

Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule

Markelić, Ana Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:173306>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Ana Maria Markelić

**Tipovi strategija učenja u udžbenicima za početno učenje
njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj školi**

Diplomski rad

Mentorica: Doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2022.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Ana Maria Markelić

**Tipovi strategija učenja u udžbenicima za početno učenje
njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj školi**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: Doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2022.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt

(Ein-Fach-Studium)

Ana Maria Markelić

Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der

Grundschule

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2022

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Ana Maria Markelić

**Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der
Grundschule**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2022

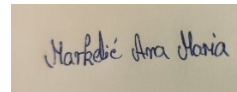
Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 30.6.2022.



0122220074

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

Das Thema dieser Diplomarbeit lautet: *Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule*. Die Arbeit besteht aus dem theoretischen und dem Forschungsteil. Der theoretische Teil stellt die wichtigsten Begriffe des Themas dar, wie Lernerautonomie und Lernstrategien. Im Forschungsteil werden Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt, die in der Diskussion bestätigt oder widerlegt werden. Es handelt sich um eine qualitative Untersuchung der Lehrbücher. Es werden deskriptive und komparative Methoden angewandt.

Ziel der Forschung ist es zu untersuchen, ob Lernstrategien in DaF-Lehrbüchern explizit erwähnt werden, wenn nicht, welche Lernstrategien und welche Lernstrategietypen am häufigsten implizit vorkommen und ob es Unterschiede zwischen den beiden DaF-Lehrbüchern im Bezug auf die Anzahl der enthaltenen Lernstrategietypen gibt.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Lernstrategien in DaF-Lehrbüchern nicht explizit erwähnt werden, während implizit am häufigsten direkte (kognitive) Lernstrategien vertreten sind, von denen die meisten Sprachverarbeitungsstrategien sind. Einige Unterschiede zwischen den beiden DaF-Lehrbüchern wurden festgestellt.

Schlüsselwörter:

Lernstrategien, direkte (kognitive) Lernstrategien, Gedächtnisstrategien, Sprachverarbeitungsstrategien, DaF-Lehrbücher

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einführung..... | 1 |
| 2. Theoretische Grundlage | 2 |
| 2.1 Autonomes Lernen | 2 |
| 2.2 Wie funktioniert unser Gedächtnis? | 3 |
| 2.3 Was versteht man unter Lernstrategien? | 5 |
| 2.3.1 Untersuchungen zu Lernstrategien | 6 |
| 2.3.2 Die Klassifizierung von Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon | 7 |
| 2.3.2.1 Direkte (kognitive) Lernstrategien | 7 |
| 2.3.2.1.1 Gedächtnisstrategien..... | 7 |
| 2.3.2.1.2 Sprachverarbeitungsstrategien..... | 9 |
| 2.3.2.2 Indirekte Lernstrategien | 10 |
| 2.3.2.2.1 Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens | 10 |
| 2.3.2.2.2 Affektive Lernstrategien..... | 12 |
| 2.3.2.2.3 Soziale Lernstrategien | 13 |
| 2.3.2.3 Sprachgebrauchsstrategien | 14 |
| 2.4 Lernstrategien in relevanten Fremdsprachenunterrichtsbildungsdokumenten | 15 |
| 3. Untersuchung zu den Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule | 16 |
| 3.1. Untersuchungsziel, -fragen und –hypothesen..... | 16 |
| 3.2. Korpus | 17 |
| 3.3. Analyse | 17 |
| 3.4 Ergebnisse..... | 17 |
| 3.4.1 Direkte (kognitive) Lernstrategien im DaF Lehrbuch <i>Flink mit Deutsch</i> | 19 |
| 3.4.2 Indirekte Lernstrategien im DaF Lehrbuch <i>Flink mit Deutsch</i> | 21 |
| 3.4.3 Direkte (kognitive) Lernstrategien im DaF-Lehrbuch <i>#Deutsch1</i> | 22 |
| 3.4.4 Indirekte Lernstrategien im DaF-Lehrbuch <i>#Deutsch1</i> | 25 |
| 3.5 Diskussion | 27 |
| 4. Schlussfolgerung | 31 |
| 5. Literaturverzeichnis..... | 32 |

1. Einführung

Das Schulsystem auf der ganzen Welt ist von Grund auf verschieden. Jedoch gibt es einen Punkt, der durchweg in jedem Land vertreten ist. Der Erwerb von Kompetenzen steht an erster Stelle. Das bedeutet, dass ein Mensch im Normalfall immer lernt. Ob in der Schule, durch neue Aufgaben oder neues Wissen oder auch beispielsweise beim Auto fahren. Wenn man sich die Geschichte des Lernens vorhält, weiß man, dass das Lernen bereits nach der Geburt angefangen hat. Erst zum späteren Zeitpunkt kam das Schulsystem dazu – die formale Bildung ist durchweg relevant und sollte nicht vernachlässigt werden. Aufgrund dessen, dass während meiner schulischen Laufbahn, die verschiedenen Lernstrategien nicht explizit von meinen Lehrern vermittelt wurden, habe ich untersucht, ob es Veränderungen in Bezug auf die zwei Lehrbücher aus dem Jahr 2018 und 2021 gibt. Werden den Schülern heutzutage Lernstrategien bewusst erklärt, oder nutzen sie sie weiterhin unbewusst? Das „ständige Lernen“ fällt vielen Schülern schwer, denn nicht jeder kann sich Wissen schnell und effektiv aneignen. Schon zu Beginn des Erlernens einer Fremdsprache kommen Schüler an ihre Grenzen, denn sie wissen nicht wie sie sich die neuen Vokabeln oder die Grammatik aneignen sollen.

Die Lernstrategien tragen dazu bei die neuen Informationen leichter zu speichern und somit auch schneller voranzukommen. Im theoretischen Teil wird auf das autonome Lernen, unser Gedächtnis und auf die Lernstrategien eingegangen. Die Lernstrategien werden anhand von Untersuchungen und der Klassifizierung nach Bimmel und Rampillon (2000) präsentiert. Ebenso wird auf die Lernstrategien in relevanten Fremdsprachenunterrichtsbildungsdokumenten eingegangen. Danach folgt der Forschungsteil, in dem die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt werden, die nach der Analyse der DaF-Lehrbücher *Flink mit Deutsch* (2018) und *#Deutsch1* (2021) für Anfänger in der Grundschule in der Diskussion bestätigt oder widerlegt werden. Am Ende wird eine Schlussfolgerung der Untersuchung gezogen.

2. Theoretische Grundlage

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit wird zuerst der Begriff *autonomes Lernen* erklärt. Danach wird unser Gedächtnis beleuchtet, d.h. wie gelangen Informationen in unser Gehirn und wie werden diese abgespeichert, um überhaupt zu lernen? Ebenso werden bekannte Forschungen zu diesem Thema angegeben sowie die Klassifizierung der Lernstrategien von Bimmel und Rampillon (2000). Am Ende der theoretischen Grundlage ist die Rede von der Präsenz der Lernstrategien in den für den Fremdsprachenunterricht wichtigsten kroatischen Bildungsdokumenten.

2.1 Autonomes Lernen

Unter dem Begriff *autonomes Lernen* versteht man „[...] wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 33), was bedeutet, dass sie selbst das Lernen initiieren, organisieren und evaluieren. Der Lernende hat demnach die Freiheit, selbst zu bestimmen, welche Materialien und Hilfsmittel er benutzen möchte, welche Lernstrategien für ihn am effektivsten sind, ob er allein oder mit anderen lernen möchte, ob er lernen will usw.

Das Grundprinzip des autonomen Lernens besteht darin, dass die Schüler mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen (Bahlouli 2021: 227). Jedoch ist es im Deutschunterricht, aber auch im Unterricht allgemein, nicht vollständig möglich die volle Autonomie zu haben, weil der Unterricht zum einen lehrergesteuert ist, und zum anderen, weil bestimmte Lernziele verfolgt werden müssen. Trotz dieser Grenzen versucht man den Unterricht so zu gestalten, dass man dem autonomen Lernen „so weit wie möglich nahe [kommt]“ (Bimmel/Rampillon 2000: 33).

Eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau und Ausbau der Lernerautonomie sind die Lernstrategien. Jedoch muss man sich dessen bewusst sein, dass die Lernstrategien nicht ein alleinstehender Faktor für die Entwicklung der Lernenden sind und automatisch zur Lernerautonomie führen (ebd.). Bimmel und Rampillon (ebd.: 38-40) erwähnen vier Theorien, die einen Rahmen sowohl für autonomes Lernen als auch für Lernstrategien bilden: die behavioristische und die kognitive Lerntheorie, die konstruktivistische und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Bei der behavioristischen Lerntheorie gibt es einen auslösenden Impuls, z.B. der Lehrer stellt eine Frage und daraufhin gibt es eine Reaktion, der Schüler reagiert durch das Antworten auf die Frage. Bei dieser Lerntheorie werden Lernvorgänge nicht bewusst angestrebt. Da diese Lerntheorie aufgrunddessen, dass sie zu

einseitig ist, kritisiert wurde, hat man bei der kognitiven Lerntheorie den Schüler als aktiven Teilhaber am Lernprozess gesehen. Dadurch, dass sie einen Bezug zwischen schon Erlerntem und neuen Informationen herstellen können, können sie so ihr Wissen verändern, erweitern und ergänzen. In der konstruktivistischen Lerntheorie wird die Betonung nicht auf das Abspeichern der Informationen, sondern auf das Konstruieren des Wissens gesetzt, d.h. der Lernende verbindet das schon Gelernte mit neuem Wissen. Während in der subjektwissenschaftlichen Theorie das Wissen nicht von einer Seite vermittelt wird, sondern während des Lebens und aus Erfahrungen gelernt wird, was dann einen Einfluss auf die zukünftigen Handlungen hat:

Lernen läuft also nicht mechanisch ab, sondern ist begründetes menschliches Handeln. Das lernende Subjekt handelt absichtsvoll und interpretiert seine Situation, indem es thematisch-inhaltliche und operative Aspekte einbezieht. Es setzt sich Ziele und bewertet die Folgen seiner Handlungen. (ebd.)

