkt „Unterrichtsmethode“ untersucht. Die Beobachtung ermöglicht es, sowohl die Nebenarbeitshypothese ‚die aktuelle Unterrichtsmethode spielt keine bewirkende Rolle zur Förderung der Lernstrategien als Fundament der Methodenkompetenz des algerischen Germanistikstudierenden bei‘ zu verifizieren als auch die von den algerischen Germanistikstudierenden gewonnenen Gesichtspunkte in den schriftlichen Befragungen durchschauen zu können. Es muss weiterhin ausführlich beim Untersuchen der Unterrichtsmethode sein, deshalb ist von den zehn Merkmalen des guten Unterrichts ausgegangen. Nach der Analyse und Auswertung des skizzierten Beobachtungsbogens lässt sich mit den zusammenfassenden Ergebnissen beschäftigen, dabei handelt es sich darum, auf den aktuellen Stand jedes einzelnen Merkmals in Zusammenhang mit gewissen Lernstrategien einzugehen.

2.3.1 Vorstellung der Hospitationsprotokolle

Bei dem Hospitationsprotokoll werden zuerst Angaben über Fach, Universität, Klasse, Anzahl der Teilnehmer, Tag, Uhrzeit, Thema und Zielsetzung der Unterrichtsstunde angezeigt. Die Unterrichtsphase, Sozialformen, Medieneinsatz sowie Anmerkungen werden festgelegt und erörtert. Der Einstieg, die Erarbeitung, die Festigung und die Ergebniskontrolle werden als das verwendete Phasenschema bezeichnet, mit dem es eine schriftliche Dokumentation des Verlaufs jeder hospitierten Unterrichtsstunde errichtet werden kann.

2.3.2 Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle

Bevor es auf die Analyse und Auswertung des Beobachtungsbogens nach dem Gesichtspunkt ‚Unterrichtsmethode‘ eingegangen wird, soll im Folgenden der Analyse der durchgeführten Hospitationsprotokolle nachgegangen werden. Folgende Schwerpunkte werden hospitiert: Lehrer-Lernenden-Anteil, didaktischer Aufbau der Unterrichtsstunde, Impulsgebung des Lehrers, soziales Verhalten, Methodik, Körpersprache u.Ä.

Tabelle 12: Hospitationsprotokoll 01 für Unterrichtsstunde ‚Grammatik‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 1.Studienjahr Gruppe 03 **Anzahl der Teilnehmer:** 34

Tag: 17.04.2017

Uhrzeit: 10.15-11.25

Thema der Stunde: Das Passiv

Zielsetzung: Beherrschung der Passiv-Form mit und ohne Agens

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit	Aktionsform/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
15 Min.	<p><i>Einstieg</i> Begrüßung/ Anwesenheitsliste Die Studentin liest die in der letzten Sitzung vorgegebenen Beispiele. Wiederholung: Die Studentin schreibt die schon behandelte Regel an die Tafel (werden+ PII). Die Lehrerin fragt, ob die Studierenden verstanden haben.</p>	Frontal- methode/ Plenum.	Tafel; Textmarker; Schwamm; Tische und Stühle.		Alle Studierenden rufen den vorangegangenen Unterrichtsstoff ab.
15 Min.	<p><i>Erarbeitung</i> Die vorgegebenen Sätze werden gelöst. Die Studierenden schreiben die neuen Beispielsätze mit. Passivsätze ohne Agens Regel: -Die Aktion steht im Mittelpunkt der Information. -Die Person, die etwas macht (Agens) ist entweder allgemein bekannt, unbekannt oder nicht wichtig für die Information.</p>	Plenum.	Tafel; Textmarker; Schwamm; Tische und Stühle.		Eine lineare Progression vom Unterrichtsstoff.
10 Min.	<p><i>Festigung</i> Beispiele: Zu jeder dargestellten Regel schreibt die Lehrkraft ein Beispiel. Anhand eines konkreten Beispiels finden die Studierenden die Regel ‚Vermeidung vom unpersönlichen ‚es‘ beim Wem-Fall‘.</p>	Dialogisch.	Tafel; Textmarker; Schwamm; Tische und Stühle.	Stationsarbeit wäre hier eine geeignete Methode.	Heuristisches Verfahren.
25 Min.	<p><i>Ergebniskontrolle</i> Zunächst einmal sollten die Studierenden das Gesamte zusammenfassen. Die Lehrkraft vervollständigt das Resümee. Hausaufgabe wurde von den Studierenden geschrieben. Vier Passivsätze sollen sie</p>	Unterrichtsgespräch.	Tafel; Textmarker; Schwamm; Tische und Stühle.		Wiederholen als Konsolidieren / Alles was mündlich erklärt wird, wird schriftlich

	ergänzen. Der erste Satz wurde schon als Muster gearbeitet. Es geht um den Gebrauch von den Präpositionen ‚von‘ und ‚durch‘ Die Lehrerin fragt noch, ob die Studierenden Fragen haben.				fixiert.
--	--	--	--	--	----------

Quelle: Eigene Darstellung

Anhand der Hospitation 01 kann erschlossen werden, alle Studierenden sind einbezogen, sie nehmen daran teil und hören zu. Mit ihnen interagiert die Lehrkraft, sie stellt ihnen Fragen, lässt sie antworten und vorlesen. Nach Anweisungen und Erklärungen der Lehrkraft lösen Studierende die Grammatik-Arbeitsaufgaben. Hier scheint bei der Bewältigung der zweiten Lernaufgabe die Stationsarbeit nützlicher zu sein. Jeder Teilnehmer lässt sich mehr motivieren, wenn er den Platz wechselt, mit anderer Lerngruppe arbeitet und dann die erarbeiteten Aufträge mit anderen Gruppen vergleicht. Die Methoden, die geschlossen werden können, bestehen in dem *Artikulationsschema*, in der zeitlichen Gliederung des Unterrichts, der Motivation, der Darbietung, der Verknüpfung, der Zusammenfassung und der Anwendung. Sie bestehen auch in den *Sozialformen* ‚Frontalmethode, Unterrichtsgespräch‘, und in den *Lehreraktionsformen*, nämlich Lehrerfragen und –aufforderungen.

Tabelle 13: Hospitationsprotokoll 02 für Unterrichtsstunde ‚Schriftlich‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 1. Studienjahr Gruppe 03

Anzahl der Teilnehmer: 34

Tag: 17.04.2017

Uhrzeit: 11.57-13.00

Thema der Stunde: Wortschatz

Zielsetzung: Beherrschung der Lexik

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit	Aktionsform/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
10 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung/ Anwesenheitsliste Die Lehrkraft erklärt den Stundenablauf.	Monologisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		Eine klare Strukturierung wird gesichert.
30	<i>Erarbeitung</i>	Paararbeit/	Tafel;	Schreib-	Die neuen

Min.	Die Lehrerin schreibt die erste Wortschatzübung (leicht) an die Tafel (6 Sätze: Was passt nicht). Die Studierenden haben eine Reflexionsphase. Die Lehrerin schreibt die zweite Wortschatzübung (mittelschwer) an die Tafel: 10 Sätze: Ergänzen Sie. Die Lehrerin korrigiert zuerst ein paar Leistungen. An der Lösung beider Aufgaben sollten alle Studierenden teilnehmen, jeder schreibt die richtige Antwort an die Tafel.	Kleingruppenarbeit.	Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	mit Bildgestaltung.	unklaren Wörter werden nur mündlich entschlüsselt. Die Lehrerin korrigiert ggf. die orthographischen Fehler bei Bedarf.
10 Min.	<i>Festigung</i> Die Lösung bzw. die gesamten Sätze werden von der Lehrerin vorgelesen.	Monologisch/ Frontalmethode.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		
05 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Die Lehrerin fragt, ob die Studierenden Unklarheiten finden. Fragen nach der Bedeutung der unklaren Wörter werden von Studierenden gestellt.	Diskussion.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		

Quelle: Eigene Darstellung

Zur Wortschatzerweiterung steht Unterrichtsstunde vom Fach ‚Schriftlich‘. Die Abfolge der einzelnen Schritte wird in der Anfangsphase klar gemacht. Für jede Lernaufgabe gibt die Lehrkraft genug Zeit für die Reflexionsphase. Ratsam ist, dass Schreib- mit Bildgestaltung umgesetzt werden, da diese Methode dazu verhilft, den erworbenen Wortschatz im Langzeitgedächtnis zu behalten. Bezogen auf die verwendeten Methoden kann festgestellt werden: die *Sozialformen* ‚Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Unterrichtsgespräch und Frontalmethode‘ kommen vor. Außer der Frontalmethode treten keine anderen *Handlungsmuster* wie LdL oder Stationenlernen

auf, durch die die Studierenden ihre Methodenkompetenz aufbauen können. Es werden mehr verbale als nonverbale Äußerungen als *Urteilsformen* zur Konkretisierung des Unterrichtsablaufs verwendet.

Tabelle 14: Hospitationsprotokoll 03 für Unterrichtsstunde ‚Technik der wissenschaftlichen Arbeit TTU‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 1. Studienjahr Gruppe 02

Anzahl der Teilnehmer: 19

Tag: 17.04.2017

Uhrzeit: 13.20-14.40

Thema der Stunde: Schriftliches Referat

Zielsetzung: Beherrschung der Referat-Präsentation/ PPT- Präsentation

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit)	Aktionsform / Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
15 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Anwesenheitsliste, Wiederholung: Was bedeutet Referat?	Dialogisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tisch und Stühle.	Interview oder Befragung für die Wiederholu ng.	
20 Min.	<i>Erarbeitung</i> Zwei Studentinnen tragen ihr Referat ,Armut‘ vor. Die Lehrerin erklärt, wie man eine gute PPT-Präsentation schaffen kann.	Frontal- methode.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tisch und Stühle. Computer; Lautboxen; Bildfolgen.	Standbilder ggf. Verfilmung (Referat).	Beide Studentinnen schreiben alle Bestandteile, auf die es eingegangen wird. Ein Mind-Map zur Weiter- erklärung.
35 Min.	<i>Festigung</i> Fragen und Rückfragen zu dem dargestellten Referat/ Die Lehrerin präsentiert ein eigenständiges Referat, sie schreibt die Bestandteile des Referats ab. Bei der PPT-Präsentation bietet sie für jeden.	Unterrichts- gespräch/ Frontal- unterricht.	Lautboxen; Bildfolgen; Videos, (Lieder).	Sich- Notizen- Machen wäre eine eventuelle Aufgabe.	Die Studiereden sind aufmerksam auf die Bilderreihe, nach der sie einander fragen.
15	<i>Ergebniskontrolle</i>	Unterrichts-	Leistungen/		Die Lehrerin

Min.	Die Lehrerin geht auf die förmlichen Fehler der schon vorgegebenen Referate ein. Bemerkungen bezüglich des Deckblattes im Allgemeinen.	gespräch	Referate		zeigt jedes Referat auf und fragt die Studierenden, worin der förmliche sowie inhaltliche Fehler liegt. Fragen – Antworten – Reaktion (Art-Konsolidierung) / Auswertung.
------	--	----------	----------	--	--

Quelle: Eigene Darstellung

Die Hospitation 03 widmet sich dem Fach ‚Technique du travail université‘. Wie an dem Protokoll deutlich wird, beginnt die Lehrkraft mit einer Wiederholung zusammen mit den Studierenden. Der Unterricht bedarf der Verwendung der Unterrichtsmittel genau der audiovisuellen Medien ‚Tonträger und Video- bzw. Filmmaterial‘. Der Unterricht lässt sich durch gesamte Organisation auszeichnen. Der Unterricht ist nicht nur lehrerzentriert aber auch lernerzentriert, wobei die Studierenden ihre die Präsentation ihrer Freiarbeit halten. Zeit für den Lehrervortrag wird ebenso im nächsten Schritt eingeräumt, bei dem die Motivation bei den Studierenden sich aufrechterhalten lässt nicht nur wegen Medieneinsatzes, sondern auch wegen des interessanten Themas ‚Kunst in Deutschland‘. Auf der Basis von der Beobachtung kann konstatiert werden, die Interaktionen sind fachlich oder nicht-fachlich wie der soziale Austausch. Die kritische Betrachtung bezüglich der Methode wird expliziert dargestellt: *Methodenkonzeption* wird durch analytische und synthetische Verfahren sowie des Handlungsmusters ‚Freiarbeit initiiert. Bei dem *Artikulationsschema* wird die logische zeitliche Gliederung des Unterrichts gestaltet. Zu den eingesetzten *Sozialformen* gehören Frontalunterricht und Unterrichtsgespräch. Die *Aktionsform* des Lehrens erweist sich als dialogisch. Die *Urteilsform* ist vielmehr verbal.

Tabelle 15: Hospitationsprotokoll 04 für Unterrichtsstunde ‚Methodologie der Forschung MRU‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 3. Studienjahr Gr.01

Anzahl der Teilnehmer: 19

Tag: 18.04.2017

Uhrzeit: 8.40 – 10.00

Thema der Stunde: Einleitung und Hauptteil

Zielsetzung: Form und Inhalt einer wissenschaftlichen Arbeit: Allgemeine Hinweise

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studententätigkeit	Aktionsfor m/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
15 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Die Lehrerin informiert die Studierenden über den Test. Die Lehrerin schließt das Kapitel in dem skizzierten Lehrprogramm ab. Sie stellt Fragen, um eine Zusammenfassung des behandelten Unterrichtsstoffes abrufen zu können. Nach der formalen und inhaltlichen Gliederung einer wissenschaftlichen Arbeit wird gefragt.	Monologisch/ Frontal- methode/ Dialogisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	Die Lehrerin könnte die behandelten Schwerpunkte nach einer Reihenfolge an die Tafel schreiben.	Die Studierenden haben die Auswahl zwischen mündlichem oder schriftlichem Test zu diesem Fach/ Generalisieren. Den Studierenden wird eine Möglichkeit gegeben, Elaborationsstrategie zu weiterzubringen.
30 Min.	<i>Erarbeitung</i> Die Lehrerin diktiert den Unterrichtsstoff. Sie macht weiter mit der formalen und inhaltlichen Gliederung einer wissenschaftlichen Arbeit: Einleitung(Thematik und deren Eingrenzung, Fragestellung, Hypothesen) Hauptteil(Theorie-Praxis) sowie allgemeine Zusammenfassung.	Dialogisch.	Text, Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	Die Lehrerin könnte konkretes Beispiel über eine gewisse Thematik geben und den Themenbereich festlegen. Die Studierenden könnten an diesem	Der Unterrichtsstoff erfolgt nach ‚linearer Darstellung‘/ Unterrichtsstoff-Gliedern. Die Lehrerin geht nicht auf die Einzelheiten von jedem Bestandteil ein. Das Fach ist nur eine Einführung in die Methodologie.

				Muster arbeiten und eigene Beispiele entwickeln.	
15 Min.	<i>Festigung</i> Die Lehrerin stellt zu jedem neuen Ausdruck eine Frage. Die Studierenden reagieren darauf. Bei Verständnislücken schreibt die Lehrerin an die Tafel und erklärt immer weiter.	Dialogisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		Die Studierenden können das Gesamte erfassen, selbst wenn der Unterrichtsstoff sehr viele neue Fachbegriffe enthält.
15 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Die Studierenden zählen die Bestandteile der wissenschaftlichen Arbeit auf.	Plenum.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		Stichwortmethode/ Zusammenfassung als Organisationsstrate- gie wird entwickelt.

