



# **FORSCHEND LERNEN**

## **Lernstrategien im Fokus**

Andreja Retelj (Hrsg.)

# **FORSCHEND LERNEN – LERNSTRATEGIEN IM FOKUS**

## **STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**Urednica:** Andreja Retelj

**Avtorice:** Ana Banovec, Ana Piber Rant, Janja Pogorelc, Urša Praprotnik, Andreja Retelj, Nika Topić, Anaja Urek

**Lektorica in recenzentka:** Brigita Kosevski Puljić

**Naslovnica:** Tina Černetič

**Oblikovanje in prelom:** Tina Černetič

**Založila:** Založba Univerze v Ljubljani

**Za založbo:** Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

**Izdala:** Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

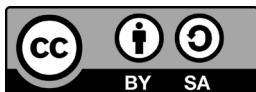
**Za izdajatelja:** Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na spletnem naslovu

<https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaul/>

DOI: 10.4312/9789612971762

Publikacija je brezplačna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 165356547](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibiss-165356547)

ISBN 978-961-297-176-2 (PDF)

# INHALTSVERZEICHNIS

|                |          |
|----------------|----------|
| <b>VORWORT</b> | <b>1</b> |
|----------------|----------|

|                  |          |
|------------------|----------|
| <b>REZENSION</b> | <b>6</b> |
|------------------|----------|

## **ANWENDUNG VON HÖRSTRATEGIEN UND HÖR-SEH-STRATEGIEN IM DaF-UNTERRICHT**

|   |          |
|---|----------|
| <b>AN SLOWENISCHEN GYMNASIEN (Anaja Urek)</b> | <b>8</b> |
|---|----------|

|                     |           |
|---------------------|-----------|
| <b>1 Einleitung</b> | <b>11</b> |
|---------------------|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2 Hörkompetenz im DaF-Unterricht entwickeln</b> | <b>11</b> |
|--|-----------|

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3 Forschungsproblem und Forschungsfragen</b> | <b>18</b> |
|---|-----------|

|                  |           |
|------------------|-----------|
| <b>4 Methode</b> | <b>19</b> |
|------------------|-----------|

|                     |           |
|---------------------|-----------|
| <b>5 Ergebnisse</b> | <b>20</b> |
|---------------------|-----------|

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| <b>6 Schlussbemerkungen</b> | <b>30</b> |
|-----------------------------|-----------|

|                    |           |
|--------------------|-----------|
| <b>7 Literatur</b> | <b>31</b> |
|--------------------|-----------|

## **LERNSTRATEGIEN ZUR WORTSCHATZERWEITERUNG UND DAMIT VERBUNDENE HERAU-**

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| <b>SFORDERUNGEN (Nika Topić)</b> | <b>34</b> |
|----------------------------------|-----------|

|                     |           |
|---------------------|-----------|
| <b>1 Einleitung</b> | <b>37</b> |
|---------------------|-----------|

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>2 Historischer Hintergrund</b> | <b>38</b> |
|-----------------------------------|-----------|

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>3 Wortschatzlernstrategien</b> | <b>40</b> |
|-----------------------------------|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4 Methodischer Vorgang und Teilnehmende</b> | <b>42</b> |
|--|-----------|

|                     |           |
|---------------------|-----------|
| <b>5 Ergebnisse</b> | <b>42</b> |
|---------------------|-----------|

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| <b>6 Schlussbemerkungen</b> | <b>54</b> |
|-----------------------------|-----------|

|                    |           |
|--------------------|-----------|
| <b>7 Literatur</b> | <b>55</b> |
|--------------------|-----------|

**GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE BEIM GEBRAUCH VON GRAMMATIK-STRATEGIEN IM DAF- UNTERRICHT (Janja Pogorelc)**

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
|          |  | <b>57</b> |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>                                | <b>60</b> |
| <b>2</b> | <b>Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht</b> | <b>60</b> |
| <b>3</b> | <b>Forschungsproblem und Forschungsfrage</b>     | <b>64</b> |
| <b>4</b> | <b>Methode</b>                                   | <b>65</b> |
| <b>5</b> | <b>Resultate</b>                                 | <b>65</b> |
| <b>6</b> | <b>Schlussbemerkungen</b>                        | <b>75</b> |
| <b>7</b> | <b>Literatur</b>                                 | <b>76</b> |

**EINSATZ VON LESESTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT (Ana Banovec)**

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
|          |   | <b>79</b> |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>                               | <b>81</b> |
| <b>2</b> | <b>Das Lesen im DaF-Unterricht</b>              | <b>82</b> |
| <b>3</b> | <b>Phasen der Textarbeit</b>                    | <b>82</b> |
| <b>4</b> | <b>Lesestrategien und ihre Klassifikationen</b> | <b>84</b> |
| <b>5</b> | <b>Forschungsproblem und Forschungsfrage</b>    | <b>86</b> |
| <b>6</b> | <b>Methode</b>                                  | <b>86</b> |
| <b>7</b> | <b>Resultate</b>                                | <b>87</b> |
| <b>8</b> | <b>Schlussbemerkungen</b>                       | <b>98</b> |
| <b>9</b> | <b>Literatur</b>                                | <b>99</b> |

**ZEITDIEBE - DAS AUFTRETEN VON STÖRENDE FAKTOREN WÄHREND DES SELBSTSTÄNDIGEN LERNPROZESSES VON SCHÜLERN (Ana Piber Rant)**

|          |                        |            |
|----------|------------------------|------------|
|          |                        | <b>101</b> |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>      | <b>103</b> |
| <b>2</b> | <b>Forschungsstand</b> | <b>103</b> |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>3</b> | <b>Forschungsproblem und Forschungsfrage</b> | <b>104</b> |
| <b>4</b> | <b>Methode</b>                               | <b>104</b> |
| <b>5</b> | <b>Schlussfolgerung</b>                      | <b>110</b> |
| <b>6</b> | <b>Literatur</b>                             | <b>112</b> |

### **UČNE STRATEGIJE DIJAKOV IN ŠTUDENTOV PRI UČENJU TUJIH JEZIKOV**

|          |                                   |            |
|----------|-----------------------------------|------------|
|          | (Urša Praprotnik)                 | 113        |
| <b>1</b> | <b>Uvod</b>                       | <b>115</b> |
| <b>2</b> | <b>Učne strategije</b>            | <b>115</b> |
| <b>3</b> | <b>Tipologije učnih strategij</b> | <b>116</b> |
| <b>4</b> | <b>Metodologija</b>               | <b>118</b> |
| <b>5</b> | <b>Rezultati in analiza</b>       | <b>120</b> |
| <b>6</b> | <b>Zaključek</b>                  | <b>122</b> |
| <b>7</b> | <b>Literatura</b>                 | <b>123</b> |
| <b>8</b> | <b>Priloge</b>                    | <b>124</b> |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          | <b>UČNE STRATEGIJE ZA UČENJE BESEDIŠČA (Andreja Retelj)</b> | <b>127</b> |
| <b>1</b> | <b>Uvod</b>   | <b>129</b> |
| <b>2</b> | <b>Kaj kažejo raziskave s področja učenja besedišča?</b>    | <b>129</b> |
| <b>3</b> | <b>Zaključek</b>  | <b>137</b> |
| <b>4</b> | <b>Literatura</b>   | <b>138</b> |

*Monografija je nastala v okviru projekta Uporaba učnih strategij pri samoregulativnem učenju tujih jezikov, ki je potekal od 1. 1. 2023 do 31. 9. 2023 na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko. Projekt sodi med Projekte razvojnega stebra financiranja (RSF) A.I.1. »Oblikovanje podpornega sistema in mehanizmov ter izvedba pilotnih primerov izvajanja študijskega procesa osredinjenega na študente«.*

## VORWORT

In einer Zeit, in der sich Lernen und Bildung rasch wandeln, sind effektive Lernstrategien mehr als nur wünschenswert; sie sind unerlässlich. Das gilt für alle, nicht nur für Schülerinnen und Schüler, denn wir leben in einer Welt, in der wir fast jeden Tag etwas Neues lernen.

Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, dass wir uns im Rahmen des Seminars bei Didaktik Deutsch als Fremdsprache und des RSF-Projektes *Uporaba učnih strategij pri samoregulativnem učenju tujih jezikov* näher mit Lernstrategien befassen. Mit zwölf Studierenden haben wir uns neun Monate lange intensiv mit der Thematik befasst. Jeden Monat haben wir uns getroffen, Artikel, die wir gelesen haben, durchdiskutiert und fleißig an unterschiedlichen Lernmaterialien für Lernende und Lehrende gearbeitet. Alle Lernmaterialien, Vorstellungen unterschiedlich Lernstrategien, Tipps für das erfolgreiche Lernen sowie zahlreiche Vorlagen sind frei auf der Projektseite - <https://ucnestrategije.splet.arnes.si/> zugänglich.

Die Monografie bietet einige Einsichten in die vielfältigen Aspekte und Dimensionen von Lernstrategien, von theoretischen Überlegungen bis hin zur praktischen Anwendung.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass alle Beiträge in der Monografie von angehenden DaF-Lehrenden verfasst wurden. Diese Studierenden haben sowohl als Lernende als auch als zukünftige Lehrende eine besondere Verbindung zum Thema. Ihre Erfahrungen im Rahmen des RSF-Projektes ermöglichen ihnen, frische und innovative Ansätze in die Forschung einzubringen. Ihre Artikel verbinden Theorie und Praxis in einer Weise, die wertvolle Einblicke für Praktiker bietet. Die Artikel, die von Studierenden verfasst und in die Monografie einbezogen wurden, sollten als ein Anfang des langen Weges eines reflektiven Praktikers verstanden werden. Eines solchen Praktikers, die seine Entscheidungen stets hinterfragt, sich über die

Qualität seines Unterrichts Gedanken macht, selber erforscht und seine Erkenntnisse auch einem breiteren Publikum zeigt. Studierende sind (noch) keine Wissenschaftler, deswegen ist es wichtig ihre ersten fachlichen Texte auch aus dieser Perspektive zu beurteilen.

Die Fähigkeit, einen wissenschaftlichen Artikel effektiv zu verfassen, ist nämlich eine Schlüsselqualifikation, die weit über die akademischen Grenzen hinaus von Bedeutung ist. Unser Projektziel war es, Studierende durch einen mehrschichtigen Prozess des wissenschaftlichen Schreibens zu führen. Dabei begannen wir mit den Grundlagen: Zunächst erklärte ich ihnen die grundlegende Struktur eines wissenschaftlichen Artikels, die aus Einleitung, Methodik, Ergebnissen, Diskussion und Schlussfolgerungen besteht. Wir haben mehrere wissenschaftliche Artikel analysiert, um ein besseres Verständnis für die einzelnen Abschnitte und deren Zusammenhänge zu bekommen. Parallel dazu haben wir uns mit dem formalen Schreibstil und der speziellen Terminologie beschäftigt, die in wissenschaftlichen Texten verwendet werden.

Praktische Übungen waren ein integraler Bestandteil des Projekts. Wir begannen mit einer ausführlichen Literaturrecherche zu einzelnen Themen, um die Schlüsselarbeiten des Forschungsgebietes zu identifizieren. Anschließend wurden Studentinnen ermutigt, ein spezifisches Thema oder eine Forschungsfrage auszuwählen, die sie besonders interessierte und die relevant für sie war. Bevor sie mit dem Schreiben begannen, haben sie eine detaillierte Gliederung erstellt, die als Leitfaden für die Arbeit diente. Nach der Fertigstellung des Entwurfs wurde eine Peer-Review-Phase durchgeführt, in der sie konstruktives Feedback von Kommilitoninnen und Kommilitonen erhielten.

Es ist ebenso wichtig, technische Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens zu beherrschen. In diesem Zusammenhang wurde die Wichtigkeit des korrekten Zitierens und der korrekten Erstellung einer Literaturliste hervorgehoben. Auch die Bedeutung der akademischen Integrität und die ernstesten Folgen von Plagiat wurden zur Diskussion gestellt. Darüber hinaus haben wir gelernt, wie Daten effektiv visualisiert und in Form von Grafiken und Tabellen in den Artikel integriert werden können.



Der Prozess des wissenschaftlichen Schreibens ist dynamisch und erfordert kontinuierliche Verbesserung. Als Mentorin habe ich den Studierenden ein ausführliches Feedback zu den Entwürfen gegeben, die sie dann bei der Überarbeitung in Anspruch genommen haben.

Anaja Urek hat sich dem Hören und den Hör-Seh-Strategien gewidmet und eine Studie unter Gymnasiasten durchgeführt. Sie stellt fest, dass die Lernenden im Unterricht Strategien kennenlernen und dazu ermutigt werden, diese anzuwenden, jedoch hauptsächlich bei nicht-authentischen Texten. In ihrer Freizeit hören die Schüler und Schülerinnen nur selten verschiedene Texte in einer Fremdsprache und verwenden daher die Strategien nicht.

Nika Topić hat die Verwendung von Lernstrategien beim Vokabellernen untersucht und stellt fest, dass Gymnasiasten verschiedene Lernstrategien zum Vokabellernen verwenden, wobei die Kollegialität zwischen den Schülern und Schülerinnen im Vordergrund steht, da sie sich oft gegenseitig bei unbekanntem Vokabular befragen.

Janja Pogorelc wollte wissen, ob es beim Grammatiklernen Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. In ihrer durchgeführten Studie konnte sie keine speziellen Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen, jedoch sollte der Unterricht so organisiert werden, dass das Unterrichten und die Einführung in die Lernstrategien für das Grammatiklernen besser auf den Einzelnen abgestimmt sind.

Ana Banovec hat Lese-Strategien untersucht und festgestellt, dass die Schüler und Schülerinnen im Unterricht hauptsächlich Lernstrategien vor und während des Lesens kennen und verwenden, jedoch seltener Lese-Strategien nach dem Lesen.

Ana Piber Rant hat untersucht, was die größten Zeitfresser sind, die den Schülern und Studenten wertvolle Lernzeit nehmen.

Urša Praprotnik wollte den Fragebogen einer der bekanntesten Forscherinnen im Bereich der Lernstrategien, Rebecca Oxford, testen und herausfinden, welche Lernstrategien von Schülern und Studenten von Fremdsprachen verwendet werden. Der letzte Artikel von der Mentorin (Andreja Retelj) bietet einen Überblick über die wichtigsten Forschungen im Bereich der Lernstrategien für das Vokabellernen im letzten Jahrzehnt.

Während die primäre Zielgruppe dieser Monografie DaF-Studierende und -Lehrende sind, bietet sie auch für ein breiteres Publikum – einschließlich Pädagogen, Psychologen und allen, die an effizienten Lernmethoden interessiert sind – wertvolle Informationen.

Das RSF-Projekt hat nicht nur finanzielle Unterstützung geboten, sondern hat eine ganz neue Kooperation zwischen Lehrenden und Studierenden angestoßen und den Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihre Forschung in einem professionellen Rahmen zu präsentieren und sich intensiv mit erfahrenen Wissenschaftlern und Experten auszutauschen.

Die Bedeutung der Lernerzentriertheit in modernen Bildungskonzepten kann nicht genug betont werden. Diese Ausrichtung fördert die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden, Eigenschaften, die in der komplexen und sich schnell verändernden Welt des 21. Jahrhunderts immer wichtiger werden. Im Rahmen des RSF-Projekts wurde angestrebt das studentenzentrierte Lernen in allen Phasen zu fördern.

Im studentenzentrierten Lernen steht der Lernende im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Anstelle eines reinen Wissensübertrags durch die Lehrkraft werden Studierende aktiv in ihre eigene Bildung einbezogen. Das bedeutet, dass sie nicht nur passiv zuhören, sondern sich aktiv beteiligen, indem sie selbstgesteuert lernen, sich Ziele setzen und ihre eigene Leistung bewerten. Dabei wird großer Wert darauf gelegt, den Lerninhalt in einen für den Studierenden relevanten Kontext zu setzen, um sowohl das Verständnis als auch die Motivation zu steigern. In allen Projektphasen wird Reflexion gefördert, wobei von den Lernenden erwartet wird, dass sie über ihren eigenen Lernprozess nachdenken und Möglichkeiten zur Optimierung suchen. Die Rolle der Lehrperson ändert sich in diesem Modell: Sie wird mehr zum Facilitator oder Coach und weniger zum bloßen Informationsübermittler. Interaktion und Zusammenarbeit sind zentrale Elemente dieses Ansatzes, wobei kooperative Lernmethoden wie Gruppenarbeit oder Projekte zum Einsatz kommen. Da die Vorgangsweise individuell ist, werden häufig angepasste Lernpfade entwickelt, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Stärken der Studierenden gerecht werden. Anstelle von standardisierten Tests liegt der Schwerpunkt auf authentischen Bewertungsmethoden und regelmäßigem, formativem Feedback, das den Lernenden hilft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Wir hoffen, dass diese Monografie, die die Ergebnisse des studentenzentrierten Lernens darstellt, als eine wichtige Ressource dient und zur weiteren Erforschung und Verbreitung effektiver Lernstrategien beiträgt. Möge sie neue Wege eines optimierten und personalisierten Lernens aufzeigen, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen.

Andreja Retelj, Projektleiterin

Novo mesto, September 2023

## REZENSION

Die vorliegende Monografie entstand unter dem Einfluss von vielen Veränderungen im Bildungsbereich. Sie legt den Fokus auf das zentrale Thema der effektiven Lernstrategien, die durch den Ansatz des studentenzentrierten Lernens erforscht wurden. Der Ansatz, das Lernen aus der Perspektive der Lernenden zu beleuchten, wird überzeugend vermittelt, wobei der integrative Charakter dieses Werks, das Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft, besonders hervorsticht. Die Monografie als Resultat eines studentischen Projekts lässt eine tiefgreifende und reflektierte Auseinandersetzung mit der Materie erkennen.

Ein besonderes Merkmal der Monografie ist die Tatsache, dass die Beiträge fast ausschließlich von angehenden Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache verfasst wurden. Dies verleiht dem Buch eine besondere Authentizität und Aktualität, da es die Sichtweise und die Forschung von denen widerspiegelt, die sich sowohl in der Rolle des Lernenden als auch des zukünftigen Lehrenden befinden. Mit viel Mühe und didaktischer Gewandtheit ist es der Mentorin gelungen, die Studierenden in die Themen einzubeziehen, sie zu erforschen und darüber zu reflektieren.

Der Leitfaden für den wissenschaftlichen Schreibprozess, den das Vorwort detailliert beschreibt, zeigt nicht nur die Komplexität und Tiefe des Projekts, sondern auch das Engagement und den Einsatz, die in die Erstellung jedes Beitrags geflossen sind. Dabei werden sowohl die technischen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens als auch die inhaltliche Recherche und Reflexion eingehend behandelt.

Die spezifischen Themen, die von den Autorinnen behandelt werden, wie Hören, Vokabellernen, Grammatik und Lesestrategien, bieten einen vielschichtigen und umfassenden Einblick

in das breite Spektrum von Lernstrategien. Die detaillierten Studien und Untersuchungen bieten sowohl theoretische als auch praktische Einblicke, die nicht nur für DaF-Studierende und -Lehrende, sondern auch für ein breiteres Publikum von Interesse sind.

Abschließend hebt sich diese Monografie nicht nur durch ihre inhaltliche Tiefe und ihren innovativen Ansatz hervor, sondern auch durch die methodische Herangehensweise und die einzigartige Perspektive der Autorinnen. Es ist ein erfrischender und wertvoller Beitrag zur Pädagogik und Didaktik, der sicherlich viele Leser inspirieren und informieren wird. Es wird deutlich, dass das studentenzentrierte Lernen nicht nur ein Bildungskonzept ist, sondern vielmehr eine Philosophie, die das Potenzial hat, die Art und Weise, wie wir Lernen und Lehren betrachten, tiefgreifend zu verändern. Diese Monografie ist daher für alle, die sich für moderne Lernmethoden und -strategien interessieren, eine wichtige Lektüre.

Ao. Prof. Dr. Brigita Kosevski Puljić

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Anaja Urek**

**Anwendung von Hörstrate-  
gien und Hör-Seh-Strategien  
im DaF-Unterricht an  
slowenischen Gymnasien**

# **ANWENDUNG VON HÖRSTRATEGIEN UND HÖR-SEH-STRATEGIEN IM DaF-UNTERRICHT AN SLOWENISCHEN GYMNASIEN**

**ANAJA UREK**

**Zusammenfassung:** Der Artikel thematisiert die für das Hör- und Hör-Seh-Verstehen relevanten Lernstrategien und betont deren Bedeutung im DaF-Unterricht. Verschiedene Studien zeigen, dass Hör- und Hör-Seh-Strategien im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend angewendet werden, da auch Hör- und Hör-Seh-Texte oftmals zu selten im Unterricht eingesetzt werden. Diese Erkenntnisse stammen aus einer Umfrage, an der Schüler verschiedener slowenischer Gymnasien teilgenommen haben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Hörtexte im DaF-Unterricht häufiger verwendet werden als Hör-Seh-Texte. Dabei kommen zwar diverse Strategien zum Einsatz, jedoch dominieren didaktisierte Texte. In der Freizeit hingegen werden nur selten deutschsprachige Texte gehört oder betrachtet.

**Schlüsselwörter:** Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen, Hörstrategien, Hör-Seh-Strategien, DaF-Unterricht

## **UPORABA SLUŠNIH IN SLUŠNO-VIDNIH STRATEGIJ PRI POUKU NEMŠČINE V SLOVENSKIH GIMNAZIJAH**

**Povzetek:** Namen članka je predstaviti učne strategije, ki jih lahko uporabljamo pri slušnem in slušno-vidnem razumevanju, ter hkrati pokazati njihov pomen pri pouku nemščine kot tujega jezika. Vendar pa različne raziskave kažejo, da se slušno in slušno-vidne strategije pri pouku nemščine ne uporabljajo dovolj pogosto, ker se tudi besedila za poslušanje in slušno razumevanje na splošno redko poslušajo (in gledajo). Rezultate ankete, v kateri so sodelovali dijaki in dijakinje različnih slovenskih gimnazij, kažejo, da je pri pouku nemščine kot tujega jezika pogostejše treniranje slušnega kot slušno-vidnega razumevanja ter da se uporablja kar nekaj strategij, vendar se po eni strani najpogosteje uporabljajo didaktizirana besedila, po

drugi strani pa se v prostem času le redko poslušajo (in gledajo) besedila v nemškem jeziku.

**Ključne besede:** slušno razumevanje, slušno-vidno razumevanje, slušne strategije, slušno-vidne strategije, pouk nemščine kot tujega jezika





# 1 Einleitung

Das Hauptziel des DaF-Unterrichts besteht darin, alle Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) und Teilfertigkeiten (Wortschatz und Grammatik) zu festigen. Hierbei werden verschiedene Lernstrategien angewendet, die den Lernenden ermöglichen, „den Lernstoff besser zu verstehen und schneller zu erlernen.“ (Kosevski Puljić, 2015, S. 25). Leider zeigt sich, dass dem Hör- und Hör-Seh-Verstehen im DaF-Unterricht, insbesondere der Auseinandersetzung mit authentischen Hör- und Hör-Seh-Texten, nicht genug Zeit eingeräumt wird. Zudem wird Schülerinnen und Schülern nur begrenztes Wissen über Hör- und Hör-Seh-Strategien vermittelt. Dies hat gravierende Auswirkungen: Die Lernenden haben nicht nur Probleme beim Verständnis authentischer Hör- und Hör-Seh-Texte im DaF-Unterricht, sie entwickeln auch eine Art Abneigung dagegen. Dies liegt daran, dass ihnen durch fehlendes Strategiewissen in stressigen Situationen, wie beispielsweise beim Deutschabitur, Unsicherheiten begegnen. Infolgedessen meiden sie Hör- und Hör-Seh-Texte nicht nur im Unterricht, sondern auch in ihrer Freizeit.

## 2 Hörkompetenz im DaF-Unterricht entwickeln

### 2.1 Hörverstehen

Beim Hörverstehen handelt es sich um eine rezeptive Sprachfertigkeit, die „die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen“ (Nold und Rossa, 2007, S. 178) umfasst. Der Lehrplan für DaF im Gymnasium (2008, S. 31) definiert das Hörverstehen als eine Fertigkeit, die Schülerinnen und Schülern (SuS) die Kompetenz vermittelt, die Originalsprache zu verstehen, sei es durch direkte Kommunikation oder durch Audioaufnahmen.

Hörverständnisstraining ist im DaF-Unterricht essenziell. Dies liegt daran, dass die Alltagskommunikation zu etwa 45 % aus Hören besteht (IOB, 2014, S. 6–7). Außerdem fungiert das Hörverstehen als Grundlage für andere Sprachkompetenzen, vor allem das Sprechen.

Im Unterricht können Lehrkräfte sowohl mit monologischen Hörtexten (z. B. Durchsagen, Nachrichten oder Liedern) als auch mit dialogischen Formaten (z. B. Alltagsgespräche oder Telefongespräche) arbeiten. Dabei werden verschiedene Hörstile trainiert, darunter globales, selektives, detailliertes und selektierendes Hörverstehen (Kosevski Puljić, 2015, S. 152–153).

Für Lehrkräfte bietet Kosevski Puljić (2015, S. 153) konkrete Anleitungen zur Integration authentischer Hörtexte im DaF-Unterricht. Hierbei wird betont, dass die Auswahl und Länge der Hörtexte an die Lerngruppe angepasst werden sollten. Interessant ist die Feststellung, dass das Hörverstehen nicht nur für Lernende, sondern auch für Muttersprachler komplex sein kann, da es erfordert, Wortschatz, Textsortenwissen und allgemeines Weltwissen gleichzeitig zu verarbeiten (Nold und Rossa, 2007, S. 178). Daraus resultieren zwei entgegengesetzte mentale Prozesse: die Bottom-Up- und Top-Down-Prozesse, wie von Conrad (2006, S. 55) beschrieben.

Trotz Ähnlichkeiten zwischen Hör- und Leseverstehen sind sie nicht gleichzusetzen (Nold und Rossa, 2007, S. 178). Huneke und Steinig (1997, S. 99) identifizieren spezielle Charakteristika des Hörens, darunter das Medium, die Zeit, die Varianz in Dialekten und Fachsprachen und die reine auditive Situation.

Das Hörverstehen birgt jedoch auch Herausforderungen. Viele Lernende fühlen sich gestresst, insbesondere wegen der Flüchtigkeit von Hörtexten. Dazu kommt ein oft unzureichender Einsatz von Verstehensstrategien, fehlendes sprachliches und kulturelles Wissen und die resultierenden Verständnislücken oder Missverständnisse (IOB, 2014, S. 7; Horstmann, 2022, S. 150–151).

Die Merkmale der Hörtexte und die Art der Höraufgaben beeinflussen den Schwierigkeitsgrad des Hörverstehens. Kriterien wie Textlänge, Sprechgeschwindigkeit oder Anzahl der Sprecher sind hierbei zu beachten (IOB, 2014, S. 7, Grotjahn und Tesch, 2010, S. 133).

Conrad (2006, S. 57) betont die Bedeutung geeigneter Lernstrategien zur Bewältigung dieser Herausforderungen. Ungeachtet der vielen potenziellen Schwierigkeiten sollten authentische

Hörtexte im DaF-Unterricht nicht vermieden werden. Es ist essenziell, dass die Lernenden regelmäßig üben, um Unsicherheiten abzubauen (Kosevski Puljić, 2015, S. 152).

## 2.2 Hör-Seh-Verstehen

Das Hör-Seh-Verstehen ähnelt in vielen Aspekten dem Hörverstehen. Es wird jedoch durch visuelle Hilfsmittel, d. h. bildliches Material, ergänzt, welches das Hörverständnis unterstützen kann:

*Es bedeutet [...], Bild und Ton in ihren spezifischen Kodes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren. Das Hör-Seh-Verstehen zielt also auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der in einem Hör-Seh-Text dargestellten kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit ab (Chudak, 2012, S. 87-88).*

Hierbei handelt es sich um Texte, die sowohl den Bild- als auch den Tonkanal nutzen. Sie können sowohl zum Training des Hörverstehens als auch als Impulse für das Training anderer Sprachfertigkeiten oder Kompetenzen eingesetzt werden. Zu Hör-Seh-Texten zählen etwa Videos, Nachrichten, Interviews, Reportagen und (Kurz-)Filme (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg). Porsch, Grotjahn und Tesch (2010, S. 146; Niegemann u. a., 2008, S. 52) betonen, dass Text- und Bildinhalte zuerst getrennt verarbeitet werden und hierbei fünf kognitive Prozesse unterschieden werden:

*„(a) Auswahl (Selektion) von relevanten bzw. als wichtig erachteten Wörtern, (b) Auswahl (Selektion) von relevanten Bildinhalten, (c) Strukturierung (Organisation) der ausgewählten Textinhalte und Bildung eines kohärenten verbalen Modells, (d) Strukturierung (Organisation) der als wichtig erachteten Bildinhalte zu einem kohärenten Modell und (e) Verknüpfen (Integration) der Textrepräsentation mit der Bildrepräsentation sowie von neuem Wissen mit bereits erworbenen Wissensbeständen aus dem Langzeitgedächtnis.“*

Wie Hörtexte so hat auch das Hör-Seh-Verstehen verschiedene potenzielle Schwierigkeiten, welche bei den Lernenden zu Unannehmlichkeiten und Stress führen können. Dies kann zu einer Abneigung gegenüber Hörtexten beitragen. Es wird festgestellt, dass Hör-Seh-Texte im

DaF-Unterricht nicht ausreichend eingesetzt werden. Das Hör-Seh-Verstehen sollte ein fester Bestandteil des Fremdsprachunterrichts sein. Chudak (2012, S. 88) stellt jedoch fest, dass laut Befragungen von Lernenden und Analysen von Lehrwerken „das Training dieser Fertigkeit (sofern es überhaupt durchgeführt wird) nicht gerade sehr intensiv, geschweige denn systematisch [...]“ verläuft. Weiterhin wird hervorgehoben, dass das Potenzial von audiovisuellen Materialien im Kontext des Fremdsprachenlernens oft unterschätzt wird, insbesondere in Anbetracht des sich verändernden Lern- und Medienverhaltens der SuS.

Um das große Potential von Hör-Seh-Texten optimal zu nutzen, sollten Bild und Ton als zusammenhängendes Gefüge betrachtet und interpretiert werden. Ein weiterer Schlüsselaspekt für erfolgreiches Lernen mit Hör-Seh-Texten ist die Aktivierung der Textrezipienten, also der Lernenden. Das bedeutet, dass ihr spezifisches (Vor-)Wissen zum Hör-Seh-Text aktiviert, genutzt und erweitert werden sollte. Vorwissenskonzepte sollten dabei so umfassend und spontan zur Verfügung stehen wie bei Muttersprachlern (Chudak, 2012, S. 90). Es sollte betont werden, dass die Entwicklung dieser Sprachfertigkeit nicht möglich ist, wenn Lehrkräfte den SuS nicht ausreichend Lernstrategien vorstellen, die beim Hör-Seh-Verstehen eingesetzt werden können.

### **2.3 Hörstrategien und Hör-Seh-Strategien**

Um Lernstoff effizienter zu verinnerlichen, sollten im Fremdsprachenunterricht diverse Lernstrategien angewandt werden. Conrad (2006, S. 203) definiert sie als „mehr oder weniger bewusst eingesetzte kognitive Prozesse im Fremdsprachenlernprozess“. Das Ziel besteht darin, den individuellen Lernprozess zu optimieren, indem diese Strategien „positiv auf die Aufnahme, Speicherung oder Anwendung des Sprachmaterials einwirken.“ Kosevski Puljić (2015, S. 26) betont zudem die Wichtigkeit von Lernstrategien für das effektive Lernen, die Motivation, das Selbstvertrauen und die Eigenständigkeit des Lernenden, und natürlich auch für das selbstständige Weiterlernen.

Es ist jedoch zu beachten, dass Lernstrategien in einer Fremdsprache nicht automatisch beherrscht und eingesetzt werden. Hier kommt den Lehrkräften die verantwortungsvolle Aufgabe zu, diese den Lernenden konkret zu vermitteln und durch diverse Übungen zu festi-

gen. Chudak (2012, S. 89) hebt bedauerlicherweise hervor, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler nur ein rudimentäres und oft inkorrekt angewandtes Strategierepertoire besitzen. Dies steht im Gegensatz zu der geringeren Zahl von Lernenden, die Lernstrategien effektiv nutzen.

Auch beim Hör- und Hör-Seh-Verstehen sind Lernstrategien essentiell. Sie ermöglichen es, gestellte Aufgaben durchdachter zu bewältigen und eventuell vorhandene Ängste systematisch abzubauen. Dabei sollten vor allem authentische Texte verwendet werden, die sich durch spezifische Charakteristika wie Hintergrundgeräusche, Alltagssprache oder Dialekte und gelegentlich unklare Aussprache von didaktisierten Texten in Lehrbüchern unterscheiden. Diese authentischen Texte sollten frühzeitig im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen, da sie die reale Sprachwelt widerspiegeln, mit der die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers konfrontiert werden.

Lernstrategien im Kontext des Hör- und Hör-Seh-Verstehens lassen sich grob in drei Phasen einteilen: Strategien vor, während und nach dem Hören bzw. Hör-Sehen. Dabei ist anzumerken, dass Lernende beim Hör- und Hör-Sehverstehen tendenziell eher Top-Down-Prozessen folgen als Bottom-Up-Prozessen. „Der Fokus liegt dabei auf größeren Sinneinheiten und der Berücksichtigung des Kontextes, nicht auf der Analyse jedes einzelnen Wortes“ (Conrad, 2006, S. 60). Abhängig von der Phase des Hör(seh)prozesses erfüllen die Lernstrategien unterschiedliche Funktionen (Chudak, 2012, S. 92).

1. **Vor dem Hören und Hör-Sehen** soll die Lehrperson die SuS auf die aktive Aufnahme des Inhalts in der Fremdsprache vorbereiten und dann die Methoden und den Inhalt auswählen, die am besten zur Art des Textes und zum Sprachniveau der Schüler passen. Hierbei kann man verschiedene Tätigkeiten ausüben, wie Ankündigung der Art des Textes bzw. der Textsorte, Erteilung von allgemeinen Informationen über den Text, Vorzeigen von Bildern, Bereitstellung eines Glossars mit unbekanntem Begriffen, Initiierung einer Diskussion über das Thema des Textes, Darbietung von Schlüsselsätzen in unpassender Reihenfolge, wodurch die Schüler Vermutungen über die korrekte Reihenfolge anstellen können, Vorlesen eines ähnlichen Textes zum selben Thema, usw.