Autonomes Lernen ist demnach ein Ziel, wie man lernt, damit man ein bestimmtes Wissen erwerben kann. Jedoch geht das nicht ohne Lernstrategien und deren Einsetzung, die von einer lehrenden Person vermittelt oder durch Erfahrungen gelernt wird. Erst wenn der Lernende die Lernstrategien beherrscht, wird das selbstständige Lernen einfacher.

2.2 Wie funktioniert unser Gedächtnis?

Damit man überhaupt zu den Lernstrategien kommt, muss man zunächst wissen, wie die Informationen und das Wissen in unser Gedächtnis gelangen und auch da bleiben. Dazu eignet sich beispielsweise gut das kognitive Modell von Oostdam und Rijlaarsdam (1995 in Bimmel und Rampillon 2000).

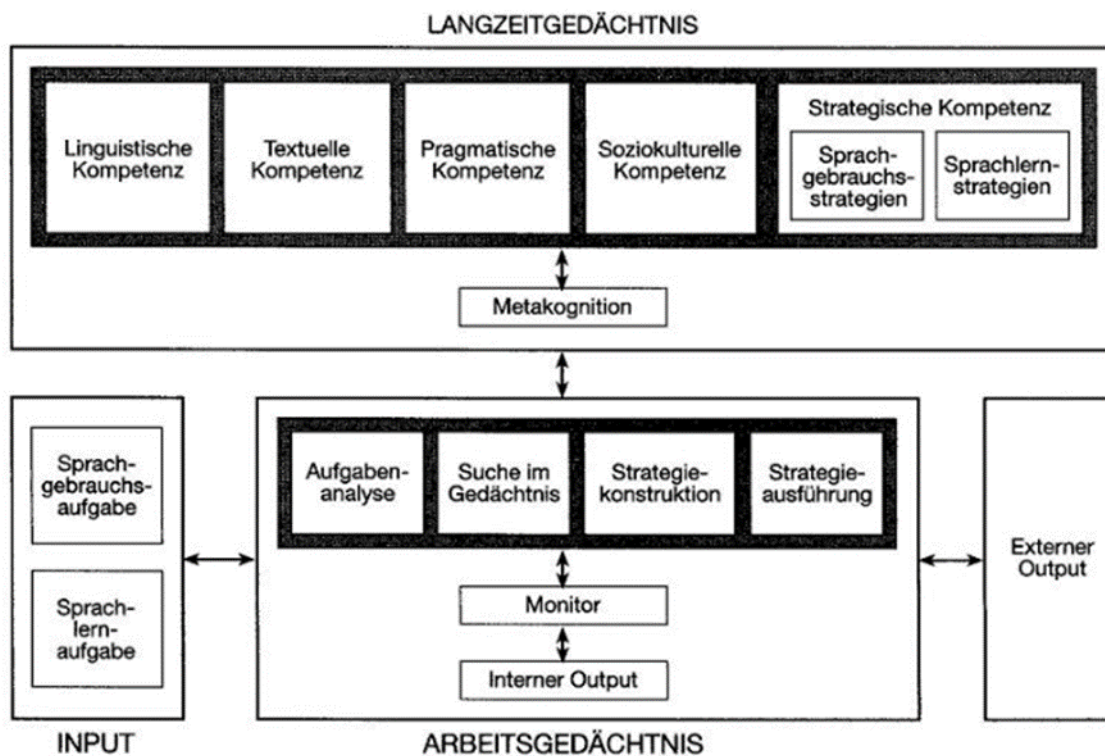


Abbildung 1: Oostdam/Rijlaarsdam in Bimmel/Rampillon (2000: 39)

Die Abbildung 1 zeigt das Gedächtnis bzw. wie eine Information in unser Gedächtnis gelangt. Hier werden die wesentlichen Punkte in vier Kategorien unterteilt: Input, Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Output (vgl. ebd.).

Das Wort Input bedeutet „Eingabe“ (ebd.). Hier geht es um die Informationen, die in unser Gedächtnis reinkommen (vgl. Fischer 2013: 7). Das können Sprachgebrauchsaufgaben oder Sprachlernaufgaben sein (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 39).

Die nächste Kategorie ist das Arbeitsgedächtnis, in dem die Verarbeitung stattfindet (vgl. Bielen 2015: 9). Wie aus der Abbildung 1 ersichtlich, werden zunächst die Aufgaben analysiert (Bimmel/Rampillon 2000: 39), dann wird das Langzeitgedächtnis, sowie verschiedene Strategieweiterführungen- und Konstruktionen durchsucht (vgl. ebd.). Der gesamte Prozess steht im Kontakt mit dem *Monitor* (vgl. ebd.), „durch den [...] kontrolliert [wird], ob die gewählte Strategie für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe geeignet ist“ (Fischer 2013: 7). Wenn man die Aufgabe erfolgreich gelöst hat, kann diese Information in den internen Output gelangen und wird dort gespeichert. Natürlich kann es auch vorkommen, dass die Information verloren

geht oder eventuell nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert wird (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 39).

Im nächsten Schritt wird das Langzeitgedächtnis dargestellt, wo Informationen als wieder abrufbares Wissen aufgehoben werden. Hier unterteilen Bimmel und Rampillon (vgl. ebd.) diese in 5 Kompetenzen: *linguistische Kompetenz*, die das bewusste und das unbewusste grammatikalische Regelwissen umfasst, sowie die Wortkenntnisse. Die *textuelle Kompetenz* bei der es um das Wissen über das gesprochene und geschriebene geht. Die Regelkenntnisse in Bezug auf den Sprachgebrauch umfasst die *pragmatische Kompetenz*, und die *soziokulturelle Kompetenz* bezieht sich auf den gesellschaftlichen und kulturellen Kontext. Bei der *strategischen Kompetenz* geht es schließlich darum wie die Sprache gelernt und gebraucht werden kann. Im Zusammenhang mit diesen 5 Kompetenzen steht die Metakognition (vgl. ebd.: 40).

Der letzte Schritt ist der externe Output. Hier sind die Ergebnisse der Aufgabenauführung sichtbar (ebd.).

2.3 Was versteht man unter Lernstrategien?

Laut Bimmel und Rampillon (vgl. ebd.: 38) ist der Begriff Strategie einer der zentralen Bestandteile kognitiver Lerntheorien. Eine eindeutige Definition von Lernstrategien ist in der Literatur nicht vorhanden, was auch Karlak (2014: 52) in ihrer Doktorarbeit feststellt, obwohl der Begriff *Lernstrategien* im Bereich des Fremdsprachenerwerbs schon lange präsent ist. Oxford (1990: 8) weist darauf hin, dass Lernstrategien bestimmte Maßnahmen sind, die ein Schüler unternimmt, um das Lernen einfacher, schneller, unterhaltsamer, selbstgesteuerter, effektiver und auf neue Situationen übertragbar zu machen. O'Malley und Chamot (1990: 1) definieren Lernstrategien als spezifische Gedanken und Verhaltensweisen oder Methoden und Techniken, die von Einzelpersonen verwendet werden, um neue Informationen zu verstehen, zu lernen und zu behalten. Nach Bimmel und Rampillon (2000: 196) ist „eine Lernstrategie [...] ein Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen“. Laut Bimmel (1993: 5) ist eine Lernstrategie demnach „[...] ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.“ Aus dieser Definition leitet sich die praktische *Wenn ... dann* - Formulierung ab. Bimmel und Rampillon (2000: 54) geben ein Beispiel für die erwähnte Formulierung: „Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach“. Obwohl viele Autoren den Begriff *Lernstrategien* etwas anders definieren, was wahrscheinlich

von ihren Erforschungen und dem unterschiedlichen Blickwinkel abhängig ist, sind sie im Grunde genommen doch recht ähnlich.

2.3.1 Untersuchungen zu Lernstrategien

In den späten 1980er Jahren begann die Forschung zu Lernstrategien (vgl. Bielen 2015: 10). In den Forschungen beschäftigen sich die Autoren mit verschiedenen Fragestellungen. Cujic (2019: 15) stellt sie in ihrer Masterarbeit unter Berufung auf verschiedene Quellen vor: Alter, kultureller Hintergrund, Motivation, Geschlecht, Einstellungen gegenüber Zielsprache und Lerntyp. Karlak (2014: 75) stellt das in ihrer Doktorarbeit noch ausführlicher dar und zitiert dabei auch verschiedene Quellen. Zusätzlich zu dem oben Gesagten fügt sie hinzu: die Erwartungen der Lehrer, Lernkontext und Lehrmethode, Persönlichkeitsmerkmale, persönliche Überzeugungen der Schüler, Selbstwirksamkeit, Bewusstseinsgrad und Beruf.