Quelle: Eigene Darstellung

Zum Erreichen der Zielsetzung ‚Form und Inhalt einer wissenschaftlichen Arbeit: Allgemeine Hinweise Erklärungen‘ geht die Lehrkraft auf Erklärungen, Kommentare usw. ein, die mehr Zeit in diesem Fach andauern. Der Einstieg beabsichtigt Fragen zu dem behandelten Unterrichtsstoff, die die Studierenden anregen, die Wiederholungsstrategie weiterzubringen und eine Zusammenfassung herzustellen. Die Erarbeitung zielt darauf ab, das letzte Kapitel, mit dem es in der vorigen Unterrichtsstunde angefangen wird, abzuschließen. Es wäre auch von Bedeutung, wenn der Unterrichtsstoff, mit dem die Studierenden zum ersten Mal auseinandersetzen, anhand Beispiele konkretisiert würde. Die Festigung erzielt, die Verständnislücken im Bereich der formalen und inhaltlichen Gliederung einer wissenschaftlichen Arbeit abzuschaffen. Der letzte Schritt hat zum Ziel, Bescheid zu wissen, ob die Studierenden sich den Stoff sowie alle dargestellten Hinweise zu dem Thema aneignen. Durch diesen zeitlichen und methodischen Ablauf wird die *Prozessstruktur* ‚*Artikulationsschema*‘ festgelegt. In der Regel sind auch sprachliche Interaktionen zwischen den Studienkollegen vorgesehen. Die dialogische *Arbeitsform*

kommt in drei Phasen der Unterrichtsstunde vor, als Erstens in dem Einstieg, als Nächstes in der Erarbeitung und abschließend dann in der Festigung. Die *Sozialform*, die zum Vorschein kommt, ist der Frontalunterricht, mit dem die *Beziehungsstruktur* geregelt wird. Die *Methodenkonzeption* wird vielmehr mithilfe des umfassenden analytischen Verfahrens erkannt.

Tabelle 16: Hospitationsprotokoll 05 für Unterrichtsstunde ‚Literatur‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 3.Studienjahr

Anzahl der Teilnehmer: 19

Tag: 18.04.2017

Uhrzeit: 10.20 – 11.30

Thema der Stunde: Ballade ‚Feuerreiter‘ von Eduard Mörike

Zielsetzung: Vertiefung vom Textverständnis/ Umsetzung von Lese- und Schreibtechniken

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studententätigkeit	Aktionsfor- m/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
15 Min.	<i>Einstieg</i> Anwesenheitsliste+ Wiederholung: was bedeutet eine Ballade Eine kurze Wiedererklärung Ballade ‚ Feuerreiter‘ von Eduard Mörike.	Unterrichts- gespräch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	Schreib- mit Bildgestaltung könnte gearbeitet werden/ Protokoll- führung.	
15 Min.	<i>Erarbeitung</i> Der Lehrer erklärt die W-Fragen (Wer? Was? Warum? Wann? Wo?) zur Analyse eines Textes bzw. einer Ballade.	Frontal- methode.	Text, Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		Sequenzielle Organisation : Gewährte Einführung in die chronologische n und kausalen Abhängig- keiten der Ballade.
20 Min.	<i>Festigung</i> Jede Strophe wird von drei Studierenden dreimal vorgelesen. Alle werden befragt. Die Studierenden beantworten die schon erklärten W- Fragen.	Einzel- arbeit/ Plenum.	Text, Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle. Die Studierende n verwenden Computer	Vertonungen, musikalische Untermalung wäre eine alternative Methode beim Vorlesen jeder Strophe. Aussprache-	Advance- Organizer ist eine von den geeigneten Vorgehensweis e, die die Elaborationsstr ategie sowie Lernstrategien

			sowie Smartphone beim Textvorlesen.	fehler könnten korrigiert werden.	der externen Visualisierung entwickeln lässt.
20 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Der Lehrer sichert das Textverständnis anhand Fragen und kontrolliert die Leistungen der Studierenden.	Partnerarbeit.	Text, Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.		Der Lehrer gibt 03 Minuten für die Reflexionsphase. Die angefertigte schematische Darstellung hilft den Studierenden, um eine Zusammenfassung schriftlich zu fixieren.

Quelle: Eigene Darstellung

Das Hauptziel der Unterrichtsstunde vom Fach ‚Literatur‘ ist dabei, den Studierenden mittels der W-Fragen-Methode zu helfen, das Textverständnis zu sichern. In der letzten Unterrichtsstunde wurde die Ballade „Feuerreiter“ von Eduard Mörike schon dargestellt. Auf die W-Fragen zu jeder Strophe sollen die Studierenden antworten, und das Gesamte in Form einer übersichtlichen Darstellung schematisieren, nachdem sie jede Strophe vorlesen. Der DaF-Unterricht beabsichtigt die Förderung der vier Fertigkeiten und Teilfertigkeiten wie Aussprache. Die Aussprachefehler werden trotzdem nicht berichtet. Es ist nicht festgelegt, in welcher Sozialform die Studierenden die Aufgabe (Textanalyse)bearbeiten sollen. Die Studierenden entscheiden sich für die Partnerarbeit. Es lässt sich herausstellen, dass es ein Wechsel der *Sozialformen* steht (zunächst das Unterrichtsgespräch, in einem zweiten Schritt Frontalmethode, als Nächstes die Einzelarbeit und zum Schluss die Partnerarbeit). Dreht es sich um die *Methodenkonzeption*, dann wird das umfassende analytische Verfahren bestimmt. Geht es um Artikulationsschema, dann wird die zeitliche Gliederung des Unterrichts anhand der Vorgaben ‚Darbietung, Verknüpfung und

Zusammenfassung‘ bestimmt. Lehrerfragen und –aufforderungen sind die Urteilsformen, nach denen die Studierenden die Aufgaben bewältigen werden.

Tabelle 17: Hospitationsprotokoll 06 für Unterrichtsstunde ‚Technologie der Information und der Kommunikation TIC‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 2.Studienjahr Gruppe 02 **Anzahl der Teilnehmer:** 26

Tag: 18.04.2017

Uhrzeit: 11.45 – 13.00

Thema der Stunde: Verbale und non-verbale Kommunikation

Zielsetzung: Sicherung der Kommunikationsprozesse

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studententätigkeit	Aktionsform/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
10 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Wiederholung über den Kommunikationsbegriff; Kommunikationsprozesse und Kommunikation nach Schulz.	Unterrichtsgespräch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tisch und Stühle.	Die Lehrerin hätte die Zusammenfassung bzw. die Wiederholung des letzten Unterrichtsstoffes in Form eines Mind-Mappings dargestellt.	Alle Studierenden nehmen an der Wiederholung teil.
15 Min.	<i>Erarbeitung</i> Die Lehrerin erklärt ausführlich den Unterschied zwischen verbaler und non-verbaler Kommunikation. Die Lehrerin verteilt die Thesenpapiere: Unterrichtsstoff ist non-verbale Kommunikation. Die Studentin liest Satz für Satz und die Lehrerin erklärt mit Gestik; Mimik und Motorik.	Unterrichtsgespräch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tisch und Stühle.	Die Lehrerin könnte den Unterschied zwischen den beiden Hauptbegriffen schriftlich an die Tafel fixiert. Pantomime, Text oder Textteil spielerisch darstellen.	Die Lehrerin hat die gezeichneten Tätigkeiten auf der Rückseite des Thesenpapiers zu behandeln, um weitere Beispiele über die non-verbale Kommunikation zu sammeln und das Verstehen des Unterrichtsstoffes zu sichern.
05 Min.	<i>Festigung</i> Die Lehrerin fragt immer wieder, ob	Unterrichtsgespräch.			Der behandelte Unterrichtsstoff ist zugänglich.

	die Studierenden gut verstanden ggf. Fragen haben.				
45 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> 3 Freiarbeiten ,Satelliten; Kommunikationsmittel und die Gefahren des Fernsehens auf Kinder‘ werden von Studierenden dargeboten. Die Studierenden haben die Möglichkeit zu fragen und zu diskutieren.	Monologisch/ Unterrichtsgespräch.	Bei der Präsentation der ersten Freiarbeit ,Satelliten‘ verwendet die Studentin Bilder für Abstrakta und zeichnet das astronomische Objekt.	Sowohl das Thema ,Kommunikationsmittel‘ als auch das Thema ,Die Gefahren des Fernsehens auf Kinder‘ bedürfen der Verwendung der Unterrichtsmedien. Reportagen, Statistiken auf Videos wären zu integrieren.	Die Präsentation der dritten Freiarbeit ,die Gefahren des Fernsehens auf Kinder ‘ ist ein Vorlesen des bearbeiteten Textes. Beide Vortragende Studentinnen sind nicht imstande, das Erfassende wiederzugeben und die gestellten Fragen zu beantworten.

Quelle: Eigene Darstellung

An der Unterrichtsstunde vom Fach ,Tic‘ nehmen 26 Studierende teil. Der Unterrichtsgegenstand thematisiert die verbale und non-verbale Kommunikation und zielt auf die Sicherung der Kommunikationsprozesse ab. Die Lernatmosphäre ist gekennzeichnet durch die gesamte Beteiligung aller Studenten und Studentinnen. In Form eines Unterrichtsgesprächs wird die Wiederholung in fragendem und zweifelndem Tonfall durchgeführt und somit der Einstieg in das Thema gewährleistet. Die non-verbale Verhaltensweisen vom Lehrer leisten Beitrag für gesicherte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff in dem zweiten Teilschritt, wobei fachliche Informationen vermittelt werden. Das ständige Fragenstellen von der Lehrkraft erzielt die Sicherung und Festigung der Lernprozesse. Durch *Freiarbeiten* ,Satelliten; Kommunikationsmittel und die Gefahren des Fernsehens auf Kinder‘ geht die *Handlungsstruktur* in Erfüllung. Die Rezipienten stellen ihrerseits Fragen, damit sie ihr eigenes Verständnis und Wissen überprüfen und damit sie sicherstellen, ob sie richtig verstanden haben. Die Lehrkraft formuliert ihre Frage mit dem Ziel, den Studierenden zu einer Antwort anzuregen (Freies Gespräch) aber nicht zum Ziel, eine

unzureichende Antwort zu verbessern. Es wird der Diskussion und der Debatte nach jeglicher Freiarbeit genug Zeit gewidmet. Hier soll auch gezeigt werden, es lässt sich vorwiegend auf das Unterrichtsgespräch als *Sozialform* und auf das Monologische als *Arbeitsform* stützen. Erschlossen wird die Beachtung der *Prozessstruktur*.

Tabelle 18: Hospitationsprotokoll 07 für Unterrichtsstunde ‚Landeskunde‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 2.Studienjahr Gruppe 02 **Anzahl der Teilnehmer:** 26

Tag: 18.04.2017

Uhrzeit: 13.15 – 14.30

Thema der Stunde: Wohnen in Deutschland

Zielsetzung: Erweiterung der landeskundlichen Erkenntnisse im Bereich des Wohnens in Deutschland

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studententätigkeit	Aktionsform / Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
30 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Der Text ‚Wohnen in Deutschland‘ wird in Abschnitten dreimal von verschiedenen Studierenden vorgelesen.	Monologisc h.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Thesen- papier.	Eine filmische Darstellung über den Wohnzustand in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg/ Auf die Landkarte Deutschland die Städte aufzeigen, über deren Wohnungen diskutiert wird.	Die Lehrerin kontrolliert bzw. korrigiert nicht die phonetischen Fehler.
10 Min.	<i>Erarbeitung</i> Die Lehrerin erklärt die Wörter anhand Synonyme und Übersetzung ins Französische.	Frontal- methode.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Thesen- papier.	Plakate, Dias Overhead- folien. Statistiken, Diagramme für besseres Text- Verstehen.	Die Semantisierung wird wenig Augenmerk geschenkt. Hier wäre Fragenstellen nützlich sowohl für Entschlüsselung der unklaren Wörter als auch für die

					Ausübung der Elaborationsstrategie.
25 Min.	<i>Festigung</i> In dieser Phase führt die Lehrerin eine Übung über Fachwortschatz ‚Wohnen‘ durch. Die Studierenden sollen den Begriffen die passenden Definitionen in 6 Sätzen zuordnen. Die Ergebnisse der Übungen werden an die Tafel von 2 Studierenden geschrieben.	Frontalmethode oder Einzelarbeit/ Paarbeit.	Tafel; Schwamm, Tisch und Stühle.	Bildgestaltung als Verstehenshilfe.	Der behandelte Fachwortschatz zum Thema ‚Wohnen‘ erweist sich für wichtig.
05 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Fragen vom Lehrer, ob die Studierenden Textverständnis gesichert haben.	Frontalmethode.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Thesenpapier.	Die Studierenden könnten offene Fragen stellen.	Kein integrierendes Verbinden, kein Herausstellen der Querverbindungen (der Gedanken).

Quelle: Eigene Darstellung

Das Hospitationsprotokoll 07 betrifft das Fach Landeskunde für das 2. Studienjahr. An dieser Unterrichtsstunde nehmen 26 Studierende teil. Der Einstieg dauert 30 Minuten, wobei die Studierenden ein Thesenpapier bzw. einen Text betitelt ‚Wohnen‘ erhalten, der vielfach von unterschiedlichen Studierenden laut gelesen wird. Unterschiedliche *handlungsorientierte Methoden* könnten in dieser Phase geeignet sein nämlich eine filmische Darstellung über den Wohnzustand in Deutschland, Standbilder, Plakate, Graphiken u.Ä.. Diese Methoden sind von dienender Rolle für den Einstieg genauso wie für die Erarbeitung des Textes, wobei die Frontalmethode die verwendete *Sozialform* ist, die in drei Unterrichtsphasen vorzufinden ist (Erarbeitung, Festigung und Ergebniskontrolle). Die Studierenden können ihre landeskundlichen Erkenntnisse erweitern anhand der in Schritt 04 ‚Festigung‘ eingebetteten Übung erweitern. Da

handelt es sich um die Umschreibung der vorgegebenen Fachbegriffe mithilfe einer Reihe von unterschiedlichen Sätzen. Hier könnte auch sich mit Mapping –Verfahren befasst werden. Es wird bemerkt, dass die Kontrolle der Leistungen von Studierenden kein Augenmerk gewidmet wird. Der Analyse zufolge kann gesagt werden, dass die *Prozessstruktur* bzw. der zeitliche Ablauf von dem ersten Schritt ‚Einstieg‘ reduziert sein sollte. Somit könnte mehr Zeit für die Erarbeitung des Textes eingeräumt werden, wobei es an Hauptaussagen, Nebenaussagen, Zusammenfassungen u.a. gearbeitet werden könnte.

Tabelle 19: Hospitationsprotokoll 08 für Unterrichtsstunde ‚Human- und Sozialwissenschaften‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 1. Studienjahr (alle Gruppen) **Anzahl der Teilnehmer:** 34

Tag: 20.04.2017

Uhrzeit: 8.30 – 10.00

Thema der Stunde: Massenmedien (Fernsehen; Radio und Zeitung)

Zielsetzung: Erwerb vom Fachwortschatz

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studententätigkeit)	Aktionsform/ Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
10 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Sprichwort ‚Zeit ist Geld‘ wird vom Lehrer aufgestellt als eine Art Auffrischung.	Dialogisch.	Tafel; Schwamm, Tisch und Stühle.		
25 Min.	<i>Erarbeitung</i> Der Lehrer behandelt Übungen, wobei die Studierenden die Synonyme von jedem Wort aussuchen sollen.	Monologisch.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Smartphones.		Gibt Anweisungen während der Beschäftigung mit den Übungen.

40 Min.	<p><i>Festigung</i> Der vom Lehrer schon korrigierte Aufsatz im Bereich des Themenbereichs ‚Massenmedien‘ wird von einem Studenten an die Tafel geschrieben. Der Lehrer stellt Fragen diesbezüglich. Der Grammatikteil ‚Deklination von Adjektiven+ Nomen ohne Artikel‘ wird eingebettet. Die Studierenden sollen selber die Tabelle der Deklination ergänzen. Eine Art Kontrolle von den Studierenden.</p>	Monologisch/ Dialogisch.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Smartphones.	Eine Reportage über die drei genannten Massenmedi en/ Wandzeitun g oder Foto- collagen zu den Massenmedi en PPT- Präsentation des Themas ‚Massen- medien‘.	Die Studierenden schreiben die Leistung von ihrem Kollegen ab. Der Lehrer kontrolliert und korrigiert die schriftlichen Fehler nicht.
10 Min.	<p><i>Ergebniskontrolle</i> Eine Grammatikübung (die richtige Form des Adjektivs in 8 Sätzen ergänzen) wird zunächst einmal erklärt und den Studierenden als Hausaufgabe gegeben.</p>	Frontal- methode/ Monologisch.	Tafel; Schwamm, Tisch; Stühle und Smartphones.	PPT- Präsentation .	Der Stoff bzw. seine Zielsetzung sei nicht geeignet für das Fach.