(Holc u. a., 2008, S. 31–32). Weiterhin könnten vor dem Hör(-Sehen) Hypothesen bezüglich des Textes aufgestellt werden und (bezogen spezifisch auf Hör-Seh-Texte) könnte die Bildkomposition, Kameraperspektive und -bewegung, Licht, Farben und Informationen zum Thema des gegebenen Hör-Seh-Textes oder zum Regisseur und zu den Schauspielern recherchiert und analysiert werden (Chudak, 2012, S. 92–93).<sup>1</sup>

2. **Während des Hörens und Hör-Sehens** wird globales, selektives und/oder detailliertes Textverständnis getestet:

- Beim **globalen** Hör- und Hör-Seh-Verstehen geht es darum, dass die Lernenden die Gesamtaussage des Textes verstehen. Es ist dabei nicht notwendig, alle Details oder den gesamten Wortschatz zu kennen, jedoch sollten die Schlüsselwörter bekannt sein. Dabei kann beispielsweise das Thema des Textes erkannt, die Situation skizziert, das Transkript des Textes gelesen, Fotografien zum Text in die korrekte Reihenfolge geordnet, Untertitel ausgewählt und zu Hör- und Hör-Seh-Sequenzen zugeordnet oder wenige Stichwörter zu jedem Textabschnitt notiert werden (Nodari u. a., 2022, S. 1–2). Weiterhin wird empfohlen, das gehörte (und gesehene) Verhalten der Textprotagonisten mit den eigenen Verhaltensweisen zu vergleichen, wobei die Zielkultur mit der Ausgangskultur der SuS verglichen wird. Bei Hör-Seh-Texten kann man ferner mit eingeblendeten Untertiteln in der Fremdsprache<sup>2</sup> oder mit dem Vergleich der entweder positiven (Transfer) oder negativen (Interferenz) Interaktion zwischen visuellen und auditiven Reizen arbeiten (Chudak, 2012, S. 96).
- Beim **selektiven** Hör- und Hör-Seh-Verstehen „müssen die Lernenden bestimmte Informationen heraushören und verstehen. Die Lernenden wissen dabei genau, welche Informationen dem Text zu entnehmen sind.“ Die Tätigkeiten, die dabei ausgeführt werden können, sind z. B. bestimmte Informationen notieren (Namen, Orte,

---

<sup>1</sup> Das Hören und Hör-Sehen selbst kann aber erst stattfinden, wenn die Lernenden Hörbereitschaft aufweisen, welches durch die Vorbereitung auf die Tätigkeit und das Verstehen gehörter (und gesehener) Texte aktiviert werden kann. Überdies sollen SuS erkennen, dass es sich hierbei nicht um eine passive Tätigkeit handelt, sondern um eine Kompetenz, bei der sie aktiv mitmachen müssen (Nodari und Ray-von Siebenthal, 2022, S. 1).

<sup>2</sup> Beim Einblenden von Untertiteln in der Muttersprache der Lernenden sollten SuS darauf hingewiesen werden, dass dies nachteilig sein kann, da sie dann dazu neigen, Untertitel in der Muttersprache bei einem fremdsprachlichen Hör-Seh-Text ununterbrochen mitzulesen und dabei oft die Audioinformation zu ignorieren. Das kann auch dazu führen, dass sich ihre Auseinandersetzung mit dem Bild verringert (Chudak, 2012, S. 96).

Zahlen), bestimmte Informationen auf einem Bild markieren, angegebene Informationen abhaken, die Zuordnung gegebener Aussagen zu bestimmten Personen aus dem Text, usw. (Nodari u. a., 2022, S. 1).

- Die Verwendung von kurzen Hörtexten bzw. Sequenzen eines Hörtextes oder Hör-Seh-Textes ermöglicht den Lernenden, die Informationen **detailliert**, d. h. vollständig und genau zu verstehen, nachdem sie mehrmals gehört (und angesehen) wurden. Hierbei werden bestimmte Informationen, die Detailverständnis testen, in eine Tabelle oder Mindmap eingetragen, einzelne gesuchte Angaben einer Illustration zugeordnet (Uhrzeiten, Preise, u. ä.), Zeichnungen zu bestimmten Hörabschnitten angefertigt oder Aussagen nach bestimmten Kriterien geordnet (Nodari u. a., 2022, S. 2).

3. **Nach dem Hören und Hör-Sehen** sollen SuS dazu ermuntert werden, auf kreative Weise auf den vorgelesenen Text zu reagieren. (Holc u. a., 2008, S. 33). Lernende nehmen dabei Stellung zum Thema, indem sie ihre eigene Meinung formulieren, sie rekonstruieren bestimmte Handlungsabläufe in einem Szenenspiel, Theaterstück, Interview oder Rollenspiel mündlich oder schriftlich, oder sie erfinden eine Parallelgeschichte (Nodari u. a., 2022, S. 2). Des Weiteren können SuS eine Kritik zum Textinhalt oder zum Thema des Textes schreiben bzw. mündlich formulieren oder eine Fortsetzung der Handlung schreiben; das letztere eignet sich neben Hörtexten ausgezeichnet für Serien oder mehrteilige Spielfilme (Chudak, 2012, S. 97–98).

Die aufgezählten Hör- und Hör-Seh-Strategien sollten so häufig wie möglich gewechselt und den angehörten (und angesehenen) Texten sowie der Lerngruppe angepasst werden<sup>3</sup>. Somit wird der Fremdsprachenunterricht abwechslungsreich und realistisch ausführbar für die Textsorte und das Sprachniveau der Lernenden.

---

<sup>3</sup> Jedoch bedeutet das Anpassen an eine bestimmte Lerngruppe nicht, dass gewisse Strategien in keinerlei Hinsicht für SuS angebracht wären (außer, sie sind noch analphabetisch). Gemeint ist, dass konkrete Strategien so modifiziert werden, dass sie für das Sprachniveau der Lernenden machbar und lehrreich sind, gleichzeitig aber Freude bereiten.

### 3 Forschungsproblem und Forschungsfragen

Verschiedene Umfragen belegen, dass das Hör- und Hör-Seh-Verstehen im DaF-Unterricht oft vernachlässigt wird und hierbei nur wenige spezifische Strategien zur Anwendung kommen. Ein direktes Ergebnis dieser Vernachlässigung sind starke Angstgefühle, Stress und sogar Abneigungen gegenüber diesen Kompetenzen, die bereits vor dem eigentlichen Hören und Hör-Sehen auftreten. Dies wird nicht nur während des Unterrichts deutlich, sondern auch – und das macht die unzureichende Integration von Hör- und Hör-Seh-Texten sowie den zugehörigen Lernstrategien besonders problematisch – bei Prüfungen wie dem Abitur. Zwar spiegeln die Ergebnisse des Hörverstehens in der Abiturprüfung diese negativen Gefühle nicht unbedingt wider, dennoch wird der enorme Druck, den Abiturienten bereits vor dem Start des Hörteils verspüren, sowie ihre negative Reaktion auf authentische Hörtexte mit all ihren problematischen Eigenschaften, offensichtlich. Zudem zeigt sich diese Abneigung auch außerhalb des schulischen Rahmens, da Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit wenig Interesse an deutschen Hör- und Hör-Seh-Texten zeigen.

Die in diesem Kontext durchgeführte Umfrage zielt darauf ab, die Problematik der seltenen Verwendung von (authentischem) Hör(seh)verstehen und der unzureichenden Anwendung spezifischer Hör- und Hör-Seh-Strategien an slowenischen Gymnasien zu beleuchten. Die Untersuchung konzentriert sich auf drei Forschungsfragen:

- Wie häufig werden Hör- und Hör-Seh-Texte im DaF-Unterricht eingesetzt und welche Art von Texten werden dabei verwendet (und betrachtet)?
- Wie oft hören (und sehen) Lernende deutschsprachige Hör- und Hör-Seh-Texte in ihrer Freizeit und welche Art von Texten hören (und sehen) sie?
- Welche Strategien werden vor, welche während und welche nach dem Hören und Hör-Sehen eingesetzt?



## **4 Methode**

### **4.1 Teilnehmende**

An der Umfrage nahmen 222 Lernende aus verschiedenen slowenischen Gymnasien teil. Das durchschnittliche Alter der SuS lag bei 16,8 Jahren. Deutsch als erste Fremdsprache wird bei 7 (3 %) und Deutsch als zweite Fremdsprache bei 209 (94 %) Lernenden gelernt.

### **4.2 Instrumente**

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein Online-Fragebogen verwendet, der auf der Website 1KA erstellt wurde. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen; Der erste Teil befasst sich mit der Häufigkeit des Anhörens von Tonbändern im Unterricht und in der Freizeit sowie mit den Arten von Hörtexten, die im Unterricht und in der Freizeit angehört werden. Der zweite Teil erfragt die Häufigkeit des Anhörens und Anschauens von audiovisuellen Aufnahmen im DaF-Unterricht und in der Freizeit sowie die verwendeten Textsorten. Im dritten Teil wählen die SuS zwischen den Lernstrategien, die sie vor, während und nach dem Hören und Hör-Seh-Verstehen anwenden. In den ersten beiden Teilen beantworteten Lernende Fragen mit entweder einer (Häufigkeit des Hörens und Anschauens) oder mehreren Antwortmöglichkeiten (Arten von Hör- und Hör-Seh-Aufnahmen), während sie im dritten Teil die Items aus einer fünfstufigen Skala wählen: 1-nie, 2-selten, 3-gelegentlich, 4-oft, 5-sehr oft.

### **4.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung**

Die Umfrage wurde während des Unterrichts durchgeführt, wobei die SuS eine unbegrenzte Antwortzeit hatten. Die Umfrage war anonym, SuS gaben lediglich ihr Alter an und ob sie Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache (oder etwas anderes) lernen. Die Umfrage wurde selbstständig und individuell gelöst.

Die Frequenz der Antworten wurde mit Hilfe der Internetseite 1KA durchgeführt, welche Durschnitte ausrechnet und Grafiken erstellt. Wir haben die Prozentsätze auf ganze Zahlen gerundet.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Hörverstehen im DaF-Unterricht und in der Freizeit der Lernenden

Tabelle 1.1 zeigt, dass im DaF-Unterricht Hörtexte bei den meisten befragten Lernenden am häufigsten mindestens einmal pro Woche eingesetzt werden. Keiner gab an, Tonbänder nie anzuwenden.

| Fr. 1 | Wie oft hören Sie sich im DaF-Unterricht Hörtexte an? | f%  |
|-------|---|-----|
| a)    | mehrmals pro Woche                                    | 23  |
| b)    | mindestens einmal pro Woche                           | 34  |
| c)    | mehr als fünfmal monatlich                            | 11  |
| d)    | bis fünfmal monatlich                                 | 22  |
| e)    | bis einmal monatlich                                  | 6   |
| f)    | ein paarmal pro Notenkonferenz                        | 3   |
| g)    | fast nie  | 1   |
| h)    | nie   | 0   |
|       | gesamt  | 100 |

*Tabelle 1.1: Frequenz der Anwendung von Hörtexten im DaF-Unterricht*

Tabelle 1.2 beschreibt, dass im Deutschunterricht am häufigsten Dialoge sowie Telefongespräche aus den Lehrwerken eingesetzt werden. Am wenigsten kommen Nachrichten aus dem Fernsehen oder verschiedenen Webseiten zum Einsatz.

| <b>Fr. 2</b> | <b>Welche Arten von Hörtexten hören Sie sich im DaF-Unterricht am häufigsten an?</b> | <b>f%</b> |
|--------------|--|-----------|
| a)           | Aufzeichnungen von Dialogen aus dem Lehrbuch   | 44        |
| b)           | Aufzeichnungen von Telefongesprächen aus dem Lehrbuch                                | 30        |
| c)           | Aufnahmen von Werbespots aus dem Fernsehen oder von verschiedenen Websites           | 3         |
| d)           | Audioaufnahmen von Interviews  | 8         |
| e)           | Lieder   | 12        |
| f)           | Nachrichten aus dem Fernsehen oder von Websites                                      | 2         |
| g)           | Podcasts   | 1         |
| h)           | sonstiges  | 2         |
|              | gesamt   | 100       |

*Tabelle 1.2: Arten von Hörtexten, die im DaF-Unterricht am häufigsten angewendet werden*

Tabelle 1.3 zeigt, dass die meisten Lernenden deutschsprachige Tonbänder nie anhören, lediglich 2 % gab an, diese täglich anzuhören.

| <b>Fr. 3</b> | <b>Wie oft hören Sie sich in der Freizeit außerhalb des DaF-Unterrichts deutschsprachige Hörtexte an?</b> | <b>f%</b> |
|--------------|---|-----------|
| a)           | täglich   | 2         |
| b)           | ein paarmal pro Woche   | 9         |
| c)           | einmal pro Monat  | 13        |
| d)           | einmal alle zwei bis drei Monate  | 21        |
| e)           | nie   | 54        |

| <b>Fr. 3</b> | <b>Wie oft hören Sie sich in der Freizeit außerhalb des DaF-Unterrichts deutschsprachige Hörtexte an?</b> | <b>f %</b> |
|--------------|---|------------|
| f)           | sonstiges   | 1          |
| gesamt       |   | 100        |

*Tabelle 1.3: Frequenz der Anwendung von Hörtexten in der Freizeit*

Mit der Tabelle 1.4 wird dargestellt, dass in der Freizeit – wenn überhaupt – am häufigsten Lieder angehört werden. Am wenigsten kommen Hörtexte aus den Lehrwerken zum Einsatz. Unter „sonstiges“ gaben SuS am häufigsten an, dass sie sich keine Deutschtexte in der Freizeit anhören.

| <b>Fr. 4</b> | <b>Welche Arten von deutschsprachigen Hörtexten hören Sie sich in der Freizeit am häufigsten an?</b> | <b>f %</b> |
|--------------|--|------------|
| a)           | Aufzeichnungen von Dialogen aus dem Lehrbuch   | 3          |
| b)           | Aufzeichnungen von Telefongesprächen aus dem Lehrbuch  | 0          |
| c)           | Aufnahmen von Werbespots aus dem Fernsehen oder von verschiedenen Websites                           | 10         |
| d)           | Audioaufnahmen von Interviews  | 3          |
| e)           | Lieder   | 42         |
| f)           | Nachrichten aus dem Fernsehen oder von Websites  | 16         |
| g)           | Podcasts   | 3          |
| h)           | sonstiges  | 23         |
| gesamt       |  | 100        |

*Tabelle 1.4: Arten von deutschsprachigen Hörtexten, die in der Freizeit am häufigsten angehört werden*

## 5.2 Hör-Seh-Verstehen im DaF-Unterricht und in der Freizeit der Lernenden

Tabelle 2.1 beschreibt, dass im DaF-Unterricht Hör-Seh-Texte am häufigsten mindestens einmal pro Woche eingesetzt werden. 12 % der Befragten gab an, Hör-Seh-Verstehen fast nie und 1 % nie im Unterricht zu trainieren.

| <b>Fr. 5</b> | <b>Wie oft sehen Sie sich im DaF-Unterricht Videos an?</b> | <b>f%</b> |
|--------------|--|-----------|
| a)           | mehrmals pro Woche   | 15        |
| b)           | mindestens einmal pro Woche                                | 21        |
| c)           | mehr als fünfmal monatlich                                 | 11        |
| d)           | bis fünfmal monatlich                                      | 16        |
| e)           | bis einmal monatlich                                       | 15        |
| f)           | ein paarmal pro Notenkonferenz                             | 9         |
| g)           | fast nie   | 12        |
| h)           | nie  | 1         |
|              | gesamt   | 100       |

*Tabelle 2.1: Frequenz der Anwendung von Hör-Seh-Texten im DaF-Unterricht*

Tabelle 2.2 zeigt, dass im Deutschunterricht am häufigsten Videos aus dem Lehrwerk eingesetzt werden. Am wenigsten kommen Nachrichten aus dem Fernsehen oder verschiedenen Webseiten und Podcasts zum Einsatz.

| <b>Fr. 6</b> | <b>Welche Arten von Videos sehen Sie sich im DaF-Unterricht am häufigsten an?</b> | <b>f%</b> |
|--------------|---|-----------|
| a)           | Videos aus dem Lehrbuch   | 37        |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| b) | Videos von verschiedenen Websites, z. B. Youtube. | 19  |
| c) | Filme oder Filmausschnitte.                       | 17  |
| d) | Serien oder Auszüge aus Serien.                   | 12  |
| e) | Lieder  | 9   |
| f) | Nachrichten aus dem Fernsehen oder von Websites   | 1   |
| g) | Interviews  | 3   |
| h) | Podcasts  | 1   |
| i) | sonstiges   | 1   |
|    | gesamt  | 100 |

*Tabelle 2.2: Arten von Hör-Seh-Texten, die im DaF-Unterricht am häufigsten angewendet werden*

Mit der Tabelle 2.3 wird dargestellt, dass sich die meisten Lernenden deutschsprachige Hör-Seh-Texte nie ansehen, lediglich 1 % gab an, sich diese täglich anzusehen.

| <b>Fr. 7</b> | <b>Wie oft sehen Sie sich in der Freizeit außerhalb des DaF-Unterrichts deutschsprachige Videos an?</b> | <b>f%</b> |
|--------------|---|-----------|
| a)           | täglich   | 1         |
| b)           | ein paarmal pro Woche   | 11        |
| c)           | einmal pro Monat  | 12        |
| d)           | einmal alle zwei bis drei Monate  | 27        |
| e)           | nie   | 47        |
| f)           | sonstiges   | 2         |
|              | gesamt  | 100       |

*Tabelle 2.3: Frequenz der Anwendung von Hör-Seh-Texten in der Freizeit*

Tabelle 2.4 zeigt, dass in der Freizeit – wenn überhaupt – am häufigsten Filme und Lieder angesehen und angehört werden. Am wenigsten kommen Hörtexte aus den Lehrwerken und Podcasts zum Einsatz. Unter „sonstiges“ gaben SuS am häufigsten an, dass sie sich deutsche TikToks, TV-Sendungen oder Youtube-Videos ansehen, oder aber, dass sie sich gar keine deutschsprachigen Videos in der Freizeit ansehen.

| Fr. 8 | Welche Arten von Videos sehen Sie sich in der Freizeit am häufigsten an? | f%  |
|-------|--|-----|
| a)    | Videos aus dem Lehrbuch  | 3   |
| b)    | Videos von verschiedenen Websites, z. B. Youtube.                        | 12  |
| c)    | Filme oder Filmausschnitte.  | 24  |
| d)    | Serien oder Auszüge aus Serien.  | 15  |
| e)    | Lieder   | 19  |
| f)    | Nachrichten aus dem Fernsehen oder von Websites                          | 9   |
| g)    | Interviews   | 2   |
| h)    | Podcasts   | 1   |
| i)    | sonstiges  | 15  |
|       | gesamt   | 100 |

Tabelle 2.4: Arten von Hör-Seh-Texten, die in der Freizeit am häufigsten angesehen werden

### 5.3 Anwendung von Hörstrategien und Hör-Seh-Strategien im DaF-Unterricht

Mit der Tabelle 3.1 wird dargestellt, dass 7 % der Lernenden im DaF-Unterricht keine Strategien vor dem Hören (und Sehen) von Texten anwenden. Oft wird in der Phase vor dem Beginn des Hör- und Hör-Seh-Verstehens über das Thema des Textes und über die Textsorte gesprochen, oder es werden von der Lehrkraft die Schlüsselwörter des anzuhörenden (und anzusehenden) Text erläutert. Seltener werden Hypothesen zum Text aufgestellt.

| Fr. 9 | Wie oft wenden Sie die folgenden Strategien an, wenn Sie mit Hörtexten und Videos arbeiten?  |                     |                        |                              |                     |                          |                        |
|-------|--|---------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|
|       | <b>Vor dem Anhören<br/>(und Anschauen)<br/>von Hörtexten<br/>und Videos...</b>   | <b>nie<br/>(f%)</b> | <b>selten<br/>(f%)</b> | <b>gelegentlich<br/>(f%)</b> | <b>oft<br/>(f%)</b> | <b>sehr oft<br/>(f%)</b> | <b>gesamt<br/>(f%)</b> |
| a)    | sprechen wir über das Thema des Textes.  | 1                   | 6                      | 14                           | 39                  | 41                       | 100                    |
| b)    | sprechen wir über die Textsorte des anzuhörenden (und anzusehenden) Textes.  | 4                   | 13                     | 27                           | 29                  | 27                       | 100                    |
| c)    | stellen wir Hypothesen über den Inhalt des Textes auf.   | 17                  | 28                     | 29                           | 17                  | 10                       | 100                    |
| d)    | stellt die Lehrkraft die Schlüsselwörter des Textes vor.   | 8                   | 10                     | 25                           | 29                  | 30                       | 100                    |
| e)    | suchen wir nach Assoziationen mithilfe des Titels des Textes oder mithilfe Fotos bzw. Illustrationen.  | 14                  | 19                     | 27                           | 26                  | 15                       | 100                    |
| f)    | Normalerweise beginnen wir mit dem Anhören (und Anschauen) von Hörtexten und Videos, ohne vorher das Thema oder den Inhalt des Textes zu besprechen. | 28                  | 33                     | 20                           | 13                  | 7                        | 100                    |

Tabelle 3.1: Häufigkeit von Hörstrategien und Hör-Seh-Strategien vor dem Hören (und Sehen) von Hör- und Hör-Seh-Texten



Tabelle 3.2 zeigt, dass 10 % der Lernenden im DaF-Unterricht ohne Strategieranwendung in einen Hör- sowie Hör-Seh-Text einsteigen und diesen analysieren. Oft wird in der Phase während des Hör- und Hör-Seh-Verstehens versucht, das Thema des Textes zu erkennen, Fragen zum Inhalt beantwortet, eine Aufgabe zur Reihenfolge der Aussagen, zu spezifischen Detailfragen oder eine Lückentextaufgabe gelöst, oder es wird versucht, sich den Text so detailgetreu wie möglich zu merken. Somit wird sowohl globales als auch selektives und detailliertes Hör- und Hör-Seh-Verstehen getestet, wobei selektives und detailliertes Verstehen gesteuerter ist. Seltener werden selbstständige Notizen zum Inhalt erstellt, ferner wird selten darüber nachgedacht, was man schön über das Thema des Textes bereits weiß.

| <b>Fr. 10</b> | <b>Wie oft wenden Sie die folgenden Strategien an, wenn Sie mit Hörtexten und Videos arbeiten?</b>                         |                 |                    |                          |                 |                      |                    |
|---------------|--|-----------------|--------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
|               | <b>Während des Anhörens (und Anschauens) von Hörtexten und Videos...</b>   | <b>nie (f%)</b> | <b>selten (f%)</b> | <b>gelegentlich (f%)</b> | <b>oft (f%)</b> | <b>sehr oft (f%)</b> | <b>gesamt (f%)</b> |
| a)            | versuche ich, das Thema des Textes herauszufinden.   | 4               | 8                  | 26                       | 37              | 25                   | 100                |
| b)            | mache ich mir kurze Notizen zum Inhalt des Textes.   | 32              | 33                 | 21                       | 10              | 4                    | 100                |
| c)            | beantworte ich Fragen zum Inhalt des Textes (was, wo, wer, wann usw.).   | 5               | 15                 | 32                       | 33              | 15                   | 100                |
| d)            | lese ich die Transkription des Textes.   | 16              | 19                 | 34                       | 22              | 10                   | 100                |
| e)            | löse ich eine Aufgabe, bei der ich die vorgegebenen Sätze/Beschreibungen/Absätze in die richtige Reihenfolge bringen muss. | 4               | 11                 | 35                       | 30              | 19                   | 100                |
| f)            | denke ich darüber nach, was ich bereits über das Thema des Textes weiß.  | 6               | 24                 | 38                       | 24              | 8                    | 100                |

|    |  |    |    |    |    |    |     |
|----|--|----|----|----|----|----|-----|
| g) | beantworte ich spezifische Fragen zum Inhalt des Textes (bestimmte Zahlen, Namen, Orte usw.).                        | 1  | 16 | 32 | 32 | 18 | 100 |
| h) | markiere ich bestimmte Informationen auf einem Foto oder einer Skizze.   | 10 | 24 | 27 | 24 | 15 | 100 |
| i) | Verbinde ich Personen aus dem Text mit den passenden Aussagen.   | 4  | 12 | 33 | 34 | 17 | 100 |
| j) | mache ich mir Notizen zu den Informationen, die ich gehört habe.   | 15 | 23 | 34 | 20 | 9  | 100 |
| k) | fülle ich eine vorgegebene Tabelle oder Landkarte mit Informationen aus dem Text aus.                                | 9  | 23 | 30 | 28 | 10 | 100 |
| l) | ergänze ich einen Text mit den fehlenden Informationen aus dem Hörtext/Video.  | 3  | 14 | 31 | 31 | 22 | 100 |
| m) | versuche ich, den Text so detailliert wie möglich zu verstehen und mir so viele Informationen wie möglich zu merken. | 5  | 12 | 26 | 40 | 16 | 100 |
| n) | Normalerweise tun wir nichts, während wir uns Hörtexte und Videos anhören (und ansehen).                             | 22 | 32 | 22 | 15 | 10 | 100 |

Tabelle 3.2: Häufigkeit von Hörstrategien und Hör-Seh-Strategien während des Hörens (und Sehens) von Hör- und Hör-Seh-Texten

Tabelle 3.3 beschreibt, dass 3 % der Lernenden im DaF-Unterricht keine Strategien nach dem Hören (und Sehen) von Texten anwenden. Oft wird in der Phase nach dem Hör- und Hör-Seh-

Verstehen über das Thema des angehörten (und angesehenen) Textes nachgedacht, der Inhalt zusammengefasst und die Meinung zum Thema geäußert. Seltener wird kreatives Schreiben ausgeführt, der Inhalt nachgespielt und eine Kritik zum Thema des Textes geschrieben.

| Fr. 11 | Wie oft wenden Sie die folgenden Strategien an, wenn Sie mit Hörtexten und Videos arbeiten?                    |                 |                    |                          |                 |                      |                    |
|--------|--|-----------------|--------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
|        | <i>Nach dem Anhören (und Anschauen) von Hörtexten und Videos...</i>  | <i>nie (f%)</i> | <i>selten (f%)</i> | <i>gelegentlich (f%)</i> | <i>oft (f%)</i> | <i>sehr oft (f%)</i> | <i>gesamt (f%)</i> |
| a)     | denke ich über das Thema des Textes nach.  | 5               | 15                 | 29                       | 32              | 19                   | 100                |
| b)     | fasse ich den Inhalt des Textes mündlich oder schriftlich zusammen.  | 7               | 20                 | 38                       | 21              | 13                   | 100                |
| c)     | schreibe ich einen kreativen Text (z. B. eine Fortsetzung der Geschichte, ein neues Ende, neue Personen usw.). | 47              | 30                 | 14                       | 8               | 2                    | 100                |
| d)     | spielen wir Teile des Textes in Paaren/Gruppen/ vor der Klasse nach.   | 42              | 25                 | 22                       | 9               | 3                    | 100                |
| e)     | äußern wir unsere Meinung zum Thema und/oder Inhalt des Textes.  | 8               | 21                 | 33                       | 23              | 15                   | 100                |
| f)     | Schreiben wir eine Kritik zum Thema des Textes.  | 44              | 31                 | 19                       | 3               | 3                    | 100                |

|    |  |    |    |    |    |   |     |
|----|--|----|----|----|----|---|-----|
| g) | Normalerweise beschäftigen wir uns nach dem Anhören (und Anschauen) von Hörtexten und Videos nicht weiter mit dem Thema und dem Inhalt des Textes. | 27 | 34 | 24 | 12 | 3 | 100 |
|----|--|----|----|----|----|---|-----|

Tabelle 3.3: Häufigkeit von Hörstrategien und Hör-Seh-Strategien nach dem Hören (und Sehen) von Hör- und Hör-Seh-Texten

## 6 Schlussbemerkungen

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass Hör- und Hör-Seh-Texte regelmäßig im DaF-Unterricht eingesetzt werden, mindestens einmal pro Woche. Dies ist vor allem beim Hörverstehen deutlicher als beim Hör-Seh-Verstehen. Das Anhören und Ansehen von deutschsprachigen Hör- und Hör-Seh-Texten in der Freizeit ist bei den Gymnasiasten jedoch bemerkenswert selten; die Mehrheit der Lernenden gab an, außerhalb des Deutschunterrichts nie auf deutschsprachige Texte zurückzugreifen.

Es hat sich zudem gezeigt, dass sowohl Hör- als auch Hör-Seh-Strategien vor, während und nach der Textarbeit angewendet werden. Allerdings findet kreative Arbeit mit den Texten, wie etwa kreatives Schreiben oder das Nachspielen bestimmter Szenen, nur selten statt. Das hervorstechendste Problem ist jedoch, dass im DaF-Unterricht vorwiegend didaktisierte Texte aus Lehrbüchern verwendet werden.

Die Schlussfolgerung, dass nur wenige authentische Texte im Deutschunterricht eingesetzt werden, könnte ein Grund für die wahrgenommene Abneigung gegenüber dem Hör- und Hör-Seh-Verstehen sein. Schülerinnen und Schüler haben nur selten die Gelegenheit, sich mit typischen Störfaktoren authentischer Texte, wie störenden Hintergrundgeräuschen, Alltagssprache, Dialekten oder unklarer Aussprache, auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden bestimmte Strategien, wie die Nutzung von Hintergrundgeräuschen, durch den

Gebrauch von didaktisierten Texten nicht gefördert.

Im DaF-Unterricht sollten authentische Hör- und Hör-Seh-Texte daher häufiger zum Einsatz kommen. Verschiedene Online-Quellen bieten solche Texte an, die auch für niedrigere Sprachniveaus geeignet sind. So könnten Lernende frühzeitig mit authentischen Texten konfrontiert werden. Ein positiver Effekt wäre eine raschere Reduktion von Angst und Stress bei den Lernenden, wenn sie mit authentischen Hör- und Hör-Seh-Texten und den entsprechenden Strategien arbeiten, im Vergleich zur ausschließlichen Arbeit mit didaktisierten Texten.

## 7 Literatur

-  CHUDAK, Sebastian (2012). Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht). In: Adam Mickiewicz University Poznan (Hrsg.) *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. Poznan: Adam Mickiewicz University Poznan, S. 87-101. Erhältlich unter: [https://www.researchgate.net/publication/313827132\\_Lernstrategien\\_im\\_Umgang\\_mit\\_Hor-Seh-Texten\\_Versuch\\_einer\\_Ubersicht\\_Language\\_learning\\_strategies\\_for\\_dealing\\_with\\_audiovisual\\_texts\\_An\\_Attempt\\_at\\_an\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/313827132_Lernstrategien_im_Umgang_mit_Hor-Seh-Texten_Versuch_einer_Ubersicht_Language_learning_strategies_for_dealing_with_audiovisual_texts_An_Attempt_at_an_overview) (Zugriff: 17.4.2023).
-  CONRAD, Jan Christian (2006). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen. Erhältlich unter: <https://d-nb.info/980944082/34> (Zugriff: 16.4.2023).
-  HOLC Nada u. a. (2008). *Učni načrt: Nemščina: Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)*. Erhältlich unter: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_nemscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf) (Zugriff: 16.4.2023).
-  HORSTMANN, Susanne (2022). Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern. In: DIETZ, Gunther (Hrsg.) *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien Impulse für eine alternative*

- fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, S. 147–176. Erhältlich unter: <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/51674> (Zugriff: 15.4.2023).
-  HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
-  INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (Hrsg.) (2016). *Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe (VERA-8) Englisch Didaktische Handreichung Modul B. Didaktische Erläuterung Hör- und Leseverstehen*. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Erhältlich unter: <https://docplayer.org/51170764-Vergleichsarbeiten-jahrgangsstufe-vera-8-englisch-didaktische-handreichung-modul-b-didaktische-erlaeuterung-hoer-und-leseverstehen.html> (Zugriff: 16.4.2023).
-  JAKŠE, Vasja u. a. (2022). *Splošna matura iz predmeta nemščina v letu 2022. Poročilo DPK SM za nemščino*. Ljubljana: RIC, državni izpitni center. Erhältlich unter: <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/nemscina/> (Zugriff: 18.4.2023).
-  KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2015). *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
-  LEHRERINNENFORTBILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG. Prinzipien zur Schulung des Hörsehverstehens. Erhältlich unter: [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb2\\_3/5\\_hoer/2\\_prinzip/](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb2_3/5_hoer/2_prinzip/) (Zugriff: 17.4.2023).
-  NODARI, Claudio/ RAY-VON SIEBENTHAL, Mita (2022). *Aufgabenstellungen für monologisches Hörverstehen*. Zürich: Institut für interkulturelle Kommunikation. Erhältlich unter: <https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/aufgaben-die-das-monologische-hoer-verstehen-unterstuetzen> (Zugriff: 18.4.2023).
-  NOLD, Günter/ROSSA, Henning (2007). Hörverstehen. In: BECK, Bärbel/KLIEME, Eckhard (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 178-196. Erhältlich unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3253/>

[pdf/Nold\\_Rossa\\_Hoerverstehen\\_2007\\_D\\_A.pdf](#) (Zugriff: 15.4.2023).



PORSCH, Raphaela/GROTJAHN, Rüdiger/TESCH, Bernd (2010). Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (2010). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Jg. 21, Nr. 2, S. 143-189. Erhältlich unter: <https://dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2010-Porsch-Grotjahn-Tesch.pdf> (Zugriff: 17.4.2023).

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Nika Topić**

**Lernstrategien zur  
Wortschatzerweiterung  
und damit verbundene  
Herausforderungen**



# LERNSTRATEGIEN ZUR WORTSCHATZERWEITERUNG UND DAMIT VERBUNDENE HERAUSFORDERUNGEN

**Nika Topić**

**Zusammenfassung:** In diesem Artikel konzentriere ich mich auf Unterrichtsstrategien für den erfolgreichen Wortschatzerwerb in Deutsch als Fremdsprache. Der Artikel besteht aus zwei Hauptteilen – aus dem theoretischen und dem empirischen Teil.

Im theoretischen Teil liegt der Fokus zunächst auf dem historischen Hintergrund von Lernstrategien. Zudem werden verschiedene Theorien und Studien vorgestellt, die sich mit der Suche nach den effektivsten Methoden zum langfristigen Behalten von Vokabeln beschäftigen. Des Weiteren werden die Probleme und Herausforderungen erörtert, die beim Vokabellernen auftreten können. Besondere Aufmerksamkeit wird auf verschiedene Arten von Vokabellernstrategien gelegt, die nicht nur den aktuellen Lernprozess unterstützen, sondern auch als Hilfsmittel für lebenslanges Lernen äußerst nützlich sind.

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse meiner eigenen Untersuchung präsentiert, die an verschiedenen Gymnasien unter Lernenden im Alter von 15-19 Jahren durchgeführt wurde. Zur besseren Verständlichkeit der Ergebnisse sind Tabellen mit Kommentaren und Zusammenfassungen der wichtigsten Erkenntnisse beigefügt.

Das Ziel dieses Artikels ist es, einen umfassenden Einblick in verschiedene Strategien des Vokabellernens und deren Effektivität zu geben. Zudem werden praktische Ergebnisse der eigenen Forschung präsentiert, die zum Verständnis der Bedeutung von Vokabeln beim Erlernen einer Fremdsprache beitragen.

**Schlüsselwörter:** Deutsch, Wortschatz, Lernstrategien, Gymnasium, Schüler

# UČNE STRATEGIJE ZA ŠIRJENJE BESEDIŠČA IN S TEM POVEZANI IZZIVI

**Povzetek:** V tem članku se osredotočam na učne strategije za uspešno usvajanje besedišča pri nemškem jeziku kot tujem jeziku. Članek je razdeljen na dva glavna dela - teoretični in empirični del.

V teoretičnem delu se najprej osredotočam na zgodovinsko ozadje učnih strategij ter predstavim različne teorije in študije, ki so se posvetile iskanju najučinkovitejših metod za dolgoročno ohranjanje besedišča. Nadalje obravnavam tudi probleme in izzive, ki se lahko pojavijo pri učenju besedišča, saj je obvladovanje bogatega besedišča ključnega pomena za uspešno sporazumevanje v tujem jeziku. Posebno pozornost namenjam različnim vrstam učnih strategij za besedišče, ki ne le podpirajo trenutni učni proces, temveč so tudi izjemno koristne kot orodje za vseživljenjsko učenje.

V empiričnem delu članka se osredotočam na rezultate lastne raziskave, ki sem jo izvedla na različnih gimnazijah med dijaki, starih od 15 do 19 let. Za boljše razumevanje rezultatov sem vključil tabele s komentarji ter povzetki najpomembnejših odkritij.