Pavičić Takač (2008) kombinierte die grundlegenden Merkmale allgemeiner Lernstrategien akzeptierter theoretischer Ansatzpunkte und wies darauf hin, dass diese Merkmale nicht ausnahmslos als Kriterium für die Unterscheidung zwischen strategischem und nicht-strategischem Handeln angesehen werden können, aber sie können zur Bildung einer umfassenderen und präziseren Arbeitsdefinition des Begriffs beitragen. Für die Autorin werden unter Strategien bestimmte Handlungen oder Techniken verstanden, die der Schüler anwendet. Pavičić Takač (ebd.) wies darauf hin, dass Strategien den Bereich von einem allgemeinen Lernansatz bis hin zu Lernstrategien abdecken und schlägt eine konsequente Verwendung des Namens Lernstrategie vor, wobei es wichtig ist, das bestehende Kontinuum von Kategorien im weitesten Sinne zu spezifischen Strategien zu betrachten (vgl. Cohen, 1998). Neben dem bereits erwähnten Bewusstseinsmerkmal ist eines der wichtigsten Merkmale von Lernstrategien nach Pavičić Takač (2008), dass einige Strategien beobachtet werden können (vgl. Wenden und Rubin, 1987; Oxford, 1990), während andere nicht beobachtet werden können, denn Strategien umfassen sowohl körperliche als auch geistige Aktivitäten, weshalb die Forschungen der Lernstrategie komplex sind. Die Abwesenheit von beobachtbarem Verhalten bedeutet jedoch nicht die Abwesenheit des mentalen Prozesses (vgl. Purpura, 1999 in Pavičić Takač, 2008). Strategien unterliegen Veränderungen (vgl. Pavičić Takač, 2008), was bedeutet, dass bestehende sich anpassen können, neue übernommen oder vermittelt und unwirksame verworfen werden können. Der flexible Einsatz von Strategien trägt nämlich zum Erlernen, Anwenden und Übermitteln von Strategien bei (vgl. Wenden, 1987, 1991). Laut Pavičić Takač (2008) ermöglichen Strategien dem Schüler sein Lernen zu regulieren, um ein autonomer und effektiver Lernender zu werden, der in der Lage ist im außerschulischen Kontext zu lernen. Zu

den Lernstrategien gehören neben kognitiven auch andere Formen des Lernens wie z.B. metakognitive, soziale und affektive. Lernstrategien sind nämlich von Natur aus kognitiv, sozial oder affektiv, während metakognitive Strategien zu ihrer effektiven Nutzung beitragen (vgl. ebd. Pavičić Takač, 2008).

Neben unterschiedlichen Fragestellungen und Merkmalen haben die Autoren Lernstrategien auch unterschiedlich klassifiziert. Cujic (2019: 17) behauptet, dass es insgesamt über 20 Klassifikationssysteme gibt. Einige der Autoren, die Lernstrategien klassifiziert haben, sind O'Malley und Chamot, Oxford, Rubin, Bimmel und Rampillon usw. Das nächste Unterkapitel stellt die Klassifizierung von Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon (2000: 64) vor, „[...] die sich auf Oxford (1990) und O'Malley/Chamot (1990) stützt“.

2.3.2 Die Klassifizierung von Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon

Im Jahre 2000 haben Bimmel und Rampillon eine Klassifizierung der Lernstrategien vorgenommen und diese in drei Gruppen eingeteilt: direkte (kognitive) Lernstrategien, indirekte Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien. Diese werden nun anhand zahlreicher Beispiele genauer erläutert.

2.3.2.1 Direkte (kognitive) Lernstrategien

Bei den direkten (kognitiven) Strategien geht es darum, „das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann“ (Bimmel/Rampillon 2000: 64). Da sich diese Strategien direkt mit dem Lernstoff befassen, ist das Ergebnis ihrer Anwendung relativ "sichtbar", z.B. eingeprägte Vokabeln. Die kognitiven Strategien unterteilt man in Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien (vgl. ebd.: 65).

2.3.2.1.1 Gedächtnisstrategien

Die Gedächtnisstrategien gehören zu den kognitiven Lernstrategien. Diese werden ganz häufig im Unterricht genutzt, gerade wenn man eine Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lernt, was sich aus der Tatsache ergibt, dass die Gedächtnisstrategien angewandt werden, um neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass die Informationen sowohl gut behalten, als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können (vgl. ebd.: 66). Es gibt verschiedene Strategien und Methoden, die je nach Lerntyp genutzt werden können:

- mentale Bezüge herstellen
- Bilder und Laute verwenden
- regelmäßig und geplant wiederholen

- Handeln.

Lernstrategien, die zu der Gruppe ‚mentale Bezüge herstellen‘ gehören sind: *Wortgruppen bilden, Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen, Kontexte erfinden und kombinieren*. Diese Lernstrategien dienen dazu, neue Informationen zu behalten, die mit vorhandenen Kenntnissen verbunden sind (vgl. ebd.). Die Assoziationen werden oft im Fremdsprachenunterricht verwendet. Hier geht es darum, sich Wörter zu merken und diese mit bildhafter Erinnerung einzuprägen. Wenn man sich das Wort *Völlegefühl* anhört, könnte man zum Beispiel an einen Menschen denken, der einen dicken Bauch hat und dieser sich immer weiter ausdehnt – bis er irgendwann platzt. So hat man das Wort mithilfe einer bildhaften Vorstellung assoziiert und man kann sich das leichter merken. Man darf diese Methode nicht mit der ‚bildhaften Vorstellung‘ verwechseln, die zur Gruppe ‚Bilder und Laute verwenden‘ gehört. Bei der bildhaften Vorstellung geht es nicht nur um ein Wort, sondern um eine Geschichte, die man auswendig lernen sollte. Die Schüler sollten sich das folgendermaßen vorstellen: Ein leeres Blatt – das Thema ist ein weltbekannter, erfolgreicher Sportler. Man malt den Sportler, das Geld, die Erfolge, seine Familie, alle wichtigen Fakten auf ein leeres Blatt und fasst somit die Punkte zusammen. Das prägt sich besser ein, als nur stures Wiederholen. Außer der Verwendung von Bildern gehören zur Gruppe ‚Bilder und Laute verwenden‘ die Herstellung von Wortigeln, Verwendung von Zwischenwörtern und Nutzung von Lautverwandschaften. Die Gruppe ‚regelmäßig und geplant wiederholen‘ umfasst die Verwendung von Vokabelkarteien. Die Arbeit mit der Vokabelkartei kann das Einprägen der deutschen Vokabeln erleichtern (vgl. Rampillon 1995: 90). Man schreibt zum Beispiel auf eine Seite das kroatische Wort und auf die andere Seite das deutsche Wort, also quasi die Übersetzung. Oder auch Eselsbrücken werden häufig genutzt, wie z. B. „Nie ohne Seife waschen“¹ wird oft in Deutschland verwendet um sich die Reihenfolge der Himmelsrichtungen zu merken – Norden, Osten, Süden, Westen. Durch solche Methoden werden die Informationen und Fakten im Gehirn abgespeichert. Zu der letzten Gruppe *Handeln*, gehört die Darstellung von Wörtern und Ausdrücken. „Wenn die Schüler selbst mit dem neuen Vokabular und Redewendungen handeln, können sie diese besser verinnerlichen“ (Digeon 2007: 8). Dazu gehört zum Beispiel die Pantomime.

¹ <https://www.bayernwelle.de/meine-region/eselsbruecken-machen-uns-den-alltag-leichter> abgerufen am 28.9.2021

2.3.2.1.2 Sprachverarbeitungsstrategien

Die Sprachverarbeitungsstrategien sind für den Fremdsprachenunterricht sehr nützlich, denn sie richten sich auf verschiedene Zugangsweisen, die die Fremdsprache dann verarbeiten (vgl. ebd.: 69). „Die Fremdsprache wird mit ihrer Hilfe analysiert, manipuliert, strukturiert und transformiert“ (vgl. ebd.). Es gibt verschiedene Strategien und Methoden, die je nach Lerntyp genutzt werden können:

- Strukturieren
- Analysieren und Regeln anwenden
- Üben
- Hilfsmittel anwenden.

Im Fremdsprachenunterricht treten häufig Schwierigkeiten auf, zum Beispiel das Wichtige im Text zu unterscheiden. Schwierigkeiten treten am häufigsten auf, weil die Schüler nicht wissen, wie man Texte strukturiert. Durch das *Markieren, Sich Notizen machen, Gliederungen machen und Zusammenfassen* können Schwierigkeiten beseitigt werden. Diese Lernstrategien werden oft miteinander kombiniert, indem man sich zuerst Notizen macht, dann wichtige Informationen mit Farbstiften, Symbolen u.Ä. markiert und eine Zusammenfassung aufgrund der gemachten Notizen erstellt (vgl. Bielen 2015: 25f.). Schüler wenden diese Lernstrategien oft an, ohne sich dessen bewusst zu sein, dass sie Lernstrategien anwenden.