Quelle: Eigene Darstellung

Der Unterricht von Human- und Sozialwissenschaften‘ findet im Hörsaal statt, wo alle Studierende (170) des ersten Studienjahres daran beteiligen werden. Es wird von Anfang an bemerkt, dass die Zahl der Teilnehmer (34) gering ist. Der Hauptzweck dieser Unterrichtsstunde ist der Erwerb vom Fachwortschatz. Der Beobachtung zufolge wird die Deklination der Adjektive + Nullartikel als Feinziel betrachtet. Die zweite und dritte Phase ‚Erarbeitung und Festigung‘ schließen die Korrigierung der Hausaufgaben ein, nämlich das Aussuchen der Synonyme und der Aufsatz über den Themenbereich Massenmedien. Hier könnte ein Gespräch geführt oder auch eine Reportage oder Bild- und Schriftgestaltung in einer PPT-Präsentation organisiert werden, da die *Urteilsformen* nicht verbal sind. Gearbeitet wird weiterhin an der

Tabelle der Deklination, die nicht geeignet für dieses Fach ist. Somit kann festgestellt werden, dass das Artikulationsschema und zwar die inhaltliche Gliederung neu bedacht werden sollte. Die *Beziehungsstruktur* ist durch Frontalunterricht organisiert. Überdies ist das Monologische die dominante Arbeitsform. Auf der *Handlungsstruktur* sollte basiert werden.

Tabelle 20: Hospitationsprotokoll 09 für Unterrichtsstunde ‚Kognitive Psychologie‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 3.Studienjahr (alle Gruppen) **Anzahl der Teilnehmer:** 15

Tag: 20.04.2017

Uhrzeit: 11.00- 11.40

Thema der Stunde: Zusammenführung der sprachlichen Mitteln und Fertigkeiten

Zielsetzung: Vertiefung in die sprachlichen Mittel

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit	Aktionsform / Sozialform	Material/ Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
02 Min.	<i>Einstieg</i> Wiederholung zu dem letzt behandelten Unterrichtsstoff.	Monologisc h/ Frontal.	Tafel; Schwamm; Text- marker; Tisch und Stühle.	Brainstorming wäre geeignet für den Einstieg in das Thema.	Ausfall einer Vorstellung wesentlicher Ankerideen, keine Vorstrukturier- ung.
15 Min.	<i>Erarbeitung</i> Der Lehrer diktirt den ganzen Unterrichtsstoff.	Monologisc h/ Frontal.	Tafel; Schwamm; Text- marker; Tisch und Stühle.	Der Lehrer könnte mit Thesenpapier arbeiten, um einerseits die Zeit gut auszunutzen und die von den Studierenden orthographische n Fehler zu überwinden.	Die Studierenden hören und schreiben ein paar Wörter falsch.

10 Min.	<i>Festigung</i> Der Lehrer fragt die Studierenden, was sie unter dem vorgegebenen Abschnitt verstanden haben. Die Studierenden fragen ihrerseits, was darunter gemeint wird.	Monologisch/ Frontal.	Tisch und Stühle, Tafel; Schwamm und Textmarker.	Für komplizierte Unterrichtsstoffe wäre besser, Beamer, Folien, PPT-Präsentationen einzusetzen.	Die Studierenden haben Schwierigkeiten beim Texterfassen, selbst wenn der Lehrer ein paar Ideen entschlüsselt.
13 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Der Lehrer stellt zwei unterschiedliche Fragen, mit denen die Studierenden sich auf den Test vorbereiten können.	Monologisch/ Frontal.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tisch und Stühle.		Die Studierenden haben Schwierigkeiten beim Texterfassen, auch wenn der Lehrer ein paar Ideen entschlüsselt hat.

Quelle: Eigene Darstellung

Das Hospitationsprotokoll 09 ist für das Fach ‚Kognitive Psychologie‘ gedacht. Beleuchtet soll werden, dass diese Unterrichtsstunde eine Nachholungsstunde ist, an der lediglich 15 Studenten und Studentinnen teilnehmen. Am Anfang der Sitzung findet eine rasche Wiederholung, die mehr Zeit gewidmet werden sollte. Aufgrund dieser zeitlichen Gliederung (*Artikulationsschema*) wird der Einstieg in das geplante Thema schwer erreicht. Hier könnte Ideenfindung in Form eines Brainstormings hergestellt werden, das die Vorwissensaktivierung bzw. die Elaborationsstrategie verwenden lässt. Beobachtet wird es, dass alle Teilnehmer Verständnisschwierigkeiten haben, weil der dargebotene Text sehr viele Fachbegriffe enthält, deswegen stellen sie stets Fragen, wobei die mündliche Beantwortung im Vordergrund steht. Die Beantwortung Die eingeräumte Zeit für die Fertigstellung des geplanten Stoffes ist nicht logisch. Es ist festzustellen, dass die verwendete Methode nicht die Geeignete ist. Durch diese *Methodenkonzeption* werden weder analytische noch synthetische Verfahren implementiert. Die *Beziehungsstruktur* der

Unterrichtsmethode lässt sich durch den vorführenden monologischen Frontalunterricht auszeichnen. Die Handlungsstruktur sollte einen Stellenwert in dem Fach ‚Kognitive Psychologie‘ nehmen. Auf diese Weise werden mehr fachliche, auf den Unterrichtsstoff bezogene Informationen gewonnen.

Tabelle 21: Hospitationsprotokoll 10 für Unterrichtsstunde ‚Übersetzung‘

Universität: Djilali Liabès

Klasse: 2.Studienjahr Gruppe 2 **Anzahl der Teilnehmer:** 25

Tag: 20.04.2017

Uhrzeit: 11.42 – 12.15

Thema der Stunde: „Der Erlkönig“ und „Die gesetzliche Übersetzung“

Zielsetzung: Fachübersetzung am Beispiel der juristischen Texte

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit	Aktionsform / Sozialform	Material/M edien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
20 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung. Eine Studentin legt eine Freiarbeit ‚Der Erlkönig‘ von Johann Wolfgang von Goethe im Rahmen der literarischen Übersetzung dar.	Monologisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	Beamer: Porträt über den Dichter Johann Wolfgang von Goethe ist empfehlens wert.	Das behandelte Thema gehört dem Lehrprogramm ersten Semesters des Studienjahres zu ‚die literarische Übersetzung‘/ Keine Literatur- hinweise.
15 Min.	<i>Erarbeitung</i> Freiarbeit: zwei Studentinnen präsentieren das Thema ‚die gesetzliche Übersetzung‘.	Monologisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Beamer; Tische und Stühle.	Es sollte bei der PPT- Präsentation lediglich das Wichtigste berücksichti gt werden.	Beide Studentinnen lesen, was auf die Folien getippt wird/ Kein aktives Zuhören von den Studienkollegen.
10 Min.	<i>Festigung</i> Beide Studentinnen weisen auf die Komplexität des dargebotenen Stoffes hin und geben zum besseren Verstehen	Monologisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Beamer; Tische und Stühle.		Im Anschluss an die PPT- Präsentation werden die verwendeten Literaturquellen hinzugefügt. Ein konkretes

	ein konkretes Beispiel: das übersetzte Dokument Scheidung auf Deutsch und gleichzeitig auf Arabisch‘ in Form einer PDF-Datei.				Beispiel wirkt vorteilhaft auf das bessere Verstehen.
15 Min.	<i>Ergebniskontrolle</i> Eine Aufgabe von beiden Studierenden wird behandelt bzw. an die Tafel geschrieben. Die Teilnehmer sollen einige wichtige rechtliche Wörter vom Arabischen ins Deutsche übersetzen.	Monologisch.	Tafel; Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	Der Lehrer sollte die Teilnehmer motivieren und deren Ergebnisse kontrollieren.	Kein Student beteiligt an der Lösung der Aufgabe.

Quelle: Eigene Darstellung

Der Hospitation zufolge ist der Unterricht vom Fach ‚Übersetzung‘ lernerzentriert. Es steht in dieser Sitzung eine Art *Verknüpfung* zwischen dem ersten und dem zweiten Semester. Die erste präsentierte Freiarbeit liegt der literarischen Übersetzung zugrunde, die den Kern des Lehrprogramms vom ersten Semester ausbildet. Die *Methodenkonzeption* bzw. das Methodische Handeln wird durch den offenen Unterricht erweitert. Die Darbietung, die Übertragung und die Anwendung befinden sich in den Artikulationsschemata. Sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Präsentation ‚die gesetzliche Übersetzung‘ (Schwerpunkt des Lehrprogramms im zweiten Semesters) werden Übungen eingebettet. Bei der Bewältigung der Übungen ist die Lehrkraft unbeteiligt, sie überwacht das Geschehen passiv, sie geht nicht umher, interagiert noch *verbal* weder *nonverbal* mit einzelnen Teilnehmern der Gruppe. Dialogische Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit Großgruppenarbeit und Plenum sind alternative Aktions- und *Sozialformen*.

Tabelle 22: Hospitationsprotokoll 11 für Unterrichtsstunde ‚Linguistik‘**Universität:** Djilali Liabès**Klasse:** 1.Studienjahr Gruppe 01 **Anzahl der Teilnehmer:** 30**Tag:** 23.04.2017**Uhrzeit:** 8.45 – 10.00**Thema der Stunde:** Sprachliche Fertigkeiten**Zielsetzung:** Einstieg in die vier sprachlichen Fertigkeiten

Zeit	Unterrichtsphase/ Lehrer- und Studenttätigkeit	Aktionsform / Sozialform	Medien	Alternative Vorschläge	Anmerkungen
15 Min.	<i>Einstieg</i> Begrüßung Wiederholung zu den geistigen Prozessen: Wahrnehmen; Kennenlernen; Speichern; logische und mathematische Operationen.	Unterrichts- gespräch.	Tafel; Schwamm; Text- marker; Tische und Stühle.	Mind-Map erstellen für die Wieder- holung/ Protokollführ- ung.	
20 Min.	<i>Erarbeitung</i> Lehrerin gibt Impuls. Alle vier sprachlichen Fertigkeiten werden definiert anhand Fragen vom Lehrer an die Studierenden definiert, aber auch durch konkrete Beispiele.	Dialogisch.	Tafel; Schwamm; Text- marker; Tische und Stühle.	Versuchs- Skizze anfertigen.	Progressive Differenzier- ung: Schrittfolge vom Allgemeinen zum Besonderen wird festgestellt.
30 Min.	<i>Festigung</i> Die Kategorisierung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten wird zunächst einmal in einer Tabelle eingeordnet. Die Studierenden sollen die Eigenschaften (wie mündlich, akustisch, direkt, indirekt, lexikalisch, graphisch, u.Ä.) jeder sprachlichen Fertigkeit ergänzen bzw. verbinden.	Unterrichts- gespräch.	Tafel; Schwamm; Text- marker; Tische und Stühle.		Die Teilnehmer können selbstorganisi- ert der vorgegeben neuen Stoff beordnen. Die Teilnehmer üben die Strategie der externen Visualisierun- g (Tabelle) aus.
10	<i>Ergebniskontrolle</i>	Unterrichts-	Tafel;	Außer-	Alle

Min.	Die Frage: in welchen Fertigkeiten liegt der Verständnisprozess vor, um das Stoffeffassen zu sichern.	gespräch.	Schwamm; Textmarker; Tische und Stühle.	unterrichtliche Übung: Bestimmte Informationen nachschlagen.	Teilnehmer sind imstande, die Antwort problemlos zu reflektieren. Die Teilnehmer werden die Organisationsstrategie ‚Erkennen der Zusammenhänge‘ einsetzen.
------	---	-----------	---	--	--

Quelle: Eigene Darstellung

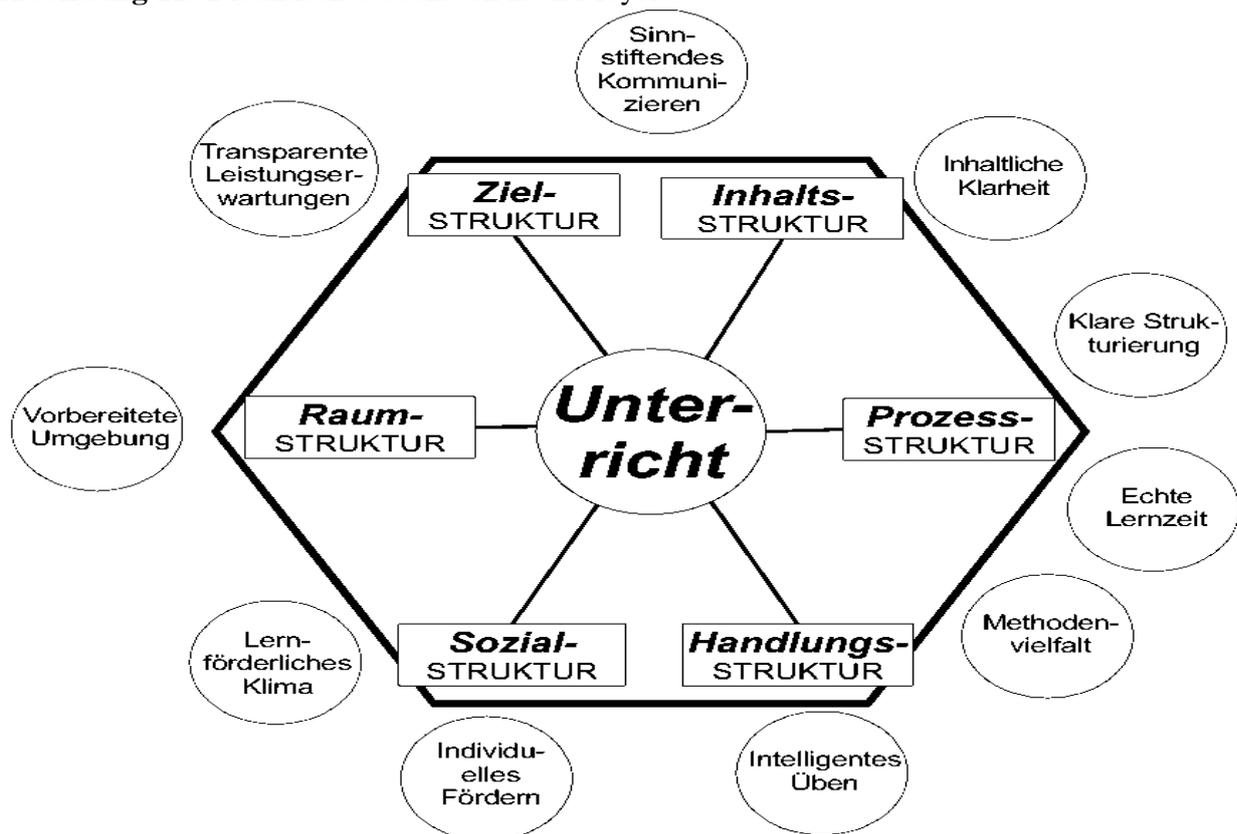
Die erste Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft die Unterrichtsstunde mit einer Wiederholung zu den geistigen Prozessen: Wahrnehmen; Kennenlernen; Speichern; logische und mathematische Operationen beginnt. Diese Anfangsphase, in der der sprachliche verbale Austausch im Vordergrund steht, gilt als Übergangsphase in die Erarbeitung, wobei die sprachlichen Fertigkeiten mit konkreten Beispielen sowie anhand eines Unterrichtsgesprächs entwickelt werden. Das Unterrichtsgespräch wird gelenkt und kontrolliert und ist die dominante *Sozialform*, also die *Arbeitsform* ist dialogisch. In der Festigung werden die fachlichen Informationen basierend auf einer tabellarischen Form entwickelt und vertieft. Die die Gesamtentwürfe des Unterrichtsverlaufs (*Methodenkonzeption*) werden verstanden, selbst wenn es mit keinen mediengestützten Unterrichtsmitteln gearbeitet wird. Eine Art *Anwendung* der vermittelten Stoffe taucht in der letzten Phase auf. Die Studierenden bearbeiten eine Aufgabe, der ein mündlicher Arbeitsauftrag vorausgegangen ist. *Handlungsstruktur* wird jedoch nicht anhand Handlungsmuster geregelt.