Cilj tega članka je podati celovit vpogled v različne učne strategije za usvajanje besedišča in njihovo učinkovitost, ter predstaviti praktične rezultate lastne raziskave, ki bodo prispevali k razumevanju pomembnosti besedišča pri učenju tujih jezikov.

**Ključne besede:** nemščina, besedišče, učne strategije, gimnazija, učenci

# 1 Einleitung

Die Fähigkeit, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen, ist für viele Lernende eine große Herausforderung, die jedoch ohne einen soliden Wortschatz schwer zu bewältigen ist. Der Wortschatz ist ein Bestandteil jeder Sprache und spielt eine entscheidende Rolle in der Kommunikation. Jedoch geht es nicht nur darum, Wörter zu erkennen und zu verstehen. Eine ebenso entscheidende Fähigkeit besteht darin, diese Wörter aktiv und angemessen in verschiedenen Situationen anzuwenden. Die erfolgreiche Integration des Wortschatzes in die sprachliche Praxis ist ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbs.

Im Fremdsprachenunterricht spielt die Wortschatzarbeit eine zentrale, aber dennoch oft unterschätzte Rolle. Sie ermöglicht den Lernenden den Aufbau eines fundierten Wortschatzes. Wortschatzübungen haben das Ziel, den Lernenden nicht nur neue Wörter vorzustellen, sondern ihnen auch zu ermöglichen, diese Wörter zu üben, zu wiederholen und zu automatisieren. Durch gezielte Übungen wird der Wortschatz gefestigt, wodurch es den Lernenden erleichtert wird, die Sprache in authentischen kommunikativen Situationen sicher und effektiv anzuwenden.



Es gibt verschiedene Methoden und Ansätze zur Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, die Lehrkräfte nutzen können, um den Lernprozess zu fördern und den Wortschatz nachhaltig zu verankern. Von traditionellen Vokabellisten bis hin zu interaktiven, spielerischen Übungen und kreativen Lernstrategien stehen vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung.

In diesem Artikel widme ich mich unterschiedlichen Aspekten der Wortschatzarbeit im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Dabei liegt mein Fokus auf der Hervorhebung der Bedeutung eines vielseitigen Wortschatzes, der Untersuchung verschiedener Lehrmethoden und Ansätze sowie der positiven Auswirkung einer effektiven Integration des Wortschatzes auf den Spracherwerb. Ich habe an verschiedenen Gymnasien eine Umfrage durchgeführt, um herauszufinden, wie Schüler Deutschen als Fremdsprache lernen und wie neuer Wortschatz vermittelt wird. Dabei lag das Hauptinteresse darin, die Methoden zu erfassen, mit denen die Schüler deutsche Vokabeln erlernen sowie die Art und Weise, wie ihnen neuer Wortschatz vermittelt wird.

## **2 Historischer Hintergrund**

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Diese Studien untersuchen, welche Lernmethoden am effektivsten sind, um Vokabeln langfristig im Gedächtnis zu behalten. Es gibt verschiedene theoretische Ansätze zu diesem Thema. Einige Theoretiker sind der Meinung, dass eine intensive Auseinandersetzung mit einem Wort zu einer besseren Speicherung im Langzeitgedächtnis führt. Andere hingegen argumentieren, dass das reine Auswendiglernen von Wortlisten nicht so einfach durch andere Methoden ersetzt werden kann. (Spierings, 2017, S. 4)

Gemäß einer Studie von Van Els und Buis (1987, zitiert nach Spierings, 2017, S. 4) sind auch 80% der Lehrkräfte der Überzeugung, dass das Auswendiglernen von Wortlisten, insbesondere in der Oberstufe, nützlich und unverzichtbar ist.

Unabhängig von den zuvor erwähnten unterschiedlichen Lernmethoden, handelt es sich bei allen um beabsichtigtes Lernen. Dies bedeutet, dass der Lernende die Absicht hat, etwas auswendig zu lernen. Der Lehrer oder das Lehrbuch geben dem Schüler vor, was er lernen soll, um die Sprache schrittweise zu erwerben. Dies kann beispielsweise Sätze, Redewendungen oder zweisprachige Wörterlisten in der Fremdsprache enthalten. Der Schüler soll den Stoff auswendig lernen, bis er sich die Bedeutung gemerkt hat. In diesem Fall ist der Lernende sich des Lernprozesses bewusst. (Spierings, 2017, S. 4).

### **Problematische Bereiche der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht**

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielt die Beherrschung des Wortschatzes eine entscheidende Rolle für die Kommunikation. Dabei können jedoch verschiedene Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Wortschatz auftreten. Es ist daher von großer Bedeutung, dass den Lernenden verschiedene Strategien zur Verfügung stehen, um den Wortschatz effektiv aufzubauen. Diese Strategien sollten gezielt im Fremdsprachenunterricht geübt werden. (Stavrianidou, 2017, S. 12).

Darüber hinaus stellt das Erlernen eines Wortes eine komplexe Aufgabe dar, da es aus verschiedenen Elementen besteht, die beherrscht werden müssen. Es genügt nicht, einem Wort einfach eine Bedeutung zuzuordnen. Neben der Syntax, der Aussprache und der Morphologie eines Wortes ist es wichtig zu beachten, dass bestimmte Wörter häufiger verwendet werden als andere und dass sie nur in spezifischen Kontexten und Verbindungen auftreten. Desweiteren ergeben sich weitere Herausforderungen in Bezug auf die Mehrdeutigkeit von Wörtern, die Regeln der Wortbildung, den Einsatz von Fremdwörtern sowie die stilistischen, sozialen und regionalen Varianten eines Wortes. (Stavrianidou, 2017, S. 13).

Es können weitere Schwierigkeiten durch sogenannte „falsche Freunde“ entstehen, bei denen es zu Verwechslungen zwischen deutschen und englischen Wörtern kommen kann. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür. Ein besonders problematisches Beispiel für Lernende ist das Verb „bekommen“. Im Englischen haben wir das ähnliche Verb „to become“, jedoch hat es eine völlig andere Bedeutung, nämlich „werden“. Es gibt immerhin auch „falsche Freunde“ im

Slowenischen, insbesondere in den slowenischen Dialekten, die viele Germanismen enthalten. Ein anschauliches Beispiel dafür ist das deutsche Verb „parken“. Im Slowenischen wird dafür das Verb „parkirati“ verwendet. Allerdings führt diese Ähnlichkeit oft dazu, dass Lernende fälschlicherweise das Wort „parkieren“ verwenden, was unangemessen ist. Es ist daher wichtig, dass Lehrkräfte die Schüler auf diese Unterschiede hinweisen, um Verwechslungen zu vermeiden.

Eine der Herausforderungen besteht darin, einen umfangreichen Wortschatz aufzubauen. Die deutsche Sprache verfügt über eine große Anzahl von Wörtern, und es kann schwierig sein, diese alle zu erlernen und zu beherrschen. Zusätzlich zur reinen Bedeutung der Wörter müssen Lernende auch deren grammatikalische und syntaktische Eigenschaften verstehen, um sie korrekt in Sätzen verwenden zu können. Die Struktur des Wortschatzes kann für Lernende manchmal als komplex empfunden werden. (Targońska, 2014, S. 82-87)

Ein problematischer Bereich beim Erlernen des Wortschatzes ist der aktive Gebrauch in kommunikativen Situationen. Es ist wichtig für Lernende, ihre erworbenen Wörter aktiv zu in der Praxis anzuwenden, um ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern. Gleichzeitig ist auch die Fähigkeit, den Wortschatz zu verstehen und zu verarbeiten, in unterschiedlichen Situationen von großer Bedeutung. Lernende müssen in der Lage sein, die Bedeutung der Wörter zu erfassen und ihre Rezeptionsfähigkeiten zu schärfen. Dies erfordert regelmäßiges Training und Übung in authentischen Kontexten. (Targońska, 2014, S. 82-87)

### **3 Wortschatzlernstrategien**

Die Lernstrategien unterstützen den Spracherwerb und sind nicht nur für den aktuellen Lernprozess gedacht, sondern auch als Werkzeug für das zukünftige und lebenslange Lernen. Sie werden eingesetzt, um das Lernen effektiver zu gestalten, den Leistungsstress zu reduzieren und die Motivation zu erhöhen. (Stavrianidou, 2017, S. 20)

Viele Forscher (wie Oxford 1990, Stern 1992 und Cohen 1998) haben Lernstrategien in Kategorien klassifiziert. Diese Kategorisierung verdeutlicht die Lernstrategien und hilft uns,

klarere Einblicke in die Zielsetzung und den Einsatz von Lernstrategien zu gewinnen. (Stavrianidou, 2017, S. 24)

Oxfords Klassifikation der Lernstrategien (vStavrianidou, 2017, S. 24) basiert auf den Arbeiten von Chamot und O'Malley (1990). Sie unterscheidet zwischen direkten und indirekten Strategien und unterteilt sie weiter in verschiedene Kategorien. Die direkten Strategien umfassen Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien, während die indirekten Strategien metakognitive, affektive und soziale Strategien umfassen.

Die direkten (kognitiven) Strategien zielen darauf ab, den Lernstoff direkt zu bearbeiten. Ihr Fokus liegt darauf, das Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und effektiv im Gedächtnis zu speichern, um es später erfolgreich abrufen zu können. Im Gegensatz dazu befassen sich indirekte Strategien mit der Art und Weise des Lernens. Darüber hinaus beziehen sie sich auf die Gefühle, die mit dem Lernen verbunden sind (als affektive Strategien bezeichnet), sowie auf die sozialen Aspekte des Lernens (als soziale Strategien bezeichnet). (Stavrianidou, 2017, S. 24)

Nach Bohn (1999, Kosevski Puljić, 2015, S. 150) soll Lernwortschatz nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. Er hat die wichtigsten Kriterien identifiziert und zusammengefasst. In diesem Artikel wird über einige besprochen. Ein entscheidendes Kriterium ist die Themenbezogenheit, d.h. die Auswahl lexikalischer Elemente, die es ermöglichen, sich zu einem bestimmten Thema zu informieren und auszudrücken. Es wird ein spezifisches Themenfeld ausgewählt, und alle Übungen in der Lektion werden zu dem Thema angepasst.

Zusätzlich zu den genannten Kriterien spielt die Aktualität eine wichtige Rolle. Hierbei geht es um die Auswahl von Wörtern, die in der gegenwärtigen Zeit in bestimmten Situationen bevorzugt verwendet werden. Dieses Kriterium kann mit einem weiteren Kriterium verbunden werden, nämlich der Häufigkeit. Es ist bedeutsam zu wissen, welche Wörter heutzutage häufiger verwendet werden. Dies ist wichtig, um veraltete Versionen von Wörtern zu vermeiden und den Lernenden den aktuellen und gebräuchlichen Wortschatz zu vermitteln.

## 4 Methodischer Vorgang und Teilnehmende

Für die Durchführung der Recherche habe ich das Online-Tool *Ika* verwendet, das mir ermöglichte, eine Umfrage an verschiedenen Gymnasien durchzuführen. Die Methode bestand darin, dass ich insgesamt neun Fragen zusammengestellt habe, die den Wortschatzerwerb im Deutsch als Fremdsprache Unterricht und die verwendeten Lernstrategien der Lernenden betrafen. Diese Fragen wurden in Form von Tabellen in das Online-Tool eingetragen.

Nachdem ich alle Fragen formuliert und die Tabellen erstellt hatte, habe ich die Umfrage an verschiedene Gymnasien geschickt. Die Teilnehmenden waren Lernende, die Deutsch als Fremdsprache im Unterricht hatten. Den Teilnehmenden wurde eine Frist von 14 Tagen gesetzt, innerhalb derer sie die Umfrage beantworten konnten. Die Datenerhebung erfolgte anonym, um die Privatsphäre der Teilnehmenden zu schützen.

Insgesamt erhielt ich 159 Antworten von den Teilnehmenden der verschiedenen Gymnasien. Nach Ablauf der Umfrage habe ich die gesammelten Daten mithilfe des Tools auf der Website *Ika.si* analysiert. Das Tool ermöglichte mir, die Antworten zu visualisieren und statistische Auswertungen vorzunehmen. Die Ergebnisse wurden in Form von Tabellen dargestellt. Nachdem die Datenanalyse abgeschlossen war, wurden die Ergebnisse in ein Word-Dokument übertragen.

## 5 Ergebnisse

| Frage 1 | Geschlecht |          |         |
|---------|------------|----------|---------|
|         | Antworten  | Frequenz | Prozent |
|         | Männlich   | 61       | 38 %    |
|         | Weiblich   | 98       | 62 %    |

*Tabelle 1: Teilnehmende*



Gemäß den Daten in Tabelle 1 sind 62 % der teilnehmenden Schüler weiblich, während 38 % männlich sind.

| Frage 2 | Wendest du beim Lernen deutscher Vokabeln bestimmte Techniken an? |          |         |
|---------|---|----------|---------|
|         | Antworten   | Frequenz | Prozent |
|         | Ja  | 83       | 52 %    |
|         | Nein  | 76       | 48 %    |

Tabelle 2: Techniken

Laut den Ergebnissen in *Tabelle 2* wenden **52 %** der Teilnehmenden beim Lernen deutscher Vokabeln bestimmte Lerntechniken an, während **48 %** keine spezifischen Techniken verwenden.

| Frage 3 | Wie viel Aufmerksamkeit widmest du dem Lernen deutscher Vokabeln außerhalb des Unterrichts? |          |         |
|---------|---|----------|---------|
|         | Antworten   | Frequenz | Prozent |
|         | Nichts  | 8        | 5 %     |
|         | Wenig   | 66       | 42 %    |
|         | Mittel  | 61       | 38 %    |
|         | Viel  | 24       | 15 %    |

Tabelle 3: Aufmerksamkeit außerhalb des Unterrichts

In *Tabelle 3* wird deutlich, dass lediglich **15 %** der Teilnehmenden dem Lernen deutscher Vokabeln außerhalb des Unterrichts *viel* Aufmerksamkeit schenken. Die häufigsten gewählten Antwortoptionen sind *mittel* mit **38 %** und *wenig* mit **42 %**. Lediglich **5 %** der Teilnehmenden geben an, dem Lernen deutscher Vokabeln *keine Aufmerksamkeit* zu widmen.

| <b>Frage 4</b> | <b>Glaubst du, dass es sinnvoller wäre, im Deutschunterricht den Vokabeln mehr Aufmerksamkeit zu schenken?</b> |                 |                |
|----------------|--|-----------------|----------------|
|                | <b>Antworten</b>   | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|                | Ja   | 104             | 65 %           |
|                | Nein   | 55              | 35 %           |

*Tabelle 4: Aufmerksamkeit im Unterricht*

In der *Tabelle 4* ist zu sehen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (65 %) der Meinung ist, dass es sinnvoller wäre, im Deutschunterricht den Vokabeln mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Demgegenüber stehen 35 % der Teilnehmenden.

| <b>Frage 5</b> | <b>Geben dir Lehrer*innen Tipps oder Methoden, die dir helfen, Vokabeln leichter und schneller zu erwerben?</b> |                 |                |
|----------------|---|-----------------|----------------|
|                | <b>Antworten</b>  | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|                | Ja  | 83              | 52 %           |
|                | Nein  | 76              | 48 %           |

*Tabelle 5: Tipps von Lehrkräften*

In *Tabelle 5* zeigt sich kein großer Unterschied zwischen den beiden Antwortmöglichkeiten. 52 % der Teilnehmenden gaben an, dass ihre Lehrkräfte ihnen dabei helfen, Vokabeln leichter und schneller zu erwerben, während 48 % angaben, dass ihre Lehrkräfte beim Vokabellernen nicht so hilfreich sind.

| <b>Frage 6</b>   | <b>Gebe an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst.</b> |                 |                |
|--|--|-----------------|----------------|
| <b>Unterfrage 6a:</b>  | <b>Antworten</b>   | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich versuche selbst, die Bedeutung des Wortes herauszufinden.</b> | Nie  | 4               | 3 %            |
|  | Selten   | 24              | 15 %           |
|  | Gelegentlich   | 63              | 40 %           |
|  | Oft  | 52              | 33 %           |
|  | Sehr oft   | 14              | 9 %            |
| <b>Unterfrage 6b:</b>  | <b>Antworten</b>   | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich verwende Bilder, um die Bedeutung des Wortes zu erklären.</b> | Nie  | 39              | 25 %           |
|  | Selten   | 46              | 29 %           |
|  | Gelegentlich   | 37              | 24%            |
|  | Oft  | 29              | 19 %           |
|  | Sehr oft   | 5               | 3 %            |
| <b>Unterfrage 6c:</b>  | <b>Antworten</b>   | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich verknüpfe das Wort mit seinen Synonymen.</b>                  | Nie  | 22              | 14 %           |
|  | Selten   | 59              | 38 %           |
|  | Gelegentlich   | 37              | 24 %           |
|  | Oft  | 28              | 18 %           |
|  | Sehr oft   | 11              | 7 %            |
| <b>Unterfrage 6d:</b>  | <b>Antworten</b>   | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |

|  |                  |                 |                |
|--|------------------|-----------------|----------------|
| <b>Ich teile die Wörter in thematische Gruppen ein.</b>                | Nie              | 27              | 17 %           |
|  | Selten           | 25              | 16 %           |
|  | Gelegentlich     | 31              | 20 %           |
|  | Oft              | 42              | 27 %           |
|  | Sehr oft         | 32              | 20 %           |
| <b>Unterfrage 6e:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich lerne neue Wörter, indem ich sie in neuen Sätzen verwende.</b>  | Nie              | 27              | 17 %           |
|  | Selten           | 48              | 31 %           |
|  | Gelegentlich     | 52              | 33 %           |
|  | Oft              | 26              | 17 %           |
|  | Sehr oft         | 4               | 3 %            |
| <b>Unterfrage 6f:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Wenn ich ein neues Wort lerne, lerne ich auch seine Aussprache.</b> | Nie              | 4               | 3 %            |
|  | Selten           | 5               | 3 %            |
|  | Gelegentlich     | 16              | 10 %           |
|  | Oft              | 51              | 33 %           |
|  | Sehr oft         | 80              | 51 %           |

Tabelle 6: Anwendung der Strategien 1

In der *Tabelle 6* gibt es 6 unterschiedliche Unterfragen bzw. Aussagen, bei denen 5 mögliche Antworten zur Verfügung stehen: *nie*, *selten*, *gelegentlich*, *oft* und *sehr oft*. Bei der Unterfrage 6a versucht die Mehrheit (40 % der Teilnehmenden) *gelegentlich*, die Bedeutung des Wortes selbst herauszufinden. Die Ergebnisse der Unterfrage 6b deuten darauf hin, dass die meisten Teilnehmenden (29 %) *selten* Bilder verwenden, um die Bedeutung eines Wortes zu erklären.

Bei der Unterfrage 6c zeigt sich, dass 38 % der Teilnehmenden *selten* die neuen Wörter mit Synonymen verknüpfen. Hinsichtlich der Unterfrage 6d geben 27 % der Teilnehmenden an, *oft* neue Wörter in thematische Gruppen einzuteilen. Bei der Unterfrage 6e kann man erkennen, dass 33 % der Teilnehmenden *gelegentlich* neue Vokabeln so lernen, indem sie diese in neuen Kontexten verwenden. Schließlich zeigt die letzte Unterfrage (6f), dass 51 % der Teilnehmenden beim Lernen neuer Wörter *sehr oft* auch ihre Aussprache berücksichtigen.

| Frage 7   | Gebe an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst. |                 |                |
|---|---|-----------------|----------------|
| <b>Unterfrage 7a:</b>   | <b>Antworten</b>  | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Beim Lernen eines neuen Wortes helfe ich mir mit der Beschreibung.</b> | Nie   | 33              | 21 %           |
|   | Selten  | 56              | 36 %           |
|   | Gelegentlich  | 44              | 28 %           |
|   | Oft   | 19              | 12 %           |
|   | Sehr oft  | 4               | 3 %            |
| <b>Unterfrage 7b:</b>   | <b>Antworten</b>  | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich lerne neue Wörter mit Hilfe von Medien (Lieder, Filme, etc.)</b>   | Nie   | 48              | 31 %           |
|   | Selten  | 60              | 38 %           |
|   | Gelegentlich  | 30              | 19 %           |
|   | Oft   | 13              | 8 %            |
|   | Sehr oft  | 6               | 4 %            |
| <b>Unterfrage 7c:</b>   | <b>Antworten</b>  | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich lerne mit Flashcards.</b>  | Nie   | 81              | 52 %           |
|   | Selten  | 31              | 20 %           |
|   | Gelegentlich  | 22              | 14 %           |
|   | Oft   | 16              | 10 %           |
|   | Sehr oft  | 7               | 4 %            |

| <b>Unterfrage 7d:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|--|------------------|-----------------|----------------|
| <b>Ich benutze ein spezielles Notizbuch, um neue Wörter zu lernen.</b>                                   | Nie              | 67              | 43 %           |
|  | Selten           | 24              | 15 %           |
|  | Gelegentlich     | 15              | 10 %           |
|  | Oft              | 26              | 17 %           |
|  | Sehr oft         | 25              | 16 %           |
| <b>Unterfrage 7e:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Beim Lernen spreche ich neue Wörter laut aus.</b>   | Nie              | 14              | 9 %            |
|  | Selten           | 25              | 16 %           |
|  | Gelegentlich     | 40              | 25 %           |
|  | Oft              | 48              | 31 %           |
|  | Sehr oft         | 30              | 19 %           |
| <b>Unterfrage 7f:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich lerne neue Wörter anhand einer Liste mit dem deutschen Wort und der slowenischen Übersetzung.</b> | Nie              | 9               | 6 %            |
|  | Selten           | 14              | 9 %            |
|  | Gelegentlich     | 20              | 13 %           |
|  | Oft              | 50              | 32 %           |
|  | Sehr oft         | 64              | 41 %           |

Tabelle 7: Anwendung der Strategien 2

Tabelle 7 besteht aus 6 Unterfragen bzw. Aussagen, bei denen es wieder 5 Antwortoptionen gibt: *nie*, *selten*, *gelegentlich*, *oft* und *sehr oft*. Bezüglich der Unterfrage 7a zeigt sich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (36 %) angibt, sich *selten* mit der Beschreibung eines neuen Wortes beim Lernen zu helfen. Die Ergebnisse der Unterfrage 7b deuten darauf hin, dass die meisten Teilnehmenden (38 %) *selten* neue Vokabeln mit Hilfe von Filmen und anderen Medien lernen. Bei der Unterfrage 7c lässt sich erkennen, dass die Mehrheit (52 %) *nie* neue

Wörter mit Flashcards lernt. Hinsichtlich der Unterfrage 7d geben 43 % der Teilnehmenden an, *nie* ein spezielles Notizbuch zu verwenden, um neue Vokabeln zu lernen. Bei der Unterfrage 7e sprechen 31 % der Teilnehmenden *oft* neue Wörter laut aus. Die letzte Unterfrage (7f) zeigt, dass 41 % der Teilnehmenden angibt, *sehr oft* neue Wörter anhand einer Liste mit dem deutschen Wort und der slowenischen Übersetzung zu lernen.

| <b>Frage 8</b>   | <b>Gebe an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst.</b> |          |         |
|--|--|----------|---------|
| Unterfrage 8a:<br>Bevor wir mit dem Lesen eines neuen Textes beginnen, erklärt die Lehrkraft den neuen Wortschatz. | Antworten  | Frequenz | Prozent |
|  | Nie  | 19       | 12 %    |
|  | Selten   | 26       | 17 %    |
|  | Gelegentlich   | 43       | 28 %    |
|  | Oft  | 42       | 27 %    |
|  | Sehr oft   | 25       | 16 %    |
| Unterfrage 8b:<br>Beim Lernen von Substantiven habe ich Probleme mit Artikeln (der, die, das).                     | Antworten  | Frequenz | Prozent |
|  | Nie  | 2        | 1 %     |
|  | Selten   | 22       | 14 %    |
|  | Gelegentlich   | 51       | 33 %    |
|  | Oft  | 36       | 23 %    |
|  | Sehr oft   | 44       | 28 %    |
| Unterfrage 8c:<br>Die Lehrkraft erklärt die neuen Wörter auf verständliche Weise.                                  | Antworten  | Frequenz | Prozent |
|  | Nie  | 8        | 5 %     |
|  | Selten   | 6        | 4 %     |
|  | Gelegentlich   | 24       | 15 %    |
|  | Oft  | 58       | 37 %    |
|  | Sehr oft   | 59       | 38 %    |

| Unterfrage 8d:  | Antworten    | Frequenz | Prozent |
|---|--------------|----------|---------|
| Die Lehrkraft verwendet verschiedene Beispiele, um neue Wörter zu erklären. | Nie          | 4        | 3 %     |
|   | Selten       | 6        | 4 %     |
|   | Gelegentlich | 31       | 20 %    |
|   | Oft          | 68       | 44 %    |
|   | Sehr oft     | 46       | 30 %    |
| Unterfrage 8e:  | Antworten    | Frequenz | Prozent |
| Wir spielen im Unterricht Wortspiele, um neue Wörter zu festigen.           | Nie          | 68       | 44 %    |
|   | Selten       | 46       | 30 %    |
|   | Gelegentlich | 28       | 18 %    |
|   | Oft          | 9        | 6 %     |
|   | Sehr oft     | 4        | 3 %     |
| Unterfrage 8f:  | Antworten    | Frequenz | Prozent |
| Wir lernen neue Wörter in Gruppenarbeit.                                    | Nie          | 65       | 42 %    |
|   | Selten       | 29       | 19 %    |
|   | Gelegentlich | 41       | 26 %    |
|   | Oft          | 13       | 8 %     |
|   | Sehr oft     | 7        | 5 %     |
| Unterfrage 8g:  | Antworten    | Frequenz | Prozent |
| Wir vergleichen die neuen Wörter mit der Muttersprache.                     | Nie          | 3        | 2 %     |
|   | Selten       | 17       | 11 %    |
|   | Gelegentlich | 47       | 30 %    |
|   | Oft          | 51       | 33 %    |
|   | Sehr oft     | 37       | 24 %    |

Tabelle 8: Anwendung der Strategien 3



In *Tabelle 8* werden 7 verschiedene Unterfragen präsentiert, bei denen den Teilnehmenden 5 Antwortoptionen zur Verfügung stehen, die bereits zuvor erwähnt wurden. Bezüglich der **Unterfrage 8a** zeigt sich, dass bei **28 %** der Befragten *gelegentlich* die Lehrkraft vor dem Lesen eines neuen Textes den neuen Wortschatz erklärt. Die Ergebnisse der **Unterfrage 8b** deuten darauf hin, dass **33 %** der Teilnehmenden *gelegentlich* beim Lernen von Substantiven Probleme mit Artikeln haben, wobei die zweithäufigste Antwortoption mit **28 %** *sehr oft* ist. Die Ergebnisse der **Unterfrage 8c** deuten darauf hin, dass **38 %** der Teilnehmenden angeben, dass die Lehrkräfte *sehr oft* die neuen Vokabeln im Unterricht auf verständliche Weise erklären. In Bezug auf die **Unterfrage 8d** geben **44 %** der Befragten an, dass die Lehrkräfte *oft* verschiedene Beispiele verwenden, um neue Wörter zu erklären. Bei der **Unterfrage 8e** wird ersichtlich, dass **44 %** der Befragten angeben, im Unterricht *nie* Wortspiele zu spielen, wohingegen nur **3 %** *sehr oft* Spiele im Unterricht spielen. In Bezug auf die **Unterfrage 8f** zeigt sich, dass die Mehrheit (**42 %**) angibt, neue Wörter *nie* in Gruppenarbeit zu lernen. Schließlich zeigt die **Unterfrage 8g**, dass **33 %** der Befragten die neuen Wörter *sehr oft* mit ihrer Muttersprache vergleichen.

| Frage 9  | Gebe an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst. |                 |                |
|--|---|-----------------|----------------|
| <b>Unterfrage 9a:</b><br><br><b><i>Ich verwende auch andere visuelle Hilfsmittel (Online-Spiele, Quiz, Übungen usw.), um den Wortschatz zu festigen.</i></b> | <b>Antworten</b>  | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|  | Nie   | 27              | 17 %           |
|  | Selten  | 60              | 39 %           |
|  | Gelegentlich  | 40              | 26 %           |
|  | Oft   | 19              | 12 %           |
|  | Sehr oft  | 9               | 6 %            |

| <b>Unterfrage 9b:</b>   | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|---|------------------|-----------------|----------------|
| <b>Ich mache mir während des Unterrichts Notizen und lerne dann daraus.</b>                       | Nie              | 5               | 3 %            |
|   | Selten           | 13              | 8 %            |
|   | Gelegentlich     | 10              | 6 %            |
|   | Oft              | 41              | 26 %           |
|   | Sehr oft         | 86              | 55 %           |
| <b>Unterfrage 9c:</b>   | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich lerne, indem ich die Liste der neuen Wörter im Lehrbuch/Arbeitsheft benutze.</b>           | Nie              | 41              | 26 %           |
|   | Selten           | 37              | 24 %           |
|   | Gelegentlich     | 38              | 25 %           |
|   | Oft              | 30              | 19 %           |
|   | Sehr oft         | 9               | 6 %            |
| <b>Unterfrage 9d:</b>   | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Ich kann die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext erschließen.</b>                           | Nie              | 5               | 3 %            |
|   | Selten           | 20              | 13 %           |
|   | Gelegentlich     | 49              | 32 %           |
|   | Oft              | 61              | 39 %           |
|   | Sehr oft         | 20              | 13 %           |
| <b>Unterfrage 9e:</b>   | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Wenn ich die Bedeutung eines Wortes nicht kenne, bitte ich den Lehrer um eine Übersetzung.</b> | Nie              | 17              | 11 %           |
|   | Selten           | 25              | 16 %           |
|   | Gelegentlich     | 56              | 36 %           |
|   | Oft              | 34              | 22 %           |
|   | Sehr oft         | 23              | 15 %           |

| <b>Unterfrage 9f:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
|--|------------------|-----------------|----------------|
| <b>Wenn ich die Bedeutung eines Wortes nicht kenne, frage ich den Lehrer nach einer Umschreibung oder einem Synonym.</b> | Nie              | 63              | 41 %           |
|  | Selten           | 40              | 26 %           |
|  | Gelegentlich     | 37              | 24 %           |
|  | Oft              | 11              | 7 %            |
|  | Sehr oft         | 4               | 3 %            |
| <b>Unterfrage 9g:</b>  | <b>Antworten</b> | <b>Frequenz</b> | <b>Prozent</b> |
| <b>Wenn ich die Bedeutung eines Wortes nicht kenne, frage ich meine Klassenkameraden.</b>                                | Nie              | 13              | 8 %            |
|  | Selten           | 15              | 10 %           |
|  | Gelegentlich     | 36              | 23 %           |
|  | Oft              | 56              | 36 %           |
|  | Sehr oft         | 35              | 23 %           |

*Tabelle 9: Anwendung der Strategien 3*

In *Tabelle 9* werden 7 verschiedene Unterfragen bzw. Aussagen präsentiert, bei denen den Teilnehmenden 5 Antwortoptionen zur Verfügung stehen, die bereits zuvor erwähnt wurden. Die Ergebnisse der **Unterfrage 9a** zeigen, dass **39 %** der Teilnehmenden selten zahlreiche visuelle Hilfsmittel (Online-Spiele, Quiz, Übungen usw.) verwenden, um den Wortschatz zu festigen. Hingegen machen sich **55 % (9b)** der Teilnehmenden sehr oft während des Unterrichts Notizen und lernen dann daraus. Die Mehrheit der Teilnehmenden (**26 %**) bei der **Unterfrage 9c** lernt, indem sie die Liste der neuen Wörter im Lehrbuch/Arbeitsheft benutzt. Etwa **39 % (9d)** der Teilnehmenden sind oft in der Lage, die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext zu erschließen. Gelegentlich bitten **36 % (9e)** der Teilnehmenden den Lehrer um eine Übersetzung, wenn sie die Bedeutung eines Wortes nicht kennen. Interessanterweise fragen die meisten Teilnehmenden (**41 %**) bei der **Unterfrage 9f** nie den Lehrer nach einer Umschreibung oder einem Synonym, wenn sie die Bedeutung eines Wortes nicht kennen. Allerdings

greifen **36 % (9g)** von ihnen oft auf ihre Klassenkameraden zurück, um die Bedeutung eines Wortes zu verstehen.

## **6 Schlussbemerkungen**

Die vorliegenden Daten aus den Tabellen geben uns wichtige Einblicke in den Wortschatzerwerb im Deutsch als Fremdsprache Unterricht sowie in die Lernstrategien, die von den Lernenden angewendet werden.

Es ist erfreulich zu sehen, dass viele Lernende spezifische Lerntechniken verwenden, um ihren Wortschatz zu erweitern, durch das Anfertigen von Notizen, das Verwenden von visuellen Hilfsmitteln oder das Lernen anhand von Listen und Übungen.

Die Untersuchung zeigt auch, dass Lernende unterschiedliche Herangehensweisen beim Wortschatzerwerb haben. Einige setzen mehr auf das aktive Üben und Anwenden außerhalb des Unterrichts, während andere sich darauf verlassen, dass die Lehrkräfte ihnen den neuen Wortschatz verständlich vermitteln.






Eine weitere interessante Feststellung ist, dass die Lernenden ihre Schulkameraden häufiger um Hilfe bitten, wenn sie etwas nicht verstehen, anstatt ihre Lehrkräfte zu fragen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie sich dabei nicht so entspannt fühlen, um Fragen zu stellen. Auf der anderen Seite zeigt die geringe Verwendung von Flashcards beim Lernen neuer Wörter, dass möglicherweise alternative Methoden oder Ressourcen zur Wortschatzerweiterung in Betracht gezogen werden könnten.

Es wird deutlich, dass der Deutschunterricht noch mehr auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen kann, um den Wortschatzerwerb optimal zu gestalten. Individuelles Lernen, das Berücksichtigen verschiedener Lernstrategien und der Einsatz moderner Lehrmethoden können dabei von großer Bedeutung sein. Mit einem bewussten Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden und einer Vielfalt an Lehrmethoden können wir dazu beitragen, dass die Lernenden einen umfangreichen und effektiven Wortschatz aufbauen und ihre Sprachkompetenzen in Deutsch verbessern.

Zusätzlich wäre es interessant, den Prozess der Vermittlung von neuem Lernstoff zu untersuchen, insbesondere ob die Lehrkräfte didaktische Regeln befolgen. Die Beobachtung und Analyse dieser Aspekte könnten dazu beitragen, den Deutschunterricht weiter zu optimieren und Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre Lehrpraxis gezielt anzupassen.

Diese Erkenntnisse sollen nicht nur die Lehrkräfte ermutigen, ihre Lehrpraxis zu optimieren, sondern auch die Lernenden dazu anregen, selbstverantwortlich an ihrem Wortschatz zu arbeiten und die vielfältigen Möglichkeiten des Deutschlernens zu nutzen. Ein gut ausgebauter Wortschatz legt die Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation und einen mühelosen Sprachgebrauch im Alltag.