Beim Lernen einer Fremdsprache kann es passieren, dass die Schüler, insbesondere Grundschüler die Fremdsprache mit ihrer Muttersprache vergleichen. „Elemente, d. h. Laute, Wörter und Syntax der Fremdsprache, werden analysiert, um Entsprechungen oder Unterschiede zur Muttersprache festzustellen“ (Elstermann 2007/08: 55). Außer *Sprachen miteinander vergleichen* gehören zu der Gruppe ‚Analysieren und Regeln anwenden‘ *Wörter und Ausdrücke analysieren, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regelmäßigkeiten entdecken, Regeln anwenden*. Wie der Name der Gruppe der genannten Lernstrategien schon sagt, geht es hier um die Analyse der Fremdsprache und um die Anwendung von Regeln (vgl. Bimmel/ Rampillon 2000: 69).

Zu der Gruppe ‚Üben‘ gehören Lernstrategien wie *formelhafte Wendungen erkennen und verwenden, Satzmuster erkennen und verwenden, die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen*. Es ist eine große Erleichterung für die Schüler, ein Beispiel zu sehen, das sie üben können und dann selbstständig auch in anderen Kontexten verwenden können, zum Beispiel verschiedene Redemittel zum Begrüßen, Vorstellen, Verabschieden üben (vgl. Bimmel et. al.

2012: 15) oder Satzmuster für einfache Aussagesätze und Fragen kennenlernen und ihre Anwendung üben (vgl. ebd.:16). Um das Gelernte zu ermitteln, ist es wichtig, sich in einer Fremdsprache zu verständigen, entweder zu zweit als Dialog oder selbstständig, wenn man beispielsweise etwas beschreibt.

Im Fremdsprachenunterricht ist es wünschenswert, Hilfsmittel wie Nachschlagewerke zu verwenden, egal ob es sich um Onlinewörterbücher oder gedruckte Ausgaben handelt.

2.3.2.2 Indirekte Lernstrategien

Indirekte Lernstrategien helfen den Schülern beim Steuern des Lernprozesses. Nach Bimmel und Rampillon (2000: 71) leisten die indirekten Lernstrategien einen indirekten Beitrag zum erfolgreichen Lernen. „Ihre Anwendung beschränkt sich auch nicht auf das Erlernen von Fremdsprachen, sondern betrifft das Lernen allgemein“ (ebd.). Sie beziehen sich somit nicht nur auf die Art und Weise des Lernens, z.B. wann, wo, was, wie gelernt wird, sondern auch auf Gefühle und soziale Verhaltensweisen (ebd.: 64). Indirekte Lernstrategien unterteilt man in folgende Typen: Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive Lernstrategien und soziale Lernstrategien.

2.3.2.2.1 Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

Die Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens werden auch als Strategien des Managers oder metakognitive Strategien bezeichnet. Das heißt, der Schüler ist sein eigener Manager, er entscheidet mit welcher Strategie er etwas lernt, er plant die Schritte zum Ziel und setzt diese gleichzeitig um (vgl. ebd.: 55). Zu den Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens gehören laut Bimmel und Rampillon (ebd.: 65) die folgenden Strategien:

- sich auf das eigene Lernen konzentrieren
- das eigene Lernen einrichten und planen
- das eigene Lernen überwachen und auswerten.

In der ersten Kategorie ‚sich auf das eigene Lernen konzentrieren‘ geht es um die Lernstrategien *sich orientieren* und *Störfaktoren ausschalten*. Der Schüler orientiert sich auf eine Aufgabe über den Stoff, der zuvor bearbeitet wurde, wie zum Beispiel das Perfekt. Damit die Aufgabe erfolgreich gelöst wird, muss der Schüler das Vorwissen aktivieren. Falls die Aufgabe zu schwierig sein sollte, kann sie in zwei oder mehr Teile zerlegt werden, womit der Schüler eine bessere Übersicht bekommt und sie leichter lösen kann. Beispielsweise kann die Aufgabe, die die korrekte Verbform im Perfekt verlangt, in zwei Teile gegliedert werden, indem der Schüler zuerst regelmäßige und dann unregelmäßige Verben löst. Beim Fremdsprachenlernen sind in

der Regel drei Schritte erkennbar. Im ersten Schritt wird das Ziel festgelegt, d. h. was genau der Schüler mit dieser Aufgabe erreichen möchte, im zweiten Schritt werden Assoziationen hergestellt und im dritten Schritt wird sichergestellt, dass diese Sprachmittel vorhanden sind (vgl. ebd.: 71). „Der Prozess des Orientierens impliziert das Evaluieren der eigenen Stärken und Schwächen und wird damit mit der Selbstbewertung kombiniert“ (Tiaden 2006: 81). Damit der Schüler die Aufgabe lösen und damit das Lernziel erreichen kann, ist es sehr wichtig, sich von allem zu entfernen, was ihn stören würde.

In der zweiten Kategorie ‚das eigene Lernen einrichten und planen‘ geht es um *eigene Lernziele bestimmen, eigene Intentionen klären, ermitteln wie gelernt werden kann* und *organisieren*. Der Schüler muss sowohl langfristige als auch mittel- und kurzfristige Lernziele bestimmen, sowie welche Kriterien er erfüllen will oder soll, um ein Lernziel als erreicht ansehen zu können (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 71). Es ist auch wichtig zu klären, was man mit dem Gebrauch der Fremdsprache erreichen möchte, wie auch, was man für ein Lerntyp ist (vgl. ebd.: 72). Jeder Mensch ist auf seine Weise besonders, wir alle unterscheiden uns in vielen Dingen, auch beim Lernen. Es ist sehr wichtig herauszufinden, welche Lernstrategie am besten zu uns passt, um unser Lernziel zu erreichen. Die Organisation hängt auch vom Lerntyp ab. Der Schüler soll die Nutzung des entsprechenden Lernmaterials (Heft, Wörterbuch, usw.), die Lernzeit sowie die Lernumgebung (der Raum, die Temperatur einstellen, die Beleuchtung anpassen usw.) selbstständig organisieren (vgl. Lacković 2020: 12).

Danach kommt die dritte Kategorie zum Einsatz – ‚das eigene Lernen überwachen und auswerten‘. Zu dieser Gruppe gehören: *Den Lernprozess überwachen, das Erreichen der Lernziele kontrollieren* und *Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen*. Rüedi (2008: 174) behauptet, dass die Selbstüberwachungsstrategie die ständige Kontrolle des eigenen Lernerfolgs bezweckt, was bedeutet, dass der Schüler während der Ausführung der Aufgabe prüft, ob die Aufgabe durch die Umsetzung der gewählten Lernstrategie erfolgreich abgeschlossen wird (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 72). Um das Wissen abzufragen und somit zu reflektieren, ob man die Ziele erreicht hat, gibt es verschiedene Methoden. Beim Lernen ist es sehr wichtig, dass der Schüler seine Lernziele kontrolliert, was bedeutet, dass der Schüler selbst feststellen muss, ob er die Kriterien erfüllt hat, um eine Aufgabe als erledigt ansehen zu können (vgl. ebd.). Diese umfasst auch eine kritische Prüfung, was noch nicht so gut gelaufen ist und in Zukunft verbessert werden könnte. Wenn die Aufgabe erfolgreich abgeschlossen wurde, kann der Schüler schlussfolgern, dass die gewählte Lernstrategie stark zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe beigetragen hat und kann dieselbe Strategie in Zukunft anwenden.

Falls die Aufgabe nicht erfolgreich abgeschlossen wird, kann der Schüler schlussfolgern, dass die gewählte Strategie für ihn nicht erfolgreich ist und wird diese Strategie für diese und ähnliche Aufgaben nicht mehr anwenden.

2.3.2.2.2 Affektive Lernstrategien

Bei den affektiven Lernstrategien geht es an erster Stelle um die Emotionen, die Haltung und die Wertvorstellungen, das heißt, dass sich die Schüler ihrer eigenen Gefühle beim Erlernen und beim Gebrauch einer Fremdsprache bewusst werden - mit dem Ziel der emotionalen Vorbereitung auf das Erlernen einer Fremdsprache (ebd.: 72-73). Diese werden in das Lernen mit eingebracht durch die Lernenden. Hierzu kann man verschiedene Techniken und Methoden anwenden, die durch den Lernenden angestoßen werden:

- Gefühle registrieren und äußern
- Stress reduzieren
- sich Mut machen.

Zu ‚Gefühle registrieren und äußern‘ gehören *körperliche Signale registrieren, eine Checkliste benutzen, ein Lerntagebuch führen* und *Gefühle besprechen*. Nur wir selbst wissen, was unser Körper und unsere Psyche leisten können. Positive Körpersignale wie Glücksgefühl, Ruhe und Freude und negative Signale wie Kopfschmerzen, Stress, Unruhe und dergleichen sollen von den Lernenden erkannt und registriert werden (vgl. ebd.). Beim Lösen von Aufgaben in einer Fremdsprache soll der Schüler seine Gefühle aufschreiben bzw. wie er sich beim Lösen bestimmter Aufgaben fühlt. Außerdem soll der Schüler seine Gefühle auch beim Gebrauch einer Fremdsprache aufschreiben, die dann mit den Mitlernenden oder mit der Lehrperson besprochen werden (vgl. Nardi 2006: 44).