In diesem Fall sollten die Hospitationsprotokolle Basis für nachfolgende Diskussion sein, um anschließende Konsequenzen zu dieser Forschungsarbeit darzustellen.

2.3.3 Vorstellung des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘

Im Zuge der Arbeit wurde eine empirische Studie durchgeführt, die sich in den Beobachtungsbogen nach dem Aspekt ‚Unterrichtsmethode‘ äußert. Der Beobachtungsbogen wurde geschaffen nach den zehn Merkmalen vom guten Unterricht nach Hilbert Meyer. (Siehe unten: Abbildung: didaktischen Sechseck). Jedes Merkmal geht mit einer gewissen Struktur zusammen. Folgende Strukturen werden erfasst: **Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs-, Sozial-, Raumstruktur**. Es wird hervorgehoben, dass jedes Merkmal für den Einsatz, die Einwendung und die Entwicklung einer gewissen speziellen Lernstrategie steht. Zu jedem Merkmal gehören drei bis 4 Items. Die Items von jedem charakteristischen Merkmal wurden auf 4-stufige Skala erfasst (‚Trifft voll zu‘; ‚Trifft eher zu‘; ‚Trifft eher nicht zu‘ und ‚Trifft überhaupt nicht zu‘) erfasst. Das Inventar umfasst 10 Skalen mit 34 Items.

Abbildung 11: Didaktisches Sechseck nach Meyer



Quelle: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 1. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 2004, S.25.

2.3.4 Analyse und Auswertung des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘

Auf die einzelnen Schwerpunkte, die in der Hospitation im Allgemeinen erörtert wurden, wird hierbei ausführlich eingegangen. Folgend steht der Beobachtungsbogen unter dem Gesichtspunkt Unterrichtsmethode, der in Form einer Tabelle dargestellt wird. Bei der Vorstellung der vorliegenden Merkmale wurde es überwiegend auf den Zehnerkatalog von Meyer (siehe Angabe unten) zurückgegriffen. Die einzelnen Merkmale eines guten Unterrichts werden zunächst einmal analysiert und dann interpretiert.

Tabelle 23 : Analyse des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘

Aspekt		Items	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses	01	Die Studierenden werden über den geplanten Stundenverlauf informiert.			×	
	02	Die Gliederung des Unterrichtsinhalts ist klar.		×		
	03	Die Lehrersprache ist verständlich.		×		
Hoher Anteil an echter Lernzeit	04	Die Studierenden sind aktiv bei der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff.		×		
	05	Es gibt nicht viele Disziplinstörungen.				×
	06	Die vorhandene Zeit wird effektiv genutzt.			×	
	07	Der Lehrende schweift nicht vom Unterrichtsthema ab.		×		
Lernförderliches Unterrichtsklima	08	Der Unterricht ist gekennzeichnet durch eine zufriedene Stimmung und eine positive Arbeitserledigung.	×			
	09	Die Studierenden arbeiten kooperativ.			×	
	10	Der Lehrende räumt den Studierenden Mitbestimmungsmöglichkeiten ein.		×		
	11	Der Lehrende plant Reflexionsphasen.		×		
Inhaltliche Klarheit	12	Der Lehrende geht konstruktiv auf Studierende-Fehler ein.			×	
	13	Plausibilität der Themenstrukturierung.		×		

	14	Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.		×		
Sinnstiftendes Kommunizieren	15	Die Studierenden tauschen sich Gespräche aus und stellen kritische weiterführende Fragen.			×	
	13	Der Lehrende geht auf Studenten-Interessen ein.			×	
	17	Der Lehrende erklärt den Sinn von Aufgaben.	×			
Methodenvielfalt	18	Es steht eine Vielfalt der Handlungsmuster.				×
	19	Es steht eine Ausbalancierung der methodischen Großformen.				×
	20	Es steht ein Mix der Sozialformen.			×	
Individuelles Fördern	21	Der Lehrende berücksichtigt den Lernstand der Studierenden bei der Unterrichtsplanung.		×		
	22	Der Lehrende geht auf die individuellen Lernbedürfnisse der Studierenden ein.			×	
	23	Die Lernschwierigkeiten werden erkannt und durch besondere Hinweise abgeschafft.			×	
	24	Die leistungsstarken Studierenden werden gefördert und die leistungsschwachen Studierenden werden unterstützt.			×	
Intelligentes Üben	25	Die Übungsaufgaben stimmen mit dem gesetzten Ziel der Unterrichtsstunde überein.	×			
	26	Die Übungsmaterialien sind angesprochen und verständlich gestaltet.		×		
	27	Es gibt ausreichend Zeit für Übungsphasen.		×		
	28	Der Lehrende hilft den Studierenden, geeignete Lernstrategien zur Lösung der Übungen zu finden.			×	
	29	Der Lehrende orientiert sich an den Lehrplänen.				×

Klare Leistungserwartungen und -kontrollen	30	Der Lehrende bespricht seine Leistungserwartungen mit den Studierenden.				×
	31	Der Lehrende gibt den Studierenden positive und negative Leistungs-Feedbacks.		×		
Vorbereitete Umgebung	32	Es liegen differenzierte Lernmaterialien vor.			×	
	33	Der Klassenraum ist für offene Lernformen arrangiert (z.B. Flächen für gemeinsamen Unterricht).				×
	34	Die Studierenden kümmern sich selbst um Ordnung im Klassenraum.			×	

Quelle: Zusammengefasst nach drei Beobachtungsbogen zum Zehnerkatalog (Meyer, Hilbert: LEITFADEN UNTERRICHTSVORBEREITUNG, 8. Auflage Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin 2007). Abrufbar unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/>. Zugriff am 14.12.2015.

Zu dem Merkmal ‚Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses‘

Das erste Merkmal nach Meyer ist das stärkste Merkmal, das für die anderen Merkmale im didaktischen Sechseck bedeutungsvoll ist, insbesondere für die Prozessstruktur. Also mit Struktur wird nicht nur die äußere Struktur beabsichtigt, aber auch die innere. Es wird ermittelt, dass die Studierenden selten über den geplanten Stundenverlauf informiert werden. Dieser Aspekt ist eher nicht zugetroffen (Item 01). Die Gliederung der ausgewählten Unterrichtsinhalte in den meist hospitierten Fächern ist klar. Der Unterricht entwickelt sich fortschrittlich von dem Einstieg über die Erarbeitung bis zur Festigung dann die Ergebniskontrolle (Item 02). Dieser Aspekt wird genauso eher zugetroffen wie Aspekt 03. Dadurch wird festgestellt, dass es im Germanistikunterricht eine sprachliche Klarheit der Lehrersprache besteht (Item 03), deshalb wird die Möglichkeit der Verständigung und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden gewonnen.

Zu dem Merkmal ‚Hoher Anteil an echter Lernzeit‘

Es wird bei diesem Merkmal insbesondere die angemessene Zeitznutzung und das organisatorische Arbeiten gekennzeichnet. Am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff ist es deutlich, dass es eher zutreffend ist, dass die Studierenden sich aktiv mit dem Unterrichtsstoff beschäftigen (Item 04). Es ist ebenso anzumerken, dass es sehr viele Disziplinstörungen im Germanistikunterricht stehen (Item 05), wobei der Lehrende immer Planungskorrekturen organisieren muss, deswegen wird die vorhandene Zeit insgesamt nicht effektiv genutzt (Item 06). Aus der Hospitation lässt sich ebenso ableiten, dass auch der Aspekt ‚Der Lehrende schweift nicht vom Unterrichtsthema ab‘ eher zutreffend wird (Item 07).

Zu dem Merkmal ‚Lernförderliches Unterrichtsklima‘

Für dieses Merkmal wurden vier Aspekte vorgesehen. Es geht im Allgemeinen um gute lernfördernde Sequenzen. Es wird erfasst, dass der algerische Germanistikunterricht durch zufriedene Stimmung und eine positive Arbeitserledigung sich auszeichnet (Item 08). Dieser Aspekt wird nicht erklärt, dass die Studierenden kooperativ arbeiten, denn dieser Aspekt wird eher nicht zutreffend (Item 09). Der Aspekt der Verantwortungsübernahme, der durch Mitbestimmung der Studierenden gezeichnet ist, die der Lehrende darauf achtet, wird eher zutreffend (Item 10). Der Lehrer erfüllt seine Aufgabe, wenn er Reflexionsphasen plant, wenn er fragend mit dem Unterrichtsstoff umgeht, dies kommt häufig zum Vorschein (Item 11).

Zu dem Merkmal ‚Inhaltliche Klarheit‘

Dieses Merkmal thematisiert z.B. die Verständlichkeit des thematischen Ablaufs u.a. Es ist anzumerken, nur eine kleine Zahl von Lehrenden berichtet die unterschiedlichen Fehler und geht konstruktiv auf sie, die Aussprache-, Inhalts und Orthographiefehler zählen zu den häufigsten Fehlern. Von daher ist dieser Aspekt eher nicht zutreffend (Item 12). Der inhaltlichen Klarheit liegt die Plausibilität der Themenstrukturierung zugrunde, die in zwei hospitierten Fächern ausfällt. Insgesamt tritt sie eher zutreffend auf (Item 13). Es ist ebenfalls zu bedenken, dass der Aspekt der Verbindlichkeit der Ergebnissicherung sich als unvollständig erweist (14).

Zu dem Merkmal ‚Sinnstiftendes Kommunizieren‘

Es ist eher nicht zugetroffen, dass die Studierenden an der Unterrichtsdurchführung teilnehmen und das sinnstiftende Kommunizieren stärken, wenn sie sich Gespräche eintauschen. Bezogen auf die Hospitationsprotokolle kann erschlossen werden, dass kritische weiterführende Fragen beschränkt stattfinden während der Erklärung des Lehrers noch bei der Präsentation der Referate bzw. Freiarbeiten zugunsten der Erweiterung ihrer Erkenntnisse (Item 15). Zu dem sinnstiftenden Kommunizieren geht der Lehrende nicht öfters auf die Studenten-Interessen ein (Item 16), aber er erklärt ständig den Sinn der Aufgaben, auch wenn bei manchen Fächern der Sinn unklar bleibt (Item 17).

Zu dem Merkmal ‚Methodenvielfalt‘

Bei der Auswertung kommt es zu dem folgenden Befund, dass es keine vielfältigen Handlungsmuster vorzufinden sind (Item18). Die Stationsarbeit, das LdL, die Projektarbeit sind überhaupt nicht feststellbar in den durchgeführten Hospitationsprotokollen. Die Frontalmethode und die Freiarbeit sind die häufig eingesetzten Handlungsmuster.

Es wird in dem Beobachtungsbogen nachgefragt, ob es eine Ausbalancierung der methodischen Großformen angetroffen wird (19). Der darbietende Unterricht wird als eine verwendete methodische Großform konstatiert, wobei der Lehrer die Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse bestimmt. Der erarbeitende Unterricht, der teils offen ist und der zur Stärkung der Eigentätigkeit der Germanistikstudierenden führt, findet Anwendung beispielsweise angeleitete Übungen. Die Ausbalancierung beider methodischen Großformen ist also erfasst nämlich das darbietende und das erarbeitende Lehrverfahren, dagegen findet das aufgebende Lehrverfahren keine Beachtung, wobei ein höher Grad an Eigenaktivität der Studierenden vorliegt, wie z.B. Projektmethode.

Ein Mix der Sozialformen ist eher wenig zuzutreffen (20). Die dominanten Sozialformen sind die frontale Form und das Unterrichtsgespräch. Die Einzelarbeit, die Partnerarbeit und insbesondere die Klein- sowie Gruppenarbeit sind die

Sozialformen, die noch Berücksichtigung finden sollen. Der Hospitation zufolge kann konstatiert werden, dass in vielen Unterrichtsstunden der selben Sozialform nachgegangen wird.

Zu dem Merkmal ‚Individuelles Fördern‘

Die Förderung des emotionalen und sozialen Potentials steht im Vordergrund dieses Merkmals. Hier drängt sich die Frage, inwieweit der Lehrende den Lernstand der Studierenden bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt (Item 21) und es wird darauf hingedeutet, dass dieser Aspekt nicht vollständig beachtet wird. Der Studierende ist manchmal überfordert und manchmal unterfordert. Es wird in dieser Hinsicht auch erfahren, die individuellen Lernbedürfnisse und Interessen selten befriedigt (Item 22). Von daher sollen die aktuellen Kriterien zur Auswahl der Unterrichtsstoffe neu bedacht werden. Es wird sichtbar, die Lernschwierigkeiten werden selten erkannt und demzufolge geht daraus hervor, sie werden selten durch besondere Hinweise abgeschafft (Item 23). Es ist klar, dass die Differenzierungsmaßnahmen erstgenommen werden sollen, damit alle an dem Lehr- und Lernprozess teilnehmen können. Bei der Betrachtung der gesamten Hospitationsprotokolle wird ersichtlich, dass es eher nicht zutreffend ist, die leistungsstarken Studierenden zu fördern und die leistungsschwachen Studierenden mehr zu unterstützen (Item 24).

Zu dem Merkmal ‚Intelligentes Üben‘

Laut Meyer (siehe Angabe oben) ist dieses Merkmal geeignet für Übungsphasen. Durch Übungen werden die behandelten Unterrichtsstoffe in erster Linie besichert, vertieft und transferiert. Alle Übungsaufgaben stimmen vollständig mit der Zielvorstellung der Unterrichtsstunde überein (Item 25). Die Klarheit der Übungen im FU zählt zu den grundsätzlichen Anforderungen. Dieser Aspekt, dass die Übungsmaterialien angesprochen und verständlich sind, wird eher zutreffend (Item 26). Es wird den Übungsphasen ebenso ausreichende Zeit gewidmet, dass der Studierende auf die Arbeitsaufträge sich konzentriert und sie auf korrekte Weise löst (Item 27). Anhand der Hospitation wird beurteilt, dass die Rolle des Lehrenden bei der

Auswahl der Lernstrategien zur Lösung der Übungen passiv ist. Dieser Aspekt wird eher nicht zugetroffen (Item 28).

Zu dem Merkmal ‚Klare Leistungserwartungen und –kontrollen‘

Die Leistungserwartungen und –kontrollen nehmen ebenso Stellenwert, da sie zur Bestimmung der Zielstruktur beitragen. Überhaupt nicht zugetroffen ist die Orientierung der Lehrenden an den Lehrplänen zur Auswahl der Unterrichtsinhalte der hospitierten Fächer (Item 29). Der zweite Aspekt wird gleichermaßen nicht getroffen, also der Lehrende spricht keineswegs über seine Leistungserwartungen mit den Studierenden bezüglich des Lernangebots (Item 30), trotzdem gibt er häufig positive sowie negative Leistungs-Feedbacks (Item 31).