## 7 Literatur

-  Arand Beatrice, Reber Karin, Schlamp-Diekmann Franziska (2020): *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs). Erhältlich unter: [http://sprachheilarbeit.info/fileadmin/bilder/Broschueren\\_Schule-KiTa/Sprachfoerderung\\_in\\_der\\_Schule\\_3ueberarbAuf12020.pdf](http://sprachheilarbeit.info/fileadmin/bilder/Broschueren_Schule-KiTa/Sprachfoerderung_in_der_Schule_3ueberarbAuf12020.pdf). (Zugriff: 7.7.2023).
-  Enklik anketa. 1KA. Erhältlich unter: <https://www.1ka.si/d/sl> (Zugriff: 1. 7. 2023).
-  Kosevski Puljić, Brigita (2015): *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Znanstvena založba Filozofske Fakultete: Ljubljana.
-  Spierings, Albers (2017): *Wortschatz im Fremdsprachenunterricht: eine Studie zum Lernen von Wörtern und dem Effekt auf das Langzeitgedächtnis*. Erhältlich unter: <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/25782> (Zugriff: 23.6.2023).
-  Stavrianidou, Georgia (2011): *Einsatz von Wortschatzlernstrategien im Fach Deutsch als 2. Fremdsprache an den griechischen öffentlichen Gymnasien*. Thessaloniki: Aristoteles Universität Thessaloniki. Erhältlich unter: <https://ikee.lib.auth.gr/record/292938/files/GRI-2017-19977.pdf> (Zugriff: 27.6.2023).



Targońska, Joanna (2014): „*Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt*“ – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. Linguistik online. Erhältlich unter: [\(PDF\) „Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt“ – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden \(researchgate.net\)](#) (Zugriff: 27.6.2023).

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Janja Pogorelc**

**Geschlechtsspezifische  
Unterschiede beim Gebrauch  
von Grammatik-Strategien  
im DaF-Unterricht**

# **GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE BEIM GEBRAUCH VON GRAMMATIK-STRATEGIEN IM DAF- UNTERRICHT**

**Janja Pogorelc**

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag befasst sich mit geschlechtsspezifischen Unterschieden beim Gebrauch von Grammatik-Strategien im Deutsch als Fremdsprache. Heutzutage wird betont, dass Grammatik eine wichtige Rolle in der kommunikativen Sprachkompetenz spielt. Ohne grammatische Strukturen kann die Kommunikation nicht erfolgreich verlaufen. Im Unterricht sollten verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien zum Einsatz kommen, wobei insbesondere die implizite Vermittlung von Grammatik-Strukturen betont wird. Dabei ist es wichtig, den Gebrauch von Lernstrategien zu fördern, da diese einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben können. Allerdings zeigt sich, dass Lehrkräfte und Lernende diese Strategien unterschiedlich anwenden, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede eine Rolle spielen können.

**Schlüsselwörter:** Lernstrategien, Grammatik-Strategien, Grammatikvermittlung, Geschlecht, Geschlechterdifferenzierung



# SPOLNOSPECIFIČNE RAZLIKE PRI UPORABI STRATEGIJ ZA UČENJE SLOVNICE PRI NEMŠČINI KOT TUJI JEZIK

**Povzetek:** Članek obravnava spolno specifične razlike pri uporabi slovničnih strategij pri nemščini kot tuj jezik. Dandanes velja slovnica pri nemščini kot tujem jeziku za pomemben del komunikacijske jezikovne kompetence. Brez slovničnih struktur komunikacija ne more biti uspešna. Učna ura mora temeljiti na različnih didaktično metodičnih načelih, pri čemer se poudarja implicitni način poučevanja slovničnih struktur. Pri tem se posebej poudarja uporabo učnih strategij, ki pozitivno vplivajo na sam učni proces. Učitelji in učenci jih različno uporabljajo, pri njihovi uporabi pa lahko zasledimo določeno mero spolne diferenciacije.

**Ključne besede:** učne strategije, slovnične strategije, posredovanje slovnice, spol, spolna diferenciacija



## **1 Einleitung**

Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist ein immer aktuelles und präsent Thema. Der Stellenwert und die Vermittlung der Grammatik für das Sprachenlernen werden in der Sprachendidaktik schon seit langem diskutiert, was die Rolle der Grammatik im Unterricht verändert hat (Storch, 2001, S. 74). So haben sich verschiedene Modelle und Methoden entwickelt, wie z. B. die Grammatik-Übersetzungs-Methode und die audio-linguale Methode, die die Grammatik im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen Spannungsfeldern einbetten (Koeppel, 2022, S. 181). Heutzutage wird in der Fremdsprachendidaktik der Erwerb der kommunikativen Sprachkompetenz betont, mit dem Ziel, dass die Lernenden in kommunikativen Situationen handeln können. Die kommunikative Sprachkompetenz ist jedoch ohne grammatische Strukturen nicht möglich. Diese werden als ein Werkzeug für die Sprachproduktion betrachtet und implizit im Unterricht eingeführt. Der Sprachunterricht soll auf verschiedenen didaktisch-methodischen Prinzipien basieren, zu denen auch Lehrstrategien gehören (Funk und Koenig, 1991, S. 52-53).

Dieser Beitrag setzt sich mit dem Stellenwert von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht auseinander. Der theoretische Teil befasst sich mit dem Stellenwert und der Klassifikation der Grammatik-Strategien in Deutsch als Fremdsprache. Im zweiten Teil der Arbeit liegt der Fokus auf der geschlechtsspezifischen Differenzierung bei der Anwendung von Lernstrategien für den Erwerb der Grammatik. Das Ziel ist herauszufinden, zu welchen Strategien Frauen und Männer im DaF neigen und die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu analysieren.

## **2 Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht**

Die Lernstrategieforschung begann in den sechziger Jahren im anglo-amerikanischen Raum. Die Forscher analysierten die Auswahl und Anwendung von Lernstrategien unter den Fremdsprachenlernenden und ihre Bedeutung beim Spracherwerb (Franke, 2008, S. 30). Mit der Zeit entwickelten sich verschiedene Klassifikationen und Terminologien von Lernstrategien.

Edmondson und House (2011, S. 236) definieren Lernstrategien als verschiedene Methoden, um Kompetenzen in der Fremdsprache weiterzuentwickeln. Für Friedrich und Mandl (1992, S. 95) sind Lernstrategien allgemeine Handlungssequenzen, die den Lernenden helfen, das Ziel zu erreichen. Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff „Lernstrategien“ die Gewohnheiten und Mittel, um bestimmte Lernaufgaben zu bewältigen. Unter Strategien sind also solche Handlungsweisen gemeint, die von verschiedenen Individuen benutzt werden, um ihr Lernen zu steuern und effektiver zu gestalten. Hellmich und Wernke (2009, S. 13) betonen, dass die Vermittlung von Lernstrategien zu einer der wesentlichen Aufgaben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gehört. Diejenigen, die sich eigenständiges Wissen und Fähigkeiten aneignen, können auch in verschiedenen Situationen handeln.

Obwohl sich Lernstrategien positiv auf das Lernen und den Lernprozess auswirken, werden diese sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden oft abgelehnt. O'Malley und Chamot (1990, S. 178) sehen als mögliche Gründe für das mangelnde Interesse an der Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht den Zeitmangel für die Planung, Vorbereitung und Vermittlung von Lernstrategien. Oxford (1990, S. 208) hebt hervor, dass die ablehnende Handlung gegenüber Lernstrategien auf die Wahl von anderen Lernmethoden zurückführen sein könnte. Nodl, Haudeck und Gerhard (1997, S. 47) stellen fest, dass viele Schüler offen für Lernstrategien sind, aber ihnen oft die nötige Eigeninitiative fehlt, um ihr Lernen selbstständig zu steuern.

## **2.1 Grammatik-Strategien**

Die Grammatik ist ein wesentlicher Bestandteil jeder Sprache und daher ein häufiges Thema im Fremdsprachenunterricht. Ohne bedeutungsvolle Kommunikation kann eine Sprache nicht wirklich erlernt werden. Die Position und der Stellungswert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wurden in der pädagogischen Didaktik oft diskutiert. Heutzutage wird in der Fremdsprachendidaktik nicht das Beherrschen der Grammatik als Hauptziel des Unterrichts gesehen, sondern die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Lernenden. Laut Schmidt soll diese (zitiert nach Storch, 2002, S. 77) die Eigenarten und Regelmäßigkeiten einer

Sprache für den Spracherwerb darstellen. Koeppel (2022, S. 185) betont, dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht das Sprachsystem nicht aus dem Interesse an seiner Strukturierung und Funktionsweise darstellt, sondern zu Lernzwecken. „Sie soll die komplexe Realität ‚Sprache‘ möglichst einfach darstellen“ (Storch, 1999, S. 78). Das bedeutet, dass die Grammatik den Lernenden dabei hilft, die Sprache zu durchschauen, zu verstehen und anzuwenden.

Mit Grammatik-Strategien lernen die Lernenden, wie sie die Grammatik sinnvoll bearbeiten können, wie sie das Gelernte am besten im Gedächtnis festigen und wie sie das Erlernte von der Metaebene des Grammatiklernens zurück auf die Ebene der Anwendung bringen können (ebenda).

Oxford (1990, S. 18-21) unterscheidet in ihrer Klassifizierung von Lernstrategien zwei Hauptgruppen: direkte und indirekte Strategien. Direkte Strategien befassen sich direkt mit dem Lernstoff und umfassen Gedächtnis- und kognitive Strategien. Dabei wird das Gelernte strukturiert, verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert. Dazu gehören Wiederholen, Elaboration und Organisation. Indirekte Strategien hingegen haben keinen direkten Bezug zum Lernstoff, sondern befassen sich mit der Art und Weise des Lernens. Hierzu gehören metakognitive, affektive und soziale Strategien, wie Planung, Überwachung und Regulation (Bimmel und Rampillon, 2000, S. 64).

Rampillon (1989: 55) differenziert zwischen drei Schritten, in denen Grammatik-Lernstrategien angewendet werden. Diese umfassen das Nachschlagen, das Behalten und das Anwenden. Lernende suchen in einer Grammatik oder anderen Werken nach, um die Regel zu finden, wiederholen und sie so zu behalten und anzuwenden. Um diese Schritte erfolgreich umzusetzen, sind verschiedene Kenntnisse und Lerntechniken erforderlich. Daher postuliert Rampillon (ebd., S. 64) das Sechs-Schritte- Programm, das den Grammatikerwerb erleichtert:

1. Beispielsätze miteinander vergleichen,
2. Ähnlichkeiten heraussuchen,
3. ähnlich identifizierte Sätze ausschreiben und sie segmentieren, d.h. in einzelne Elemente zerlegen,

4. die einander entsprechenden Satzelemente ordnen,
5. die Schlüsselwörter markieren,
6. Die Regeln und Ausnahmeregeln formulieren.

Janíková (2015) teilt die Lernstrategien der Grammatikvermittlung in zwei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst die Strategien zum selbständigen Herausfinden grammatischer Regel. Hierzu gehören das Nachschlagen in einer Grammatik, der Umgang mit Nachschlagewerken, das Sammeln, Vergleichen und Ordnen von Beispielen sowie das Herausfinden und Markieren von Regelmäßigkeiten und das Formulieren, Überprüfen und Revidieren von Regeln. Die zweite Gruppe besteht aus Strategien zum Üben und Behalten der Grammatik. Dazu gehören das Auswendiglernen von Regeln, die Suche nach weiteren Beispielen, das Führen eines eigenen Grammatikhefts oder einer Kartei, das Erstellen von Eselbrücken, der Vergleich mit der Muttersprache sowie das Anfertigen von grafischen Hilfen oder das Spielen von Grammatikspielen.

Funk und Koenig (1991, S. 124–127) formulieren die Lernstrategien nach dem folgenden Verlaufschemata: Sammeln-Ordnen-Systematisieren (SOS):

- **Sammeln:** Konkrete grammatische Strukturen werden im vorhandenen Text betrachtet und aus dem Text herausgelöst.
- **Ordnen:** Die Strukturen werden nach ihren Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten geordnet.
- **Systematisieren:** Die Strukturen werden von den Lernenden systematisiert und bewusst gemacht.

## **2.2 Geschlechterdifferenzen beim Gebrauch von Lernstrategien**

Laut Koeppel (2022, S. 217) ist die Rolle des expliziten Wissens für die Entwicklung des Sprachkönnens differenziert zu betrachten. Dieser hängt von den zu erwerbenden sprachlichen Strukturen und verschiedenen Faktoren wie Alter der Lernenden, ihrem Lerntyp und

den Zielen des Spracherwerbs ab. Auch bei der Verwendung von Lernstrategien kann man Unterschiede zwischen Lernenden erkennen. Diese unterscheiden sich von Lerner zu Lerner und hängen zum Teil von ihren Persönlichkeitsmerkmalen ab (ebenda, S. 72).

Beim Gebrauch von Lernstrategien gibt es auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Mädchen häufiger verschiedene Lernstrategien anwenden als Jungen (Krainz-Dürr; Einziger; Schmoczer, 2004, S. 43). Ein ähnliches Muster zeigt sich auch in der PISA-Studie. So wurden Wiederholungsstrategien und metakognitive Lernstrategien in 10 der 21 teilnehmenden Länder häufiger von Mädchen als von Jungen genutzt. Auch beim Gebrauch von kognitiven Strategien (Informationsaufnahme und -verarbeitung) überwiegen Frauen. Dagegen wurden Elaborationsstrategien eher von Jungen eingesetzt (Bund, 2008, S. 97). Auch die Studien von Ziegler und Dresel (2006, S. 379) bestätigen diese Befunde. Sie weisen auf Geschlechterdifferenzen in Bezug auf motivationale Prädiktoren der Lernstrategieeinsatzes und der Qualität von Lernprozessen hin.

### **3 Forschungsproblem und Forschungsfrage**

Der Umgang mit der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist schon seit Jahren ein aktuelles Thema. Obwohl sie im modernen handlungsorientierten Unterricht als ein wichtiger Teil der Sprachproduktion betrachtet wird, bleibt die Rolle der Grammatik noch immer umstritten, weshalb auch die Verfahren in der Unterrichtspraxis unterschiedlich bleiben. Zu den wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts gehören auch Grammatik-Strategien, deren Gebrauch in den folgenden Teil der Arbeit analysiert wird. Untersucht wird der Gebrauch von Grammatikstrategien von slowenischen Gymnasiasten, um festzustellen, welche Grammatik-Strategien gebraucht werden. Dabei werden potenzielle Geschlechterunterschiede unter Frage gestellt. Die Forschungsfrage lautet: Welchen Strategien neigen Frauen und Männer im Deutschen als Fremdsprache?

## **4 Methode**

Für die Arbeit wurde eine quantitative Forschung an slowenischen Gymnasien durchgeführt, um den Gebrauch von Grammatik-Strategien im Fach Deutsch als Fremdsprache zu analysieren und mit dem Geschlecht in Beziehung zu setzen. Das Forschungsproblem wurde mithilfe eines Fragebogens (37 Items) erhoben. Der Fragebogen enthielt sechs geschlossene und zwei offene Fragen mit jeweils einer möglichen Antwort, sowie eine zusätzliche Frage zu den demografischen Daten (Geschlecht). Zum Ausfüllen des Fragebogens waren 7 Minuten vorgesehen.

Der Fragebogen wurde digital als Online-Umfrage an Lehrkräfte und ihre Schüler verschickt. Die Daten aus den Fragebögen wurden mithilfe des deskriptiv-statistischen Verfahrens im Excel ausgewertet, wobei Mittelwerte, Standardabweichungen und Prozentzahlen berechnet wurden. Die Analysen wurden auf zwei Ebenen durchgeführt: Die Nutzung einzelner Grammatik-Lernstrategien und die Nutzung von Lernstrategietypen (insgesamt verwendete Grammatik-Strategien). Die Datenanalyse erfolgte mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung (Faktor 1: Geschlecht; Faktor 2: Strategienutzung).

Insgesamt nahmen 78 Lernende an der Befragung teil, von denen 52 den Fragebogen vollständig ausfüllten. Da die Teilnehmerzahl insgesamt relativ klein ist, sind die Ergebnisse nicht auf die gesamte Population der slowenischen Deutschlernenden verallgemeinerbar. Dennoch können die Ergebnisse einen Einblick in die Praxis und das Selbstlernen der Lernenden ermöglichen.

## **5 Resultate**

In die Analyse wurden 52 vollständig ausgefüllte Fragebögen einbezogen. Mit der ersten Frage wurde nach dem Geschlecht der Teilnehmenden gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass an der Befragung 38 Frauen und 14 Männer teilnahmen.

Mit den folgenden Fragen (zweite, dritte, vierte und fünfte Frage) wollten wir herausfinden, welche Grammatik-Strategien von den Lehrkräften während der Unterrichtsstunde praktiziert

werden. Diese wurden in drei Kategorien eingeordnet: 1. Die Erklärung der Grammatikregeln, 2. Die Analyse der Grammatikstrukturen, 3. Das Üben und der Transfer.

Die Ergebnisse zeigen (siehe Tabelle 1), dass bei der Erklärung von Grammatikregeln und -strukturen eine deduktive Vorgehensweise dominiert: 48% der Teilnehmenden wählen diese „sehr oft“ und weitere 38% „oft“. Im Gegensatz dazu erscheint die induktive Methode der Grammatikerklärung bei 33% der Teilnehmenden nur „manchmal“, bei 21% „oft“ oder „selten“, bei 17% „nie“ und bei 8% „sehr oft“. Die Daten weisen zudem auf eine Neigung zur Verwendung von Elaborationsstrategien hin: 48% der Befragten geben an, dass die Lehrkräfte Grammatikstrukturen „oft“ und 38% sogar „sehr oft“ anhand von Beispielsätzen erklären. Darüber hinaus müssen sich 46% der Befragten „sehr oft“ und 35% „oft“ Beispielsätze überlegen. Die Verwendung von Wörterbüchern bei der Formulierung von Regeln tritt hingegen eher selten auf. Insgesamt liefern die Ergebnisse wichtige Einblicke in den Gebrauch von Grammatik-Strategien durch Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht.

| <b>F.2</b>   | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>man-<br/>chmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr<br/>oft</b> |
|--|------------|---------------|-----------------------|------------|---------------------|
| a) Die grammatischen Regeln versuchen die Schüler selbst anhand von Texten, Dialogen und Aufgaben zu identifizieren. Danach folgt die Erklärung der Lehrkraft. | 17%        | 21%           | 33%                   | 21%        | 8%                  |
| b) Die grammatischen Regeln werden von der Lehrkraft erklärt, danach folgten Aufgaben und Texten.  | 0%         | 2%            | 12%                   | 38%        | 48%                 |
| c) Die Lehrkraft gibt die Erklärung der Grammatischen Strukturen anhand von verschiedenen Beispielen wie diese in der Praxis verwendet werden.                 | 0%         | 4%            | 10%                   | 48%        | 38%                 |
| d) Nach den Erklärungen bilden die Lernenden selbst Beispielsätze anhand der grammatischen Regeln.   | 0%         | 6%            | 13%                   | 35%        | 46%                 |



e) Vor dem Beginn der Erklärung von grammatischen Regeln können sich die Lernenden mit verschiedenen Wörterbüchern (entweder in der physischen oder virtueller form) helfen.

15%      29%      25%      19%      12%

Tabelle 1: Die Erklärung von Grammatikregeln

Die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass bei der Analyse von Grammatikstrukturen verschiedene Organisationsstrategien vorherrschen. Beispielsätze werden von 40,4% der Teilnehmenden „oft“ und von 13,5% „sehr oft“ miteinander verglichen. Bei 36,5% der Befragten werden ähnlich konstruierte Sätze häufig systematisch eingeordnet, während dies bei 10% sogar „sehr oft“ der Fall ist

Des Weiteren formulieren 48% der Befragten die Regeln „oft“ und 21% „sehr oft“ detailliert. Lehrkräfte legen bei 44% der Teilnehmenden „sehr oft“ besonderes Augenmerk auf Schlüsselwörter bei der Regelbildung. Darüber hinaus weisen 54% der Lehrkräfte „sehr oft“ auf Ausnahmen hin. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrkräfte beim Erläutern von Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht verschiedene Ansätze verfolgen.

| <b>F.3</b>  | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>man-<br/>chmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr<br/>oft</b> |
|---|------------|---------------|-----------------------|------------|---------------------|
| a) Wir vergleichen verschiedene Beispielsätze.  | 0%         | <b>21,1%</b>  | 25%                   | 40,4%      | 13,5%               |
| b) Wir suchen nach Ähnlichkeiten oder Gleichheiten zwischen den Beispielen in der Fremdsprache. | 0%         | 19,2%         | 19,2%                 | 48,1%      | 13,5%               |
| c) Ähnlich gebildete Sätze werden ausgeschrieben und in ein System eingeordnet.                 | 13%        | 11,5%         | 29%                   | 36,5%      | 10%                 |

|  |      |     |       |       |     |
|--|------|-----|-------|-------|-----|
| d) Einzelne Satzteile werden klassifiziert.                | 5,7% | 19% | 28,8% | 36,5% | 10% |
| e) Die Lehrkraft weist auf Schlüsselwörter hin.            | 0%   | 4%  | 15%   | 37%   | 44% |
| f) Die grammatischen Regeln werden detailliert formuliert. | 2%   | 4%  | 25%   | 48%   | 21% |
| g) Die Lehrkraft macht auf Ausnahmen aufmerksam.           | 0%   | 0%  | 2%    | 44%   | 54% |

*Tabelle 2: Die Analyse von Grammatikstrukturen*

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei der Festigung und dem Üben von Grammatikstrukturen kognitive Strategien dominieren. Eine deutliche Mehrheit von 56% der Befragten gibt an, dass sie während der Unterrichtsstunde „sehr oft“ selbst ausgedachte Beispielsätze mit den neu erlernten Grammatikstrukturen bilden. Dies spricht dafür, dass Lehrkräfte Übungen bevorzugen, die eine eigenständige Anwendung der Grammatikregeln in verschiedenen Kontexten fördern. Die Datenanalyse zeigt jedoch auch, dass Grammatikstrukturen selten mit anderen Sprachen verglichen werden. Die Verwendung von grammatischen Spielen im Unterricht erfolgt meist nie oder nur selten, was darauf hindeuten könnte, dass diese Strategie wenig Anwendung findet. Ein weiterer signifikanter Aspekt ist der geringe Einsatz von Gedächtnisstrategien, die bei nur 6% der Befragten „sehr oft“ zum Tragen kommen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrkräfte weniger Wert auf spezielle Gedächtnisstrategien legen. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass kognitive Strategien dominieren, während andere Ansätze, wie der Vergleich mit anderen Sprachen, die Verwendung von Spielen und Gedächtnisstrategien, seltener genutzt werden. Diese Erkenntnisse könnten wichtige Anhaltspunkte für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts im Bereich der Festigung und des Übens von Grammatikstrukturen bieten.

| <b>F.4</b>  | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>manchmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr oft</b> |
|---|------------|---------------|-----------------|------------|-----------------|
| a) Der Erklärung von Grammatikregeln folgt die Festigung und Wiederholung.  | 0%         | 1,9%          | 5,8%            | 32,7%      | 59,6%           |
| b) Die Lernenden bilden selbst ausgedachte Beispielsätze mit den neuerlernten Grammatikstrukturen.  | 0%         | 6%            | 13%             | 25%        | 56%             |
| c) Die Grammatikregeln werden mit Grammatikregeln in Slowenisch verglichen.   | 4%         | 25%           | 33%             | 25%        | 13%             |
| d) Um die Regeln zu festigen, spielen wir im Unterricht Grammatikspiele (z. B. Kartenspiele, Mensch ärgere dich nicht, Wörter verbinden...).                                | 33%        | 38%           | 21%             | 6%         | 2%              |
| e) Um die Grammatik zu festigen, müssen die Lernenden ihr eigenes Grammatikbuch erstellen, in dem sie die während des Unterrichts besprochene Grammatikregeln aufschreiben. | 37%        | 27%           | 20%             | 10%        | 6%              |
| f) Wir bilden Eselbrücken. So wie zum Beispiel: Gar nicht wird gar nicht zusammen geschrieben.  | 31%        | 25%           | 19%             | 19%        | 6%              |

*Tabelle 3: Das Üben und der Transfer*

Die fünfte Frage befasste sich mit weiteren möglichen Grammatik-Strategien, die während der Unterrichtsstunde verwendet werden könnten, aber in der Befragung nicht zuvor erwähnt wurden. Die Frage beantworteten 5 Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle präsentiert:

## F.5

a) Nein.

b) Mündliche Beantwortung der Fragen.

c) YouTube Erklärungen.

d) Die Texte, die wir schreiben, bekommen wir immer korrigiert zurück und wir überprüfen zumindest die häufigsten Fehler.

e) Wir machen immer Hausaufgaben, die von dem Lehrer kontrolliert werden. Wir lösen auch Aufgaben an der Tafel.

*Tabelle 4: Weitere Grammatik-Strategien, die während der Unterrichtsstunde verwendet werden*

Diese Strategien wurden von den Teilnehmenden als ergänzende Methoden zum Üben und Einprägen der Grammatik während des Unterrichts genannt. Die Antworten offenbarten, dass einige Lernende mündlich auf gestellte Fragen reagieren, während andere auf YouTube-Erklärungen zurückgreifen, um die Grammatik besser zu verstehen. Zusätzlich existieren Praktiken wie die Überprüfung der häufigsten Fehler in schriftlichen Aufgaben und die kollektive Kontrolle von Hausaufgaben.

Diese zusätzlichen Erkenntnisse vertiefen das Verständnis für die Grammatik-Strategien, die von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht angewendet werden. Die Nennung dieser Methoden liefert wertvolle Einsichten und zeigt weitere mögliche Herangehensweisen zur Förderung des Lernens und der Anwendung von Grammatikstrukturen.

Mit der sechsten, siebten, achten und neunten Frage sollte der Gebrauch von Grammatik-Strategien, die von den Lernenden für das selbständige Lernen praktiziert wird, herausgefunden werden. Diese wurden in drei Kategorien eingeordnet: 1. Die Erläuterung der Grammatikregeln 2. Die Analyse der Grammatikstrukturen, 3. Das Üben und der Transfer.

In der sechsten Frage wurde nach Grammatik-Strategien für die Erläuterung der Grammatikregeln gefragt, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede auftraten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden (71,2%) die Erklärungen der Lehrkräfte „manchmal“ (30,8%)

oder „oft“ (40,4%) zur Erläuterung der Grammatikregeln heranzieht. Selten (30,7%) oder nie (21,2%) wird versucht, die Regeln selbst herauszufinden. Interessanterweise sind es anscheinend Männer, die häufiger versuchen, die grammatischen Regeln selbst herauszufinden als Frauen.

Bei der Formulierung von Regeln greifen 44,2% der Befragten oft auf externe Quellen zurück. Von dieser Gruppe sind 60,3% Männer und 36,8% Frauen. Dies deutet darauf hin, dass Männer eher dazu neigen, sich bei der Formulierung von Regeln auf externe Quellen zu stützen als Frauen.

| <b>F.6</b>   |        | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>manchmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr oft</b> |
|--|--------|------------|---------------|-----------------|------------|-----------------|
| a) Ich versuche die Grammatikregel selbst herauszufinden, bevor ich sie in verschiedenen Grammatikbüchern finde. | Frauen | 29%        | 26%           | 29%             | 11%        | 5%              |
|  | Männer | 0%         | 43%           | 29%             | 14%        | 14%             |
| b) Bei dem Verstehen der Grammatikregel helfe ich mir nur mit der Erklärung der Lehrkraft.                       | Frauen | 0%         | 16%           | 31,5%           | 42%        | 10,5%           |
|  | Männer | 0%         | 7%            | 29,5%           | 36%        | 29,5%           |
| c) Ich benutze auch andere Quellen, um die Grammatikregel zu verstehen (Z.B ein Lehrbuch, das Internet...)       | Frauen | 2,6%       | 13,2%         | 31,6%           | 36,8%      | 15,8%           |
|  | Männer | 0%         | 14,3%         | 7,1%            | 64,3%      | 14,4%           |

|   |        |      |       |       |       |       |
|---|--------|------|-------|-------|-------|-------|
| d) Ich versuche die Grammatikregel mit eigenen Wörtern zu erklären. | Frauen | 2,6% | 15,8% | 23,7% | 47,4% | 10,5% |
|   | Männer | 7%   | 7%    | 14%   | 43%   | 29%   |

Tabelle 5: Die selbstständige Erklärung von Grammatikregeln für Frauen und Männer

Mit der siebten Frage wurden Grammatik-Strategien für die Analyse von Grammatikstrukturen gemessen. Die Daten zeigen, dass Männer durchschnittlich Organisations- und Elaborationsstrategien häufiger verwenden als Frauen. Bei der Analyse von verschiedenen Beispielsätzen zeigen 58% der Männer und 36,9% der Frauen an, dass sie diese sehr oft und oft miteinander vergleichen. Zusätzlich geben 50% der Männer und 42% der Frauen an, dass sie selbst Beispielsätze bilden.

Die Analyse von ähnlichen Strukturen und Sätzen wird von 36% der Männer und 21% der Frauen oft miteinander verglichen. Es wird auch festgestellt, dass Männer die Sätze häufiger (21%) sortieren als Frauen (15,8%) Ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied zeigt sich darin, dass Männer (36%) häufiger als Frauen (21,1%) einzelne Elemente des Satzes in einzelne Teile aufteilen und Systematisieren. Die Mehrheit der Teilnehmenden (70%), darunter 71,43% der Männer und 68% der Frauen, gibt an, Schlüsselwörter „oft“ und „sehr oft“ systematisieren.

| <b>F.7</b>   |        | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>manchmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr oft</b> |
|--|--------|------------|---------------|-----------------|------------|-----------------|
| a) Ich vergleiche Beispielsätze miteinander.   | Frauen | 2,6%       | 23,7%         | 36,8%           | 23,7%      | 13,2%           |
|  | Männer | 7%         | 21%           | 14%             | 29%        | 29%             |
| b) Nach der Erklärung von Grammatikregeln versuche ich eigene Beispielsätze zu bilden. | Frauen | 8%         | 24%           | 26%             | 37%        | 5%              |
|  | Männer | 0%         | 29%           | 36%             | 29%        | 7%              |

|   |        |       |       |        |       |        |
|---|--------|-------|-------|--------|-------|--------|
| c) Ich vergleiche die Ähnlichkeiten zwischen den Sätzen und schreibe sie auf.         | Frauen | 10,5% | 31,5% | 34%    | 21%   | 3%     |
|   | Männer | 21%   | 14%   | 29%    | 21%   | 7%     |
| d) Ich sortiere die Sätze.  | Frauen | 36,3% | 31,6% | 23,7%  | 15,8% | 2,6%   |
|   | Männer | 29%   | 14%   | 29%    | 21%   | 7%     |
| e) Die einzelnen Satzelemente teile ich in kleinere Teile ein und systematisiere sie. | Frauen | 13,1% | 47,4% | 18,4%  | 15,8% | 5,3%   |
|   | Männer | 14%   | 29%   | 21%    | 29%   | 7%     |
| f) Ich markiere und/oder schreibe die Schlüsselwörter auf.                            | Frauen | 8%    | 3%    | 21%    | 29%   | 39%    |
|   | Männer | 7,14% | 7,14% | 14,29% | 50%   | 21,43% |

*Tabelle 6: Die selbstständige Analyse von Grammatikstrukturen für Frauen und Männer*

Mit der achten Frage wurden Grammatik-Strategien für die Festigung und das Üben der Grammatik gemessen. Die Ergebnisse zeigen, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im Gebrauch dieser Strategien gibt. Frauen verwenden überwiegend Wiederholungsstrategien, während Männer eher Organisations- und Elaborationsstrategien bevorzugen.

50% der Frauen und 64% der Männer geben an, dass sie die Grammatikregeln oft und sehr oft auswendig lernen. In Bezug auf das Bilden eigener Beispielsätze geben 29% der Frauen an, dass sie dies „oft“ und „sehr oft“ tun, während der Anteil bei den Männern 50% beiträgt. Es wird festgestellt, dass bei beiden Geschlechtern, die die Verwendung von Eselbrücken niedrig ist, was auf einen Mangel an Gedächtnisstrategien hinweisen könnte. Die Nutzung von Flash Cards ist ebenfalls bei beiden Geschlechtern mit einem Anteil von 29% gering.

Hinsichtlich des Schreibens grammatischer Regeln in ein spezielles Notizbuch, um eine eigene Grammatik zu erstellen, geben 50% beider Geschlechter an, dies zu tun. Die Verwendung von Hilfsmitteln ist bei Frauen mit einem Anteil von 44,8% höher als bei Männern.

| <b>F.8</b>   |        | <b>nie</b> | <b>selten</b> | <b>manchmal</b> | <b>oft</b> | <b>sehr oft</b> |
|--|--------|------------|---------------|-----------------|------------|-----------------|
| a) Ich lerne Grammatikregeln auswendig.  | Frauen | 13%        | 13%           | 24%             | 39%        | 11%             |
|  | Männer | 0%         | 14,3%         | 21,4%           | 42,9%      | 21,4%           |
| b) Um die Grammatikregeln zu festigen, bilde ich Sätze mit eigenen Beispielen.   | Frauen | 18,4%      | 31,6%         | 21,1%           | 21,1%      | 7,9%            |
|  | Männer | 0%         | 21%           | 29%             | 36%        | 14%             |
| c) Ich erstelle Karteikarten (Flash Cards) zur Festigung und Wiederholung.   | Frauen | 36,3%      | 13,2%         | 34,2%           | 18,4%      | 7,9%            |
|  | Männer | 42,86%     | 7,14%         | 21,43%          | 21,43%     | 7,14%           |
| d) Ich schreibe die Grammatikregeln in ein Notizbuch oder auf Papier, um ein eigenes Grammatikbuch zu erstellen.                       | Frauen | 31,6%      | 7,9%          | 10,5%           | 31,6%      | 18,4%           |
|  | Männer | 42,86%     | 7,14%         | 21,43%          | 21,43%     | 7,14%           |
| e) Ich denke mir Sätze aus, die mir helfen sich besser zu erinnern. So wie zum Beispiel Gar nicht wird gar nicht zusammen geschrieben. | Frauen | 43%        | 29%           | 14%             | 7%         | 7%              |
|  | Männer | 32%        | 21%           | 26%             | 13%        | 8%              |
| f) Ich vergleiche Grammatikregeln und Beispiele mit meiner Muttersprache.  | Frauen | 21,1%      | 18,4%         | 15,7%           | 39,5%      | 5,3%            |
|  | Männer | 21,4%      | 21,4%         | 28,6%           | 14,3%      | 14,3%           |



|  |        |       |      |       |       |       |
|--|--------|-------|------|-------|-------|-------|
| g) Ich festige die Grammatik auch mit anderen grafischen Hilfsmitteln (z. B. Übungen aus dem Lehrbuch, Bilder, Online-Übungen, Spiele...). | Frauen | 10,5% | 7,9% | 36,8% | 31,6% | 13,2% |
|  | Männer | 0%    | 29%  | 21%   | 36%   | 14%   |

*Tabelle 7: Das selbstständige Üben und der Transfer, Frauen und Männer*

Mit der neunten Frage wurden noch weitere mögliche Grammatik-Strategien gemessen, die in der Befragung nicht erwähnt wurden, aber potenziell von den Lernenden verwendet werden können. Die Frage wurde von 4 Teilnehmern und Teilnehmerinnen beantwortet. Zwei von ihnen antworteten mit „Nein“ und „Nichts“. Einer der Teilnehmer gab an, dass er Bücher liest, was als eine Strategie zur Festigung der Grammatik angesehen werden kann. Die letzte Antwort fällt in die Kategorie der Strategien zum Üben und Behalten der Grammatik. Die Antworten der Lernenden weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden zusätzliche Techniken einsetzen, um das Gelernte zu üben und langfristig im Gedächtnis zu behalten. Insgesamt lässt sich aus den Antworten schließen, dass es möglicherweise eine Vielzahl von individuellen Ansätzen gibt, wie Lernende mit der Grammatik umgehen und ihre Fähigkeiten verbessern.