Das Erlernen und Verwenden einer Fremdsprache kann oft von negativen Gefühlen wie Stress, Unsicherheit und Angst begleitet werden (vgl. Bimmel/Rampillon 2000:73). Wenn der Körper angespannt ist und Angst vorhanden ist, gibt es Entspannungstechniken, die einem dabei helfen, runterzukommen. Bimmel und Rampillon (vgl. ebd.) bieten unter ‚Stress reduzieren‘ die Lernstrategien *sich entspannen, Musik hören* und *lachen* an. Die genannten Lernstrategien helfen dem Körper den Stress unter Kontrolle zu halten, mithilfe von Yoga-Übungen und Meditation, das Hören von entspannender Musik oder durch das Lachen über einen komischen Film, Witz o. Ä. (vgl. ebd.)

Der letzte Punkt ist ‚sich Mut machen‘ bzw. die Selbstermutigung beim Lernen/beim Gebrauch der Fremdsprache. Dazu gehören *sich Mut einreden, vertretbare Risiken eingehen* und *sich*

belohnen (vgl. ebd.). In der Muttersprache passieren oft Fehler, aber beim Erlernen einer Fremdsprache treten immer häufiger Fehler auf. Es ist wichtig, dass der Schüler seine Fehler nicht zu sehr fürchtet, sondern sich selbst ermutigt, zum Beispiel indem er sich sagt: „*Das schaffe ich schon*“ (ebd.). Auch die Belohnung ist wichtig, egal ob materielle oder immaterielle Dinge - geleistete Fortschritte sollten belohnt werden.

2.3.2.2.3 Soziale Lernstrategien

Soziale Lernstrategien werden häufig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, denn oft wird betont, dass man am Besten lernt, wenn man zusammen arbeitet. „Bei den sozialen Lernstrategien geht es um alle möglichen Strategien, die im Zusammenhang mit anderen Menschen (Mitlernende, Lehrerinnen und Lehrer usw.) stehen“ (ebd.: 133), was bedeutet, dass diese Lernstrategie den Schülern die Möglichkeit bietet, mit anderen zusammenzuarbeiten, zu zweit zu arbeiten, andere um Hilfe zu bitten, u. Ä. Zu dieser Gruppe gehören:

- Fragen stellen
- Zusammenarbeiten
- sich in andere hineinversetzen.

Zu ‚Fragen stellen‘ gehören die Lernstrategien *um Erklärung bitten*, *fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind* und *um Korrektur bitten*. Während der Schulzeit ist es sehr wahrscheinlich, dass Schüler nicht alles verstehen oder wissen können, daher sollte die Lernstrategie *um Erklärung bitten* nicht vernachlässigt werden. Der Nachteil ist hier, dass sich die Schüler schämen, etwas zu fragen. Schüler sollten sich nicht schämen zu fragen, was ihnen unklar ist, denn wie schon Konfuzius vor langer Zeit sagte: „Wer fragt, ist ein Narr für eine Minute. Wer nicht fragt, ist ein Narr sein Leben lang“. Das Gleiche gilt auch für *fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind* und *um Korrektur bitten*.

Während der Schulzeit bekommen die Schüler oft Aufgaben, die sie zu zweit, in Kleingruppen oder als gemeinsames Projekt bearbeiten müssen. „Besonders beim Fremdsprachenlernen ist man oft auf die Zusammenarbeit mit anderen angewiesen, da viele Lernaktivitäten gar nicht in Einzelarbeit möglich sind“ (ebd.: 74). Sibia (2017: 52) ist der Meinung, dass es wichtig ist, dass die Schüler lernen, wie sie mit anderen zusammenarbeiten und von ihnen lernen können. Laut Bimmel und Rampillon (2000: 66) gehören zur Lernstrategie ‚Zusammenarbeiten‘ *mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen* und *bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen*. Die Strategie *bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen* kommt in der Regel

außerhalb des Unterrichts zur Anwendung (vgl. ebd.: 74), zum Beispiel im Urlaub oder beim Schüleraustausch.

Die Gruppe ‚sich in andere hineinversetzen‘ kann auch als Empathie bezeichnet werden (vgl. Elstermann 2007/2008: 58). Dazu gehören Lernstrategien *Verständnis für die fremde Kultur entwickeln* und *Sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen* (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 66). Es gibt verschiedene Kulturen auf der Welt, aber auch Unterschiede innerhalb einer Kultur. Beim Erlernen einer Fremdsprache lernen die Schüler oft fremde Kulturen kennen, um, wie es Bielen (2015: 15) in ihrer Diplomarbeit erwähnt, sich der Einzigartigkeit und Andersartigkeit jeder Kultur bewusst zu werden und schließlich ihren Wert zu erkennen und zu respektieren. Neben der Entwicklung von Verständnis für fremde Kulturen sollen sich die Schüler auch Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen (vgl. Elstermann 2007/2008: 58).

2.3.2.3 Sprachgebrauchsstrategien

Die bisher genannten Lernstrategien dienen eher dem Erlernen einer Fremdsprache, während die Sprachgebrauchsstrategien bei dem kommunikativen Gebrauch und bei dem Verstehen der Fremdsprache verwendet werden (vgl. Kertes 2015: 109). Die Sprachgebrauchsstrategien werden in der einschlägigen Literatur auch als Kommunikationsstrategien oder Kompensationsstrategien bezeichnet. Bimmel und Rampillon (2000: 66) teilen sie in zwei Gruppen:

- Vorwissen nutzen
- ‚mit allen Mitteln wuchern‘.

Der Vorteil der Kommunikation in einer Fremdsprache besteht darin, dass die Schüler ihre Vorkenntnisse jederzeit nutzen können. Zur Gruppe ‚Vorwissen nutzen‘ gehören laut Bimmel und Rampillon (ebd.) die Lernstrategien *Hypothesen bilden und überprüfen*, *Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten* und *Bedeutungen aus dem Kontext ableiten*. Beim Erlernen einer Fremdsprache wird das Vorwissen, das wir aus dem Alltag und der Welt haben, oft vergessen, aber Bimmel und Rampillon (ebd.: 140) merken an, dass dieses Vorwissen in den Prozess des Fremdsprachenlernens einbezogen werden sollte. Dies können zum Beispiel nichtsprachliche Kenntnisse, Logik, Kultur usw. sein (vgl. ebd.: 75).

Es gibt oft Situationen, in denen eine Person ein Wort in ihrer Muttersprache nicht kennt, bei der fremdsprachlichen Kommunikation kommt es noch häufiger vor. Der Lernstrategietyp ‚Mit allen Mitteln wuchern‘ listet die Strategien auf, mit denen wir aus solchen Situationen herauskommen, das sind: *zur Muttersprache wechseln*, *um Hilfe bitten*, *Mimik und Gestik*

einsetzen, Gesprächsthemen vermeiden, das Thema wechseln, annähernd sagen was man meint, Wörter erfinden, „leere“ Wörter einsetzen, Umschreibungen und Synonyme usw. (vgl. ebd.: 66)

2.4 Lernstrategien in relevanten Fremdsprachenunterrichtsbildungsdokumenten

Mindestens eine Fremdsprache zu kennen ist ein unverzichtbarer Bestandteil unseres Lebens. Das lateinische Sprichwort „Je mehr Sprachen du kennst, desto mehr bist du wert“ sagt uns, dass wir durch das Erlernen von Fremdsprachen als Menschen bereichert werden. Der Vorteil des Erlernens von Fremdsprachen wird auch in unserem Bildungssystem anerkannt, so dass das Erlernen der Fremdsprache in der Grundschule ab der ersten Klasse beginnt. Die deutsche Sprache wird im kroatischen Bildungssystem häufig als Wahlfach (zweite Fremdsprache) ab der vierten Klasse der Grundschule unterrichtet, und seltener, als die erste Fremdsprache ab der ersten Klasse der Grundschule.

Das kroatische Ministerium für Wissenschaft und Bildung stellt im Nationalen Curriculum für Grundschulbildung und -erziehung, sowie im dazugehörigen Dokument des Sprach- und Kommunikationsbereichs des Curriculums² (2017) für alle Sprachen (kroatische Sprache, Sprachen nationaler Minderheiten, moderne Fremdsprachen usw.) fest, dass die Schüler dazu ermutigt werden sollen, verschiedene direkte und indirekte Lernstrategien kennenzulernen und anzuwenden. Außerdem wird dargelegt, wie metakognitive Strategien entwickelt werden, die kognitive Prozesse erkennen, überwachen und regulieren und damit integriertes und vernetztes Lernen wesentlich erleichtern, d. h. sie sind Voraussetzung für selbstständiges, zielgerichtetes und kontinuierliches Lernen (vgl. ebd.: 15). Die *Schule fürs Leben*³ hebt sieben fächerübergreifende Themen hervor und definiert sie. An dieser Stelle sollte deshalb das fächerübergreifende Thema ‚das Lernen lernen‘⁴ hervorgehoben werden. Der Zweck der Einführung des lehrplanübergreifenden Themas ‚das Lernen lernen‘ besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Kenntnisse und Fähigkeiten zur Regulierung ihres Lernens zu entwickeln und geeignete Strategien in verschiedenen Lernsituationen in formalen, nicht-formalen und informellen Umgebungen anzuwenden. Diese Kompetenz ermöglicht ihnen den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie in der späteren persönlichen und beruflichen Entwicklung im Rahmen des lebenslangen Lernens erfolgreich anwenden können. Die Domänen sind: Anwendung von Lernstrategien und

² <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531> abgerufen am 15.6.2022

³ <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/> abgerufen am 15.6.2022

⁴ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html abgerufen am 15.6.2022

Informationsverwaltung, Selbstregulierung des Lernens, Umgang mit Emotionen und Motivation beim Lernen und Lernumgebung schaffen. Die Lernenden sollen demzufolge verschiedene Lernstrategien anwenden und Probleme in allen Bereichen des Lernens unter der Überwachung und Unterstützung des Lehrers lösen können.