Zu dem Merkmal ‚Vorbereitete Umgebung‘

Als Merkmal für das Gelingen der Unterrichtsstunde sind die differenzierten Unterrichtsmaterialien als Voraussetzung. Auf die modernen Medien im Germanistikunterricht wie Internet lässt sich nie stützen, selten wird der Unterricht durch neue Medien wie Computer gestaltet, die herkömmlichen Medien sind die ständig verwendeten Unterrichtsmittel, wie Schautafel, Lehrwerk bzw. Thesenpapier. Es lässt sich erklären, dass es keine Variation der Unterrichtsmittel gewonnen wird (Item 32). Mehrere Klassenräume sind nicht ästhetisch anspruchsvoll, in ihrer Akustik sind sie nicht gut, deswegen sind sie nicht funktional bzw. nicht hundertprozentig geeignet für den offenen FU, wobei auch andere erforderlichen Unterrichtsmaterialien bereitgestellt werden, wie Desktop, Beamer, DVDs, Lautboxen, Flipchart u.Ä. Die Gestaltung der Klassenräume verhilft nicht dazu, optimale Unterrichtsgespräche führen und einwirken zu können (33). Während der Hospitation wird herausgestellt, dass die Studierenden weder vor noch nach der Unterrichtsstunde sich anstrengen, damit sie den Klassenraum organisieren.

2.3.5 Abschließende Ergebnisse zu den Hospitationsprotokollen und dem Beobachtungsbogen ‚Unterrichtsmethode‘

Es muss vor allem im Klaren sein, dass die folgenden Schlüsse **relativ** sind, da die Hospitationen nicht in allen Fächern organisiert werden konnten/ durften.

Eine Synthese von Ergebnissen der Hospitationsprotokolle und des Beobachtungsbogens ‚Unterrichtsmethode‘ im Hinblick auf die eingangs dargestellten speziellen Lernstrategien leistet diese abschließende Zusammenfassung.

Im Fokus des algerischen Germanistikunterrichts lässt sich die Unterrichtsmethode dadurch auszeichnen, dass die klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses nicht mit ausreichendem Maße beachtet wird.

Bei dem Umgang mit dem Unterrichtsstoff war es nicht wichtig, auf den geplanten Stundenverlauf hinzuweisen, um den Einsatz und die Anwendung der **Organisationsstrategien** des Studierenden zu erlangen.

Der Mittelpunkt des vorgelegten Unterrichtsmerkmals ‚Hoher Anteil an echter Lernzeit‘ richtet sich auf das konkrete Zeitmanagement und die Bemühungen, die sich sowohl der Lehrer als auch der Studierende geben, um diese interne ressourcenbezogene Strategie **Zeitmanagement** aufbauen zu können. Bei der Beobachtung vom Unterricht ergibt sich als Konsequenz, dass die geplante Zeit größtenteils nicht effektiv genutzt wird, obwohl der Lehrer vom Unterrichtsthema nicht abweicht. Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen wird auf die vielen Disziplinstörungen hingewiesen.

Die Beschreibung von Unterricht wird primär von lernförderlichem Unterrichtsklima geleistet. Wie in diesem Kapitel noch genauer ausgeführt wird, der Lehrende räumt den Studierenden eher freien Meinungs Ausdruck ein und plant Reflexionsphasen. Interessant in diesem Zusammenhang, dass die interne Stützstrategie das **Aufmerksamkeitsmanagement** sowie die externe Stützstrategie **Lernumgebung** häufig umgesetzt werden. Der Versuch, zufriedene Stimmung und positive Arbeitserledigung zu verschaffen zugunsten der guten Lernumwelt, trifft voll zu.

Entscheidend war bei dieser Reflexion zu wissen, ob die jeweiligen Merkmale der Unterrichtsmethode die **Elaborationsstrategien** trainieren lassen. Bei dem vierten Merkmal, wobei es sich um die inhaltliche Klarheit dreht, konnte erfasst werden, dass dem Lehrenden eine passive Rolle beim konstruktiven Verfolgen der Studenten-Fehler zufällt, dass die algerischen Germanistikstudierenden zu Unterrichtsinhalten auf auszeichnende Weise gelangen und sie mit ihrem Vorwissen vernetzten werden. Die Studierenden brauchen mehr Möglichkeiten, sich weiter elaborativ befähigen zu lassen, da Plausibilität der Themenstrukturierung und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung wie die Darstellungen zeigen, nicht in gewünschtem Maße anzutreffen sind.

Das Merkmal ‚sinnstiftendes Kommunizieren‘ ist ebenso gedacht für verschiedene Lernstrategien. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Merkmal wurde kritisch angemerkt, die Berücksichtigung der Studenten-Interessen nicht in gewünschtem Maße vorkommt, was die Möglichkeit der Weiterentwicklung von **Emotionsstrategien** auf der einen Seite und Sozialstrategien auf der anderen Seite vermindern kann. Es ist ebenso zu beachten, dass das kritische weiterführende Fragen seitens der Studierenden genügend angeregt werden soll, um die interne ressourcenbezogene Lernstrategie **Anstrengungsmanagement** aufzubauen.

Der durchgeführte Beobachtungsbogen eröffnete den Blick für Weiterentwicklung und vor allem Umsetzung gewisser Handlungsmuster in dem algerischen Germanistikunterricht, wie z.B. die Projektarbeit, das LdL, die Stationsarbeit u.a., da es generell jedoch festgestellt werden konnte, dass es keine Möglichkeit gibt, solche Handlungsmuster zu vervielfältigen. Aus diesem Grund lassen sich die Schlüsselqualifikationen die Selbst-, Fach-, Sozial-, Handlungs- und genau die *Methodenkompetenz* im Allgemeinen und die dazugehörigen Lernstrategien wie z.B. **Selbstregulationsstrategien** nicht in effiziente Weise fördern.

Die Analyse des Beobachtungsbogens ließ dahingehend ergeben, dass es keine Ausbalancierung von methodischen Großformen im algerischen Germanistikunterricht

gibt, wobei die darbietende und die erarbeitende Unterrichtsform die meist verwendete ist, während der Aufgebenden mehr Entwicklungsmöglichkeiten gewidmet werden sollte, die das **Planen, Überwachen und Bewerten** mehr unterstützen könnten.

Wie schon dargestellt wurde, die Gesamtheit der Sozialformen regelt die Beziehungsstruktur vom Unterricht. Es wurden insbesondere der Frontal- bzw. Klassenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit unterstrichen. Es sollte aber Aufschluss darüber erhalten werden, wie die Studierenden anhand Klein- und Großgruppenarbeit ihre **Sozialstrategien** besser optimieren könnten.

Für Einsatz und Ausübung der **Wiederholungsstrategien** wird die Voraussetzung geschaffen, dass die Studierenden mit Übungskontexten umgehen. Dadurch können neue Gedächtnisrepräsentationen bzw. Reproduktion der schon behandelten Unterrichtsinhalte aufgebaut. Für solche Übungsphasen, die nicht idealerweise in den hospitierten Unterrichtsstunden vorkommen, werden selten weitere sinnvolle Hinweise – besser gesagt – geeignete Lernstrategien zum Vorteil von bestmöglichem Verfolgen angeboten. Zur Erweiterung der Wiederholungsstrategien sind die Übungsmaterialien partiell angesprochen und verständlich gestaltet.

Das Merkmal ‚Klare Leistungserwartungen und –kontrollen‘ hatte zum Ziel, den aktuellen Stand der Unterrichtsmethode und deren Wirkung auf den Aufbau der Motivationsstrategie zu beleuchten. Es lässt sich an die skizzierten Inhalte, Ziele, Methoden in Zusammensetzung mit den allgemeinen Lernvoraussetzungen im Lehrplan überhaupt nicht orientiert. Dies gilt als ein Grund, warum die **Motivationsstrategie** nicht entwickelt werden kann. Zusätzlich zu diesem Aspekt wird auch bestätigt, dass der Lehrende keine Gespräche mit den Studierenden über seine Leistungserwartungen führt. Deshalb erscheint keine explizite Berücksichtigung dieser speziellen Lernstrategie. Doch es besteht Klarheit, dass der Lehrende den Studierenden positive und negative Leistungs-Feedbacks eher gibt.

Während der Hospitation wurde konstatiert, dass zur Optimierung der **Lernumgebung** als äußere ressourcenbezogene Lernstrategie nicht nur das Erlernen

eines sinnvollen Umgangs mit Medien aufgezählt wird – wie es in den theoretischen Grundlagen zu den speziellen Lernstrategien dargestellt wurde – aber auch die Differenzierung von diesen Lernmaterialien. Es wird hervorgehoben, dass dieser Aspekt eher nicht zutrifft. Ein weiterer Gesichtspunkt, der zur Erlangung dieser Stützstrategie Lernumgebung wichtig ist, ist Klassenraum, bei dem offene Lernformen inszeniert werden, sollte im algerischen Germanistikunterricht Augenmerk gewidmet werden.

Fazit

Das dritte Kapitel des zweiten praxisorientierten Teils setzte sich mit der anwendungspraktischen Studie auseinander. Diese Studie äußerte sich in die Analyse und Auswertung der Protokolle von Hospitationen. Bezogen darauf konnten die Befunde von dem Beobachtungsbogen nach dem Gesichtspunkt ‚Unterrichtsmethode‘ interpretiert werden. Bei diesem bereits vorgestellten Baustein stand im Mittelpunkt, wie die aktuelle Unterrichtsmethode die Lernstrategien fördern kann. Es hat sich ergeben, dass nicht viele Aspekte der aktuellen Unterrichtsmethode voll zutreffen, somit werden ebenso nur wenige Lernstrategien völlig eingesetzt und entwickelt.

Durch die Unterrichtsmethoden bahnen die Lehrenden den methodischen Weg für die Lernenden. Der optimale methodische Weg vom Lernenden kann ohne Lehreranweisungen nicht erfolgen.

Was negativ beurteilt wurde, ist der beschränkte Anteil an echter Lernzeit, mit dem die interne Stützstrategie Zeitmanagement keineswegs bewirkt wird. Zum anderen kann der algerische germanistikstudierende seine Methodenkompetenz über Methodenvielfalt nicht aufbauen, da es weder vielfältige Handlungsmuster noch eine Ausbalancierung der methodischen Großformen vorliegen. Dies hat zur Folge, dass die präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen der Selbstregulationsstrategien keine wichtige Stellung einnehmen. Überdies wird ein Mix der unterschiedlichen Sozialformen eher nicht zugetroffen. Was die Motivationsstrategie anbetrifft, kann erschlossen werden, hierbei sollen die Überlegungen zur effektiveren Unterrichtsgestaltung sowie die Reflexion über das Lehrverhalten neu bedacht

werden, dass es sich an den Lehrplänen orientieren lässt, dass der Lehrende seine Leistungserwartungen mit den Studierenden bespricht, auf die individuellen Lernbedürfnisse eingeht, die Lernschwierigkeiten durch besondere Hinweise beseitigt, die individuellen Lernvoraussetzungen beachtet. Diese zitierten Parameter sind der Weiterentwicklung der Sozialstrategien ebenso von dienender Rolle.

Zur Optimierung der externen Stützstrategie Lernumgebung leistet die Unterrichtsmethode keinen großen Beitrag. In dem algerischen Germanistikunterricht steht selten Differenzierung der Unterrichtsmaterialien. Der Klassenraum verhilft wiederum nicht dazu, offene Unterrichtsformen auszuführen.

Was als Zeichen einer mangelnden Methodenkompetenz gewertet werden kann, ist die zum größten Teil unklare Strukturierung des Unterrichts, die den Ausbau gewisser Lernstrategien verschafft, wie z.B. Organisationsstrategien. Es geht weiter darum, wie der Lehrende seine Studierenden unterstützt mittels inhaltlicher Klarheit von Lehr- und Lernprozessen, damit sie ihre Elaborationsstrategien initiieren und weiterbringen. Dieser methodische Weg sollte mehr hervorgehoben werden. Beachtet werden soll, diverse Übungen und Klärungen müssen phasenweise zum Lerngegenstand werden, um alle Formen der Wiederholungsstrategie fördern zu können.

Die Emotionsstrategien und die interne Stützstrategie Anstrengungsmanagement können eingesetzt und angewendet werden, nur wenn das Merkmal ‚sinnstiftendes Kommunizieren‘ völlig in Betracht gezogen wird.

Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorgestellten Dissertation war ein neues Untersuchungsinstrument zur Erfassung der speziellen Lernstrategien als Grundlage der Methodenkompetenz im Hinblick auf die verwendete Unterrichtsmethode im algerischen Germanistikunterricht zu behandeln.

Die Untersuchung von diesem Themenbereich bedurfte der folgenden Zentralfrage:

- *Inwiefern kann die Methodenkompetenz der algerischen Studierenden im Germanistikunterricht gefördert werden?*

Zur Ermittlung dieser Zentralfrage war die folgende Zentralhypothese zu überprüfen:

- *Die Methodenkompetenz der algerischen Germanistikstudierenden könnte gefördert werden, wenn der Einsatz und die Anwendung der Lernstrategien auf ausreichende Weise vorkommen würden.*

Im Rahmen des ersten theoretischen Teils zeigte sich zunächst einmal, dass es unterschiedliche Lehrer- und Lernerkompetenzen vorliegen. Ein Set von Fähigkeiten; Fertigkeiten; Kenntnisse und Einstellungen bildet der Begriff Kompetenz aus. Aus der Handlungskompetenz kommen die anderen Kompetenzen, die aufeinander angewiesen sind, wie die Selbst-, Fach- und Sozialkompetenz. Um diese Kompetenzen zu entwickeln, lässt sich stets auf die Methodenkompetenz zurückgreifen, deren Grundlage Lernstrategien ist. Darin begründet fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Lernstrategieforschung. Die Lernstrategien, die in der Regel bewusst und während der intensiven Anwendung von Lernaufgaben automatisiert werden, sind vor allem Handlungssequenzen, die dazu dienen, sich gezielter, besser und effektiver mit einem Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen anhand Lernbereitschaft, Analysefähigkeit, Denken in Zusammenhängen sowie Kreativität.

In der Rückschau muss bestimmt werden, nicht nur die Lernstrategieanwendung ist wichtig, sondern auch das Strategiewissen, wie das Spezifische, Relationale und Generelle, die ihrerseits das optimale Strategietraining und die Strategievermittlung positiverweise bewirken. Hierbei ist in erster Linie die Einführung in die Lernstrategien hervorzuheben. Dem Lernenden soll ebenso bewusst gemacht werden, dass die Lernstrategien gewisse Funktionen erfüllen. Zu Auswahl; Erwerb;

Konstruktion und Integration des Wissens fungieren die Lernstrategien. In dieser Hinsicht zeigt der Forschungsüberblick, dass sowohl der Lernende als auch der Lehrende Schlüsselrolle haben, die jeweilige Lernstrategie auszuwählen, mit der unterrichtlich und außerunterrichtlich gearbeitet wird.

Es stehen unterschiedliche Klassifikationen von den Lernstrategien. In der vorgelegten Arbeit ließ sich mit den speziellen Lernstrategien auseinandersetzen, die eine zusammenhängende Einheit ausbilden. Zur Integration der neuen Erkenntnisse mit den alten Wissensstrukturen für einen späteren Anruf kommen die Elaborationsstrategien, deren Anwendung anhand Aufmerksamkeit bei der Identifikation relevanter Informationen gesichert werden kann, aber auch durch Vorwissensaktivierung, die darauf abzielt, die Wissensstrukturen im Arbeitsgedächtnis zu behalten. Die Elaboration lässt sich auch mittels der Fragesteuerung, des Sich-Notizen-Machens sowie Wiederholens darstellen.

Die Organisationsstrategien verhelfen dazu, die Informationen in bessere Struktur zu bringen. Dies äußert sich hauptsächlich in das Zusammenfassen als eine Form der Formulierung zusammenhängender Aussagen von einem gewissen Text und in das Erstellen externer Visualisierungen z.B. Concept-Maps zugunsten der tiefen Textverarbeitung.

Die Organisationsstrategien sind wichtig genauso wie die Selbstregulationsstrategien, die nur mit Hilfe des Planens, des Überwachens und Bewertens den Lernprozess aktiv steuern lassen. Es hat sich weiterhin herausgestellt, nicht nur die Motivations- bzw. die Emotionsstrategien sondern auch die Sozialstrategien tragen zum Erfolg der Lernprozesse in erheblichem Maße bei. Und die Wichtigkeit der ressourcenbezogenen Strategien besteht darin, auf der einen Seite Anstrengung, Aufmerksamkeit anzuwenden und zu entwickeln und die Zeit sowie die Lernumgebung u.U. Literatur zu nutzen.