## **6 Schlussbemerkungen**

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Fragen eingegangen, welche Grammatik-Strategien werden sowohl von Lehrkräften im Deutsch als Fremdsprachenunterricht als auch von den Lernenden für das selbstständige Lernen praktiziert. Die festgestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Nutzung von Lernstrategien sind ein interessantes Phänomen und weisen darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, die individuellen Präferenzen und Bedürfnisse der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

In den Forschungsergebnissen für das selbstständige Lernen von grammatischen Struktu-

ren kommen interessante Aspekte zum Ausdruck: bei der Erläuterung von Grammatikregeln sind keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu erkennen, im Gegenteil mit Grammatik-Strategien für die Analyse, Festigung und das Üben der Grammatikstrukturen. Durchschnittlich verwenden Männer öfter Organisations- und Elaborationsstrategien, wobei die überwiegende Mehrheit von Frauen kognitive und Wiederholungsstrategien verwendet. Die überwiegende Verwendung von Organisations- und Elaborationsstrategien bei der Analyse von grammatischen Strukturen deutet darauf hin, dass die Lernenden aktiv daran arbeiten die Regeln zu verstehen und in einen Zusammenhang zu bringen. Gleichzeitig zeigt die starke Nutzung von kognitiven Strategien bei der Festigung und dem Üben der Grammatikstrukturen, dass die Lernenden bewusst versuchen, das Gelernte zu verinnerlichen und anzuwenden.

Es ist wichtig, die Ergebnisse dieser Untersuchung im pädagogischen Kontext zu betrachten und mögliche Implikationen für den Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen. Die Lehrkräfte könnten ihre Unterrichtsmethoden und -materialien an die individuellen Bedürfnisse und Lernpräferenzen der Schüler anpassen, um den Lernerfolg zu steigern.








Allerdings gibt es einige Limitationen in dieser Studie. Die geringe Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen könnte die Generalisierbarkeit der Ereignisse einschränken. Zudem könnten weitere Faktoren wie Motivation, Lerntypen und individuelle Lernvoraussetzungen in zukünftigen Studien berücksichtigt werden, um ein umfassenderes Bild der Grammatik-Strategien und ihrer Zusammenhänge mit dem Geschlecht zu erhalten.


Insgesamt liefert diese Untersuchung wichtige Erkenntnisse über den Gebrauch von Grammatik-Strategien und die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Deutsch als Fremdsprache. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten dazu beitragen, den Fremdsprachenunterricht effektiver zu gestalten und die Sprachkompetenz der Lernenden weiter zu verbessern.


## 7 Literatur





Albert, Ziegler; Markus Dresdel (2006): Lernstrategien: die Genderproblematik. Göttingen: Hogrefe. In: Heinz Mandl/Helmut F., Friedrich (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. S. 378–389.

-  Andreas, Bund (2008): Wie Frauen und Männer „Bewerbung“ lernen: gibt eine Geschlechtertypik in der Nutzung von Lernstrategien. In: *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*. Jg. 49, Nr. 2, S. 95–119. Berlin: Academia Verlag; Lehmanns Media.
-  Frank, Hellmich; Stephan Wernke (2009): *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG.
-  Funk, Hermann; Koenih, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
-  Günter Nodl; Helga, Haudeck und Gerhard W., Schnaitmann (1997). Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, S. 27–50.
-  Günter, Storch (2001): *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. München: Fink
-  Helmut, Friedrich; Heinz Mandl (1992): *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
-  Marlies, Krainz-Dürr; Hildegard, Enzinger; Michaela Schmoczer (2004): *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Klagenfurt: Drava Verlag.
-  Michael, O'Malley; Anna, Uhl, Chamot (1990): *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
-  Miriam, Franke (2008): *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext*. Erhältlich unter: [https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam\\_Franke\\_Wissenschaftliche\\_Hausarbeit\\_2008.pdf](https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf) (Zugriffsdatum: 24.4.2023).
-  Peter, Bimmel; Ute Rampillon (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.
-  Rebecca, L. Oxford (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

 Rolf, Koepfel (2022): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

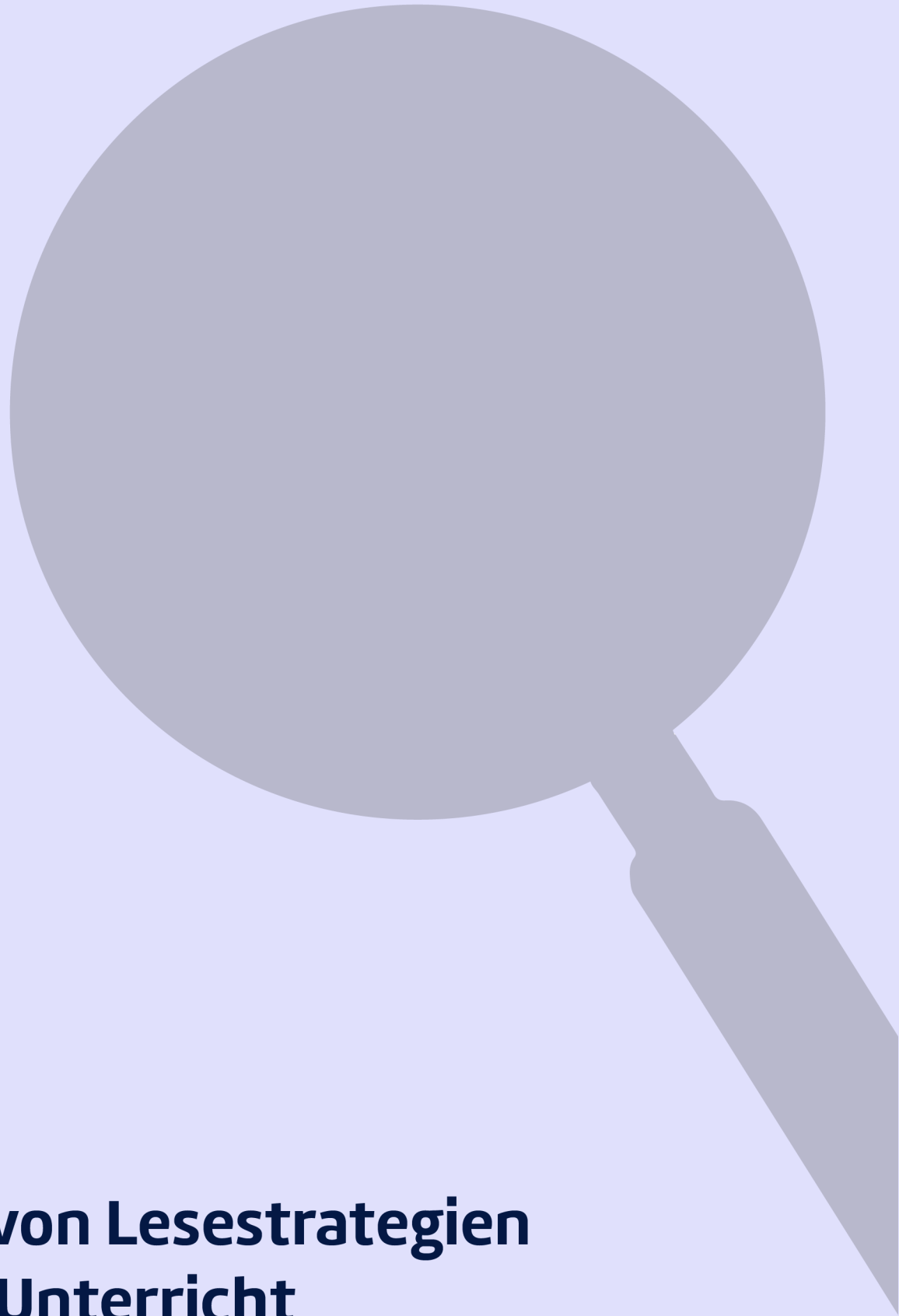
 Ute, Rampillon (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag.

 Věra, Janíková (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita.

 Willis, Edmondson; Juliane, House (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Ana Banovec**

# **Einsatz von Lesestrategien im DaF-Unterricht**

# EINSATZ VON LESESTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT

**Ana Banovec**

**Zusammenfassung:** Eine der wichtigsten Aktivitäten im Deutschunterricht ist die Entwicklung der Lesekompetenz. Lesen ist ein komplexer Prozess, der eine Interaktion zwischen dem Leser und dem Text erfordert. Die Strategien, die vor, während und nach dem Lesen eingesetzt werden, sind entscheidend für einen erfolgreichen Leseprozess. Im ersten Teil des Artikels werden die Bedeutung des Lesens im Fremdsprachenunterricht und die Lesestrategien vorgestellt. Der zweite Teil konzentriert sich auf die Ergebnisse einer Umfrage, die die Häufigkeit des Lesens und den Einsatz von Lesestrategien im Deutschunterricht der Sekundarstufe zeigt. Trotz der großen Bedeutung von Aktivitäten nach dem Lesen ist die Häufigkeit ihres Einsatzes im Klassenzimmer viel geringer als die der Strategien vor und während des Lesens.

**Schlüsselwörter:** Lesen, Textarbeit, Lesestrategien, DaF-Unterricht, Leseprozess.

## UPORABA BRALNIH STRATEGIJ PRI POUKU NEMŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

**Povzetek:** Ena pomembnejših dejavnosti, ki jo izvajamo pri pouku nemščine, je razvijanje bralne spretnosti. Branje je kompleksen proces, ki terja interakcijo med bralcem in besedilom. Za uspešen bralni proces so ključnega pomena strategije, ki jih uporabljamo pred, med in po branju. V prvem delu članka je predstavljen pomen branja pri pouku tujega jezika in bralne strategije. Drugi del članka pa v ospredje postavlja rezultate raziskave, ki je pokazala pogostost branja in uporabe bralnih strategij pri pouku nemščine v srednjih šolah. Kljub velikemu pomenu izvajanja strategij po branju je pogostost njihove uporabe pri pouku precej redkejša od strategij pred in med branjem.

**Ključne besede:** branje, faze branja, bralne strategije, pouk nemščine kot tujega jezika, bralni proces.

## 1 Einleitung

Das Leseverstehen stellt heute eine wichtige Komponente im Fremdsprachenunterricht dar, wobei die Lesestrategien von großer Hilfe sein können. Die Lesestrategien gehören zu den Lernstrategien, auf die schon in der Antike beim Fremdsprachenlernen viel Wert gelegt wurde. Mehr Aufmerksamkeit wurde aber ihrem Gebrauch erst ab 1980ern Jahren geschenkt (Sönmez Genç und Ünal, 2017, S. 35), was auch die Entwicklung der Lesefertigkeit betrifft. In der Vergangenheit war das Leseverstehen »eine vernachlässigte Fertigkeit.« (Cosentino, 2014, S. 73) In der Grammatikübersetzungsmethode lag der Schwerpunkt zwar auf den Texten, aber das Ziel war vor allem die Beherrschung vom Übersetzen. Ähnlich »diente das Lesen [in der audiolingualen Methode] nur als Verstärkung für mündliche Übungen und als Aussprachetraining.« (ebd.: 75) Nach der kommunikativen Wende wurde mehr Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden gefördert und demzufolge übernahmen die Schüler und Schülerinnen statt passive eine aktive Rolle im Unterricht. Diese Veränderung wirkte sich auch auf die Perzeption des Leseverstehens auf, das als „ein höchst aktiver Interpretationsvorgang betrachtet wird“ (ebd.). Das Hauptziel des Leseverstehens im Fremdsprachenunterricht ist primär also nicht mehr die Vermittlung und Darstellung des Wortschatzes und der Grammatikregeln. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, „einem Text selbständig die erwünschten Informationen zu entnehmen.“ (Kononova, 2014, S. 164)



## **2 Das Lesen im DaF–Unterricht**

In der modernen Fremdsprachendidaktik spielt das Lesen beim Unterricht eine große Rolle. Das Lesen definiert Jazbec (2019, S. 89) als „ein komplexer Prozess, der [...] einen großen Aufwand vom Leser verlangt.“ Der Leseprozess ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Sprache und Kommunikationsfähigkeiten und dient dem Austausch von Informationen und Ideen. (Cutcovschi, 2022, S. 19) Der Leser wird an diesem Prozess beteiligt, indem er „die Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und Textabschnitten erkennt und dem einen Sinn gibt“ (Genç, 2001, S. 80). Er darf sich beim Lesen nicht nur auf den Text begrenzen, sondern muss aktiv mitwirken.

Außerdem ist es zu betonen, dass in vielen Fällen die Schüler ausschließlich durch das Lesen Kontakt mit der Fremdsprache haben. (ebd.: 81) Meistens verwenden die Lernenden ihre Fremdsprachenkenntnisse auch später im Leben nur zum Lesen. Dementsprechend muss das Lesen im Fremdsprachenunterricht gut überlegt werden.

## **3 Phasen der Textarbeit**

Didaktisch geeignete Texte können zur Vermittlung neuen Wortschatzes und zur Veranschaulichung der Grammatikregeln dienen. Zudem sollte im Unterricht die aktive Rolle der Lernenden betont werden. Sie sollen in der Lage sein, Texte zu bearbeiten oder eigene Texte zu produzieren. Um diese Ziele zu erreichen, muss eine bestimmte Abfolge von Schritten eingehalten werden. Im Allgemeinen lässt sich die Textarbeit in vier Phasen einteilen (Stipančević, 2021, S. 120).

Die Einführungsphase, auch als Vorentlastungsphase bezeichnet, besteht aus der Aktivierung von Vorwissen, Erfahrungen und Emotionen zum Thema des Textes. In dieser Phase werden die Aufgaben vor dem ersten Lesen durchgeführt. Ihr Ziel ist es, das Interesse der Lernenden zu wecken und sie auf das Lesen vorzubereiten. Im Rahmen der Einführungsphase soll seitens der Lehrperson auch für die Vermittlung des für das Verständnis wichtigen Wortschatzes gesorgt werden. „Bereits bei der Vorbereitung und Planung ist zu überlegen, welche



Begriffe im Unterricht mit welcher Methode vorentlastet/erklärt werden sollen“ (Haushofer und Benischek, 2020, S. 5). Folgende Aktivitäten stehen zur Auswahl: Assoziogramm, Bilder, Hypothesen zu Textüberschriften, Wortkarten (Stipančević, 2021, S. 121–124).

In der zweiten Phase, der Präsentationsphase, lesen die Lernenden den Text zum ersten Mal. Daher wird sie auch als Lesephase 1 bezeichnet (ebd.: 124). Das Ziel dieser Phase ist das globale Textverstehen, um sich mit der Thematik vertraut zu machen. Es ist ratsam, Schlüsselwörter zu erklären, falls sie den Lernenden unbekannt sind. Nach Stipančević eignen sich hierzu folgende Aktivitäten: Zuordnungsübungen, einen Titel für den Text finden, Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Verstehensinseln schaffen (ebd.).

Der Fokus der Semantisierungsphase liegt auf der Vermittlung unbekannter Wörter. Es ist von großer Bedeutung, die Lernenden in diesen Prozess einzubeziehen. Unbekannter Wortschatz sollte nicht durch muttersprachliche Entsprechungen, sondern anhand von Bildern, Antonymen, Synonymen oder verbalen Erklärungen eingeführt werden. Im Gegensatz zur Präsentationsphase werden hier Aufgaben durchgeführt, die das selektive Textverstehen überprüfen. Da die Lernenden den Text erneut lesen, wird diese Phase als Lesephase II bezeichnet. Das selektive Verstehen lässt sich mit den folgenden Aufgaben überprüfen: W-Fragen stellen, Abschnitte zusammenfassen, Tabellen mit Schlüsselinformationen ergänzen (ebd.: 124–125).

In der Übungsphase wird der neu erworbene Wortschatz vertieft und aktiv genutzt. Diese Phase lässt sich in zwei Teile gliedern: die reproduktive und die produktive Phase. „Im Rahmen der reproduktiven Phase sollen die Lernenden den Text reproduzieren bzw. mit eigenen Worten zusammenfassen“ (ebd.: 126). In der produktiven Phase erhalten die Lernenden mehr Freiheit bei der Produktion eigener Texte, wobei sie den neuen Wortschatz nutzen sollen. Dieses Ziel kann durch verschiedene Aktivitäten erreicht werden: eine Kritik zum Text schreiben, Diskussionen und Rollenspiele führen, die eigene Meinung zum Text ausdrücken.

Kreativität wird durch folgende Aufgaben gefördert: die Geschichte fortsetzen, sich eine Vorgeschichte ausdenken, ein alternatives Ende schreiben, die Geschichte aus einem anderen Blickwinkel erzählen, eine Biografie der Hauptperson erfinden (ebd.: 130).

## 4 Lesestrategien und ihre Klassifikationen

Der Unterschied zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Lesen ist nicht groß. Die Schwierigkeiten beim Textverständnis der Lernenden resultieren meist aus begrenztem Sprachwissen. Ein Mangel an Wortschatz-, Grammatik- und Kulturkenntnissen kann „zu Missverständnissen oder gar zum Nichtverstehen eines Textes führen“ (Kosevski Puljić, 2015, S. 157). Daher ist die Vermittlung von Lesestrategien ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

Lesestrategien werden nach Buhlmann und Fearn (vKosevski Puljić, 2015, S. 160) auf verschiedenen Hierarchieebenen angewandt: Textebene, Satzebene und Wortebene. Auf der Textebene können Strategien wie die Aktivierung von Vorwissen und Vorerfahrungen zum Textinhalt, der Aufbau einer Leseabsicht und die Entschlüsselung der Textinformationen genannt werden. Auf der Satzebene geht es unter anderem um das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und Textkonnektoren sowie das Herausarbeiten von Kontextbezügen. Lesestrategien auf der Wortebene beinhalten zum Beispiel die Ausnutzung des Kontextes und Wortbildungsregularitäten (Kosevski Puljić, 2015, S. 160).

Eine ähnliche Klassifikation wurde auch von Stiefenhöfer vorgenommen, während Barnett nur zwischen Text- und Wortebene unterscheidet (Sönmez Genç und Ünal, 2017, S. 37). Nach 1990 wurden zusätzliche Klassifikationsschemata entwickelt: Cohen unterscheidet zwischen globalen und spezifischen Lesestrategien, Ehlers teilt die Lesestrategien in kognitive und metakognitive ein, und Mokthari sowie Reichard differenzieren zwischen globalen, problemlösenden und unterstützenden Strategien (ebd.). Die Vielfalt der Klassifikationsschemata kann als Ausdruck der komplexen Natur der Lesestrategien interpretiert werden.

Für einen erfolgreichen Leseprozess ist nicht nur das Lesen selbst von Wichtigkeit, sondern sind auch Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen entscheidend. „Die geeignete Auswahl an Strategien zur Erreichung des Leseziels bereits vor dem Lesen kann wesentlich zum Verständnis des Textes beitragen.“ (Artelt und Dörfler, 2008, S. 30) So kann Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens eine effektive Strategie zur Texterschließung sein. (ebd.) Die

Strategien nach dem Lesen, wie z. B. Zusammenfassung, können das Textverständnis verbessern. (ebd.)

Im Folgenden werden einige Beispiele für Lesestrategien genannt. Strategien vor dem Lesen:

- sich den Titel, Struktur, Bilder und Länge des Textes anschauen
- die Textsorte bestimmen
- anhand visueller Mittel die Vermutung über den Inhalt anstellen
- das Thema mit eigenem Vorwissen verbinden
- die Schlüsselwörter erklären

Strategien während des Lesens:

- die unbekanntesten Wörter unterstreichen
- versuchen, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen
- die unbekanntesten Wörter im Wörterbuch nachschlagen
- visuelle Elemente als Verstehenshilfe nutzen
- die wichtigsten Textstellen markieren
- Wichtiges von Unwichtigem trennen
- Aufgaben zum Textverständnis lösen

Strategien nach dem Lesen:

- über das Gelesene nachdenken
- den Text schriftlich oder mündlich zusammenfassen
- den Text mithilfe von Schlüsselwörtern erneut verfassen

- neuen Text schreiben
- über den Text diskutieren

## **5 Forschungsproblem und Forschungsfrage**

Aus der Fachliteratur lässt sich die Wichtigkeit der Vermittlung und des Gebrauchs von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht herauslesen. Die Lesestrategien sollen einen konstitutiven Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen, da sie die Lernenden auf das Lesen vorbereiten und das Verständnis erleichtern. An dieser Stelle scheint es sich sinnvoll zu fragen, wie bzw. ob überhaupt der Einsatz von Lesestrategien im DaF-Unterricht in der Praxis abläuft. Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, welche Lesestrategien auf den slowenischen Sekundarschulen zum Einsatz gelangen und wie oft sie gebraucht werden.

## **6 Methode**

Für die Umfrage wurde ein Online-Fragebogen auf der 1KA-Website entwickelt. Der Fragebogen enthielt 9 Fragen, von denen 5 anhand einer Skala zu beantworten waren. Jeweils zwei Fragen waren geschlossen bzw. halb offen gestellt. Zum Ausfüllen des Fragebogens waren ungefähr 4 Minuten vorgesehen.

Der Fragebogen wurde über einen Weblink an DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen geschickt, die ihn wiederum an ihre Schülerinnen und Schüler weitergaben. An der Recherche nahmen 141 slowenische Sekundarschüler und -Schülerinnen teil, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Die Daten wurden anhand der deskriptiven statistischen Verfahren analysiert.

## 7 Resultate

Im ersten Teil werden die Ergebnisse analysiert, die sich auf die Häufigkeit des Lesens und auf die Textsorten im DaF-Unterricht und zu Hause beziehen. Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf der Analyse der Resultate in Hinblick auf Lesestrategien im DaF-Unterricht.

### 7.1 Häufigkeit des Lesens und Textsorten

Mit der ersten Frage sollte herausgefunden werden, wie oft im DaF-Unterricht gelesen wird. Dem Lesen wird eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Lesekompetenz zugeschrieben und sollte daher einen bedeutenden Teil des Unterrichts einnehmen.

Tabelle 1 kann entnommen werden, dass 43 % der Teilnehmenden oft im DaF-Unterricht liest. Nur 15 % der Befragten liest sehr oft. 21 % von Lernenden gab an, dass sie manchmal lesen und bei 7 % der Befragten wird selten gelesen. Positiv ist, dass die Antwort *fast nie* die letzte Stelle besitzt (6 %).

| Fr. 1  | Wie oft lesen Sie im DaF-Unterricht? | F   | f (%) |
|--------|--------------------------------------|-----|-------|
| 1      | Fast nie.                            | 8   | 6     |
| 2      | Selten.                              | 10  | 7     |
| 3      | Manchmal.                            | 41  | 29    |
| 4      | Oft.                                 | 61  | 43    |
| 5      | Sehr oft.                            | 21  | 15    |
| Gesamt |                                      | 141 | 100   |

Tabelle 1: Häufigkeit des Lesens im DaF-Unterricht

Die zweite Frage bezieht sich auf die Textsorten, die im DaF-Unterricht gelesen werden. Hier standen mehrere Antworten zur Auswahl.

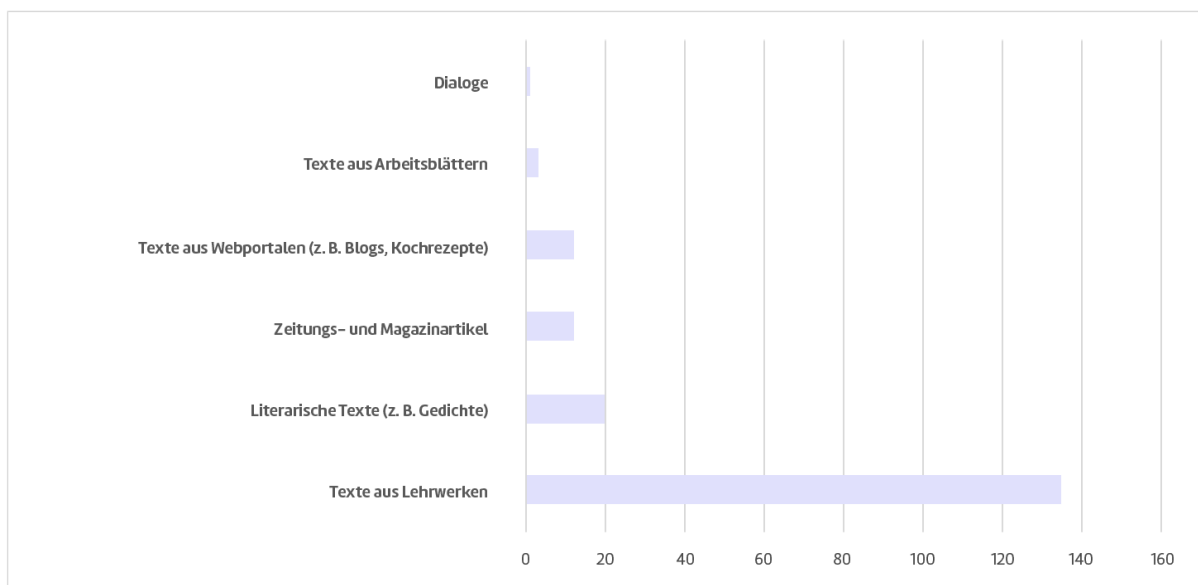


Diagramm 1: Textsorten, die im Unterricht gelesen werden

Es ist ersichtlich, dass die meisten Teilnehmenden im DaF-Unterricht Texte aus Lehrwerken lesen. Das Ergebnis ist nicht überraschend, da die Lehrkräfte meistens mit den Lehrwerken arbeiten. Auf der zweiten Stelle befinden sich die literarischen Texte (20 Teilnehmenden). In der Fachliteratur wird den literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zugeschrieben. Unter anderem wird durch Literatur das Kulturwissen vermittelt und der Leser „macht sich nach und nach mit einer ganz anderen Welt vertraut.“ (Niewalda, 2012, S. 23) Zudem kann Literatur auch eine Quelle für Schreibaktivitäten und Ausdruck eigener Gedanken und Meinungen sein. Die dritte Stelle teilen sich die Zeitungs- und Magazinartikel und Texte aus Webportalen, jeweils 12 Antworten. Der Kontakt mit solchen authentischen Texten ist auch von großer Bedeutung für die Fremdsprachenlernenden, da sie eine gute Vorbereitung für den Umgang mit Texten, die auch Muttersprachler lesen, darstellt. Bei dieser Frage waren auch eigene Antworten möglich. 3 Teilnehmende beantworteten, dass sie auch Texte aus Arbeitsblättern lesen. Eine Antwort bezieht sich auf die Dialoge, die aber höchstwahrscheinlich in Lehrwerken vorkommen.

Die Absicht der dritten Frage war, herauszufinden, ob die Lernenden auch zu Hause bzw. außerhalb des Unterrichts auf Deutsch lesen. Die Ergebnisse sind nicht ermutigend. Von den 140 Antworten antwortete nur 30 % mit Ja.

| Fr. 4  | Wie oft lesen Sie Texte auf Deutsch außerhalb des Unterrichts bzw. zuhause? | F   | f (%) |
|--------|---|-----|-------|
| 1      | Fast nie.   | 73  | 52    |
| 2      | Ein paar Mal pro Jahr.  | 33  | 24    |
| 3      | Ein paar Mal pro Monat.   | 24  | 17    |
| 4      | Ein paar Mal pro Woche.   | 8   | 6     |
| 5      | Sehr oft.   | 2   | 1     |
| Gesamt |   | 140 | 100   |

Tabelle 2: Häufigkeit des Lesens außerhalb des Unterrichts

Die vierte Frage prüft die Häufigkeit des Lesens auf Deutsch außerhalb des Unterrichts. Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit (52 %) fast nie liest. Auf der zweiten Stelle befindet sich die Antwort *ein paar Mal pro Jahr* mit 24 %. Ein paar Mal pro Monat liest 17 % der Teilnehmenden. Oft liest nur ein kleiner Teil der Teilnehmenden: ein paar Mal pro Woche 6 % und sehr oft nur 1 % der Lernenden.

Mit der fünften Frage wurde herausgefunden, welche Texte außerhalb des Unterrichts gelesen werden.

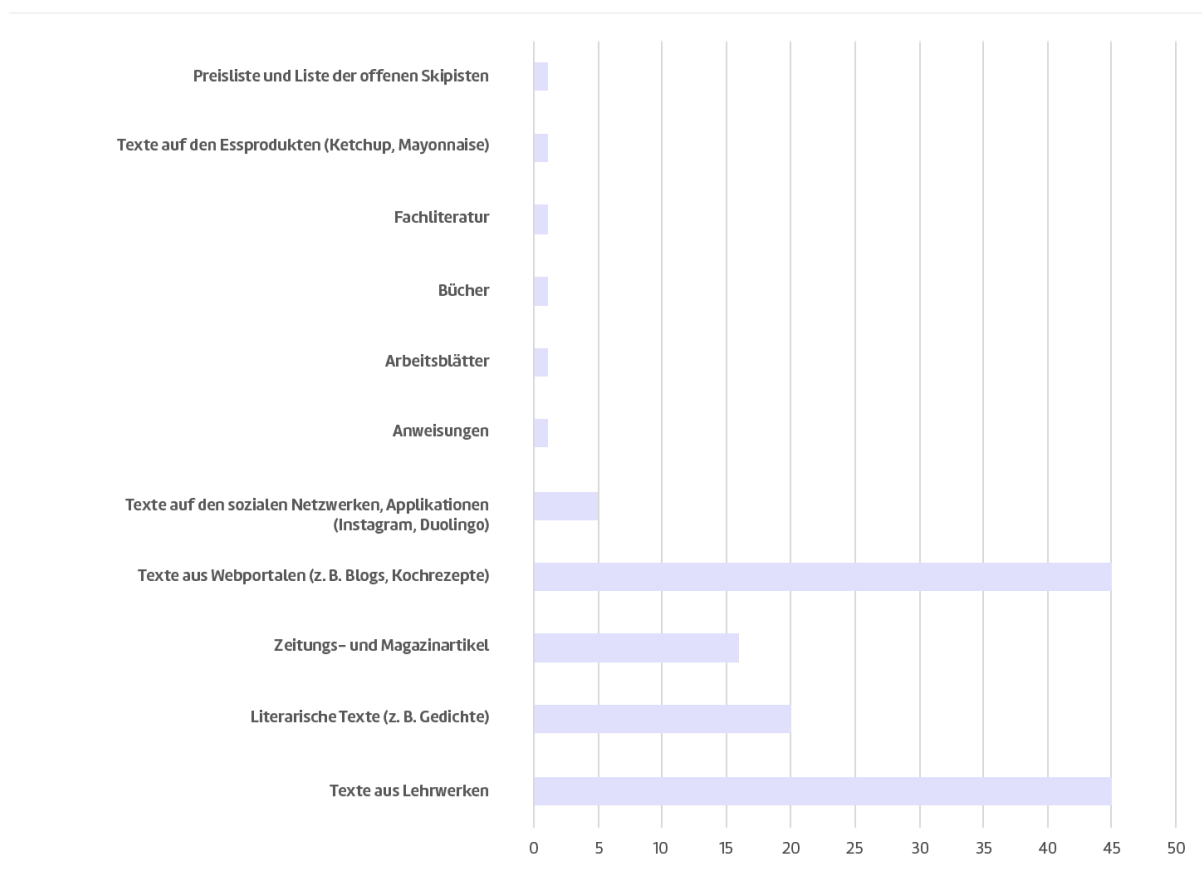


Diagramm 2: Textsorten, die außerhalb des Unterrichts gelesen werden

Diagramm 2 zeigt, dass die Texte aus Lehrwerken und Webportalen am meistens gelesen werden, beide mit 45 Nennungen. 20 Befragte lesen zu Hause auch die literarischen Texte, was positiv ist und hängt wahrscheinlich mit ihren Interessen an Literatur zusammen. Die Antwort „Zeitungs- und Magazinartikel“ wurde 16-mal genannt, was darauf hinweist, dass die Lernenden sich auch für die deutschen Nachrichten interessieren. Unter den Antworten, die sie alleine hinzugefügten, beziehen sich 5 Antworten auf soziale Netzwerke. Es wurden auch Apps wie Instagram und Duolingo erwähnt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass einige Deutsch per Apps lernen. Die Lernenden, die Beiträge auf Instagram auf Deutsch lesen, bekommen ebenfalls den Einblick in die authentische Sprache der deutschsprachigen Jugendlichen. Einige Lernende lesen auch Texte auf den Arbeitsblättern, Bücher und Fachliteratur zu Hause. In Verbindung mit deutschen Texten werden auch Anweisungen und Texte auf den Essprodukten erwähnt. 1 Antwort bezieht sich auf die Preisliste und Liste der offenen Skipisten, was darauf zeigt, dass die Lernenden in deutschsprachige Länder reisen und werden dort mit der deutschen Sprache konfrontiert.



## 7.2 Strategien vor, während und nach dem Lesen

Der nächste Themenkomplex bezieht sich auf die Lesestrategien vor, während und nach dem Lesen. Ziel war es, festzustellen, welche und wie oft die angegebenen Lesestrategien im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen. Die Teilnehmenden gaben die Häufigkeit der Verwendung aufgelisteten Strategien anhand einer Skala an.

Zuerst werden die Resultate dargestellt, die sich auf die Strategien vor dem Lesen beziehen.

| <b>Fr. 7</b> |  | <b>Häufigkeit</b> |               |                 |            |              |
|--------------|--|-------------------|---------------|-----------------|------------|--------------|
|              |  | <i>nie</i>        | <i>selten</i> | <i>manchmal</i> | <i>oft</i> | <i>immer</i> |
| 1            | schaue ich mir die Struktur des Textes, die Überschrift, die Länge, Fotos und Illustrationen an.     | 7%                | 15%           | 24%             | 35%        | 19%          |
| 2            | anhand von Bildern, Fotos, Titel und Struktur des Textes vermute ich den Inhalt.                     | 5%                | 5%            | 18%             | 38%        | 33%          |
| 3            | bestimme ich die Textsorte (z. B. Interview, Nachricht, E-Mail).                                     | 9%                | 23%           | 26%             | 24%        | 18%          |
| 4            | denke ich darüber nach, was ich bereits über das Thema weiß.   | 17%               | 24%           | 33%             | 21%        | 6%           |
| 5            | erklärt die Lehrperson wichtige oder unbekannte Wörter, die im Text vorkommen.                       | 3%                | 3%            | 15%             | 26%        | 53%          |
| 6            | beginnen wir in der Regel sofort mit dem Lesen, ohne dass eine vorherige Aktivität erforderlich ist. | 6%                | 37%           | 32%             | 20%        | 6%           |

Tabelle 3: Strategien vor dem Lesen

Es ist ersichtlich, dass die aufgelisteten Lesestrategien in unterschiedlichem Maße eingesetzt werden. Tabelle 3 zeigt, dass sich die meisten oft (35 %) und manchmal (24 %) die Struktur, die Überschrift, die Länge, Fotos und Illustrationen anschauen. Knapp ein Fünftel der Teilnehmenden (19 %) achtet immer auf die visuellen Elemente des Textes. Die Ergebnisse für die nächste Strategie zeigen, dass diese Elemente den Lernenden auch dabei helfen, den Inhalt des Textes zu vermuten. 38 % der Teilnehmer bedient sich dieser Strategie oft und 33 % immer. Die beiden Kategorien machen 71 % der Antworten aus. Das weist darauf hin, dass die strukturellen und visuellen Elemente eine bedeutende Hilfe darstellen, den Inhalt zu verstehen und neue Informationen wirksamer aufzunehmen.