3. Untersuchung zu den Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule

Da Lernstrategien einer der Schlüsselbegriffe in allen relevanten Bildungsdokumenten in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in der Republik Kroatien sind, möchte ich untersuchen, ob und inwieweit sie in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule vertreten sind.

3.1. Untersuchungsziel, -fragen und -hypothesen

Das Hauptziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche Lernstrategien in zwei DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule explizit oder implizit vorkommen, *Flink mit Deutsch* (2018) und *#Deutsch1* (2021). Die Forschungsfragen, die vor der Analyse dieser beiden DaF-Lehrbücher gestellt wurden, sind:

1. Inwieweit werden Lernstrategien bzw. Lernstrategietypen in den DaF-Lehrbüchern als solche explizit genannt?
2. Falls sie nicht explizit genannt werden, welche Lernstrategien (direkte oder indirekte) kommen in den Aufgaben, die diese DaF-Lehrbücher enthalten, implizit am häufigsten vor?
3. Welche konkreten Lernstrategietypen kommen in den DaF-Lehrbüchern am häufigsten vor?
4. Gibt es Unterschiede zwischen den beiden DaF-Lehrbüchern im Bezug auf die Anzahl der implizit bzw. explizit enthaltenen Lernstrategietypen?

Zu diesen Forschungsfragen werden folgende Hypothesen gebildet:

H1: Lernstrategien bzw. Lernstrategietypen werden in den DaF-Lehrbüchern für Anfänger nicht explizit erwähnt.

H2: In den verschiedenen Aufgaben, die in den Lehrbüchern enthalten sind, kommen direkte (kognitive) Lernstrategien implizit am häufigsten vor.

H3: In den DaF-Lehrbüchern kommen Gedächtnisstrategien implizit am häufigsten vor.

H4: Eine größere Anzahl der implizit bzw. explizit enthaltenen Lernstrategietypen ist in der neueren Ausgabe des DaF-Lehrbuchs (*#Deutsch1*) zu erwarten.

3.2. Korpus

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, befasst sich diese Diplomarbeit mit der Untersuchung und dem Vergleich von zwei DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule, nämlich *Flink mit Deutsch* und *#Deutsch1*.

Das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* ist ein deutschsprachiges Lehrbuch für die vierte Klasse der Grundschule (1. Lernjahr), das von drei Autorinnen verfasst wurde: Plamenka Bernardi-Britvec, Jadranka Salopek und Jasmina Troha. Das Erscheinungsjahr dieses Lehrbuches ist 2018 und es wurde vom Verlag Školska knjiga herausgegeben. Dieses Lehrbuch wird von Audio- und interaktiven Inhalten begleitet.

#Deutsch1 ist ein deutschsprachiges Lehrbuch aus dem Jahr 2021, verfasst von den Autorinnen Alexa Mathias und Jasmina Troha, und es ist ein Ersatz des Lehrwerks *Flink mit Deutsch*. Das Lehrbuch richtet sich an Grundschüler der vierten Klasse (1. Lernjahr). Es wurde auch vom Verlag Školska knjiga herausgegeben. Dieses Lehrbuch ist mit zusätzlichen digitalen Inhalten angereichert (esfera und Mozaik education).

3.3. Analyse

Es handelt es sich hierbei um eine qualitative Untersuchung der Lehrbücher. Die Methoden, die in erster Linie angewandt werden, sind die deskriptive Methode und die komparative Methode. Die deskriptive Methode diente zur Analyse und Beschreibung der in den DaF-Lehrbüchern enthaltenen Aufgaben, und die komparative Methode wurde beim Vergleich der beiden Lehrbücher angewandt.

Bei der Analyse von Aufgaben wurde folgendermaßen vorgegangen. Da Lernziele ein fester Bestandteil von Lernstrategien sind, wurde dieses Kriterium als das entscheidende für die Lernstrategiebestimmung und -zuordnung gewählt. Es wurde daher versucht, in jeder Aufgabe, wo die Lernstrategien nicht explizit genannt werden, die implizit vorhandene Lernstrategie mithilfe der Lernzielbestimmung aufzudecken. In Anlehnung an die Klassifizierung von Bimmel/Rampillon (2000), wurde dabei auch die sogenannte Wenn-dann-Formulierung der Lernstrategien als Hilfs- und Kontrollmittel angewandt. Bei der Untersuchung wurden direkte (kognitive) und indirekte Lernstrategien analysiert.

3.4 Ergebnisse

Im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* wurden insgesamt 288 Aufgaben analysiert. Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass die Lernstrategien in DaF-Lehrbüchern für Anfänger nicht explizit

vorkommen. Die Anzahl der direkten (kognitiven) Lernstrategien die implizit vorkommen beträgt 270, während die Anzahl der indirekten Lernstrategien 18 beträgt (Tabelle 1).

Im Lehrbuch *#Deutsch1* wurden insgesamt 343 Aufgaben analysiert. Es wurde festgestellt, dass das Lehrbuch 304 direkte (kognitive) Lernstrategien und 39 indirekte Lernstrategien implizit enthält.

Tabelle 1: Anzahl von Lernstrategien in DaF-Lehrbüchern

| Lernstrategie | Lehrbuch <i>Flink mit Deutsch</i> | Lehrbuch <i>#Deutsch1</i> |
|----------------------|--|----------------------------------|
| Direkte (kognitive) | 270 | 304 |
| Indirekte | 18 | 39 |
| <u>INSGESAMT</u> | 288 | 343 |

Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Lernstrategietypen, die in DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule *Flink mit Deutsch* und *#Deutsch1* implizit vorkommen.

Tabelle 2: Anzahl von Lernstrategietypen in DaF-Lehrbüchern

| Lernstrategietypen | Lehrbuch <i>Flink mit Deutsch</i> | Lehrbuch <i>#Deutsch1</i> |
|--|--|----------------------------------|
| Gedächtnisstrategien | 12 | 14 |
| Sprachverarbeitungsstrategien | 258 | 290 |
| Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens | 0 | 8 |
| Soziale Lernstrategien | 18 | 31 |
| Affektive Lernstrategien | 0 | 0 |
| <u>INSGESAMT</u> | <u>288</u> | <u>343</u> |

Wie aus der Tabelle ersichtlich, enthält das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* insgesamt 12 Gedächtnisstrategien, 258 Sprachverarbeitungsstrategien und 18 soziale Lernstrategien, während Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens und affektive Lernstrategien nicht vorkommen. Das Lehrbuch *#Deutsch1* umfasst 14 Gedächtnisstrategien, 290 Sprachverarbeitungsstrategien, 8 Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens und 31 soziale Lernstrategien, während affektive Lernstrategien nicht vorkommen.

Da die Ergebnisse der Analyse gezeigt haben, dass die Lernstrategien in DaF-Lehrbüchern für Anfänger nicht explizit vorkommen, nicht einmal als Lerntipps, wird im nächsten Schritt der Analyse versucht, implizit enthaltene Lernstrategien in den einzelnen Aufgaben zu identifizieren und zu beschreiben. Im Folgenden wird eine Auswahl von insgesamt 43 Beispielen aus beiden DaF-Lehrbüchern in der Analyse dargestellt. Die Beispiele sind nummeriert. Zur Verdeutlichung werden in Beispielen in den Klammern die Abkürzungen und Seitenzahlen des Lehrbuchs angegeben: z.B. (F.-S.3) für das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* und (#Dt1.-S.3) für das Lehrbuch *#Deutsch1*, wobei S. die Seitenzahl bezeichnet.

3.4.1 Direkte (kognitive) Lernstrategien im DaF Lehrbuch *Flink mit Deutsch*

Bimmel und Rampillon (2000) unterteilen direkte (kognitive) Lernstrategien in Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien. Wie der Tabelle 2 im Abschnitt 3.4 zu entnehmen ist, enthält das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* 12 Gedächtnisstrategien und 258 Sprachverarbeitungsstrategien, die in diesem Abschnitt anhand einiger Beispiele vorgestellt werden.

Es ist immer einfacher, ein neues Wort zu lernen, das in einer anderen uns vertrauten Sprache ähnlich ist. Rampillon (vgl. 1995: 79) nennt in ihrem Buch Beispiele wie: *Telefon, Kino, Kaffee*. Auf Kroatisch werden diese Wörter entweder gleich oder ähnlich ausgesprochen. Ein ähnliches Beispiel (1) befindet sich am Anfang des Lehrbuches (F.-S.6). Der Schüler soll sich die Wörter anhören und die Frage beantworten, ob er diese Wörter bereits kennt. Die Wörter, die der Schüler anhört sind zum Beispiel: *die Adresse, das Baby, der Clown, der Dinosaurier, die Energie, der Film, die Gittare, das Hotel, das Insekt, der Jaguar, der Kilometer usw.* Alle in dieser Aufgabe aufgeführten Wörter sind internationale Wörter, die ähnliche Entsprechungen auch in der kroatischen Sprache haben, sodass sich die Schüler das neu gelernte Wort auf Deutsch leicht merken können. Daraus lässt sich ableiten, dass es sich hierbei um eine Gedächtnisstrategie handelt.