Der Einsatz und die Anwendung von diesen speziellen Lernstrategien können nur anhand einer effizienten Unterrichtsmethode erfolgen. Die Unterrichtsmethode ist mit Unterrichtsziel, Unterrichtsinhalt und Unterrichtsmitteln in einer pädagogischen Situation eng verbunden, wobei es beachtet werden soll, dass die Auswahl vom Unterrichtsinhalt einer Reihe von Kriterien entsprechen soll, wie die Zugänglichkeit,

die Relevanz des dargebotenen Inhalts für die Gegenwart und Zukunft, Bereitstellung des Interesses, der Freude u.a.. Neben diesen Bedingungsfeldern sollen ebenso die Lernzielvorstellungen während der Unterrichtsplanung als Handlungsplan in Betracht gezogen werden. Hierbei sind beispielsweise Schlüsselqualifikationen als Grobziele und Feinziele jeder Unterrichtssequenz nachzugehen. Die qualifizierte Unterrichtsmethode, ist die Methode, die sich durch Prozess-, Handlungs- und Beziehungsstruktur auszeichnen lässt. Es hat sich in der Theorie ergeben, zur Entwicklung der Methodenkompetenz des DaF-Lerners sollten kreative und vielfältige Methoden in dem DaF-Unterricht beabsichtigt werden. Die Einbettung unterschiedlicher Handlungsmuster hat auch zur Folge, dass jede Lehr- und Lernstrategie Verwendung findet.

Die im praktischen Teil vorgestellte Analyse und Auswertung hat meine Teilhypothesen bekräftigt. Aus diesem Teil ist hervorgegangen, dass das im algerischen Germanistikunterricht verwendete DaF-Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU ein reichhaltiges Übungsangebot enthält. Die Methodenkompetenz bei den algerischen Studierenden wird anhand der Elaborationsstrategien ‚das Berichten über Erfahrungen und das Generieren von Beispielen‘ auf positive Weise dargestellt. Zur Vorwissensaktivierung sollte auf das Brainstorming in den ersten Lerneinheiten des genannten Unterrichtsmittels Rücksicht genommen werden. Ferner hat sich ergeben, die Benutzung der Kommunikations- sowie Selbstfragen nicht genug zur Elaboration der Erkenntnisse beitragen. Die Elaborationsstrategien ‚Notizen zur späteren Verwendung bzw. Notizen zur Speicherung der Textinformationen‘ sollten berücksichtigt werden, um die Organisationsstrategien ‚Zusammenfassen der Textinformationen‘ aufbauen zu lassen. Angesichts der Analyse der Lernstrategien der externen Visualisierung, wie z.B. Mind-Maps und Concept-Maps hat das DaF-Lehr- und Arbeitsbuch Berliner Platz NEU A2 und B1 große Defizite gezeigt, dessen Lernübungen zur Entwicklung der Selbstregulationsstrategien reduziert sind. Augenmerk sollte ebenso auf den Gebrauch der ressourcenbezogenen Lernstrategie ‚Umgang mit Literatur‘ gerichtet werden.

Im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten der speziellen Lernstrategien von den algerischen Germanistikstudierenden selbst konnte mithilfe der schriftlichen

Befragung konstatiert werden, dass die Anzahl der elaborativen Lernstrategien ihre Verwendung insgesamt manchmal findet. Auffallend ist, dass die Wiederholungsstrategien selten eingesetzt werden. Der algerische Germanistikstudierende setzt die Organisation der Ideen des Unterrichtsstoffes genügend um, er fertigt in dieser Hinsicht die Zusammenfassungen sowie Mind-Maps und Clustering nicht in der gewünschten Weise an und sollte sich auf jeden Fall anstrengen, das Planen und das Bewerten zur Förderung seiner Methodenkompetenz in Betracht zu ziehen. Nach der Kommentierung der Ergebnisse konnte hinzugefügt werden, dass der algerische Germanistikstudierende seinerseits die Kooperationsstrategien bereitstellen und darüber denken sollte, wie wichtig solche Zusammenarbeit für den Aufbau seiner Methodenkompetenz ist. Er soll sich Mühe geben, Stützstrategien vom Zeitmanagement und Lernen mit weiterführender Literatur zu trainieren. Diese Lernstrategien werden das Studium optimieren, vor allem wenn der Studierende genug intrinsisch und extrinsisch motiviert ist (Motivations- und Emotionsstrategien).

Der Umgang mit der Analyse und Auswertung der Hospitationsprotokolle und des Beobachtungsbogens hat es ermöglicht, den aktuellen Stand der Unterrichtsmethode und ihre Dimensionen in Zusammenhang mit den speziellen Lernstrategien zu beleuchten. Viele Aspekte der Unterrichtsmethode sind nicht vorzufinden, beginnend mit dem Anteil an echter Zeit, mit dem kein gutes Zeitmanagement diagnostiziert werden kann. Angesichts aller Hospitationsprotokolle steht kein Reichtum an Methodenvielfalt bzw. Handlungsmuster zur Anwendung der Selbstregulationsstrategien und kein Mix der Sozialformen insbesondere die Klein- und die Großgruppenarbeit zur Optimierung der Sozialstrategien. *Hier liegt ein Ruf nach der neuen Lernkultur vor.* Die Strukturierung der meisten ausgewählten Unterrichtsinhalte ist klar. Hervorgehoben ist aber, dass die Studierenden über den Ablauf der Unterrichtsstunde informiert werden sollen, damit sie die Gelegenheit haben, ihre Organisationsstrategien zu fördern. Bezüglich der inhaltlichen Klarheit erweist sich größtenteils positiv nachgeprüft, das konstruktive Eingehen auf die Fehler sollte in diesem Rahmen Augenmerk geschenkt werden, um die Elaborationsstrategien weiterzubringen. Für skizzierte Übungsphasen sollten ebenso ausreichende Hinweise

eingräumt werden, damit der algerische Germanistikstudierende Wiederholungsstrategien einsetzt und ausübt, aber auch positive und negative Leistungs-Feedbacks zur Sicherung der Motivationsstrategien sind vonnöten. Weiterhin sollte die Differenzierung der Lernmaterialien für eine gute Lernumgebung neu bedacht werden.

Zur Förderung der Methodenkompetenz des algerischen Germanistikstudierenden sollten Lernstrategien nicht nur als Mittel, aber auch als Inhalt betrachtet werden, deshalb wäre im Rahmen entwickelter Curricula über die DaF-Methodik als ein essentielles Unterrichtsfach genauso wie ihre Nachbardisziplin DaF-Didaktik zu überlegen. Nur auf diese Weise wird höchstwahrscheinlich dem Strategietraining bzw. dem Strategiewissen Augenmerk geschenkt und ein ganzes Set von DaF-Methoden experimentell gelernt und gefestigt. Diese Abschlussgedanken können als eine Entscheidungsgrundlage für künftige Auseinandersetzung mit handlungsorientierten Methoden, wie Stationenarbeit und Projektunterricht dienen.

Literaturverzeichnis

- 1 **Adl-Amini, Bijan**(1994): Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth.
- 2 **Altmayer, Claus** (2004): Kultur als Hypertext, Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, München, zitiert nach **Christ, Herbert** (2013): Geschichte der Fremdsprachendidaktik, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 3 **Artelt, Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 4 **Artelt, Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 5 **Ballauf, Theodor** (1962): Systematische Pädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 6 **Ballstaedt, Steffen- Peter** (2006): Zusammenfassen von Informationen, in : Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 7 **Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang** (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 8 **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 9 **Becker, Georg E.** (2007): Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 10 **Becker, Georg E.** (2008): Unterricht durchführen, Handlungsorientierte Didaktik Teil II, 9., vollständige überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 11 **Belbachir, Rafiaa** (2011): Zwischen Landeskunde und Linguistik, in: IMAGO Interculturalité et Didactique, publiée avec le concours de l'Association IMAGO.
- 12 **Benattou, Rachida** (2010): Revue du Colloque International « Langues, Culture, Interculturalité » Organisé par l'édolas A l'Université Djilali Liabes - Sidi Bel Abbes-Algérie, 26. – 28. Avril.
- 13 **Berndt, Anette** (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 26: Motivation.
- 14 **Bernert, Wilhelm** (2000): Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 15 **Bimmel, Peter** (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht, in : Fremdsprache Deutsch, Heft 08 Lernstrategien, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 16 **Bimmel, Peter** (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 8: Lernstrategien, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

- 17 **Bimmel, Peter** (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie, in: Fremdsprache Deutsch Heft 46/2012, Lernstrategien, Hueber Verlag, München.
- 18 **Bimmel, Peter; Rampillon, Ute** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Verlag, München.
- 19 **Bloom, Benjamin et al.**: Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain, Editeur : David McKay; Édition : Underlining/Highlighting 195, zitiert nach **Riedl, Alfred** (2010): Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- 20 **Bönsch, Manfred** (2000): Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege, in : **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 21 **Bönsch, Manfred** (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Neuwied, zitiert nach **Hepting, Roland** (2008): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 22 **Borkowski , John G.; Milestaed, Matt; Hale, Catherine** (1988): Components of Children's metamemory: Implications for strategy generalization, in: **Weinert, Franz Emanuel; Plemutter, Marion** (Hrsg.): Memory development, universal changes and individual differences Hillsdale, NJ: Erlbaum, zitiert nach **Artelt, Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 23 **Borkowski , John G.; Milestaed, Matt; Hale, Catherine** (1988): Components of Children's metamemory: Implications for strategy generalization, in: **Weinert, Franz E; Perlmutter, Marion** (Hrsg.): Memory development, universal changes and individual differences Hillsdale, NJ: Erlbaum, zitiert nach **Sarasin, Susanna** (1995): Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 24 **Borkowski , John G.; Turner, Lisa A.** (1990): Transsituational characteristics of metacognition, in: Schneider, Wolfgang; Weinert, Franz E. (Hrsg.): Interaction among aptitude, strategies, and knowledge in cognitive performance, Springer Verlag, New York, zitiert nach **Artelt , Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 25 **Borkowski , John G.; Turner, Lisa A.** (1990): Transsituational characteristics of metacognition, in: **Schneider, Wolfgang; Weinert, Franz E.** (Hrsg.): Interaction among aptitude, strategies, and knowledge in cognitive performance, Springer Verlag, New York, zitiert nach **Artelt , Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 26 **Braun, Angelika ; Kaufmann, Susann** (2009): Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in **Kaufmann, Susan et al.** (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 27 **Brinitzer, Michaela; Ros, Lourdes** (2013): Unterrichtsplanung, in **Brinitzer, Michaela et al.** (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart.

- 28 **Broudy, Harry Samuel** (1970): Das Problem der Unterrichtsmethode, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik, in: **Ingenkamp, Karlheinz; Parey, Evelore**: Handbuch der Unterrichtsforschung , Band 1, Beltz Verlag, Weinheim, zitiert nach **Terhart, Ewald** (2005): Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- 29 **Brünken Roland , Seufert Tina** (2006): Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategien, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix** (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 30 **Bunk, Hans-Dieter** (1990): Zehn Projekte zum Sachunterricht, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.
- 31 **Cau, Laura** (2015): Lernen durch Lehren – ganz konkret: Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht– Pädagogik 2.
- 32 **Christ, Herbert** (2013): Geschichte der Fremdsprachendidaktik, in: **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 33 **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 34 **Claussen, Claus** (1995): Handbuch freie Arbeit: Konzepte und Erfahrungen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 35 **Creß, Ulrike** (2006): Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 36 **Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz** (2010): Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 37 **Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz** (2010): Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen, S.216, zitiert nach **Rampillon Ute** (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht Handbuch, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Mit praktischen Tipps, Max Hueber Verlag, München.
- 38 **Desselmann, Günter** (1988): Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 3.
- 39 **Deutscher Manager-Verband E.V.** (2003): Handbuch Soft Skills, Band 1: Soziale Kompetenz, vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich, Zürich und Singen.
- 40 **Dochy, Filip. Alexander, Patricia** (1995): Mapping prior knowledge: A framwork for discussion among researchers. European Journal of Psychology of Education, X (3), zitiert nach **Krause, Ulrike-Marie, Stark Robin** (2006): Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 41 **Dräxler, Hans Dieter** (1996): Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe Institut, Goethe Institut, München, zitiert nach **Storch, Günther** (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn.
- 42 **Drozdial-Szelest, Krystyna** (1997): Language Learning Strategies in the process of acquiring a foreign language, Motivex Verlag, Poznań, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007):

- Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 43 **Einsiedler, Wolfgang** (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg, eine Untersuchung zur lehrziel- und schülerorientierten Unterrichtsforschung, Beltz Verlag, Weinheim, zitiert nach **Terhart, Ewald** (2005): Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- 44 **El Korso, Kamal** (2015): Préface, Méthodologie de la Recherche en Sciences du langage, Sciences Littérature et Didactique, REVUE IMAGO, publié avec le concours du Laboratoire de Recherche, numéro 14.
- 45 **El Korso, Kamel** (2010): Aussprache und Phonetikübungen, El Quds Verlag, Oran.
- 46 **Enter, Hans** (1993): Differenziertes Lehren und Lernen, in: Borgwardt, Ulf et al. (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht, Forum Sprache, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 47 **Ertl, Bernhard; Mandl, Heinz** (2006): Kooperationsskripts, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 48 **Fichtner-Gade, Petra; Moegling, Klaus; Stamm, Reinhard** (2004): Didaktisch-methodische Prinzipien selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe I, in : Moegling, Klaus (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens, Grundlagen und Modelle für die Sekundarstufen I und II, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- 49 **Freudenstein, Reinhold** (2007): Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen, zitiert nach **Puscha, Herbert; Schratz, Michael** (1984): Handelndes Lernen im Englischunterricht, 1.Theorieband, 2. Praxisbuch, München.
- 50 **Freudenstein, Reinhold** (2007): Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien, in: **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 51 **Frey, Karl; Frey –Eiling, Angela** (1994): Allgemeine Didaktik, Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken AG, Zürich, zitiert nach **Wiechmann, Jürgen** (1999): Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 52 **Friedrich, Helmut Felix** (1995): Training und Transfer reduktiver-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten, Aschendorff Verlag, Münster, zitiert nach **Ballstaedt, Steffen- Peter** (2006): Zusammenfassen von Informationen, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 53 **Friedrich, Helmut Felix ; Mandl, Heinz** (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix** (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 54 **Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz** (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 55 **Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz** (1992): Lern- und Denkstrategien ein Problemaufriß, in: **Mandl Heinz** (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien, Analyse und Intervention, Hogrefe Verlag

- für Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich, zitiert nach **Sarasin, Susanna** (1995): Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 56 **Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz** (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in **Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz** (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen, zitiert nach **Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian** (2006): Lernstrategien im Studium, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 57 **Fröhlich, Werner D.** (2000): Wörterbuch Psychologie, 23. Auflage, München, zitiert nach **Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta** (2014): Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München.
- 58 **Funk, Hermann** (2013): Materialentwicklung, in: **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2. Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 59 **Gage, Nathaniel Lees; Berliner, David C.** (1986): Pädagogische Psychologie, *Psychologie-Verlags Union / Beltz*, Weinheim, zitiert **Sarasin, Susanna** (1995): Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 60 **Gasser, Peter** (1999): Neue Lernkultur, Eine integrative Didaktik, Pädagogik bei Sauerländer, 1. Auflage, Verlag Sauerländer, Aarau – Schweiz.
- 61 **Glaboniat, Manuela et al.** : Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002.
- 62 **Glöckel, Hans** (1975): 44 Thesen über Sinn und Grenzen von »Lernzielen«- Die deutsche Schule, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 63 **Götz, Thomas ; Nett, Ulrike** (2011): Selbstreguliertes Lernen, in : **Götz, Thomas** (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, UTB Schöningh, Stuttgart.
- 64 **Grabinger, R. Scott** (1996): Rich Environment for active learning, in: **Jonassen, David**: Handbook of research for educational communications and technologie, Macmillan, New York, zitiert nach **Neber, Heinz** (2006): Fragenstellen, in: **Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix** (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 65 **Gräsel, Cornelia** (2006): Lernstrategien in Lernumgebungen, in Mandl, Heinz; Friedrich, Felix Helmut: Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 66 **Gräsel, Corelia; Gruber, Hans** (2000): Kooperatives Lernen in der Schule, in: **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 67 **Graßmann, Regina** (2008): Evaluation im DaZ-Unterricht, in: **Kaufmann, Susan et al.** (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 68 **Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (2004): Lesen als Schlüsselqualifikation?, in: **Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Ein Forschungsüberblick, Juventa Verlag, Weinheim, zitiert nach **Rupp, Gerhard** (2014):