Die dritte Strategie betrifft die Erkennung von Textsorten. Sie wird von 26 % der Befragten manchmal und von 24 % oft verwendet. Dies bedeutet, dass für die Hälfte die Identifizierung der Textsorte beim Lesen eine wichtige Rolle spielt. Bei 23 % von Lernenden kommt die Strategie selten zum Einsatz. Ein geringerer Anteil der Befragten (19 %) verwendet sie aber jedes Mal vor dem Lesen.

Bisher lag die Antwort „nie“ mit weniger als 10 % immer auf dem letzten Platz, aber das ändert sich mit der nächsten Strategie. Nämlich 17 % der Befragten denkt nie darüber nach, was sie über das Thema schon wissen. Nur 6 % macht das immer. Die Antwort mit höchstem Prozentsatz ist *manchmal* (33 %). Danach folgen die Antworten *selten* mit 24 % und *oft* mit 21 %. Der Text kann zwar auch ohne Vorwissen verstanden werden, jedoch ist die Rolle der Aktivierung von Vorwissen nicht zu übersehen. Das hilft den Lesern, das Gelesene in Zusammenhänge einzuordnen.

Die Vermittlung von wichtigen bzw. unbekanntem Wörtern seitens der Lehrperson ist laut Fachliteratur von großer Bedeutung, was sich auch in der Praxis auswirkt. Das Positive daran ist, dass bei mehr als der Hälfte (53 %) die Lehrperson immer den wichtigsten bzw. unbekanntem Wortschatz erklärt. Das steht wahrscheinlich damit zusammen, dass sich die meisten Lehrkräfte der Bedeutung dieser Strategie bewusst sind, die den weiteren Leseprozess deutlich erleichtert. Die zweithäufigste Antwort war *oft*, die von 26 % der Befragten gewählt wurde.

Bei 15 % kommt diese Strategie aber selten zum Einsatz. Die Kategorien *nie* und *selten* erhielten die gleiche Anzahl von Antworten (jeweils 3 %).

Bei der letzten Frage ging es darum, wie oft die Lernenden sofort mit dem Lesen beginnen, ohne vorher etwas zu tun. Die Resultate zeigen, dass dies bei einem großen Anteil der Befragten selten (37 %) bzw. manchmal (32 %) der Fall ist. Dies deutet darauf hin, dass bei der Mehrheit vor dem Lesen einige Aktivitäten durchgeführt werden, was auch dem heutigen Ansatz zum Leseverstehen entspricht.

| <b>Fr. 8</b>   | <b>Häufigkeit</b> |                      |                        |                   |                     |
|--|-------------------|----------------------|------------------------|-------------------|---------------------|
|  | <b><i>nie</i></b> | <b><i>selten</i></b> | <b><i>manchmal</i></b> | <b><i>oft</i></b> | <b><i>immer</i></b> |
| unterstreiche ich die unbekanntesten Wörter.   | 18 %              | 20%                  | 19%                    | 26%               | 17%                 |
| versuche ich, die Bedeutung der unbekanntesten Wörter aus dem Kontext zu schließen.    | 7%                | 5%                   | 20%                    | 37%               | 31%                 |
| schlage ich die unbekanntesten Wörter im Wörterbuch nach.                              | 15%               | 23%                  | 26%                    | 25%               | 11%                 |
| nutze ich Bilder und Illustrationen als Verstehenshilfe.                               | 2%                | 6%                   | 27%                    | 36%               | 29%                 |
| markiere ich die Textstellen, die ich wichtig finde.                                   | 30%               | 26%                  | 26%                    | 7%                | 11%                 |
| trenne ich zwischen Wichtigem und Unwichtigem.   | 9%                | 20%                  | 31%                    | 30%               | 10%                 |
| beantworte ich die Multiple-Choice-Fragen.   | 6%                | 9%                   | 35%                    | 36%               | 13%                 |
| beantworte ich die Fragen, die sich auf den Inhalt beziehen (was, wer, wie, wo, wann). | 7%                | 17%                  | 33%                    | 33%               | 9%                  |

|  |     |     |     |     |    |
|--|-----|-----|-----|-----|----|
| verbinde ich die angegebenen Überschriften mit passenden Absätzen.                                       | 9%  | 18% | 41% | 25% | 7% |
| erstelle ich eine passende Überschrift für den Text/für die einzelnen Absätze.                           | 28% | 33% | 26% | 10% | 3% |
| bringe ich die Sätze in die richtige Reihenfolge.  | 9%  | 23% | 37% | 24% | 6% |
| füge ich die fehlenden Wörter in Sätze ein.  | 8%  | 22% | 35% | 26% | 9% |
| mache ich mir Notizen (eine Tabelle mit Schlüsselinformationen erstellen, eigene Gedanken aufschreiben). | 31% | 31% | 20% | 13% | 5% |
| mache ich nichts.  | 21% | 26% | 29% | 18% | 6% |

*Tabelle 4: Strategien während des Lesens*

Tabelle 4 zeigt, wie häufig die aufgelisteten Strategien während des Lesens zum Einsatz kommen. Die ersten drei Strategien beziehen sich auf die unbekanntes Wörter und wie die Lernenden damit umgehen. Es fällt auf, dass knapp eine Hälfte während des Lesens die unbekanntes Wörter oft (26 %) bzw. immer (17 %) unterstreicht. Jedoch kann nicht übersehen werden, dass 18 % der Befragten das nie tut. Erfreulich ist, dass sich ein Großteil der Leser bemüht, die Bedeutung der unbekanntes Wörter aus dem Kontext zu schließen. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass bei 37 % der Befragten das oft und bei 31 % das immer Fall ist. Wie schon im theoretischen Teil erwähnt, ist es von großer Bedeutung, dass die neuen und unbekanntes Wörter nicht direkt mit der muttersprachlichen Entsprechung erklärt werden dürfen. Dabei ist die Aktivität der Lernenden zu betonen, die sich auch mit Wörterbüchern helfen können. Wie die Tabelle 4 zeigt, ist aber das Nachschlagen im Wörterbuch im Vergleich mit vorher erwähnten Strategien etwas seltener.

Die visuellen Elemente erwiesen sich wieder als ein bedeutendes Hilfsmittel zum Textver-

stehen. Die Mehrheit der Befragten (65 %) verwendet die Bilder und Illustrationen oft bzw. immer zur Unterstützung des Textverständnisses. Es ist zu begrüßen, dass von nur 2 % diese Strategie nie verwendet wird.

Aus der Tabelle 4 geht hervor, dass das Markieren von Textstellen, die man wichtig findet, keine besonders verbreitete Lesestrategie ist. Der Anteil der Lernenden, die diese Strategie nie (30 %) oder selten (26 %) verwendet, stellt mehr als eine Hälfte aller Teilnehmenden dar. Als ein bisschen verbreiteter zeigt sich die Trennung zwischen relevanten und irrelevanten Textstellen. Diese Strategie wird bei 31 % manchmal und bei 30 % oft benutzt.

Einen wichtigen Bestandteil der Textarbeit stellen auch die Aufgaben dar, die das Textverstehen überprüfen. Geeignet dafür sind unter anderem Multiple-Choice-Fragen und W-Fragen, die sich regelmäßig in der Praxis verwenden. Etwas mehr als 60 % der Befragten löst manchmal oder oft Aufgaben dieser Art. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass diese Aufgaben sehr häufig in Lehrwerken vorkommen.

Die nächsten zwei Strategien stehen mit Überschriften im Zusammenhang. Die Strategie, bei der sie mit passenden Absätzen verbunden werden, kommt häufiger zum Einsatz. Nämlich 41 % der Befragten gab an, dass sie das manchmal tun und eine Viertel macht das oft. Die Strategie, bei der Lernende selbst Überschriften zu den Absätzen erstellen müssen, wird viel seltener verwendet. 28 % der Teilnehmenden macht das nie und 33 % selten, während nur 3 % angab, dass sie das immer tun. Daraus lässt sich schließen, dass es für die Lernenden schwieriger ist, neue Überschriften zu formulieren, da sie dafür die wesentlichen Informationen aus dem Text extrahieren und sie auf eine sinnvolle Art und Weise reduzieren müssen.

Die folgenden zwei Strategien erzielten eine sehr ähnliche Verteilung. Die Mehrheit gab an, dass sie die Sätze in die richtige Reihenfolge manchmal (37 %), oft (24 %) bzw. immer (9 %) bringt. Fast dasselbe gilt auch für die Strategie, bei der die fehlenden Wörter in Sätze eingefügt werden müssen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass solche Aufgaben oft in den Lehrwerken zu finden sind, gleichzeitig bieten sie aber auch eine gute Möglichkeit, das Leseverständnis zu überprüfen.

Aus der Tabelle 4 ergibt sich, dass die Strategie, bei der Lernende ihre eigenen Notizen zum Text machen sollen, weniger häufig verwendet wird. Ein beträchtlicher Anteil der Teilnehmenden angab, die Strategie selten oder nie einzusetzen (jeweils 31 %) und ein Fünftel macht das manchmal. Nur ein kleiner Anteil erstellt eine Tabelle mit Schlüsselinformationen oder denkt über den Text nach und schreibt eigene Gedanken dazu auf. Im Vergleich zu anderen wird so eine Aufgabe nicht als typisch in den Lehrwerken angesehen. Ebenfalls scheint es, dass die Lernenden seltsam dazu aufgefordert sind.

Dennoch ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit eine Vielzahl von Aktivitäten während des Lesens durchführt. Ein knappes Viertel macht oft (18 %) oder immer (6 %) nichts.

| <b>Fr. 9</b>  | <b>Häufigkeit</b> |               |                 |            |              |
|---|-------------------|---------------|-----------------|------------|--------------|
|   | <b>nie</b>        | <b>selten</b> | <b>manchmal</b> | <b>oft</b> | <b>immer</b> |
| <b>Nach dem Lesen ...</b>   |                   |               |                 |            |              |
| denke ich darüber nach, was ich gelesen habe.   | 4 %               | 17%           | 35%             | 34%        | 10%          |
| fasse ich den Text schriftlich oder mündlich zusammen.  | 12%               | 27%           | 38%             | 17%        | 6%           |
| verfasse ich den Text erneut anhand Schlüsselwörter.  | 51%               | 31%           | 11%             | 4%         | 2%           |
| verfasse ich einen neuen Text (z. B. Dramatisierung, Interview).                                | 54%               | 33%           | 9%              | 3%         | 1%           |
| diskutiere ich über das Gelesene mit meinen Mitschülern und vergleiche meine Meinung mit ihrer. | 15%               | 38%           | 29%             | 14%        | 4%           |
| setze ich mich mit dem Text nicht mehr auseinander.   | 7%                | 29%           | 24%             | 25%        | 14%          |

*Tabelle 5: Strategien nach dem Lesen*

Die letzte Frage betrifft die Strategien nach dem Lesen. Auffällig ist, dass sie im Vergleich zu Strategien vor und während des Lesens seltener zum Einsatz kommen.

Wie aus der Tabelle 5 ersichtlich, denkt ein beträchtlicher Teil manchmal (35 %), oft (34 %) bzw. immer (10 %) darüber nach, was sie gelesen haben, was positiv ist.

Im letzten Teil der Textarbeit soll die Aktivität der Lernenden erhöht werden. Ein wichtiger Teil davon ist die Festigung des Wortschatzes, entweder durch die Zusammenfassung oder die Produktion eines eigenen Textes. (Stipančević, 2021, S. 126) Aus der Tabelle 5 ist zu ersehen, dass die reproduktive Phase der Textarbeit zwar häufiger, aber nicht regelmäßig praktiziert wird: 17 % fasst den Text schriftlich oder mündlich oft und 6 % der Befragten immer zusammen.

Die Produktion eines neuen Textes findet viel seltener statt, unabhängig davon, ob es sich um die Erstellung eines Textes anhand von Schlüsselwörtern oder die Verfassung eines völlig neuen Textes bzw. einer neuen Textsorte handelt. Den Ergebnissen zufolge setzt mehr als die Hälfte der Befragten diese Strategien nie um. Nur ein geringer Anteil macht das regelmäßig. Man kann zum Schluss kommen, dass die Lernenden nicht aktiv genug sind, um neuen Wortschatz zu festigen und ihn in neuen Situationen zu verwenden. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum sie Schwierigkeiten haben, sich neue Wörter zu merken. Darüber hinaus scheint die Förderung der Kreativität im Unterricht zu vernachlässigt zu werden. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkräfte sie wirklich dazu ermutigen, z. B. neue und/oder kreative Texte zu schreiben.

Im Unterschied zu gerade erwähnten Strategien diskutieren die Lernenden über das Gelesene mit ihren Mitschülern und vergleichen ihre Meinungen mit ihrer ein bisschen häufiger. Die Resultate zeigen, dass diese Strategie bei 29 % manchmal und bei 14 % oft umgesetzt wird. Allerdings wird sie nicht regelmäßig eingesetzt. Sie ist vor allem bei Texten sinnvoll, die sich thematisch für eine Diskussion eignen.

Außerdem zeigt die Tabelle, dass sich die Mehrheit der Befragten nach dem Lesen eher selten mit dem Text auseinandersetzt.

## 8 Schlussbemerkungen







Der vorliegende Beitrag geht auf ein bedeutendes Thema ein, und zwar auf das Lesen im Fremdsprachenunterricht. Um diesen komplexen Prozess zu erleichtern, stehen zahlreiche Lesestrategien zur Verfügung. Aus diesem Grund ist ihre Vermittlung und Ausführung im Unterricht von großer Bedeutung. Je nach Phasen der Textarbeit trennen wir unter Strategien vor, während und nach dem Lesen. Die Aktivitäten jeder Phase tragen zum besseren Verständnis entscheidend bei.

Im empirischen Teil wurde versucht herauszufinden, wie oft die slowenischen Sekundarschüler auf Deutsch lesen und welche Textsorten am häufigsten vertreten sind. Darüber hinaus lag der Schwerpunkt der Umfrage auf den Einsatz der Lesestrategien im DaF-Unterricht. Den Ergebnissen zufolge lesen die Schüler am häufigsten im Unterricht, während der Anteil derjenigen, die auch zu Hause auf Deutsch lesen, erwartungsgemäß deutlich geringer ist. Wie erwartet, lesen sie im Unterricht hauptsächlich Texte aus Lehrwerken, während sie außerhalb des Unterrichts auch literarische Texte, Texte auf Webportalen, Zeitungsartikel und andere lesen.

Ferner erwiesen die Ergebnisse, dass die Lesestrategien in unterschiedlichem Maße eingesetzt werden. Es ist festzustellen, dass Aktivitäten vor und während des Lesens häufiger gebraucht werden, wohingegen die Aktivitäten nach dem Lesen seltener zum Einsatz kommen. Hieraus lässt sich schließen, dass in den Schulen das Bewusstsein über die Vorteile von Strategien nach dem Lesen nicht ausreichend vorhanden ist. Der Leseprozess soll nicht nur auf das Lesen selbst Fokus legen, sondern auch auf Aktivitäten danach. Neben der Vertiefung des Verständnisses stärken sie das Erinnerungsvermögen und fördern das kritische Denken. Daher sollten die Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass sie durch Aktivitäten wie Zusammenfassungen, Verfassung eigener Texte, Diskussionen und Reflexionen zu besserer Lesekompetenz der Lernenden beitragen. Es wäre interessant, diesen Bereich noch weiter zu erforschen, z. B. inwiefern der Einsatz von Strategien nach dem Lesen den Lernerfolg und die Merkfähigkeit beeinflusst.



## 9 Literatur

-  Artelt, Cordula/Dörfler, Tobias (2010): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 13–36. Erhältlich unter: <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>.
-  Cosentino, Gianluca (2014): Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und grundgrammatischer Strategien. In: *Glottodidactica*. Jg. XLI, Nr. 1, S. 73–87.
-  Cutcovschi, Ludmila (2022): Durch Lesen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. In: *Univers pedagogic*. Jg. 75, Nr. 3. S. 18–21.
-  Genç, Ayten (2001): Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. In: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Jg. -, Nr. 20, S. 80–91.
-  Haushofer, Brigitte/Benischek, Isabella (2020): Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz: Eine empirische Untersuchung bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Bachelorstudiums Primarstufe sowie Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe. In: *R&E-SOURCE*. Sonderausgabe 21, S. 1–11. Erhältlich unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/901>.
-  Jazbec, Saša (2019): Die Schlüsselkompetenz Lesen : Fachtexte und wissenschaftliche Texte ‚strategisch‘ Lesen. In: Kučiš, Vlasta/Grozeva, Maria/Lambova, Anelia (Hrsg.): *Beiträge zur Translation und Fachkommunikation*. Sofia: Neue Bulgarische Universität, S. 87–108.
-  Kosevski Puljić, Brigita (2015): *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

-  Kononova, Tatiana (2014): Zur Effektivität der Texterschließung durch Lesestrategien im DaF-Unterricht. In: *Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics*, Jg. 1, N. V, S. 39–52. Erhältlich unter: <https://www.calameo.com/read/001138217462c0b8a821b>.
-  Niewalda, Katrin (2012): Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger. Überlegungen und Vorschläge. S. 23–44. Erhältlich unter: <https://core.ac.uk/reader/230512212>.
-  Sönmez Genç, Nurcihan/Ünal, Cigdem (2017): Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. In: *Moderna Språk*. Jg. 111, Nr. 1, S. 35–58.
-  Stipančević, Ana (2021): *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofska fakulteta.

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Ana Piber Rant**

**Zeitdiebe – das Auftreten  
von störenden Faktoren  
während des selbstständigen  
Lernprozesses von Schülern**

# **ZEITDIEBE – DAS AUFTRETEN VON STÖRENDE FAKTOREN WÄHREND DES SELBSTSTÄNDIGEN LERNPROZESSES VON SCHÜLERN**

**Ana Piber Rant**

**Zusammenfassung:** Ziel des vorliegenden Artikels ist es, das Auftreten von störenden Faktoren (Zeitdiebe) während des selbstständigen Lernprozesses von Schülern ausführlicher zu analysieren. Gegenstand der Untersuchung ist das interne und externe Phänomen, dass das individuelle Lernen in weiterführenden Schulen und Hochschulen erschwert. Zu diesen Faktoren gehören z. B. digitale Phänomene wie soziale Netzwerke und Textnachrichten, unorganisierte Lernumgebungen, mangelnde Motivation, Desinteresse usw. In dieser Arbeit wird auf Grundlage einer Umfrage eine Analyse von Zeitdieben durchgeführt, um diese hinsichtlich ihrer Frequenz und Ursprungs detailliert zu beschreiben und auszuwerten.

**Schlüsselwörter:** Zeitdiebe, interne störende Faktoren, externe störende Faktoren, Lernprozess, Schüler, Studenten

# **KRADLJIVCI ČASA – POJAV MOTEČIH DEJAVNIKOV MED SAMOSTOJNIM UČNIM PROCESOM UČENCEV IN DIJAKOV**

**Povzetek:** Namen članka je podrobneje analizirati pojavljanje motečih dejavnikov (Zeitdiebe) med učnim procesom dijakov in študentov. Predmet raziskave so notranji in zunanji pojavi, ki ovirajo samostojno učenje na srednjih šolah in fakultetah. Ti dejavniki vključujejo npr. digitalne pojave, kot so družbena omrežja in SMS-sporočila, neorganizirano učno okolje, pomanjkanje motivacije, nezainteresiranost itd. Na podlagi ankete je bila opravljena analiza motečih dejavnikov, s pomočjo katere so bili le-ti podrobno opisani in ovrednoteni glede na njihovo pogostost in izvor.

**Ključne besede:** kradljivci časa, moteči notranji dejavniki, moteči zunanji dejavniki, učni proces, učenci, študenti

## 1 Einleitung

In dieser schnelllebigen Zeit ist es nur natürlich, dass Ablenkungen in jedem Schritt unseres täglichen Lebens präsent sind. In den letzten Jahrzehnten hat die starke Entwicklung unserer Umgebung dazu beigetragen, dass unsere Aufmerksamkeitsspanne immer kürzer wird. Neben den bereits vorhandenen und sehr starken Störungen beim Lernen hat dies noch eine ganz neue Ebene der „digitalen Ablenkung“ hinzugefügt. Das Ziel dieses Artikels ist es, diese Faktoren zu analysieren und ihre Häufigkeit und vor allem ihren Ursprung mithilfe einer Umfrage zu definieren.

Um diese Eigenschaften gründlich beschreiben und auswerten zu können, folgt eine detaillierte Analyse der ausgewählten Zeitdiebe. Dabei werden die externen in internen Faktoren ins Zentrum gestellt.

Der Artikel besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) wird der Forschungsstand zu Zeitdieben, wie wir sie heute kennen, dargestellt. Das Forschungsproblem und die Forschungsfrage werden näher erläutert (Kapitel 3). Im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel 4) wird anhand der Umfrage eine detaillierte Analyse durchgeführt. Anschließend folgen noch die Schlussbemerkungen (Kapitel 5).

## 2 Forschungsstand

Zahlreiche Studien befassten sich in den letzten Jahrzehnten mit der Analyse des Aufmerksamkeitskonflikts in den selbstständigen Lernprozess der Schüler. Die Ursache für dieses Phänomen wurde meistens als ein Wunsch, sich mit anderen Aktivitäten außerhalb des Lernprozesses zu befassen sowie ein mangelndes Interesse an der Schularbeit identifiziert.<sup>1</sup> In ihrer Monographie, *Total Recall* (1983) erklärt die Englischprofessorin Joan Minninger, dass die Unterbrechungen in der erforderlichen Lernablaufkonzentration die Schüler davon abhalten, Informationen aufzuzeichnen oder sich daran zu erinnern, was dazu führt, dass die Zeit, die für Schulaufgaben aufgewendet wird, oft ineffektiv ist. Diese Art von Analyse lässt sich am

---

<sup>1</sup> vgl. Brady, Anna/Yeo-eun, Kim/Cutshall, Jessica (2021). *The What, Why, and How of Distractions from a Self-Regulated Learning Perspective*. S. 153–172. Erhältlich unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10790195.2020.1867671>, (Zugriffsdatum: 24. 05. 2023)

besten an Hochschulschülern durchführen, denn die erhalten bei ihrem individuellen Lernprozess–und –gewohnheiten wenig bis keine Übersicht von Elter oder Mentor.<sup>2</sup> Genau diese Generation von Studenten wurde als die „Multitasking Generation“ bezeichnet.<sup>3</sup>

### 3 Forschungsproblem und Forschungsfrage

Die störenden Faktoren sind in der heutigen Generation der Studenten und Schüler sehr verbreitet. Im Kontrast zu den letzten Jahrzehnten kommen zu den inneren Aspekten noch äußere (meist digitale) Faktoren hinzu, die den Lernprozess noch weiter erschweren. Die Analyse konzentriert sich auf die Fragen:

- Welcher dieser Faktoren tritt bei den Studierenden am häufigsten auf?
- Handelt es sich um interne oder externe Faktoren?
- Und welche Techniken wenden die Lernende an, um diese zu begrenzen?

### 4 Methode

Eine Umfrage über das Auftreten der Zeitdiebe während des selbstständigen Lernprozesses von Schülern wurde durchgeführt. Insgesamt 178 Lernende wurden zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Die Schüler erhielten einen Link zu einem Fragebogen zur Studienbewertung, der Fragen zu ihrem Lernprozess, ihrem Lernaufwand und ihrer Einstellung zu den störenden Faktoren enthielt. Die Teilnahme an der Studie und am Fragebogen war freiwillig. Letztendlich nahmen 93 Lernende teil. Die Rücklaufquote betrug so etwa 52.3 % der Zielgruppe. Zusätzliche Informationen über die Lernenden, die nicht an der Umfrage teilgenommen haben, sind nicht verfügbar. Der Fragebogen wurde mithilfe der Website 1KA<sup>4</sup> entworfen und ausgewertet.

---

<sup>2</sup> Benson, Ron (2010). *Helping Pupils Overcome Homework Distractions*. S. 370–372. Erhältlich unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098655.1988.10113974?journalCode=vtch20>, (Zugriffsdatum: 22.05.2023)

<sup>3</sup> Wallis, Claudia (2006). *The Multitasking Generation*. Erhältlich unter: [http://www.balcells.com/blog/images/articles/entry558\\_2465\\_multitasking.pdf](http://www.balcells.com/blog/images/articles/entry558_2465_multitasking.pdf), (Zugriffsdatum: 24.05.2023)

<sup>4</sup> <https://www.1ka.si/d/sl> (Zgriffsdatum: 21.05.2023)

## 4.1 Resultate

Von allen Befragten nahmen 41 Oberstufenschüler (44 %) und 52 Studenten (56 %) an der Umfrage teil. Zur ersten Frage *Wie oft widmen Sie sich individuell dem Erlernen neuer Stoffe?* antwortete 47 % mit „Unregelmäßig“, gefolgt von 28% mit „Häufig“. Die wenigsten Stimmen entfielen auf „Sehr oft“ (17 %) und „Nie“ (8 %). Dies lässt sich als Folge zum Rob Bensons (2010) Aussage, dass Hochschulschüler die geringste elterliche und betreuende Kontrolle über ihr Lernen erfahren, zurück verbinden.

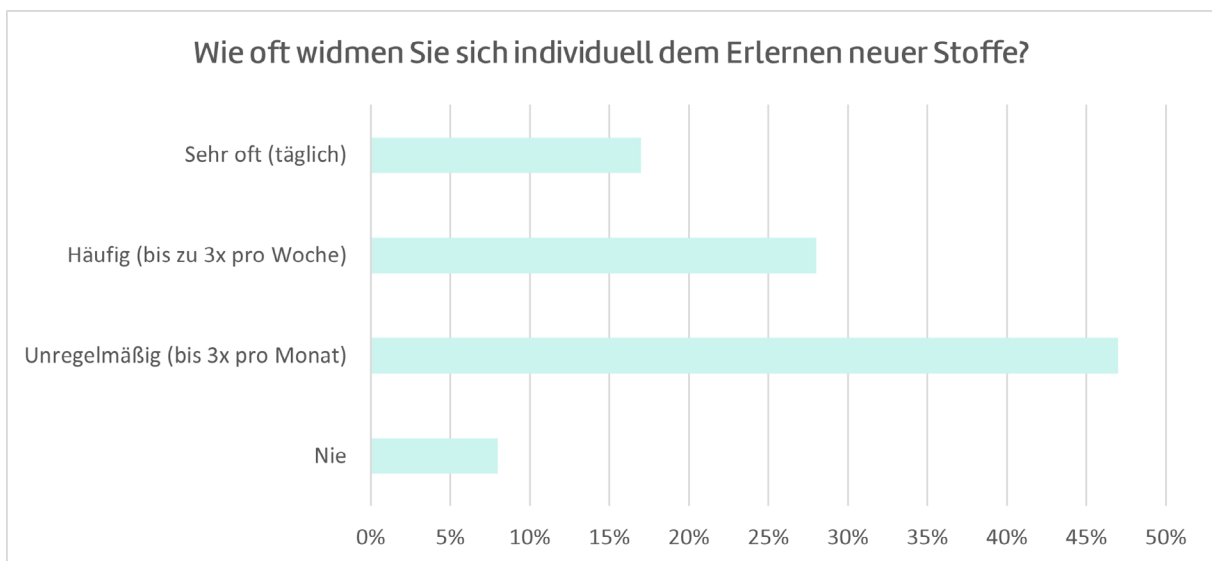
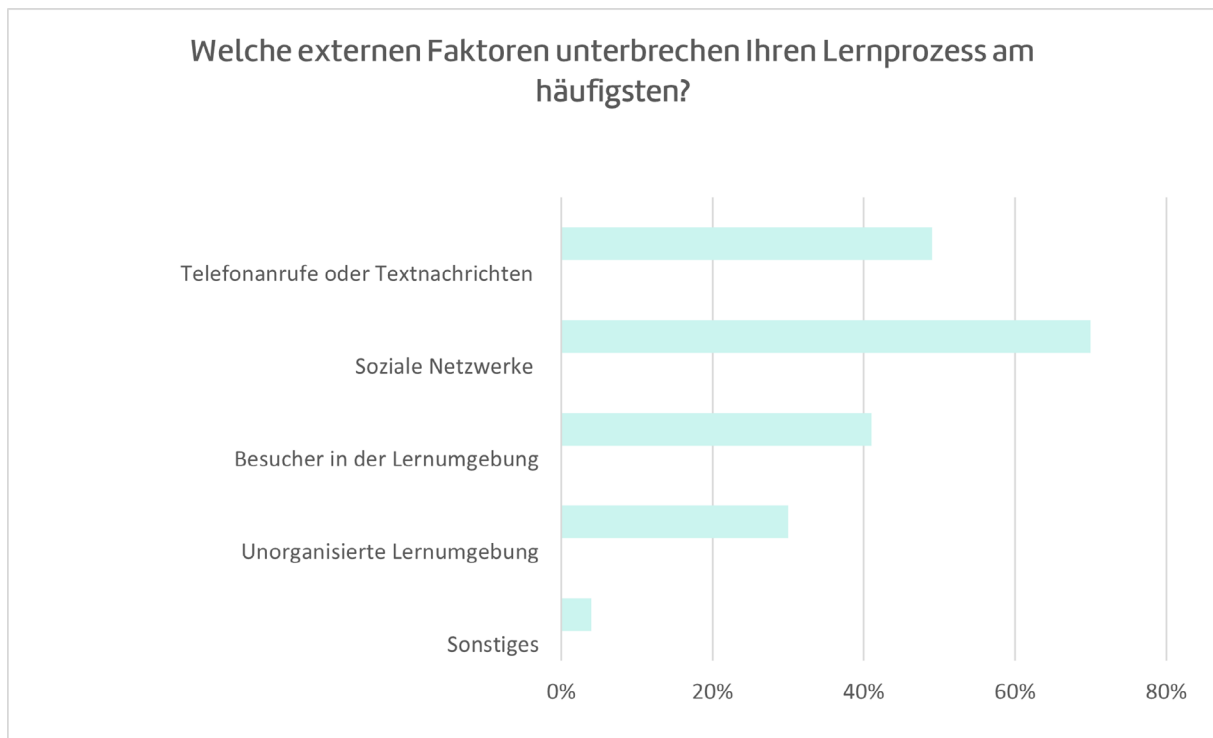


Diagramm 1: Individuelles Lernen: *Wie oft widmen Sie sich individuell dem Erlernen neuer Stoffe?*

In der ersten Hälfte des Fragebogens beantworteten die Schüler Fragen zu **externen Störfaktoren**. Bei der Frage *Welche externen Faktoren unterbrechen Ihren Lernprozess am häufigsten?* nannten erwartungsgemäß 70 % soziale Netzwerke als den störendsten externen Faktor. An zweiter und dritter Stelle folgen Telefonanrufe oder Textnachrichten (49 %) und Besucher (Familienmitglieder und Freunde) (41 %), die während des individuellen Lernens in der Lernumgebung auftauchen. 30 % der Schüler sind der Meinung, dass sich ihre unordentliche Lernumgebung negativ auf ihren individuellen Lernprozess auswirkt. Auch laute Geräusche wie Mähen, Helikopter und Musik in der Bar in der Nähe wurden in der Kategorie Sonstiges genannt (4 %). Einer der Kandidaten erwähnte auch das Rauchen, das als Gewohnheit als innerer Faktor eingestuft werden könnte.



*Diagramm 2: Externe Faktoren - Welche externen Faktoren unterbrechen Ihren Lernprozess am häufigsten?*

Fast die Hälfte (40 %) der Befragten wählte bei der Aussage „Äußere Faktoren stören mich im Lernprozess: die Antwort „Mehrere Male (mindestens 1x pro Stunde)“. Die Absicht war, die Häufigkeit äußerer Störungen beim Lernen zu ermitteln. Diese Aussage steht in direktem Zusammenhang mit der vorherigen Frage, da sie mit der gleichen Tatsache übereinstimmt: Schüler werden beim Lernen oft von sozialen Netzwerken abgelenkt – dies geschieht mindestens einmal pro Stunde. Die zweithäufigste Antwort (mit 33 %) ist, dass äußere Störfaktoren im individuellen Lernprozess von Schülern und Studierenden nur „Manchmal (mindestens 1x pro Lerneinheit)“ auftreten, – wobei Lerneinheit als der ganze Lernprozess in einem Tag definiert ist. Überraschenderweise taucht die Antwort „Immer (mindestens einmal alle 20 Minuten)“ mit 25 % erst an dritter Stelle auf. Nur 3 % aller Befragten wählten die Antwort „Nie“.



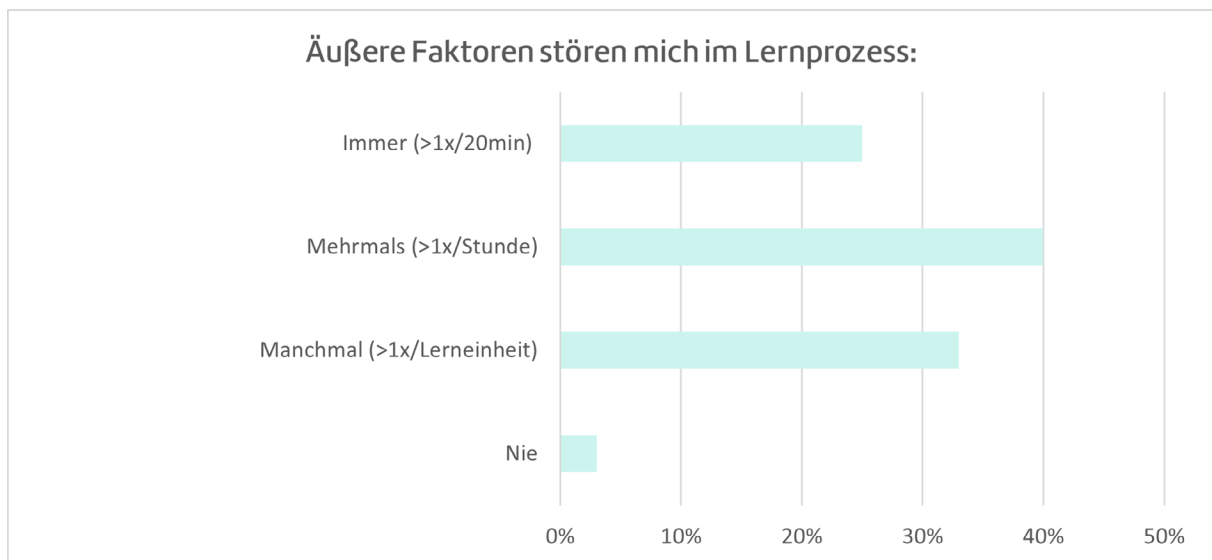


Diagramm 3: Externe Faktoren - Frequenz

In der zweiten Hälfte des Fragebogens beziehen sich die Fragen auf **interne Störfaktoren**. Die erste Frage: *Welche interne Faktoren unterbrechen Ihren Lernprozess am häufigsten?*. Von den am häufigsten bis zu den am seltensten gewählten Antworten aufgezählt: Mangel an Motivation (mit 50 % aller Antworten), Vermeidung zeitraubender (harten) Aufgaben (46 %), Mangel an Selbstdisziplin (44 %), Mangel an Prioritäten hinsichtlich der Wichtigkeit zugewiesener Aufgaben (32 %), schlecht zugewiesene tägliche (oder langfristige) Ziele (22 %) und Sonstiges (4 %). Daraus lässt sich erkennen, dass die prominenteren internen Störfaktoren eher mit der Motivation als mit der Arbeitsorganisation selbst zusammenhängen. Selbst wenn die Schüler und Studenten ihre Arbeit planen und priorisieren, erledigen sie die Aufgabe aufgrund mangelnden Interesses oft nicht effektiv. Dies unterstützt die Aussage der Autoren Brady, Yeo-eun und Cutshall (2021), die behaupten, dass Desinteresse am Lernstoff das Lernen oft unproduktiv macht.