Rampillon (vgl. ebd.: 77) ist der Meinung, dass Reime, Gedichte und Merkverse, besonders lustige und amüsante, das Behalten erleichtern. Generationen von Schülern erinnern sich sicherlich noch an das Lied *Eins, zwei, Polizei, drei, vier, Offizier...*, mit dem Zahlen gelernt wurden. Ein ähnliches Beispiel (2) findet sich im Lehrbuch (F.-S.10), in dem Schüler Zahlen auch durch Reime lernen. Die Schüler lernen gerne durch solche Aufgaben, da diese interessant sind und Spaß machen. Da das Ziel dieser Aufgabe darin besteht, die neue Wörter leichter zu behalten, handelt es sich hierbei um eine Gedächtnisstrategie.

Das nächste Beispiel (3; F.-S.9) wird den Schülern bildlich (durch Smileys) und schriftlich (durch Stimmungen) dargestellt. Der Smiley, der *Danke, gut!* entspricht, ist sichtlich in Stimmung. Der Smiley, der die Frage *So, so!* beantwortet, liegt an der Grenze zwischen Gut und Schlecht, während der Smiley, der die Frage *Schlecht!* beantwortet, traurig aussieht. Schüler lernen leichter durch Bilder, die von Sätzen begleitet werden. Das Ziel dieser Aufgabe besteht darin, die neue Wörter durch Bilder leichter zu behalten, darum handelt es sich hierbei ebenfalls um eine Gedächtnisstrategie.

Cujic (vgl. 2019: 97) behauptet in ihrer Diplomarbeit, dass empfohlen wird, Adjektive immer mit ihren Gegenteilen zu lernen, und glaubt, dass diese Strategie eine Gedächtnisstrategie ist. Eine solche Aufgabe (4), bei der die Schüler die Gegenteile von Adjektiven schreiben müssen, findet sich in der Lektion 6 (F.-S.45).

Ein Großteil der Aufgaben bezieht sich auf das Üben, bei dem die Schüler die Muster in Texten selbstständig erkennen und dann im Satz verwenden müssen. Ein Beispiel (5) für eine solche Aufgabenstellung findet man beispielsweise in der Lektion 6 (F.-S.49). Der Schüler soll einen kurzen Dialog über die Tiere lesen. Nach dem Lesen muss der Schüler eine Frage stellen und die Frage beantworten, indem er sich mit dem Dialog, den er gelesen hat, bedienen kann. Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 159) meinen, dass man oft in Dialogen oder Texten Ausdrücke finden kann, die man auch in anderen Gesprächssituationen gut gebrauchen kann. Dieser Aufgabentyp gehört zur Sprachverarbeitungsstrategie.

Das nächste Beispiel (6) der Sprachverarbeitungsstrategien ist eine Aufgabe (F.-S.19) aus der Lektion, in der die Schüler Zahlen gelernt haben. Die Schüler haben einfache mathematische Aufgaben wie $7 + _ = 15$, die sie lesen und rechnen müssen. Kysilka (vgl. 2014: 15) stellt eine sehr ähnliche Aufgabe in seiner Arbeit dar und meint, dass sich die Schüler durch eine solche Übungsstrategie die Zahlen schneller und effektiver merken.

Eine interessante Aufgabe (7) befindet sich in der Lektion 2 (F.-S.18), in der die Schüler lernen, zu fragen und zu sagen, wie spät es ist. Nachdem die Schüler die Regel für die Bestimmung der Uhrzeit gelernt haben, müssen sie anhand der gezeichneten Uhr sagen, wie spät es ist. Da es sich um eine Übung handelt, gehört diese Aufgabe zu Sprachverarbeitungsstrategien. Kysilka (vgl. ebd. 57) beschreibt in seiner Arbeit ein ähnliches Beispiel, in dem die Schüler schreiben müssen, wie spät es ist.

Die Kenntnis von Grammatikregeln ist immer ein Mittel zum Erwerb einer bestimmten Sprachform, die geübt werden muss (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 157). Ein Beispiel (8), das zu dieser Beschreibung passen würde, befindet sich in der Lektion 4 (F.-S.36), in dem die Schüler W-Fragen üben. Um die Aufgabe interessanter zu machen, sollen die Schüler einen Würfel basteln, der ihnen helfen wird. Die Lernstrategie, die in dieser Aufgabe erkennbar ist, ist eine Sprachverarbeitungsstrategie. Kysilka (vgl. 2014: 56) beschreibt in seiner Arbeit ein ähnliches Beispiel, wo die Schüler Fragen mithilfe von gelernten Verben stellen. Die Lernstrategie, die er in dieser Aufgabe erkannt hat, ist eine Gedächtnisstrategie.

3.4.2 Indirekte Lernstrategien im DaF Lehrbuch *Flink mit Deutsch*

Indirekte Lernstrategien werden in Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive und soziale Lernstrategien unterteilt (Bimmel/Rampillon 2000: 65). Da dieses Lehrbuch keine Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens und affektive Lernstrategien enthält, werden in diesem Abschnitt die Aufgaben analysiert, in denen soziale Strategien gefunden wurden. Wie Bimmel und Rampillon (vgl. ebd.: 133) behaupten, geht es bei den sozialen Lernstrategien um alle möglichen Strategien, die im Zusammenhang mit anderen Menschen stehen. Darüber hinaus geben sie an, dass man besonders beim Fremdsprachenlernen oft auf die Zusammenarbeit mit anderen angewiesen ist (ebd.: 74).

In Lektion 1, in der die Schüler die Verben ‚sein‘ und ‚heißen‘ lernen sollen, gibt es ein Beispiel (9; F.-S.13), in dem die Schüler in der Gruppenarbeit ein Klassenplakat erstellen müssen, auf dem sie sich anhand gelernter Verben vorstellen. Ein ähnliches Beispiel (10; F.-S.21) wäre, bei dem die Schüler in 4 Gruppen eingeteilt werden sollen. Jede Gruppe wählt ein Thema (Unsere Schule, Schulleiter, Lehrer oder Schüler), zu dem ein Plakat gemacht und präsentiert wird.

Ein weiteres Beispiel (11; F.-S.20) einer sozialen Lernstrategie ist die Pantomime. Die Schüler müssen eine Freizeitbeschäftigung pantomimisch darstellen, während andere Schüler raten.

Im Lehrbuch erscheinen Sozialstrategien am häufigsten als Aufgaben, in denen Schüler Dialoge führen. Zum Beispiel (12; F.-S.43) haben die Schüler einen einfachen Dialog, in dem sie das

Verb ‚essen‘ und die neue Vokabeln üben, oder ein Beispiel (13; F.-S.64), in dem die Schüler ein kurzes Gespräch mit dem Verb ‚fernsehen‘ führen.

Das Hauptziel einer Zusammenarbeit ist, laut Sibilia (vgl. 2017: 52), dass die Schüler lernen, wie sie mit anderen zusammenarbeiten und von ihnen lernen können. Geleitet von der obigen Aussage gehört auch das folgende Beispiel (14; F.-S.37) zu sozialen Lernstrategien. Jeder Schüler muss einen Weihnachtsstern basteln. Sobald sie die Weihnachtssterne gemacht haben, können sie das Klassenzimmer oder die ganze Schule schmücken. Eine ähnliche Aufgabe (15) befindet sich in der Lektion 10 (F.-S.79), bei der die Schüler ihr Traumhaus zeichnen, die Räume zeichnen und dann im Katalog Fotos der Möbel finden, die sie ausschneiden und auf ihre Zeichnung kleben. Nachdem die Schüler die Aufgabe erledigt haben, müssen sie eine kurze Ausstellung machen und das schönste und beste Traumhaus auswählen.

3.4.3 Direkte (kognitive) Lernstrategien im DaF-Lehrbuch #Deutsch1

Anhand einiger Beispiele werden in diesem Abschnitt einige Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien dargestellt. Wie der Tabelle 2 im Abschnitt 3.4 zu entnehmen ist, enthält das Lehrbuch #Deutsch1 14 Gedächtnisstrategien und 290 Sprachverarbeitungsstrategien.

In diesem Lehrbuch wurde eine fast identische Aufgabe (16; #Dt1.-S.1) wie im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* bemerkt, in dem Wörter, die der kroatischen Sprache ähnlich oder gleich sind, am Anfang des Lehrbuchs aufgelistet sind. Das Ziel ist, dass die Schüler das neu gelernte Wort auf Deutsch sich leichter merken können, was demnach eine Gedächtnisstrategie ist.

Auch in diesem Lehrbuch sind Reime, Gedichte und Merkverse vorhanden. Das unten gezeigte Beispiel (17; #Dt1.-S.16) ist ein extrem leicht zu merkendes Beispiel für das Lernen von Zahlen. daraus lässt sich feststellen, dass es sich hierbei um eine Gedächtnisstrategie handelt. Die Zahlen sind fett gedruckt und von Reimen begleitet:

Null, eins, zwei, drei,

das ist ein Ei.

Vier, fünf, sechs,

hier ist ein Keks.

....