- Deutschunterricht lehren weltweit, Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 69 **Grotjahn, Rüdiger** (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch, das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieförderung, in: **Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther** (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Max Hueber Verlag, Ismaning, zitiert nach **Claußen, Tina** (2009): Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen.
- 70 **Grotjahn, Rüdiger** (2007): Lernstile / Lernertypen , in **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 71 **Grunder, Hans-Ulrich et al.** (2007): Unterricht verstehen- planen- gestalten-auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 72 **Gudjons, Herbert** (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Klinkhardt Julius Verlag, Bad Heilbrunn.
- 73 **Gudjons, Herbert** (2003): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Verlag Julius Klinkhardt , Bad Heilbrunn.
- 74 **Gudjons, Herbert** (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung-Selbstständigkeit-Projektarbeit, Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8. aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg.
- 75 **Gudjons, Herbert** (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung-Selbstständigkeit-Projektarbeit, Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8. aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg, zitiert nach **Wagner, Angelika C.** (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule, in: **Neber, Heinz; Wagner, Angelika C.; Einsiedler, Wolfgang** (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Weinheim.
- 76 **Gurlitt, Johannes; Renkl, Alexander** (2004): Concept-Maps zur Vorwissensaktivierung und Reflexion über das eigene Wissen (Unveröffentlichte Diplomarbeit), Universität Freiburg, Freiburg, zitiert nach **Renkl, Alexander; Nückles, Matthias** (2006): Lernstrategien der externen Visualisierung, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 77 **Hadwin, Allyson Fiona ; Kirby, John R. ; Woodhouse , Rosamund A.** (1999): Notetaking and summarization: Individual differences and recall of lecture material, Alberta Journal of Educational Research , 45, zitiert nach **Ballstaedt, Steffen- Peter** (2006): Zusammenfassen von Informationen, in : **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 78 **Hage, Klaus et al.:** Das Methodenrepertoire von Lehrern, Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I, Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen 1985, zitiert nach **Wiechmann, Jürgen:** Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1999, S.10f.
- 79 **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart, zitiert nach **Klieme, Eckhard et al.** (2003):

- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn.
- 80 **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.
- 81 **Hallet, Wolfgang** (2013): Umgang mit Texten und Medien, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 82 **Hasselhorn, Marcus** (1992): Metakognition und Lernen, in: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingung und Lernstrategien, Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- 83 **Hasselhorn, Marcus** (1992): Metakognition und Lernen, in: **Nold, Günther** (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien, Günther Narr Verlag, Tübingen, zitiert nach **Artelt, Cordula** (2000): Strategisches Lernen, Waxmann Verlag, Münster.
- 84 **Hasselhorn, Marcus** (2001): Metakognition, in: **Rost, Detlef H.** (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, PVU, Weinheim, zitiert nach **Schreblowski, Stephanie; Hasselhorn, Marcus** (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 85 **Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas** (2009): Pädagogische Psychologie, Erfolgreiches Lernen und Lehren, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- 86 **Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans –Eberhard** (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache, Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, indium Verlag, München.
- 87 **Heimann, Paul** (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft (Textsammlung), Klett Verlag, Stuttgart, zitiert nach **Riedl, Alfred** (2010): Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- 88 **Hellmich, Francke; Wernke, Stephan** (2009): Was sind Strategien... und warum sind sie wichtig?, in: **Hellmich, Francke; Wernke, Stephan**(Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter, Konzepte, Befunde und praktische Implikationen, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- 89 **Helmke, Andreas** (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Kallmeyer Verlag, Seelze, zitiert nach **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.
- 90 **Helmke, Andreas** (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulen, unvereinbare Ziele?, in: Z.f.: Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, zitiert nach **Terhart, Ewald** (2005): Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- 91 **Hilligen, Wolfgang** (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen, zitiert nach **Bernert, Wilhelm** (2000): Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: Seibert, Norbert (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 92 **Jank, Werner; Meyer, Hilbert** (2005): Didaktische Modelle, 7. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Cornelson Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, zitiert nach **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.

- 93 **Jansen, Peter** (2003): Nachhaltige Unterrichtsentwicklung, Methoden und Werkzeuge, Schulmanagement-Handbuch 107, München, zitiert nach **Hepting, Roland** (2008): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht, Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 94 **Jenkis, Eva-Maria; Clalüna, Monika; Hirschfeld, Ursula** (2003): Dimensionen, Unterrichtsbegleitung &, Max Hueber Verlag, Ismaning, zitiert nach **Braun, Angelika; Kaufmann, Susan** (2009): Lernen lernen im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 4 ZIELGRUPPENORIENTIERTES ARBEITEN, Lernen lernen - Konfliktmanagement Alphabetisierung – Berufsorientierung- Umgang mit Fossilierung u.a., 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 95 **Kaufmann, Susan et al** (2013): Berliner Platz 3 NEU: Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbucheil und "Im Alltag EXTRA", Klett Verlag, Stuttgart.
- 96 **Kaufmann, Susan** (2007): Analyse von DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 97 **King, Alison** (1995): Cognitive Strategies for learning from direct teaching, in: **Wood, Eileen; Woloshyn, Vera; Willoughby, Teena** : Cognitive strategy instruction , MA: Brookline Books, Cambridge, zitiert nach **Neber, Heinz** (2006): Fragenstellen, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 98 **Klafki, Wolfgang**: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim 2007.
- 99 **Klein, Wolfgang** (1992): Zweitspracherwerb, Eine Einführung, Verlag Atheäum, Frankfurt am Main, S. 74-92, zitiert nach **Conrad, Jan Christian** (2006) : Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikation, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher, eingerichtete Dissertation, Universität Duisburg-Essen, S.45-49.
- 100 **Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke** (2012): Sprachlern-Coaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen, in: Fremdsprache Deutsch : Lernstrategien , Heft 46.
- 101 **Klingberg, Lothar** (1972): Einführung in die allgemeine Didaktik, Vorlesungen, Volk und Wissen Verlag, Berlin, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 102 **Klingberg, Lothar** (1973): Einführung in die allgemeine Didaktik, Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag, Frankfurt am Main, zitiert nach **Adl-Amini, Bijan** (1994): Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth.
- 103 **Klingberg, Lothar** (1978): Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen, Volk u. Wissen Verlag, Berlin.
- 104 **Klippert, Heinz** (¹² 2002): Methoden-Training, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 105 **Klippert, Heinz** (2000): Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, 11., überarbeitete und neu gestaltete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- 106 **Königs, Frank G.** (2013): Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlerner, in **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin,
- 107 **Krapp, Andreas** (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde, Unterrichtswissenschaft, 21. Jahrgang, , Heft 4, in Kooperation mit Beltz Juventa Verlag, Frankfurt am Main.
- 108 **Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin** (2006): Vorwissen aktivieren, in: **Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, zitiert nach **Baddeley, Alan D.** (2003): Working memory, Looking back and looking forward, Nature Reviews Neuroscience, 4 (10).
- 109 **Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin** (2006): Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 110 **Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin** (2006): Vorwissen aktivieren, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 111 **Kron, Friedrich W.; Jürgens Eiko; Standop, Jutta** (2014): Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München.
- 112 **Krumm, Hans-Jürgen** (2007): Fremdsprachenlehrer, in **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 113 **Krumm, Hans-Jürgen** (2007): Lehr- und Lernziele, in: **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen, zitiert nach **Neuner, Gerhard** (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache , in: **Helbig, Gerhard et al** (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, Halbband 1, de Gruyter Verlag, Berlin und New York.
- 114 **Kühnl, Iris**: Lernberatung in der Grundschule: Grundlagen und konzeptionelle Gestaltung der Vermittlung von Lernstrategien, in: **Esslinger-Hinz, Ilona; Hahn, Heike** (2004): Kompetenzen entwickeln-Unterrichtsentwicklung in der Grundschule steigern, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 115 Kultusministerium Baden-Württemberg 2005, Bildungsstandards für den Fächerverbung Naturwissenschaftliches Arbeiten. Realschule Klasse 7, Niveaunkonkretisierung , Experiment , Klasse . Abrufbar unter: http://www.bildung-staerkt-muenchen.de/service/download/Niveaunkonkretisierung/Rs/Rs_Experiment_050908_nk.pdf , zitiert **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.
- 116 **Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard** (2007): Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- 117 **Leisen, Josef** (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen, in: **Kiper, Hanna et al.** (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht, Verlag Kohlhammer, Stuttgart.

- 118 **Lemcke, Christiane ; Rohrmann, Lutz ; Scherling, Theo** (2010): Berliner Platz 2 NEU Deutsch im Alltag Lehr- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs zum Arbeitsbuchteil, Klett Verlag, Stuttgart.
- 119 **Lenzen, Dieter, Emer, Wolfgang** (2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 120 **Lewalter, Doris** (1997): Kognitive Informationsverarbeitung beim Lernen mit computerpräsentierten statistischen und dynamischen Illustrationen. Unterrichtswissenschaft, 25, zitiert nach **Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang** (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix** (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 121 **Lompscher, Joachim** (1976): Einige Aspekte und Bedingungen der Entwicklung selbständiger Lerntätigkeit, in: **Kosakowski, Adolf; Merker, Wolfgang** (Hrsg.): Zur Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewussten Handelns, Volk und Wissen Verlag, Berlin, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 122 **Lompscher, Joachim** (1994): Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und Handlungsebene, in LLF-Berichte, Band 9, Universität Potsdam, Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 123 **Löschmann, Martin** (1993): Effiziente Wortschatzarbeit, alte und neue Wege, Arbeit am Wortschatz integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- 124 **Lüer, Gerd; Werner, Steffen; Lass, Uta** (1995): Repräsentation analogen Wissens im Gedächtnis, in Van der Meer, Elke; Dörner, Dietrich : Das Gedächtnis, Hogrefe Verlag, Göttingen, zitiert nach **Dornheim, Dorothea** (2008): Prädikation von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten, Logos Verlag, Berlin.
- 125 **Macke, Gerd, Hanke, Ulrike, Viehmann, Pauline** (2008): Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Mit Methodensammlung »Besser Lehren«, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 126 **Mackes et al.** (2008): Hochschuldidaktik, Lehren, vortragen, prüfen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 127 **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix** (2006): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 128 **Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten** (2015): Lernkompetenz als Schlüssel für lebenslanges Lernen, in: **Martin, Pierre-Yves; Nicolaisen, Torsten** (Hrsg.): Lernstrategien fördern, Modelle und Praxiszenarien, Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel.
- 129 **Mattes, Wolfgang** (2011): Methoden für den Unterricht, kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Bildungshaus Schulbuchverlag Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winkers, Braunschweig.
- 130 **Meerholz-Härle, Birgit** (2008): Visualisierung im DaZ-Unterricht, in: **Kaufmann, Susan et al.** (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND –DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.

- 131 **Merz-Grötsch, Jasmin** (2010): Texte schreiben lernen, Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, In der Reihe Praxis Deutsch 1.Auflage, Verlag Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze.
- 132 **Metzig, Werner; Schuster, Martin** (2006): Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen, mit 3 Tabellen, Springer.
- 133 **Meyer, Hilbert** (1987a): Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, Cornelson Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, zitiert nach **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.
- 134 **Meyer, Hilbert** (1988): Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2., durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, zitiert nach **Wiechmann, Jürgen** (1999): Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 135 **Meyer, Hilbert** (1988): Unterrichtsmethoden, 1.Theorieband, 2.,durchgesehene Auflage, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.
- 136 **Meyer, Hilbert** (1997): Schulpädagogik, Band II, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin, zitiert nach **Bernert, Wilhelm** (2000): Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 137 **Meyer, Hilbert** (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts, Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 55 (10) Julius Beltz Verlag, Weinheim, zitiert nach **Bühne, Thomas; Sauerborn, Petra** (2011): Unterrichtseinstieg, Schneider Verlag Hohengehren, Baltsmannweiler.
- 138 **Meyer, Hilbert** (2004): Was ist guter Unterricht? 1. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin.
- 139 **Meyer, Hilbert** (2011): Unterrichtsmethoden 2. Praxisband Taschenbuch, 14. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main.
- 140 **Möller Christine** (1966): Zur Methodik der Lehrplanaufstellung , Bildung und Erziehung, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 141 **Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas** (2002): Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Langenscheidt Verlag, Berlin u.a, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 142 **Multhamp, Uwe** (1995): Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen, Von Lehrplänen zu Lernprozessen, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 143 **Nagy, Hajnalka; Struger, Jürgen; Wintersteiner, Werner** (2012): Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht, in **Paechter, Manuela**(Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 144 **Naumann, Gottfried** (1993): Lerntechniken, in: **Borgwardt, Ulf et al.** (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht, Forum Sprache, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.

- 145 **Neber, Heinz** (2006): Fragenstellen, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 146 **Neuland, Eva; Peschel, Corinna** (2013): Einführung in die Sprachdidaktik, Mit Abbildungen und Graphiken, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.
- 147 **Neumann, Odmар** (1999): Theorien der Aufmerksamkeit, in: Neumann , Odmар ; Sanders , Andries : Aufmerksamkeit , Hogrefe Verlag, Göttingen, zitiert **Brünken, Roland ; Seufert, Tina** (2006): Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategien, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 148 **Neuner, Gerhard** (2007): Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in : **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 149 **Nitzschke, Volker** (Hrsg.): Zum methodischen Handeln im politischen Unterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung, 1988, zitiert nach **Bernert, Wilhelm**: Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive, in: **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000, S.72.
- 150 **Nüesch, Charlotte** (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz, Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation, Eusl-Verlag, Paderborn.
- 151 **Oevermann, Ulrich** (1979): Sozialisationstheorie, Ansätze zu einer sozialistischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für eine allgemeine soziologische Analyse, in: **Lüschen, Günther** (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945, Sonderheft 21 der Kölner, Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Westdeutscher Verlag, Opladen, zitiert nach **Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta** (2014): Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage, Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen, Ernst Reinhardt Verlag, München.
- 152 **Osborn, Alex F.** (1963): Applied imagination, Scribner Verlag, New York, zitiert nach **Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin** (2006): Vorwissen aktivieren, in: Mandl, Heinz, Friedrich Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 153 **Paivios, Allan** (1991):Dual coding theory: Retrospect and current status, canadian journal of Psychology, 45, zitiert nach **Stangl, Werner** (2006): Mnemotechnik, in: **Mandl, Heinz; Friedrich Helmut Felix** (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 154 **Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen** (2001): Differenzieren im Unterricht , Cornelson Verlag, Berlin, zitiert nach **Grunder, Hans-Ulrich et al.** (2007): Unterricht verstehen – planen – gestalten - auswerten, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 155 **Pätzold, Margita** (2004): Kernkompetenz Selbstlernen: Struktur und Prozess, in: Thesenband „Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven“ von 24.-28. Mai an Universität Oran Algerien, EDITIONS DAR EL GHARB.
- 156 **Pekrun, Reinhard** (1983): Schulische Persönlichkeitsentwicklung, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, zitiert nach **Schiefele, Ulrich; Streblow Lilian** (2006): Motivation aktivieren, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.