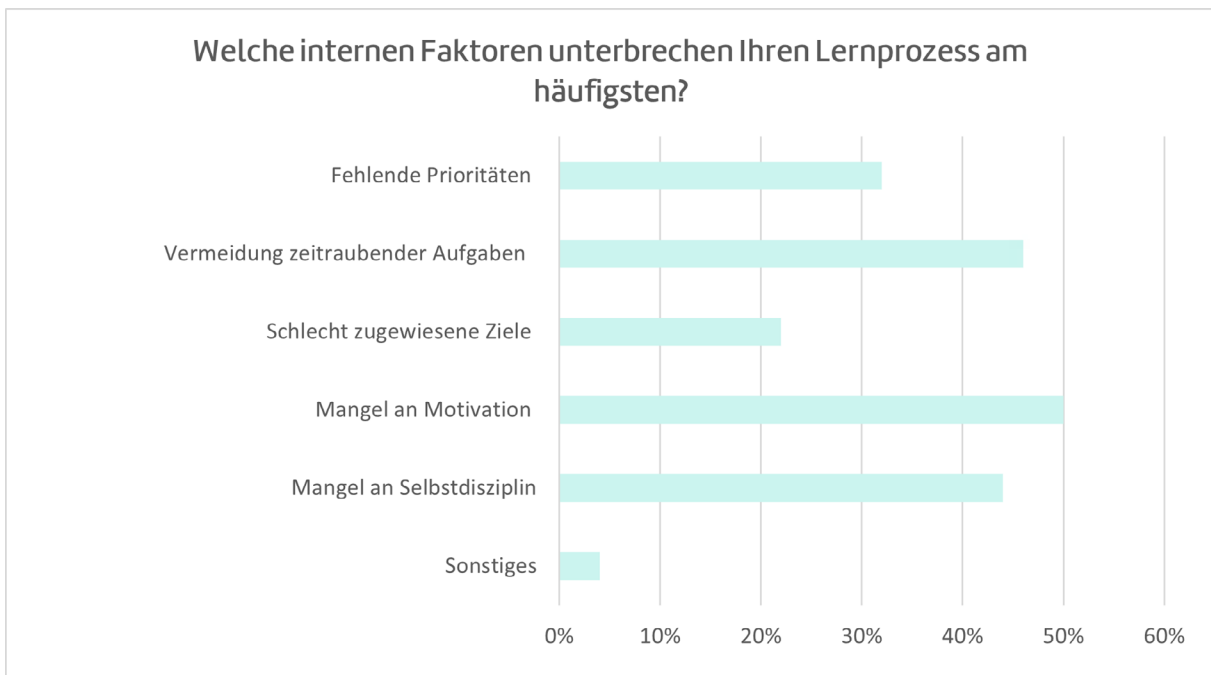


Diagramm 4: Interne Faktoren - Welche internen Faktoren unterbrechen Ihren Lernprozess am häufigsten?

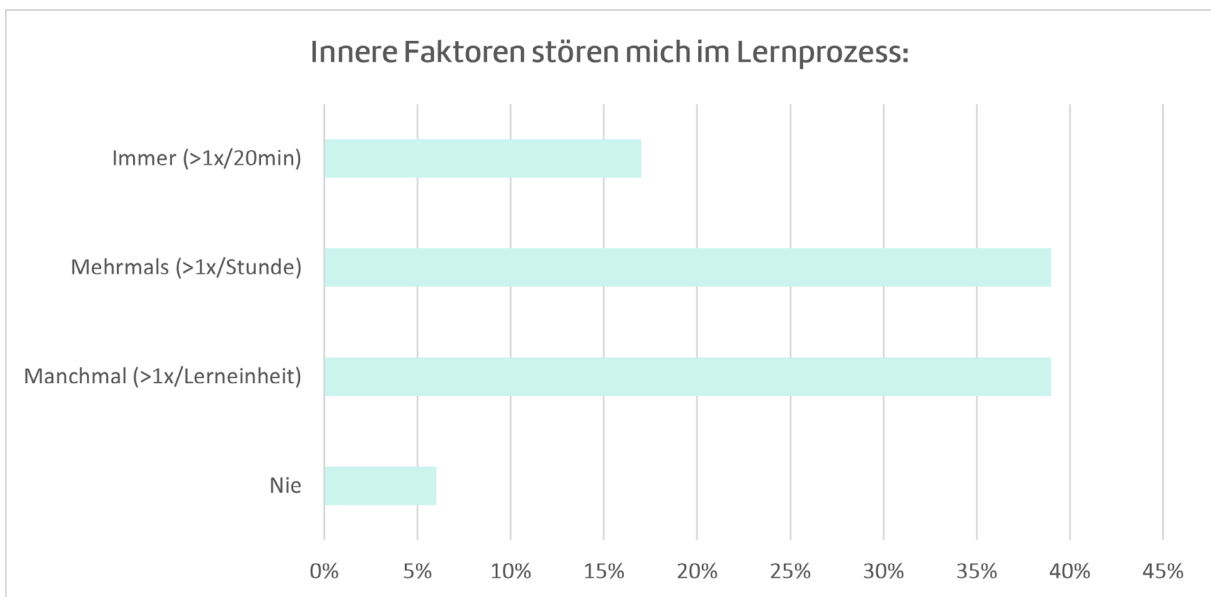


Diagramm 5 - Interne Faktoren - Frequenz

Bei der Mehrheit der Befragten treten interne Störfaktoren „Manchmal (mindestens 1x pro Lerneinheit)“ oder „Mehrmals (mindestens 1x pro Stunde)“ auf (beide ausgewählt in 39 % der Fälle). „Immer (mindestens einmal alle 20 Minuten)“ erscheint mit 17 % wieder an dritter Stelle und an letzter Stelle „Nie“ mit 6 %.

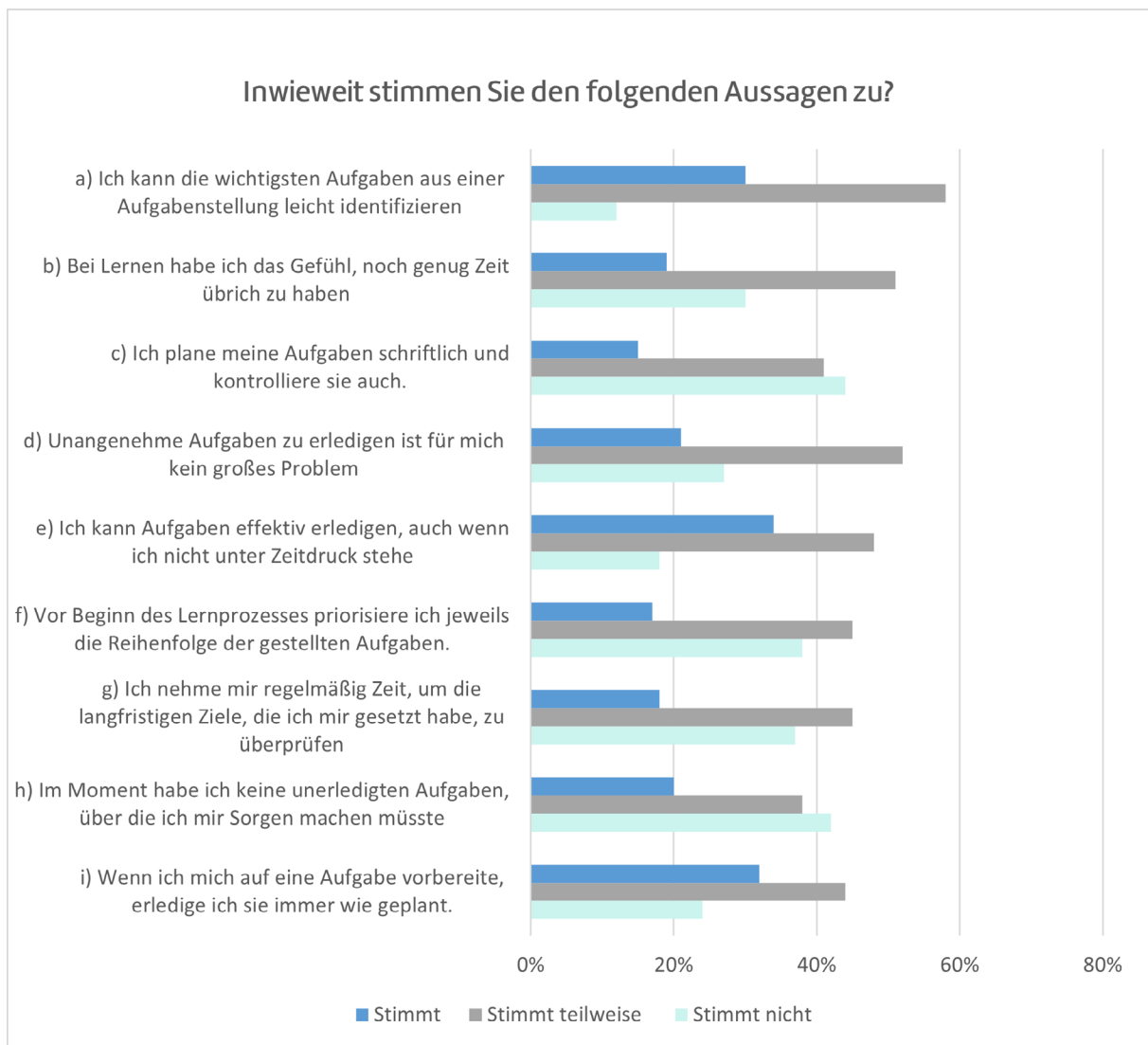
Die letzte Frage wurde nach einer Selbstmanagementaufgabe von der Autorin Katrin Hansen<sup>5</sup> übernommen. Es wurden 9 Unterfragen gestellt, bei denen die Teilnehmer zwischen den Aussagen „Stimmt nicht“, „Stimmt teilweise“ und „Stimmt“ wählen konnten. Bei der Aussage *a) Ich kann die wichtigsten Aufgaben aus einer Aufgabenstellung leicht identifizieren* wählte die Mehrheit der Befragten (58 %) die Antwort „Stimmt teilweise“, während die meisten der übrigen zur Aussage „Stimmt“ tendierten (30 %). Ein ähnliches Resultat ergibt sich auch für die Unterfragen *e) Ich kann Aufgaben effektiv erledigen, auch wenn ich nicht unter Zeitdruck stehe* – 18 % „Stimmt nicht“, 48 % „Stimmt teilweise“, 34 % „Stimmt“ – und *i) Wenn ich mich auf eine Aufgabe vorbereite, erledige ich sie immer wie geplant.* – 24 % stimmte nicht zu, 44 % stimmte teilweise zu und 32 % stimmte zu. Bezüglich Aussage *b)* blieben die meisten der Befragten (51 %) unentschlossen, während die Mehrheit der restlichen 49 % der Aussage eher nicht zustimmte (30 %).

Für Aussagen zur Planung des Lernprozesses *c) (Ich plane meine Aufgaben schriftlich und kontrolliere sie auch.), f) (Vor Beginn des Lernprozesses priorisiere ich jeweils die Reihenfolge der gestellten Aufgaben.)* und *g) (Ich nehme mir regelmäßig Zeit, um die langfristigen Ziele, die ich mir gesetzt habe, zu überprüfen.)* wählte weniger als ein Fünftel aller Befragten (15–18 %) jeweils die Antwort „Stimmt“, was auf eine schlechte Organisation von Schülern und Studierenden vor der Umsetzung des Lernprozesses hinweist.

Für die Aussage *d) Unangenehme Aufgaben zu erledigen ist für mich kein großes Problem.,* ähneln die Antworten denen der Aussage *b)*. Die Mehrheit der Teilnehmer (52 %) bleibt unentschlossen, während der Rest der Befragten zu gleichen Teilen zwischen „Stimmt nicht“ (27 %) und „Stimmt“ (21 %) geteilt ist. Schließlich bestätigt die Aussage *h) – Im Moment habe ich keine unerledigten Aufgaben, über die ich mir Sorgen machen müsste.,* die ebenfalls mit der Motivation zusammenhängt, – mit dem höchsten Anteil (42 %) an „Stimmt nicht“-Antworten, erneut die mangelnde Motivation und das Desinteresse der Schüler am Lernstoff.

---

<sup>5</sup> Hansen, Katrin (2001). *Zeit- und Selbstmanagement: Handlungsspielräume erkunden, Zeitsouveränität erlangen, in Netzwerken agieren. Das professionelle 1x1.* Berlin: Cornelsen.



*Diagramm 6: Übereinstimmung mit den Aussagen*






## 5 Schlussfolgerung

Den Zeitdieben oder störenden Faktoren kann man in der heutigen Zeit nicht mehr entgehen. Der Umfrage zufolge gibt es zwei Hauptfaktoren zu einem erfolglosen selbstständigen Lernprozess. Der erste (externe) Aspekt ist die ständige Präsenz sozialer Netzwerke. Wie erwartet wurden die sozialen Netzwerke mit Abstand als die störendsten eingestuft (der von den Schülern gewählte Prozentsatz war der einzige in der gesamten Umfrage, der mit 70 über 55 % lag). Der zweite (interne) Faktor, der den individuellen Lernprozess schädigt, ist der Mangel an Interesse und Motivation. Wie es den Ergebnissen der Umfrage zu entnehmen ist,

gab ein großer Teil (42 %) der Befragten an, dass sie in der Schule noch unerledigte Aufgaben hätten, um die sie sich noch kümmern müssten. Wie aus der Umfrage ebenfalls hervorgeht, haben sich einige Studierende zwar Mühe gegeben, ihr Lernen zu planen, haben es aber doch nicht geschafft, die Aufgabe des selbstständigen Lernens individuell zu bewältigen.

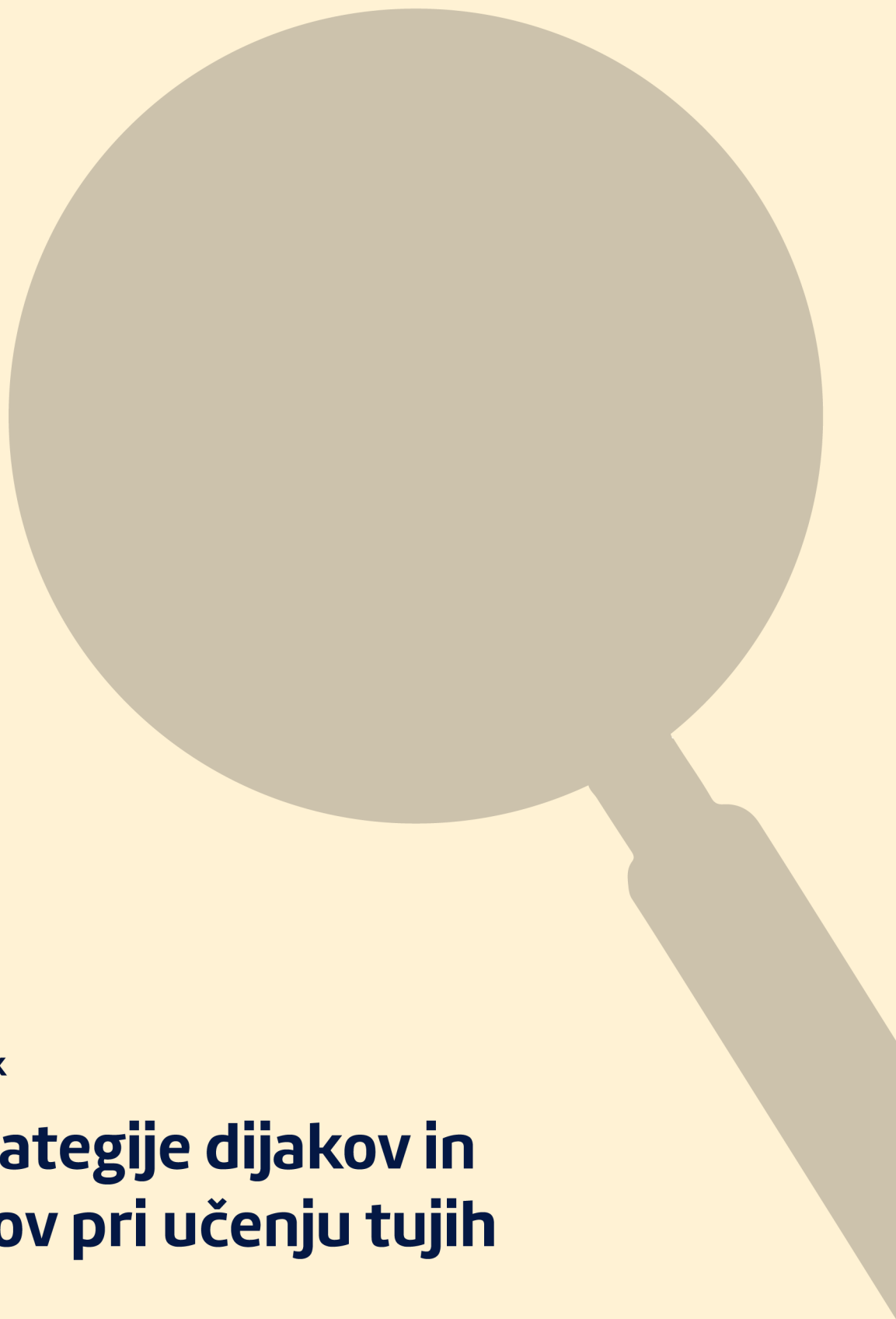


## 6 Literatur

-  Benson, Ron (2010). *Helping Pupils Overcome Homework Distractions*. S. 370–372. Erhältlich unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098655.1988.10113974?journalCode=vtch20> (Zugriffsdatum: 22.05.2023)
-  Brady, Anna/Yeo-eun, Kim/Cutshall, Jessica (2021). *The What, Why, and How of Distractions from a Self-Regulated Learning Perspective*. S. 153–172. Erhältlich unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10790195.2020.1867671>, (Zugriffsdatum: 24.05.2023)
-  Hansen, Katrin (2001). *Zeit- und Selbstmanagement: Handlungsspielräume erkunden, Zeitsouveränität erlangen, in Netzwerken agieren. Das professionelle 1x1*. Berlin: Cornelsen.
-  Minninger, Joan (1983). *Total recall: how to boost your memory power: Achieve and Succeed in Business, School, and Friendship by mastering simple techniques for remembering anything*. Rodale Press.
-  Wallis, Claudia (2006). *The Multitasking Generation*. Erhältlich unter: [http://www.balcells.com/blog/images/articles/entry558\\_2465\\_multitasking.pdf](http://www.balcells.com/blog/images/articles/entry558_2465_multitasking.pdf), (Zugriffsdatum: 24.05.2023)

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Urša Praprotnik**

**Učne strategije dijakov in študentov pri učenju tujih jezikov**

# UČNE STRATEGIJE DIJAKOV IN ŠTUDENTOV PRI UČENJU TUJIH JEZIKOV

## Urša Praprotnik

**Povzetek:** Raziskava obravnava učne strategije kot pomembne pri procesu učenja tujega jezika. Analiziran je izbor učnih strategij pri posameznih udeležencih populacije slovenskih dijakov in študentov tujih jezikov. V raziskavi so tematizirane tudi nekatere povezave med izborom različnih učnih strategij po Rebeci Oxford pri različnih udeležencih in morebitni razlogi za to. Na podlagi zbranih podatkov so predstavljene razlike med dijaki in študenti in njihovim soočanjem z učenjem.

**Ključne besede:** učne strategije, dijaki, študenti

## LERNSTRATEGIEN DER SCHÜLER UND STUDIERENDEN BEIM ERLERNEN DER FREMDSPRACHEN

**Zusammenfassung :** Die vorliegende Studie befasst sich mit verschiedenen Lernstrategien, die für den Prozess des Fremdspracherwerbs als wichtig empfunden werden. In der Studie wird die Auswahl der Lernstrategien bei slowenischen Gymnasiasten und Fremdsprachen Studierenden analysiert. Die Studie untersucht auch einige Zusammenhänge zwischen der Auswahl verschiedener Lernstrategien nach Rebecca Oxford bei verschiedenen Teilnehmern und beschäftigt sich mit den möglichen Gründen dafür. Basierend auf den gesammelten Daten werden die Unterschiede zwischen den Schülern und Studierenden und deren Umgang mit dem Lernen dargestellt.

**Schlüsselwörter:** Lernstrategien, Schüler, Studierende



## 1 Uvod

Od nekdanj je bilo ljudem pomembno, da bi spoznali različne načine, s katerimi bi si lahko nekaj lažje zapomnili ali pa se naučili, vendar pa se je znanstveno preučevanje učnih strategij v uporabnem jezikoslovju začelo nekaj desetletij nazaj (Šifrar Kalan, 2008, S. 35). Prav tako je od vsakega posameznika odvisno, kako bo pristopil k učenju. Na njegovo izbiro vpliva veliko zunanjih in osebnostnih dejavnikov, vsak učenec (dijak/študent) pa se uči na svoj način.

V pričujoči raziskavi sem analizirala pomen učnih strategij pri učenju tujega jezika na podlagi anketnega vprašalnika raziskovalke Rebecce Oxford (1990). V teoretičnem delu so na kratko definirane učne strategije in predstavljeni sta tipologiji strategij po Joan Rubin (1975) in Rebecce Oxford (1990), ki je izhajala iz dela Rubinove; v empiričnem delu sledi analiza zbranih podatkov slovenskih dijakov in študentov na podlagi tipologije po Rebecce Oxford in diskusija s predlogi razširitve analize.

## 2 Učne strategije

Pri opredelitvi učnih strategij pogosto naletimo na nejasnosti med definicijami, zato smo se omejili zgolj na nekatere, ki jih navaja tudi Šifrar Kalan (2008). Slednja poudari razliko med strategijo in pristopom, pri čemer je pristop neka splošna usmeritev, ki »izhaja iz znanstvenih preučevanj in prepričanj dobre šolske prakse ter usmerja cilje in vpliva na obseg, obliko in vsebino pouka.« (Šifrar Kalan, 2008, 33-34) Strategije poučevanja na drugi strani pa spadajo med organizacijo »določenih učnih metod in tehnik, ki spremljajo temeljno usmeritev ali so njen sestavni del.« (Čok, 1999, v Šifrar Kalan, 2008, 34) Barica Marentič Požarnik učne strategije opredeli kot »zaporedje ali kombinacij[o] v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik upo-



rablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahtevne situacije. Strategije lahko delimo na spoznavne (kako si snov zapomniti, strukturirati) in materialne (kako delati izpiske, zapiske)« (Marentič Požarnik, 2000, v Šifrar Kalan, 2008, 34). Pri učnem pristopu pa gre za »kombinacij[o] učnih strategij in je delno odvisna tudi od okoliščin, zahtevnosti snovi in vrste preverjanja.« (prav tam, 34)

Učne strategije so ciljno usmerjene; naslednji dve avtorici s področja raziskovanja učnih strategij poudarjata usmerjenost oz. namernost: Joan Rubin učne strategije pojmuje kot tehnike ali mehanizme, »ki jih uporablja učenec za usvojitev novih znanj« (Rubin, 1975, v Šifrar Kalan, 2008, 34), usmerjanje učenja pa razume kot tisto, kar učenec »počne, da se nauči in usmerja svoje učenje, [torej nize ravnanj, korakov, načrtov, postopkov, ki jih učenec uporabi, da si s tem olajša pridobitev, skladiščenje, priklic in rabo informacij.]« (prav tam, 34) Rebecca Oxford (1900, v Šifrar Kalan, 2008, S. 35) učne strategije razume kot »korake, ki jih naredi učenec, da bi povečal svoje učenje«, pri čemer poudari »namernost posameznika, ki z uporabo strategij želi učenje pospešiti, olajšati, samouravnati, narediti prijetnejše.« (prav tam, 35) Sodobni pogled na učenje in poučevanje pod vplivom kognitivne psihologije poudarja dejavno vlogo učenca v procesu učenja. Pouk je tako bolj osredinjen na učenca, učitelj pa je postavljen bolj v vlogo spremljevalca, pri čemer je med drugim njegova naloga predstaviti najrazličnejše učne strategije, učenec sam pa si izbere tisto, ki je zanj najustreznejša, in jo je zmožen uporabljati tudi pri samostojnem učenju. (Šifrar Kalan, 2008, 35) Tudi Rubin (1987, v Šifrar Kalan, 2008, 35) poudarja pomen samostojnosti učenca, ki je pridobil »dovolj spretnosti in strategij, da lahko sam uravnava svoj učni proces.« Prav samostojen učenec pa je tudi bistvo raziskovanja učnih strategij.

### **3 Tipologije učnih strategij**

Šifrar Kalan (2008, 38) podrobneje predstavi tipologijo strategij Joan Rubin iz leta 1987 in tipologijo Rebecce Oxford iz leta 1990, ki predstavlja nadaljevanje dela Joan Rubin.

Rubin strategije razdeli v tri glavne skupine: učne, komunikacijske in družbene, s katerimi si lahko učenci znanje širijo posredno ali neposredno. Učne strategije učencem služijo za

neposredno pridobivanje znanja in jih razdeli še na kognitivne in metakognitivne strategije. Kognitivne strategije spadajo pod mentalne procese, ki so »neposredno vezani na predelavo podatkov, ki se jih želimo naučiti.« (Rubin, 1987, v Šifrar Kalan, 2008, S. 39) Gre torej za pridobivanje, skladiščenje, priklic ali uporabo neke informacije. Razdeli jih še na 6 podskupin, in sicer: razjasnitev/potrditev, ugibanje/induktivno sklepanje, deduktivno sklepanje, vadba, pomnjenje in nadziranje. Metakognitivne strategije so tudi neposredno povezane z učenjem in so potrebne pri zavestnem samouravnavanju učnega procesa; učenci torej svoje učenje opazujejo od zunaj in so ozaveščeni o tem, kaj se učijo in katere strategije uporabljajo pri določeni učni situaciji. Komunikacijske strategije na drugi strani so z učenjem povezane posredno. Njihova uporaba je povezana z nepretrganostjo komunikacije, torej učencem služijo, ko se pri komunikaciji znajdejo v težavah, predvsem takrat, ko »gre za razkorak med [učenčevim] znanjem in tem, kar želi sporočiti.« (prav tam, 39) Učenec si torej lahko pomaga s parafraziranjem, uporabi sinonime, enostavne povedi ali v naprej pripravljene pogovorne strukture, lahko se nekaterim besedam izogne ali pa prosi za pomoč pri izražanju, okleva, si pomaga z mimiko ali pa se odloči za tišino. Družbene strategije vključujejo »dejavnosti, ki jih učenec izvaja, da bi bil čimveč izpostavljen ciljnemu jeziku, postavi jih v okolje, kjer ciljni jezik lahko uporabljajo[.]« (prav tam, 40)

Tudi Oxford je izhajala iz posrednih in neposrednih strategij, vendar se je osredotočila zgolj na učne strategije. Deli jih na 6 podskupin.

Neposredne strategije miselno predelujejo ciljni jezik, vendar »vsaka podskupina (spominske, kognitivne, nadomestne) na svoj način in z drugačnim ciljem.« (Oxford, 1990, v Šifrar Kalan, 2008, 40) Spominske strategije učencem pomagajo skladiščiti in priklicati nove podatke, s pomočjo kognitivnih strategij je omogočeno lažje razumevanje in tvorba ciljnega jezika, nadomestne strategije pa »omogočajo rabo jezika kljub določenemu neznanju (npr. ugibanje, uporaba sinonimov).« (prav tam, 40) Posredne strategije so razdeljene na metakognitivne (načrtovanje, ocenjevanje), s katerimi učenci usmerjajo kognitivne strategije, čustvene strategije, ki »uravnavajo čustva, motivacijo in odnos do učenja«, (prav tam, 40) ter družbene strategije, ki so učencu v pomoč pri učenju v interakciji z drugimi. Tako posredne kot nepo-

sredne strategije Oxford poveže s štirimi jezikovnimi spretnostmi (branje, pisanje, govor, poslušanje).

Pri nadaljnji analizi je bila uporabljena tipologija po Rebeci Oxford.

## **4 Metodologija**

Ideja za raziskavo je nastala v sodelovanju z doc. dr. Andrejo Retelj pri projektu Uporaba učnih strategij pri samoregulativnem učenju tujih jezikov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. S pomočjo raziskave sem želela ugotoviti, katere učne strategije po Oxford uporabljajo dijaki slovenskih gimnazij pri učenju tujih jezikov in študentje tujih jezikov.

### **4.1 Udeleženci**

V raziskavi je sodelovalo 87 dijakov in študentov tujih jezikov, ki so med 25. 6. in 4. 9. 2023 odgovorili na spletno anketo. V analizo smo zajeli 81 izpolnjenih vprašalnikov, saj 6 vprašalnikov ni bilo popolnoma izpolnjenih.

### **4.2 Instrument**

V raziskavi sem uporabila vprašalnik, ki ga je pripravila Okford (1990). Vprašalnik sem iz nemščine prevedla v slovenščino in je razdeljen na 6 delov, s katerimi raziskujemo neposredne in posredne učne strategije, kot prikazujemo v nadaljevanju.

#### **NEPOSREDNE STRATEGIJE**

**Sklop A: SPOMINSKE STRATEGIJE:** zbiranje v skupine; asociacije, povezovanje novih besed, da bi si jih bolje zapomnili; slike, zvoki/glasovi, kombinacije slik in zvokov, dejanja, da bi si bolje zapomnili nove izraze; strukturirano delo, ponavljanje stare snovi.

**Sklop B: KOGNITIVNE STRATEGIJE:** ponavljanje; vadenje pisanja in zvokov; uporaba fraz in tabel; kombiniranje že znanih elementov z novimi in drugačnimi načini; uporaba tujega jezika v različnih avtentičnih situacijah, ki vključujejo štiri jezikovne spretnosti (poslušanje, branje, govor, pisanje); hitro branje za razumevanje glavnega sporočila besedila; uporaba pri-

ročnikov; delanje zapiskov; povzemanje; deduktivno sklepanje (na podlagi splošnih pravil); analiziranje izrazov; kontrastivna analiza jezikov (primerjanje); previdnost pri dobesednem prevajanju in pri neposrednem prenosu iz enega jezika v drugega; preverjanje razumevanja sproti usvojenega.

**Sklop C: KOMPENZACIJSKE STRATEGIJE:** ugibanje pomena izrazov v tujem jeziku s pomočjo ključev; globalno razumevanje namesto poznavanje podrobnosti; iskanje sredstev za razumevanje glavnega sporočila (zapisano ali izrečeno) kljub omejenemu jezikovnemu znanju, npr. gestikulacija, začasen preskok v materni jezik, uporaba sinonimov ali parafraz, izumljanje novih besed.

### **POSREDNE STRATEGIJE**

**Sklop D: METAKOGNITIVNE STRATEGIJE:** pregled nad lastnim učenjem; uporaba znanih učnih gradiv pri lastnem načrtovanju učenja; odločitev posameznika, ali se bo posvetil podrobnostim ali celoti; ugotavljanje, kako deluje učenje tujega jezika pri posamezniku; organiziranje lastnega učenja (urnik, okolje, zvezek itd.); določanje ciljev; prepoznavanje cilja posamezne naloge v tujem jeziku; načrtovanje nalog v tujem jeziku; iskanje priložnosti za vajo; opažanje svojih napak in učenje iz njih; vrednotenje svojega napredka.

**Sklop E: ČUSTVENE STRATEGIJE:** zmanjševanje tesnobe; opogumljanje s pozitivnimi mislimi; odločanje za majhna tveganja; nagrajevanje samega sebe; opazovanje lastne napetosti; pisanje dnevnika; pogovor o svojih občutkih in stališčih do učenja jezika.

**Sklop F: DRUŽBENE STRATEGIJE:** postavljanje vprašanj, da bi dobili pojasnilo; prošnje za izboljšanje; sodelovanje z drugimi učenci; sodelovanje z drugimi kompetentnimi govorci tujega jezika; razvijanje (med)kulturne zavesti; ozavestenje mišljenja in čustvovanja drugih.

Vprašalnik sem vnesla v spletno platformo za izvedbo anket 1ka in ga distribuirala po socialnem omrežju Facebook. Udeleženci so bili obveščeni, da bodo rezultati anonimni, in so izpolnjevali anketo v obdobju od 25. 6. 2023 do 4. 9. 2023.

Rezultati vprašalnika so interpretirani kot številčne ocene. Frekvenčne ravni so opredeljene z Likertovo lestvico od 1 do 5. Anketni vprašalnik sestoji iz dveh delov: prvi del zadeva raz-

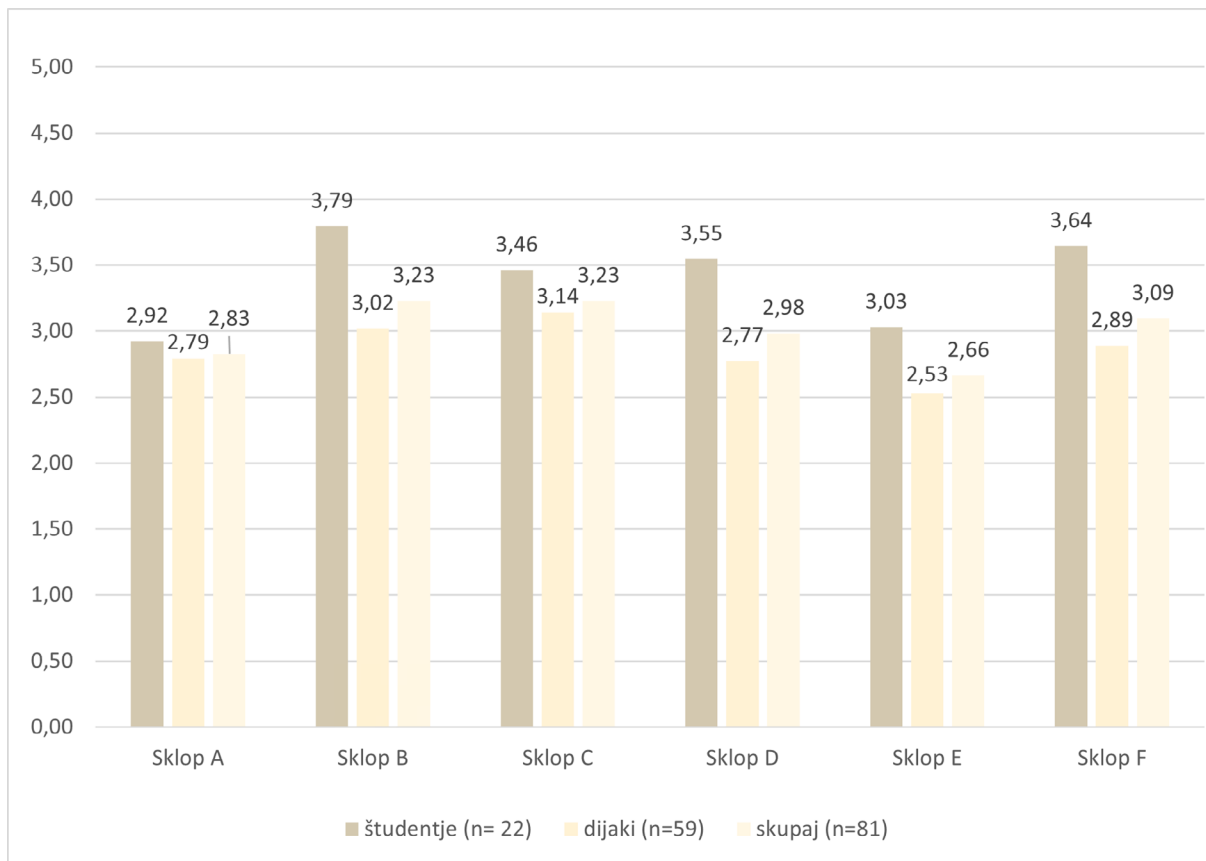
delitev na dijake in študente, drugi pa sestoji iz 50 enot, ki so razdeljene na 6 delov: del A: Spominske strategije (vprašanja od 1 do 9 = 9 enot); del B: Kognitivne strategije (vprašanja od 10 do 23 = 14 enot); del C: Kompenzacijske strategije (vprašanja od 24 do 29 = 6 enot); del D: Metakognitivne strategije (vprašanja od 30 do 38 = 9 enot); del E: Čustvene strategije (vprašanja od 39 do 44 = 6 enot); del F: Družbene strategije (vprašanja od 45 do 50 = 6 enot). Nato sem podatke zbrala v Excelu in naredila analizo.