- 157 **Püttmann, Carsten; Rogowski, Hermann** (2008): Lernen an Stationen im Pädagogikunterricht Band 2. Drei Stationen mit Kopiervorlagen für den Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe 2, Schneider Verlag, Hohengehren.
- 158 **Ragaller, Sabine** (2000): Die Methodenfrage im Sachunterricht der Grundschule, in: **Seibert, Norbert** (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers, PERSPEKTIVE SCHULPÄDAGOGIK, Julius Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 159 **Rampillon, Ute** (1985): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 160 **Rampillon, Ute** (1996a): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 3.Auflage, Max Hueber Verlag München, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 161 **Rampillon, Ute** (1996a): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 3.Auflage, Max Hueber Verlag München.
- 162 **Rampillon, Ute** (1997): Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, in: **Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther** (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 163 **Rampillon, Ute** (2007): Lerntechniken, in: **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen.
- 164 **Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz** (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Bletz Psychologie Verlags Union, Weinheim, zitiert nach **Gräsel, Cornelia** (2006) : Lernstrategien in Lernumgebungen, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Felix Helmut**: Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 165 **Reischmann, Jost** (2003): Weiterbildungs-Evaluation, Lernerfolge messbar machen, Zielverlag, Augsburg, zitiert nach **Graßmann, Regina** (2008): Evaluation im DaZ-Unterricht, in: **Kaufmann, Susan et al.** (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 3 UNTERRICHTSPLANUNG UND – DURCHFÜHRUNG, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 166 **Renkl, Alexander; Nückles, Matthias** (2006): Lernstrategien der externen Visualisierung, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 167 **Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S.**: Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge u.a., zitiert nach **Augustin, Viktor; Hauser, Johannes** (2007): Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht, in **Kaufmann, Susan et al.** (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, QUALIFIZIERT UNTERRICHTEN, Band 1 MIGRATION INTERKULTURALITÄT DAZ, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- 168 **Riedl, Alfred** (2010): Grundlagen der Didaktik, 2., überarbeitete Auflage, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

- 169 **Riemer, Claudia** (2013): Motivation, in **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 170 **Robinsohn, Saul B.** (³1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 171 **Ros, Lourdes** (2013): Lernstrategien und Lernautonomie, in: **Brinitzer, Michaela et al.** (Hrsg.): DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1.Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart.
- 172 **Roth, Leo** (1977): Effektivität von Unterrichtsmethoden, Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen, 2., bearbeitete und erweiterte Auflage, Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- 173 **Rupp, Gerhard** (2014): Deutschunterricht lehren weltweit, Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- 174 **Sadoski Mark; Paivio, Allan** (2001): Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing, Erlbaum Verlag, London, zitiert nach **Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang** (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 175 **Sarasin, Susanna** (1995): Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 176 **Sarasin, Susanna** (1995): Das Lernen und Lehren von Lernstrategien, Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- 177 **Schiefele, Ulrich; Streblov Lilian** (2006): Motivation aktivieren, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 178 **Schiefele, Ulrich; Wild, Peter Klaus** (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse und Reabilität eines neuen Fragebogens, Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, Humanwissenschaftliche Reihe, Postprints der Universität Potsdam.
- 179 **Schmidt-Callsen, Gerold** (2014): Integrativ Lehren und Lernen, Ein pädagogisches Konzept zur Erneuerung von Schule und Unterricht, disserta Verlag, Hamburg.
- 180 **Schmitz, Bernhard; Wiese, Bettina S** (2006): New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data, contemporary Educational Psychologie, 31, zitiert nach **Landmann, Meike; Schmitz, Bernhard** 2007: Selbstregulation erfolgreich fördern, Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen, 1. Auflage, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- 181 **Schnotz, Wolfgang** (2001): Wissenserwerb mit Multimedia, Unterrichtswissenschaft 29, zitiert nach **Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang** (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in **Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut Felix**: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 182 **Schreblowski, Stephanie ; Hasselhorn, Marcus** (2006): Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.

- 183 **Schulz, Wolfgang** (1965) : Unterricht- Analyse und Planung, in: **Heimann, Paul et al.:** Unterricht- Analyse und Planung, Schroedel Verlag, Hannover, zitiert nach **Terhart, Ewald** (2005): Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München, zitiert nach
- 184 **Schwarzer, Ralf; Steinhagen, Klaus** 1975 : Adaptiver Unterricht, Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden, München, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 185 **Sindler Alexandra** (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierter Lernens im Kontext der Organisation. LIT Verlag Wien.
- 186 **Slavin, Robert E.** (1993): Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie, in **Huber Günter L.** (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation, Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen, Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, zitiert nach **Huber, Günter L.** (2006): Lernen in Gruppen/ Kooperatives Lernen, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 187 **Stangl, Werner** (2006): Mnemotechnik, in: **Mandl, Heinz; Friedrich Helmut Felix** (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 188 **Stangl, Werner** (2006): Mnemotechnik, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 189 **Staub, Fritz** (2006): Notizenmachen : Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 190 **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 191 **Steiner, Gerhard** (2001): Lernen, 20 Szenarien aus dem Alltag, 3. Auflage, Huber Verlag, Bern.
- 192 **Steiner, Gerhard** (2006): Wiederholungsstrategien, in: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 193 **Steuer, Gabriele et al.** (2015): Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen im Studium, in: **Blömke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanska, Olga:** Kompetenzen von Studierenden, Zeitschrift für Pädagogik, 61.Beiheft, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- 194 **Storch, Günther** (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink, Paderborn.
- 195 **Surkamp, Carola** (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.
- 196 **Terhart, Ewald** (2005): Lehr-Lernmethoden, Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., ergänzte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- 197 **Terhart, Ewald:** (2009a): Methodik des Unterrichts, in: **Mertens, Gerhard et al.**(Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung – Weiterbildung, zitiert nach **Terhart, Ewald** (2010): Guter Unterricht, Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik, in: **Fischer, Christian; Schilmöler,**

- Reinhard** (Hrsg.): Was ist guter Unterricht?, Qualitätskriterien auf dem Prüfstand, Im Auftrage der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik, Band 26, Aschendorff Verlag, Münster.
- 198 **Tönshoff, Wolfgang** (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungverfahren, in: **Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther** (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Hueber Verlag, Ismaning, zitiert nach **Claußen, Tina** (2009): Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen.
- 199 **Tönshoff, Wolfgang** (2007): Lernerstrategien, in **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen .
- 200 **Tönshoff, Wolfgang** (2007): Lernerstrategien, in **Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Jürgen-Hans** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5.Auflage, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen, zitiert nach **Oxford, Rebecca L.** (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, Newbury House/Harper & Row, New York. Now Boston: Heinle & Heinle.
- 201 **Tönshoff, Wolfgang** (2013): Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen, in: **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 202 **Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel** (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, Beurteilen Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2, Langenscheidt, Berlin und München.
- 203 **Van Meter, Peggy; Yokoi, Linda; Pressley, Michael** (1994), College students' theory of notetaking derived from their perceptions of notetaking, Journal of Educational Psychology, 86, zitiert nach **Staub, Fritz** (2006): Notizenmachen : Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen, in: **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien , Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 204 **Vollmer, Helmut Johannes** (2013): Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung, in **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin, zitiert nach **Weinert, Franz E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: **Weinert, Franz E.** (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- 205 **Wagner, Petra ; Spiel, Christiane ; Schober, Barbara** (2006): Zeitmanagement, in Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- 206 **Walberg, Herbert J.** (1999): Productive Teaching and Instruction, Assessing The Knowledge Base, in: Phi Delta Kappan (col. 71, No. 6), zitiert nach **Becker, Georg E.** (2007): Unterricht planen, Handlungsorientierte Didaktik Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 207 **Wallrabenstein, Wulf** (1994): Offene Schule- Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer, 4., aktualisierte Auflage, Rowohlt Verlag, Reinbek, zitiert nach **Hallet, Wolfgang** (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen Verlag, Stuttgart.
- 208 **Weinert, Franz E.** (1997): Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: **Weinert, Franz E.** (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen, zitiert nach **Friedrich, Helmut**

- Felix** (1999): Unterrichtsmethoden und Lernstrategien, in: **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 209 **Weinert, Franz E.** (1999): Konzepte der Kompetenz, OECD, Paris, zitiert nach **Surkamp, Carola** (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Mit 15 Grafiken und Tabellen, J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart, S.141.
- 210 **Weinert, Franz E.** (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrperspektivisch betrachtet, in **Weinert, Franz E.** (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, zitiert nach **Zydati, Wolfgang** (2013): Skills und Kompetenzen, in **Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage, Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett Verlag, Berlin.
- 211 **Wellhöfer, Peter R.** (2004): Schlüsselqualifikation, Sozialkompetenz, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart.
- 212 **Wenden, Anita L** (1987): Conceptual background and utility, in: **Wenden, Anita L; Rubin, Joan** (Hrsg): Lerner strategies in Language, Englewood Cliffs: Prentice Hall, zitiert nach **Claußen, Tina** (2009): Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen.
- 213 **Weniger, Erich** (1971): Didaktik als Bildungslehre, Teil I.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, 9. Auflage, Beltz Verlag Weinheim, zitiert nach **Adl-Amini, Bijan** (1994): Medien und Methoden des Unterrichts, Reihe Schule und Unterricht, 1.Auflage, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth.
- 214 **Weniger, Erich** (1962): Didaktik als Bildungslehre , Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim, zitiert nach **Steindorf, Gerhard** (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- 215 **Wernke, Stephan** (2013): Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen, Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Schulalter, Waxmann Verlag, Münster.
- 216 **Wiechmann, Jürgen** (1999): Unterrichtsmethoden- Vom Nutzen der Vielfalt, in: **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 217 **Wiechmann, Jürgen** (1999): Frontalunterricht, in : **Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 218 **Wild, Klaus P.** (2000) :Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Band 16., Waxmann Verlag, Münster.
- 219 **Wißner-Kurzawa, Elke** (1995): Grammatikübungen, in: **Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen:** Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. berarbeitete und erweiterte Auflage, Francke Verlag, Tübingen.
- 220 **Wolff, Dieter** (1998): Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen, in: **Timm, Johannes-Peter** (Hrsg.): Englisch lernen und lehren, Didaktik des Englischunterrichts, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 221 **Wong, B. Y. L.** 1985: Self-questioning instructional research : A review. Review of educational Research 55, zitiert nach **Neber, Heinz** (2006): Fragenstellen, in: **Mandl, Heinz;**

- Friedrich, Helmut Felix**(Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 222 **Woolley, Gary; Hayes, Ian** (2003): Using Imagery as a strategy to enhance students' comprehension of read text,. Abrufbar unter <http://www.canberra.edu.au/special-ed/papers.html> ,
- Bannert, Maria; Schnotz, Wolfgang** (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in **Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix**: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen.
- 223 **Zawadska, Elzbieta** (2004): Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, zitiert nach **Chudak, Sebastian** (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Band 12, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- 224 **Zimmermann, Günther** (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept, in: **Rampillon Ute, Zimmermann Günther** (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Max Hueber Verlag, Ismaning, zitiert nach **Claußen, Tina** (2009): Strategientraining und Lernberatung, Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, Tübingen.
- 225 **Zimmermann, Günther** (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept, in: **Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther** (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Hueber Verlag, Ismaning.

Internetquellen

- 1 **Arend, Cornelia**: Lernkompetenz und pädagogisches Handeln, Lernaktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Abrufbar unter: https://books.google.dz/books?id=Nmp7K48VI3kC&pg=PA22&dq=Selbstkompetenz+Methodenkompetenz&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi8mYK51OTSAhUEbRQKHdu_Af4Q6AEIOTAE#v=onepage&q=Selbstkompetenz%20Methodenkompetenz&f=false . Zugriff am 08.08.2016.
- 2 **Brunner, Ilse ; Schmidinger, Elfriede**: Schulisches Portfolio als pädagogische Revolution der Leistungsbeurteilung, Diplomatica Verlag, Hamburg 2012, Abrufbar unter: <https://books.google.dz/books?id=FTUXUb6AUBQC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>. Zugriff am 30.08.2016.
- 3 **Ellis, Rod** (1995): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, zitiert nach **Wolff, Dieter**: Lernstrategien, Ein Weg zu mehr Lernerautonomie, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal. Abrufbar unter: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> . Zugriff am 10.08.2016.
- 4 **Freyenschlag, Josef** (2009): Handlungskompetenz -eine didaktisch - fachdidaktische Forderung, veröffentlicht am: Abrufbar unter: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/plattform/pdf/freyenschlag_handlungskompetenz220509.pdf. Zugriff am 26.01.2017.

- 5 **Gerstner, Hans Peter** (2005): Erziehungswissenschaftliches Seminar :Vermittlung von Methodenkompetenz im Schulunterricht, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Sommersemester 3. Abrufbar unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/bugard_erwerb-von-methodenkompetenz.pdf. Zugriff am 18.12.2013
- 6 **Herbert, Paul** (1998): Methodenkompetenz als Unterrichtsziel, Praxis Geographie 1. Abrufbar unter: <http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/onl1160.pdf>. Zugriff am 23.06.2016
- 7 Hochschulrektorenkonferenz, Bologna Zentrum, Forum der Hochschulpolitik, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008. Abrufbar unter: https://books.google.dz/books?id=b6tBaq_yt_IC&pg=PA202&dq=Selbstkompetenz+Methodenkompetenz&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwia6-e13eTSAhXLtRQKHUvRCxA4ChDoAQgeMAE#v=onepage&q=Selbstkompetenz%20Methodenkompetenz&f=false . Zugriff am 08.08.2016.
- 8 **Klippert, Heinz**: Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim 1997. Abrufbar unter: <http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/onl1160.pdf> . Zugriff am 23.06.2016, zitiert nach **Herbert, Paul** (1998): Methodenkompetenz als Unterrichtsziel, Praxis Geographie 1.
- 9 **Kopf, Martina; Leipold, Jana; Seidl, Tobias** (2010):Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Handreichung für Lehrende, Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16, Mainz. Abrufbar unter: <http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/Band16.pdf>. Zugriff 09.08.2016.
- 10 **Martin, Jean-Pol** (2002): Lernen durch Lehren: Erschienen in: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Heft 4, 29. Jahrgang. Abrufbar unter: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/warum-ldl.pdf>. Zugriff am: 13.01.2017.
- 11 **Meyer, Hilbert** (2007): (Drei Beobachtungsbogen zum Zehnerkatalog), LEITFADEN UNTERRICHTSVORBEREITUNG, 8. Auflage Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin. Abrufbar unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/> . Zugriff am 14.12.2015.
- 12 **Rubin, Joan** (1975): „What the ‚Good Language Learner‘ can teach us.“ TESOL Quarterly 9/1, S. 41-51.Siehe auch **Stern, Hans H.** (1975) : „What can we learn from the good language learner?“, in: The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes 31, zitiert nach **Werner, Angelika**: Guter Lerner + guter Lehrer = guter Unterricht? Überlegungen zum DaF-Unterricht. Abrufbar unter: <file:///C:/Users/HP/Desktop/P-095-D83f-68-10.pdf>. Zugriff am 02.02 2016.
- 13 **Wild, Klaus-Peter** (2000): Lernstrategien im Studium, Strukturen und Bedingungen, Waxmann Verlag, Münster, zitiert nach **Rohr, Nicole** (2014): Lernstrategien im Fernstudium, Die Entwicklung von Selbstregulationskompetenzen und die Potentiale von e-Learning, Diplomica Verlag, Hamburg. Abrufbar unter: https://books.google.dz/books?id=JXOyBAAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=wie+werden+Lernstrategien+klassifiziert?&source=bl&ots=sc583U_Uyz&sig=rYDJHoZ5nHzIU9EneitquqK0YCs&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiBjOLgrdjSAhVIBBoKHbxbAZsQ6AEIUzAH#v=onepage&q=wie%20werden%20Lernstrategien%20klassifiziert%3F&f=false . Zugriff am 15.07.2016.
- 14 **Wolff, Dieter**: Lernstrategien, Ein Weg zu mehr Lernerautonomie, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal. Abrufbar unter: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> . Zugriff am 10.08.2016.