## 5 Rezultati in analiza

S Prikaza 1 je razvidno, da skupno povprečje odgovorov vseh sklopov spada v skupino strategij, ki jih udeleženci uporabljajo »včasih«. Nobena izmed navedenih strategij ni bila ovrednotena z oceno, nižjo od  $x = 1,4$  (niti skupno, niti posamezno študentje, posamezno dijaki), kar bi pomenilo, da bi udeleženci to strategijo uporabljali »nikoli ali skoraj nikoli«. Prav tako frekvenca ni presegala ocene  $x = 4,4$ ; torej udeleženci nobene strategije ne uporabljajo »vedno ali skoraj vedno«. Dijaki in študentje se najmanj poslužujejo čustvenih strategij ( $x = 2,66$ ); nekoliko več jih uporabljajo študentje ( $x = 3,03$  proti  $x = 2,53$  dijaki). Najpogostejše so bile uporabljene kognitivne ( $x = 3,23$ ) in kompenzacijske strategije ( $x = 2,23$ ), pri čemer kognitivne strategije uporablja več študentov ( $x = 3,79$ ; tudi najvišji dobljen povprečni rezultat v raziskavi, ki pa spada v skupino »na splošno«) kot dijakov ( $x = 3,02$ ). Kompenzacijske strategije uporablja nekoliko manj študentov v primerjavi s kognitivnimi ( $x = 3,46$ ) in nekoliko več dijakov ( $x = 3,14$ ). V skupnem povprečju so kognitivnim in kompenzacijskim strategijam sledile družbene strategije ( $x = 3,09$ ), metakognitivne strategije ( $x = 2,98$ ) ter spominske strategije ( $x = 2,83$ ). Družbene strategije uporablja več študentov ( $x = 3,64$ ) kot dijakov ( $x = 2,98$ ), prav tako se več študentov ( $x = 3,55$ ) kot dijakov ( $x = 2,77$ ) poslužuje metakognitivnih strategij in spominskih strategij (študentje  $x = 2,92$ ; dijaki  $x = 2,79$ ).

Študentje torej največ uporabljajo kognitivne strategije ( $x = 3,79$ ), sledijo jim družbene strategije ( $x = 3,64$ ), metakognitivne strategije ( $x = 3,55$ ), kompenzacijske strategije ( $x = 3,46$ ), čustvene strategije ( $x = 3,03$ ) in spominske strategije ( $x = 2,92$ ). Pri dijakih je

nekoliko drugače: največ se poslužujejo kompenzacijskih strategij ( $x = 3,14$ ), sledijo jim kognitivne strategije ( $x = 3,02$ ), družbene strategije ( $x = 2,89$ ), spominske strategije ( $x = 2,79$ ), metakognitivne strategije ( $x = 2,77$ ), najmanj pa uporabljajo čustvene strategije ( $x = 2,53$ ).



*Prikaz 1: povprečje odgovorov za dijake, študente in skupno povprečje udeležencev po sklopih*

Razpon povprečnih rezultatov je bil interpretiran po Oxford:

- 4,5-5 vedno ali skoraj vedno
- 3,5-4,4 na splošno
- 2,5-3,4 včasih
- 1,5-2,4 običajno ne
- 1-1,4 nikoli ali skoraj nikoli

Študenti največ uporabljajo kognitivne, družbene in metakognitivne strategije, vse pa spadajo v kategorijo »na splošno«. Dijaki največ uporabljajo kompenzacijske, kognitivne in družbene strategije, ki spadajo v kategorijo »včasih«. Razlika v razponu ocen je najverjetneje povezana s stopnjo zavedanja učenja; ker imajo študentje veliko več izkušenj z učenjem tujega jezika, so posledično tudi bolj vešči pri uporabljanju učnih strategij. Študentje se verjetno tudi bolj zavedajo sebe in svoje osebnosti, zato lahko bolje vrednotijo, katera učna strategija je pri določeni snovi bolj ustrezna za njih. Izbira učnih strategij je »odvisna od učenčevega stila, etno-kulturološkega ozadja, učnih izkušenj, afektivnih osebnostnih dejavnikov, konkretnih osebnih izjem, ciljev in smotrov.« (Šifrar Kalan, 2008, S. 38) Študentje imajo tudi večjo zmožnost preverjanja sprti usvojenega znanja. Prav tako so bolj vešči v družbenih strategijah kot dijaki; lažje se sodelujejo z drugimi govorci, jim postavljajo dodatna podvprašanja in jih prosijo za preverjanje napak. Zaradi več izkušenj so se zmožni tudi bolje organizirati pri učenju, imajo večji pregled nad lastnim učenjem, lažje vrednotijo svoj napredek in se učijo iz napak. Po drugi strani je na podlagi rezultatov razvidno, da se dijaki najbolj poslužujejo kompenzacijskih strategij, kar verjetno izhaja iz bolj omejenega jezikovnega znanja kot pri študentih. Lahko tudi ugotavljajo bistvo sporočila in ustvarjajo strukture, ki jih povezujejo med seboj. Največja razlika v povprečju ocen med dijaki in študenti je pri metakognitivnih strategijah (0,78). To bi lahko bilo povezano z različnimi predmeti, ki jih imajo dijaki, pri čemer jih večina nima povezav s tujim jezikom, čeprav se lahko nekatere učne strategije aplicirajo tudi pri učenju drugih predmetov, v primerjavi s študenti, ki imajo več izkušenj z učenjem, pa so tudi manj vešči v organizaciji in načrtovanju učenja, pri določanju ciljev, vrednotenju svojega napredka in iskanju priložnosti za vajo.

Če bi razširili prvi del vprašalnika na več spremenljivk, bi najverjetneje dobili drugačne rezultate; na rezultate bi verjetno vplivala leta učenja tujega jezika tako pri dijakih kot pri študentih, lahko bi dodali tudi kategorijo spola in odrasle učence, ki se jezike učijo izven šole kot institucije, dijake bi lahko razporedili po regijah in bi tako dobili prikaz uporabe učnih strategij pri učenju tujih jezikov na gimnazijah v različnih slovenskih regijah.



## 6 Zaključek

Analiza raziskave na podlagi anketnega vprašalnika kaže na pomen učnih strategij pri učenju tujega jezika pri dijakih in študentih. Opažene so nekatere razlike pri izbiri učnih strategij, ki so med drugim povezane s stopnjo znanja tujega jezika in leti učenja, pa tudi s starostjo, saj so starejši udeleženci (študentje) večkrat izbirali kompleksnejše učne strategije, ki so pogojene tudi s socialnimi veščinami, izkušnjami, samozavedanjem in navsezadnje z odraslostjo.

Učne strategije usmerjajo učenje in udeleženci jih uporabljajo glede na učno situacijo, zato pri različnih nalogah, s katerimi učenci urijo različne jezikovne spretnosti (branje, pisanje, govor, poslušanje), uporabljajo različne strategije, ki jih opredelijo kot primerne, da bi uskladiščili nove informacije, jih priklicali nazaj v spomin in prišli do cilja – do usvojitve novega znanja. Učne strategije posledično pripomorejo k olajšanju učenja in ga naredijo bolj prijetnega, posameznik pa dobi občutek, da je nekaj usvojil, s čimer je proces učenja sprejet kot prijetnejši. Pri tem je pomembno poudariti, da ni ene pravilne poti do znanja, ampak k cilju vodi več poti, posameznik pa si jo določa sam. Učenec (dijak/študent) postaja samostojnejši, svoje znanje lahko uporabi pri različnih predmetih, zavedanje o učenju tujega jezika pa lahko prenese na druge učne situacije in kasneje v življenje.

## 7 Literatura



Oxford, R. (1989). Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Abgerufen am 4. September 2023, von [https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernen\\_zu\\_lernen/bilder\\_und\\_pdf/pdf/Lernstrategien\\_entdecken4.pdf](https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernen_zu_lernen/bilder_und_pdf/pdf/Lernstrategien_entdecken4.pdf)



Šifrar Kalan, M. (2008). Učne strategije pri učenju tujega jezika. Skela, J., *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (S. 30–51). Tangram.

## 8 Priloge

### Priloga 1 – Preveden anketni vprašalnik (Oxford 1990)

#### Sklop A

1. Vedno poskušam vzpostavljati povezave med tem, kar že vem, in med tem, kar se naučim pri učenju tujega jezika.
2. Nove besede uporabljam v povedih, da bi si jih lažje zapomnil/-a.
3. Zvok novih besed povezujem s sliko, da bi si jih bolje zapomnil/-a.
4. Novo besedo se naučim tako, da si predstavljam situacijo, v kateri bi lahko uporabil/-a to besedo.
5. Da bi si bolje zapomnil/-a nove besede v tujem jeziku, uporabljam rime.
6. Da bi si bolje zapomnil/-a nove besede v tujem jeziku, uporabljam kartice.
7. Da bi si bolje zapomnil/-a nove besede v tujem jeziku, oponašam njihov pomen.
8. Pogosto ponavljam novo snov.
9. Nove besede v tujem jeziku si zapomnim tako, da jim pri ponavljanju določim prostor - na primer na določeni strani v knjigi/zvezku, na določenem znaku ali v prostoru, ki mi je poznan.

#### Sklop B

10. Večkrat izgovorim ali napišem nove besede.
11. Poskušam posnemati materno govorco.
12. Vadim glasove v tujem jeziku.
13. Besede, ki jih v tujem jeziku poznam, uporabljam v različnih situacijah.
14. Začenjam pogovore v tujem jeziku.
15. Gledam filme in oddaje ter poslušam radio v tujem jeziku.
16. V tujem jeziku berem za lastno zadovoljstvo.

17. V tujem jeziku zapisujem kratke zapiske, sporočila, pisma in poročila.
18. Besedilo v tujem jeziku prvič preberem globalno, da razumem njegovo bistvo, nato pa ga bolj natančno preberem še enkrat.
19. Iščem podobnosti med besedami v tujem jeziku in maternem jeziku (ali v drugem tujem jeziku).
20. Poskušam najti strukture v tujem jeziku.
21. Pomen besede iščem tako, da besedo razdelim na manjše dele, ki jih razumem.
22. Poskušam se izogniti dobesednemu prevajanju.
23. Obnavljam novice, ki jih berem ali poslušam v tujem jeziku.

#### Sklop C

24. Da bi razumel/-a neznane besede v tujem jeziku, poskušam uganiti njihov pomen.
25. Če v pogovoru ne poznam potrebne besede v tujem jeziku, si pomagam z mimiko in gestiko.
26. Če ne poznam potrebnih besed v tujem jeziku, si jih izmislim.
27. Ko berem besedila v tujem jeziku, ne preverim pomena vsake posamezne besede.
28. V pogovoru poskušam uganiti, kaj bo rekel moj sogovornik.
29. Če v tujem jeziku ne poznam ustrezne besede, skušam najti sinonim ali parafrazo.

#### Sklop D

30. Iščem različne priložnosti, v katerih lahko govorim v tujem jeziku.
31. Zapišem si napake, ki jih delam v tujem jeziku, in jih poskušam odpraviti.
32. Če kdo govori v tujem jeziku, sem še posebej pozoren/-a.
33. Iščem načine, da bi postal/-a boljši/-a učenec/-ka tujega jezika.
34. Svoj urnik si zastavim tako, da imam čas za učenje tujega jezika.

35. Iščem osebe, s katerimi lahko vadim tuj jezik.
36. Iščem priložnosti, v katerih lahko berem v tujem jeziku.
37. Imam jasne cilje, zaradi katerih izboljšujem svoje znanje tujega jezika.
38. Opazujem svoj napredek pri tujem jeziku.

#### Sklop E

39. Poskušam se sprostiti, ko me je pri uporabi tujega jezika strah.
40. Spodbujam se, da govorim v tujem jeziku, če me je strah, da bi naredil/-a napako.
41. Če sem pri učenju tujega jezika uspešen/-a, se nagradim.
42. Pri učenju ali uporabi tujega jezika sem pozoren/-a na morebitno napetost ali živčnost.
43. Svoje občutke zapišem v svoj dnevnik učenja.
44. O svojih občutkih pri učenju tujega jezika se pogovarjam z drugimi.

#### Sklop F

45. Če česa v tujem jeziku ne razumem, prosim osebo, s katero se pogovarjam, naj govori počasneje ali naj to ponovi.
46. Ko govorim v tujem jeziku, prosim materno govorce, da me pri govorjenju dopolnijo ali popravijo.
47. Tuj jezik vadim z drugimi učenci.
48. Za pomoč pri učenju tujega jezika prosim materno govorce.
49. Zastavljam vprašanja v tujem jeziku.
50. Poskušam spoznati tudi kulturo tujega jezika.

**STUDENTISCHE BEITRÄGE ZU LERNSTRATEGIEN**

**2023**



**Andreja Retelj**

**Učne strategije za učenje  
besedišča**

# UČNE STRATEGIJE ZA UČENJE BESEDIŠČA

**Andreja Retelj**

**Povzetek:** Učne strategije predstavljajo v času po letu 1970 izjemno zanimivo področje za raziskovalce, ki raziskujejo teoretske okvirje učnih strategij, in za tiste, ki stremijo k praktičnim ciljem z namenom, da bi odkrili načine, s katerimi bi učenci postali bolj samodirektivni in učinkoviti pri svojem učenju. Članek predstavlja kratek pogled najpoglavitejših raziskav s področja učnih strategij za učenje besedišč in njihove ugotovitve.

**Ključne besede:** učne strategije, učenje besedišča, tuji jezik, samostojno učenje

## LERNSTRATEGIEN FÜR DAS VOKABELLERNEN

**Zusammenfassung:** Lernstrategien stellen seit den 1970er Jahren ein außerordentlich interessantes Forschungsgebiet dar, sowohl für diejenigen, die die theoretischen Rahmenbedingungen von Lernstrategien untersuchen, als auch für diejenigen, die praktische Ziele verfolgen. Der Zweck ist, Methoden zu entdecken, durch die die Lernenden selbstgesteuerter und effizienter in ihrem Lernprozess werden können. Der Beitrag bietet einen kurzen Überblick über die wichtigsten Forschungen und ihre Ergebnisse im Bereich der Lernstrategien für das Wortschatzlernen.

**Schlüsselwörter:** Lernstrategien, Wortschatzlernen, Fremdsprache, selbstgesteuertes Lernen



## 1 Uvod

Ljudje se učimo na zelo različne načine in smo pri tem tudi različno uspešni. Učne strategije so zlasti pomembne takrat, ko smo obdani z veliko količino informacij, ki jih je treba selekcionirati, si jih zapomniti in jih nato tudi uporabiti. Besedišče pri tujem jeziku je zagotoveno izmed tistih področij, pri katerem smo vedno znova postavljeni v položaj, da je treba določeno informacijo priklicati v spomin in jo na različne načine uporabiti. Poleg tega smo kot učenci tujega jezika postavljeni pred veliko količino besedišča, ki se ga je treba naučiti. Vsakdanje besedišče, ki smo ga v J1 (prvem oz. maternem jeziku) usvojili in ga posedujemo, je v veliki meri pridobljeno brez posebnega napora in se nam je pogosto »zgodilo samo od sebe«. Besedišče v J2 in vseh nadaljnjih jezikih (drugem ali tujem jeziku) pa si je treba pridobiti, toda kako ga bomo usvojili, je v veliki meri prepuščeno lastni iznajdljivosti.

Z vsakodnevnim opazovanjem učencev v razredu lahko ugotavljamo, da se nekateri učenci učijo z izdelovanjem dvojezičnih osebnih slovarčkov, drugi s podčrtovanjem, nekateri tiho berejo in ponavljajo besede, spet drugi razvijejo čisto svoje načine za učenje. Nekateri imajo izoblikovane načine učenja in vedo, s katerimi strategijami bodo uspešni, drugi ravnajo bolj nepremišljeno in se lotevajo učenja po trenutnem instinktu in nimajo izdelanih učnih strategij.

V članku predstavljamo nekaj raziskav in ugotovitve o učinkih učnih strategij s področja učenja besedišča.

## 2 Kaj kažejo raziskave s področja učenja besedišča?

Tako učne strategije na splošno kot učne strategije za učenje besedišča so za raziskovalce v zadnjem desetletju izjemno zanimivo področje. Učne strategije Marentič Požarnik opredeli kot »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih dejavnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahtevane situacije« (Marentič Požarnik, 2000, str. 167).

Tseng s sodelavci ugotavlja, da si avtorji še vedno niso enotni, ali gre pri učnih strategijah za »vedenje, ki ga lahko opazujemo ali za notranje mentalne operacije ali oboje hkrati« (Tseng in drugi, 2006, str. 80). Nunan pravi, da so učne strategije »miselni in sporazumevalni proces, ki ga učenec uporablja za učenje tujega jezika« (Nunan, 1999, str. 171). Tseng, Dörnyei in Schmitt (2006) povzemajo ugotovitve številnih avtorjev in ugotavljajo, da učenci, ki uporabljajo učne strategije za učenje, dosegajo boljše rezultate, so učinkovitejši pri učenju, so bolj iznajdljivi in lažje usvajajo jezik kot tisti učenci, ki strategij ne uporabljajo.

Čeprav je bilo učenje besedišča raziskovalno dolgo časa popolnoma prezrto, pa lahko v zadnjih dveh desetletjih najdemo vse več študij, ki se posvečajo temu področju.

Chamot (2009) ugotavlja, da učenci za učenje besedišča uporabljajo celo več strategij kot za učenje drugih jezikovnih prvin. Schmitt (1997) je prepričan, da je eden izmed vzrokov za to tudi zavedanje o pomembnosti poznavanja besedišča. Paribakht in Wesche (1997) ugotavljata tesno prepletenost in vzajemnost med poznavanjem besedišča in razumevanjem besedil.

»Strategije, ki jih učenec uporablja in učinkovitost strategij, so v veliki meri odvisne od posameznika (npr. naklonjenost, motivacija, predznanje), od zahtevane naloge (npr. vrsta, kompleksnost, težavnost in splošnost) in od okoliščin učenja (npr. kulturni kontekst, priložnosti za vnos in iznos).« (Gu, 2003)

Pavičić Takač (2008) ugotavlja, da učenci najraje uporabljajo tiste strategije, ki so jim bližje ali tiste, ki so preprostejše. Na podlagi svojih raziskav je Pavičićeva (prav tam) ugotovila celo, da se učenci poslužujejo svojih že preizkušenih strategij, ne glede na to, katerih strategij so bili deležni pri pouku in zato predlaga, da je nujno treba učence že v najzgodnejši fazi učenja seznaniti z različnimi strategijami, da bi lahko razvili in usvojili strategije, ki bi jih kasneje uporabljali.

Učenci morajo poznati strategije za poznavanje različnih vidikov besed in tudi strategije za rabo besed (Gu, 2003).

Schmitt (1999, 2000) ugotavlja, da so najpogostejše strategije, ki jih učenci uporabljajo za učenje besedišča, memoriziranje, ponavljanje in zapiski.



R. Oxford (1990, str. 1) definira učne strategije kot »vedenje ali delovanje učencev, da je učenje jezika uspešnejše, usmerjeno v učenca in prijetnejše«. Avtorica o učnih strategijah za učenje jezika strne naslednje:

- učne strategije prispevajo h glavnemu cilju – komunikacijski zmožnosti,
- omogočajo učencu, da postane bolj samodirektiven,
- širijo vlogo učitelja,
- so problemsko orientirane,
- so specifična dejanja, ki jih izvede učenec,
- vključujejo različne vidike učenja, ne samo kognitivnega,
- ne moremo jih vedno opazovati,
- so pogosto zavedne,
- so priučljive,
- so fleksibilne,
- nanje vplivajo različni dejavniki (prav tam, str. 9).

Nunan (1999, str. 58) je po opazovanju, kako se učijo uspešni učenci, strnil nekaj bistvenih značilnosti. Ugotovil je, da dobri učenci

- najdejo svoj način učenja,
- znajo organizirati informacije,
- so ustvarjalni in eksperimentirajo z jezikom,
- najdejo priložnosti in strategije za uporabo ciljnega jezika,

- uporabljajo mnemo tehnike za priklic jezikovnega znanja,
- uporabljajo slovnično znanje in znanje prvega jezika,
- si pomagajo pri razumevanju s kontekstom,
- inteligentno ugibajo,
- se učijo besede v stalnih frazah.

Številne študije (Hulstijn 1997, 2001; Laufer 2003; Schmitt 2000), potrjujejo, da prispevek dobro razvitih učnih strategij k osrednjemu cilju poučevanja jezikov, torej razvijanju komunikacijske zmožnosti, ni zanemarljiv, in da učne strategije velja vključevati v poučevanje ter jih razvijati. Ne smemo seveda pozabiti, da na uspešnost učenja vplivajo tudi številni drugi dejavniki, uporaba učne strategije je samo eden izmed njih.

Da je namenjanje pozornosti učnim strategijam v procesu učenja nujno, priča dejstvo, da je vseživljenjsko učenje bistvenega pomena za naš razvoj in da se z ustrezno ozaveščenostjo o uporabi in učinkovitosti učnih strategij, tako v času šolanja kot kasneje, lažje prebijamo skozi poplavo informacij.

Nunan (1999) poudarja, da je učne strategije treba integrirati v učni proces, saj sicer učenec bistveno težje prenese znanje o strategijah v konkretno uporabo pri učenju. Podobne prednosti ugotavlja tudi Marentič Požarnik (2000).

Tudi sami ugotavljamo, da mora biti učenje učnih strategij del učnega procesa in da ni samoumevno, da se učenci znajo učiti. Primeri iz prakse vse bolj kažejo na to, da raba učinkovitih strategij pri učenju ni samoumevna in da je nujno treba učence opolnomočiti za uspešno učenje tudi z vedenjem, kako se sploh učiti. Iz teh dejstev izhajajo tudi smernice, ki jih predlaga Strategija o vseživljenjskem učenju v Sloveniji (2007), ki učenje učenja uvršča med 8 pglavitnih kompetenc vseživljenjskega učenja, ki jih je nujno treba razvijati.

Učenec učne strategije izbira glede na svoj učni stil, osebne potrebe, ciljno naravnost, številne zunanje okoliščine in seveda glede na svojo usposobljenost za učenje (Schmitt, 1997; Chamot, 2009).

Chamot (2009) podaja tudi zanimivo ugotovitev o vplivu kulturnega ozadja učenca na uporabo učnih strategij, ki ima odločilno vlogo pri tem, ali so določene strategije za učenca učinkovite ali ne.

To kaže na veliko vlogo, ki jo imajo osebno prepričanje in lastne izkušnje tako za pripravljenost sprejemati nove strategije v učenje kot za njihov dejanski učinek pri učenju. Strategije je treba uriti, jih načrtno in sistematično uvajati. Zgolj vedenje o učnih strategijah učencu na poti do uspeha seveda ne zadostuje. Če upoštevamo nekaj navedenih lastnosti uspešnega učenca, bi lahko rekli, da je pomembno, da učenec razvije metakognitivne sposobnosti in posledično reflektira, oceni ter poveže posamezne strategije in tako poveča uspešnost pri učenju in izkoristek vloženega časa za učenje.

Chamot (2009, str. 53–58) navaja svoje raziskave, v katerih je ugotavljala, da dobri učenci v procesu učenja posegajo po številnih učnih strategijah, in da bi lahko z eksplicitnim uvajanjem učnih strategij v pouk tujega jezika pomagali tudi slabšim učencem do boljšega uspeha, tako da bi jih o učnih strategijah podučili in jih naučili le-te uporabljati.

Nation (2001, 2008) v svoji taksonomiji ločuje strategije za učenje besedišča na:

- načrtovanje, ki zajema izbiro fokusa in časa,
- vire, to je iskanje informacij o besedi in
- učni proces, pri katerem gre za vzpostavljanje znanja.

Vsako strategijo deli na več podtipov. K načrtovanju uvršča izbiro besed, izbiro vidika poznavanja besede, izbiro strategije in načrtovano ponavljanje. K virom sodijo analiza besed, uporaba konteksta, primerjava in iskanje paralel med J1 in J2, v proces pa opazovanje, prenašanje in generalizacija.

Za učne strategije usvajanja besedišča po Nationu (2001, str. 218) velja, da »vključujejo izbiro, so kompleksne, zahtevajo določeno znanje in urjenje, povečujejo učinkovitost učenja in rabe«.

Za uspešno učenje besedišča Nation (2001) predstavi naslednje strategije, ki zajemajo vse štiri zmožnosti. Te strategije so

- ugibanje pomena s pomočjo konteksta,
- ugotavljanje pomena iz sestavnih delov besede,
- ugotavljanje glede na besedno družino,
- uporaba slovarja,
- učenje z učnimi kartami,
- jezikovni »koščki« in kolokacije.

Glede na predlagane učne strategije za učenje besedišča Nation ločuje aktivnosti za učenje besedišča na aktivnosti, ki podpirajo odkrivanje pomena besede in aktivnosti, ki spodbujajo priklic besedišča, ki je bilo že predstavljeno (prav tam).

Nation (2001) in Waring (1997) sta prepričana, da je posebej pomembno veliko časa nameniti eksplicitnemu poučevanju visokofrekvenčnega besedišča, vendar poudarjata, da je raba učnih strategij izjemnega pomena tudi pri učenju nizkofrekvenčnega besedišča in zato predlagajo tri strategije, ki so ključne za učenje tega besedišča. To so: ugibanje iz konteksta, mnemonične/spominske strategije in učenje s pomočjo delov besed.

Laufer in Hulstijn (2001) ugotavljata, da je pri učenju besedišča nujno treba upoštevati motivacijske in kognitivne dimenzije učenca, zato izdelata model, temelječ na identificiranju potrebe, iskanja in evalvacije.

Oxfordova (1990) je na podlagi svoje taksonomije izdelala vprašalnik, s katerim je identificirala strategije, ki se najpogosteje uporabljajo pri učenju besedišča. Njene ugotovitve kažejo, da med najbolj uporabljene strategije sodijo: analiza delov govora 75 %, analiza slike 84 %,

ugibanje iz konteksta 73 %, dvojezični slovarji 95 %, glasna izgovarjava besed pri učenju 91 %, ustno ponavljanje 84 %, pisno ponavljanje 91 %, pisanje zapiskov v razredu 84 %, učenje besede po preteku časa 87 %, učenje besed, ki spadajo skupaj (frazе) 77 %.

Pomemben prispevek na področju strategij za učenje besedišča je prinesel Schmitt (1997), ki je pri svoji taksonomiji izhajal iz klasifikacije Oxfordove. Svojo klasifikacijo opiše kot »dinamičen delovni inventar« (Schmitt, 1997, str. 204), ki obsega predloge skupin in njim pripadajoče strategije. Na podlagi raziskave, ki je bila izvedena med japonskimi študenti o rabi in uporabnosti strategij, je v klasifikacijo vključil 58 različnih strategij, prepričan pa je, da bi lahko vključil še veliko drugih različic. V osnovi se Schmittove strategije delijo na družbene, spominske, kognitivne in metakognitivne, kot pri Oxfordovi, dodal jim je še določilne/samostojne strategije<sup>1</sup>. Nadalje jih razvrsti še v dve skupini, in sicer strategije za odkrivanje pomena besed in strategije za utrjevanje besed. Družbene strategije vključujejo ugotavljanje pomena v komunikaciji s sogovornikom – učiteljem, sošolcem, skupino sošolcev ali naravnimi govorniki. Spominske strategije spodbujajo pomnjenje s pomočjo navezave na že obstoječe znanje, podobo in drugo. Kognitivne strategije so podobne spominskim, so mehanske narave in vključujejo veliko mero ponavljanja. Metakognitivne strategije vključujejo nadzorovanje učenja in samoevalvacijo. Schmitt ugotavlja, da prihaja do velikih težav pri razvrščanju posameznih strategij v skupine, in da je omejitev na izključno eno skupino precej problematična (prav tam).

Najpogostejši instrumenti za ugotavljanje rabe učnih strategij so samoevalvacijski vprašalniki. Schmitt (1997) je razvil vprašalnik, s katerim je poskušal identificirati učne strategije za učenje besedišča in ugotavljati dejansko rabo učnih strategij.

Gu in Johnson (1996) sta ugotavljala povezavo med rabo učnih strategij in splošno uspešnostjo v jeziku in ugotovila, da strategije pomembno vplivajo na uspešnost.

Pomemben doprinos pri razvijanju instrumentov na področju učnih strategij predstavlja tudi instrument, ki so ga razvili Tseng, Dörnyei in Schmit (2006), ki temelji na učenčevi zmožnosti

---

<sup>1</sup> Šifrar Kalan (2009) jih je v slovenščino prevedla kot samostojne strategije.

samoregulacije. Kasneje Tseng in Schmitt (2008) na podlagi svojega hipotetičnega modela za učenje besedišča, ki temelji na 6 variablah, izdelata še vprašalnik za ugotavljanje odnosa med posameznimi variablami.

Z vse večjim povezovanjem tujejezikovne didaktike s pedagoško psihologijo so se začeli uporabljati tudi merski instrumenti, ki so jih razvijali psihologi, in prvotno niso bili namenjeni ugotavljanju učnih strategij za učenje besedišča.

Schmitt (1997) navaja številne raziskave, ki so raziskovale najpogostejše strategije, ki jih učenci pri učenju besedišča uporabljajo. To so pomnjenje besed, zapisovanje pomena, ponavljanje. Schmitt (prav tam) ugotavlja, da so za učence začetnike najverjetneje bolj primerne najpreprostejše strategije za učenje besedišča, medtem ko imajo naprednejši učenci več koristi od rabe kompleksnejših strategij.

Fan (2000) ugotavlja, da uspešni učenci pogosteje uporabljajo različne učne strategije kot manj uspešni.

Barcroft (2009) pravi, da je treba učence ozavestiti o učinkovitosti rabe strategij, če želimo, da bi strategije tudi dejansko uporabljali.

Učenec mora poznati 2000 najpogostejših besed, da lahko bere besedila in učinkovito uporablja strategije ugibanja pomena neznanega besedišča iz konteksta (Nation, 2004).

Laufer (2003) ugotavlja, da se negativna plat ugibanja iz konteksta kaže zlasti v netočnosti in približnosti ugotavljanja pomena, saj podobne oblike besed, deljenje fraz na posamezne besede, navidezno sorodne besede zavedejo učenca in ga pripeljejo do napačnega sklepanja.

Neizpodbitna povezanost slovnice in besedišča se potrjuje z uporabo kolokacije. Učenec lahko razume vsako posamično besedo, pa vendar ne bo razumel celotnega jezikovnega koščka. Lewis (1993, 1997) zato spodbuja učenje celih leksikalnih enot in ne izoliranih besed.

Nation (1990) ugotavlja, da je treba učence natančno podučiti, kako uporabljati slovarje, kako se z njihovo pravilno uporabo lahko podučijo o zapisu, izgovarjavi, slovničnih kategorijah, preverijo izvor besede.

O uspešnosti učenja španščine slovenskih študentov s pomočjo asociacij poroča Šifrer Kalan (2009), ki je v raziskavi ugotovila, da študenti španščine asociacije uvrščajo med najbolj priljubljene in učinkovite strategije.











Kot uspešna strategija za učenje besedišča so se izkazale tudi dodatne informacije ob besedilu (ang. glossing) (Hulstijn, 1999, 2001).

### **3 Zaključek**













Učne strategije, kot kažejo raziskave, lahko pripomorejo k lažjemu, zabavnejšemu in učinkovitejšemu učenju besedišča v ciljnem jeziku. Ker učenci najpogosteje posegajo po mehanskem ponavljanju, npr. prepisovanju besed ali tihem ponavljanju, jim je treba posredovati znanja o učnih strategijah nevsiljivo v procesu učenja, saj uporabo strategij tako najlažje osmislijo in poiščejo znotraj pestrega nabora tiste, ki se ujemajo z njihovim učnim in zaznavnim stilom ter tisto, ki jim v določenih sporočanjških okoliščinah najbolje ustreza in jih najhitreje in najlažje pripelje do cilja – do produkcije pri govoru ali pisanju ter recepcije pri branju in pisanju. Za uspešno spopadanje z neznanimi pomeni morajo učenci razviti učne strategije in se jih naučiti uporabljati. Seveda pa ob tem ne smemo pozabiti, da so v procesu učenja učne strategije le eden izmed številnih dejavnikov, ki vplivajo na kvaliteto usvojenega znanja.





Posebej pomembno je, da učitelji ne iščejo ločnice med boljšimi in slabšimi učnimi strategijami, kajti poleg motivacije za učenje, stopnje znanja jezika, konteksta učenja, razlik med J1 in J2, kulturnega ozadja, imajo ključno vlogo tako pri izbiri kot pri rabi učnih strategij učenčeve osebne lastnosti (prim. Schmitt 2008).

## 4 Literatura

-  Barcroft, J. (2004). Second Language Vocabulary Acquisition: A Lexical Input Processing Approach. *Foreign Language Annals* 37 (2), 200-208.
-  Chamot, A. (2009). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education.
-  Fan, M. (2000). How Big ist the Gap and How To Narrow It? an Investigation Into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners. *RELC Journal* 31, 105-119.
-  Gu, P. Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *TESL-EJ*, 7, 2. Pridobljeno 13. 2. 2014 iz <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/>
-  Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. V J. Coady in T. Huckin (ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (str. 203-224). Cambridge: CUP.
-  Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. V P. Robinson (ur.), *Cognition and Second Language Instruction* (str. 258-286). Cambridge: CUP.
-  Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language. Do learner really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review* 49, 567-588.
-  Laufer, B. in Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22/1, 1-26.
-  Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
-  Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the vocabulary approach. V J. Coady in T. Huckin (ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (str. 255-270). Cambridge: CUP.



-  Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
-  Nation, I.S.P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: CUP.
-  Nation, I.S.P. (2008). Teaching vocabulary: Strategies and Techniques. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
-  Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
-  Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House.
-  Paribakht, S. in Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. V J. Coady in T. Huckin (ur.), Second Language Vocabulary Acquisition (str. 174-200). Cambridge: CUP.
-  Pavičić Takač, V. (2008). Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
-  Schmitt, N. (1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. Language Testing 16 (2), 189-216.
-  Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: CUP.
-  Schmitt, N. in McCarthy, M. (ur.). (1997). Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP.
-  Šifrar Kalan, M. (2008). Učne strategije pri učenju tujega jezika. V J. Skela (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse (str. 30-49). Ljubljana: Tangram.
-  Strategija vseživljenjskosti učenja. (2007) Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javni zavod Pedagoški Inštitut. Pridobljeno 12. 3. 2013 iz [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/IU2010/Strategija\\_VZU.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf)

-  Tseng, W. T. in Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Learning Learning* 58:2, 375-400.
-  Tseng, W. T., Dörnyei, Z. in Schmit, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1, 78-102.
-  Tseng, W. T., Dörnyei, Z. in Schmit, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1, 78-102.
-  Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature* 21, 94-114.