In der Lektion 4 (#Dt1.-S.42), in der die Schüler Schulmaterial lernen, erscheint ein sehr interessantes Gedicht mit Reimen, in dem die Schüler Zubehör wie Tafel, Schwamm,

Schulbank und Ähnliches lernen. Dieses Beispiel (18) gehört der Gruppe der Gedächtnisstrategien an. Reime machen das Lied interessant und leicht zu merken:

Das Klassenzimmer ist zwar klein,
doch viele Schüler passen rein.

So ein Zimmer ist echt toll,
und es ist auch immer voll.

...

Ein weiteres Beispiel (19; #Dt1.-S.43) wäre, wo die Schüler verschiedene Anweisungen wie *Steh auf!*, *Setz dich!*, *Mach das Buch auf!*, *Mach das Buch zu!*, *Hör gut zu!*, *Mach die Tafel sauber!*, die von Bildern begleitet werden, lernen. Cujic (vgl. 2019: 92) behauptet, dass die Schüler neue Wörter (in diesem Fall Anweisungen), durch die Verwendung der Bilder, besser im Gedächtnis behalten. Ein ähnliches Beispiel (20; #Dt1.-S.44), das die gleiche Funktion hat, wäre das Lernen von Schulfächern, wo die Schulfächer von Bildern begleitet werden. Diese gehören zu der Gruppe der Gedächtnisstrategien.

Die meisten Aufgaben im Buch enthalten Hörübungen und Nachsprechübungen. Nach Rampillon (vgl. 1989: 101) geschieht das Nachsprechen entweder in Partnerarbeit mit einem zweiten Sprecher, dem Vorsprecher oder mit dem Kassettenrekorder. Rampillon (ebd.) ist der Meinung, dass der Schüler das Nachsprechen so lange üben und wiederholen soll, bis er das Redetempo des Originalsprechers erreicht. Solche Aufgaben können als Sprachverarbeitungsstrategien kategorisiert werden. Am häufigsten kommen die Aufgaben vor, bei denen Lernende von der CD abgespielte vorgespochene Muster wiederholen sollen. So gibt es beispielsweise Aufgaben (21; #Dt.-S.15), bei denen Schüler kurze Sätze nachsprechen müssen, wie zum Beispiel *"Hallo, wie geht's? ... Mir geht es prima."*, Aufgaben (22; #Dt1.-S.16), bei denen die Schüler jedes Wort einzeln wiederholen müssen (zum Beispiel Lektion, in der sie Zahlen lernen, oder Aufgaben (23; #Dt1.-S.39) wo die Schüler die Aussprache von Wörtern mit dem Umlaut üben (*zählen, Fächer, ähnlich, zwölf, hören, Wörter, usw.*

In der ersten Lektion lernen die Schüler Zahlen. Um sich den Stoff besser und leichter merken zu können, bekommen sie eine Aufgabe (24), bei der sie sich die Handynummern von vier Kindern anhören müssen, die sie dann aufschreiben müssen. Danach schreibt jeder Schüler seine Handynummer auf und wählt zwei Mitschüler aus, deren Handynummern er/sie aufschreiben wird und danach über die Handynummer berichten wird. Das gleiche Beispiel beschreibt Kysilka (vgl. 2014: 51) in seiner Arbeit. In solchen Aufgaben lassen sich

Sprachverarbeitungsstrategien erkennen. Die Beispiele, die ebenfalls als Sprachverarbeitungsstrategien betrachtet werden können, sind Aufgaben, bei denen die Schüler am Ende der Stunde das Gelernte anwenden müssen, wie zum Beispiel (25) in der Lektion 4 (#Dt1.-S.47), wo sie mit Hilfe von Sätzen über ihren Stundenplan schreiben müssen *Am Freitag habe ich Die erste Stunde ist ... Die zweite Stunde ist ...* Es gibt auch Aufgaben (26), in denen Sätze nicht als Beispiel angegeben sind, zum Beispiel in der Lektion 7 (#Dt1.-S.79), wo Schüler ihren Tagesplan beschreiben müssen, wo sie die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen sollen.

Alle Kinder lieben Feiertage, sei es Weihnachten oder Ostern, und die allermeisten Kinder lieben es zu basteln, um ihre Kreativität auszudrücken. Die Autoren dieses Lehrbuchs ermöglichten es den Schülern, ihre Kreativität zu zeigen. Auf Seite 98 lernen die Schüler so die Weihnachtsferien kennen, unter anderem anhand der Aufgabe (27), einen Weihnachtsmann zu basteln, während sie auf Seite 100 (28) die Osterferien kennenlernen, wo sie die Möglichkeit haben, aus Papptellern einen Hasen zu basteln. Um es den Schülern ein bisschen zu erleichtern, haben sie auch eine Bastelanweisung im Rahmen der Aufgabe. Diese Aufgabe ist interessant, weil sie nicht so leicht eingeordnet werden kann, da sie auch zugleich mehrere Lernziele beinhalten kann. So kann das beispielsweise eine soziale Strategie sein, falls die Lernenden zusammenarbeiten sollen, eine affektive Strategie, die zur Entspannung im Unterricht dienen soll, und wenn man tiefer in die Aufgabe hineinschaut, ist es auch ein tolles Beispiel einer Sprachverarbeitungsstrategie. Da den Schülern Bastelanweisungen auf Deutsch gegeben wurden, sollen sie sie zuerst durchlesen und verstehen, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen und somit das Lernziel zu erreichen.

Ein weiteres Beispiel (29) einer Sprachverarbeitungsstrategie, findet sich im Lehrbuch auf Seite 96, in dem die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihr Wochenende zu planen. Die Aufgabe besteht darin, Notizen zu schreiben, die man in die Tabelle pro Park und contra Park einordnen soll und am Ende darüber berichten. Bimmel und Rampillon (vgl. 2000: 151) sind der Meinung, dass es ganz nützlich sein kann, die Gedanken stichwortartig zu notieren und gleichzeitig in einem Schema zu ordnen. Das Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Schüler lernen, sich durch Notizen auf ein Gespräch vorzubereiten. Das gleiche Beispiel (30) befindet sich in der Lektion 8 (#Dt1.-S.91), in dem die Lernenden in einer Tabelle notieren sollen, was sie mit ihrer Familie am Wochenende tun und anschließend darüber berichten.

Zu den Sprachverarbeitungsstrategien gehört unter anderem auch das Markieren. Im Lehrbuch befindet sich ein solches Beispiel (31), wo der Schüler zwei Texte lesen soll und alle bekannten Wörter in den Texten markieren muss. Der Schüler wendet in diesem Fall die Markierungsstrategie an, um den Inhalt des Textes besser zu verstehen und, wie Sibilia (vgl. 2017: 27) behauptet, um sich den Inhalt des Textes besser zu merken.

Im nächsten Beispiel (32; #Dt1. S.69) muss der Schüler die Konjugationstabelle des Verbs ‚haben‘ ergänzen. Cujic (vgl. 2019: 91) meint, dass das Ergänzen der Tabelle dabei hilft, das grammatische Phänomene besser zu verarbeiten und leichter zu behalten. Diese Strategie gehört somit in die Gruppe der Sprachverarbeitungsstrategien, obwohl sie als Gedächtnisstrategie zu definieren auch nicht falsch wäre. Mit dem gleichen Ziel, befindet sich in der Lektion 3 eine Grammatikaufgabe (33; #Dt.-S.34), in der die Schüler die Wörter aus der vorherigen Aufgabe in die Tabelle der unbestimmten Artikel einordnen müssen. Die unbestimmten Artikel werden mit den gleichen Farben (ein-blau, eine-rot, ein-grün) markiert, wie die Wörter aus der vorherigen Aufgabe.

Um das Wiederholen für den Schüler interessant zu machen, bietet das Lehrbuch ein Wortgitter (34; #Dt1.-S.87) an, in dem der Schüler 6 Hobbies finden soll. In seiner Arbeit klassifiziert Kysilka (vgl. 2014: 54) diese Aufgabe als eine affektive Lernstrategie und erklärt, dass diese Art von Aufgabe dazu dient, die Schüler zu entspannen und von Stress abzubringen. Betrachtet man aber das Ziel der Aufgabe, die neu erlernten Wörter einzuüben, scheint in dieser Aufgabe eher eine Sprachverarbeitungsstrategie enthalten zu sein. Eine ähnliche Aufgabe (35) befindet sich in der Lektion 7, wobei die Aufgabenstellung lautet: *Was machst du jeden Tag? Finde 4 Wörter und schreibe sie.*

3.4.4 Indirekte Lernstrategien im DaF-Lehrbuch #Deutsch1

Da das Lehrbuch keine affektive Lernstrategien enthält, werden in diesem Abschnitt die Aufgaben analysiert, in denen Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens und soziale Strategien enthalten sind.

Ein interessantes Beispiel der metakognitiven Lernstrategie findet man nach jeder im Lehrbuch bearbeiteten Lektion unter dem Titel ‚*Wie fit bin ich?*‘ (Abbildung 2). Neben dem Titel steht die Nummer der bearbeiteten Lektion. Jeder Titel ‚*Wie fit bin ich?*‘ nennt die Lernziele, die zu Beginn des Unterrichts genannt wurden, z.B.: **Ich kann begrüßen und mich verabschieden.** Die Aufgabe (36) des Schülers besteht darin, zum Beispiel vier Begrüßungen zu schreiben und sich mit einer Bronze-, Silber- oder Goldmedaille zu bewerten.

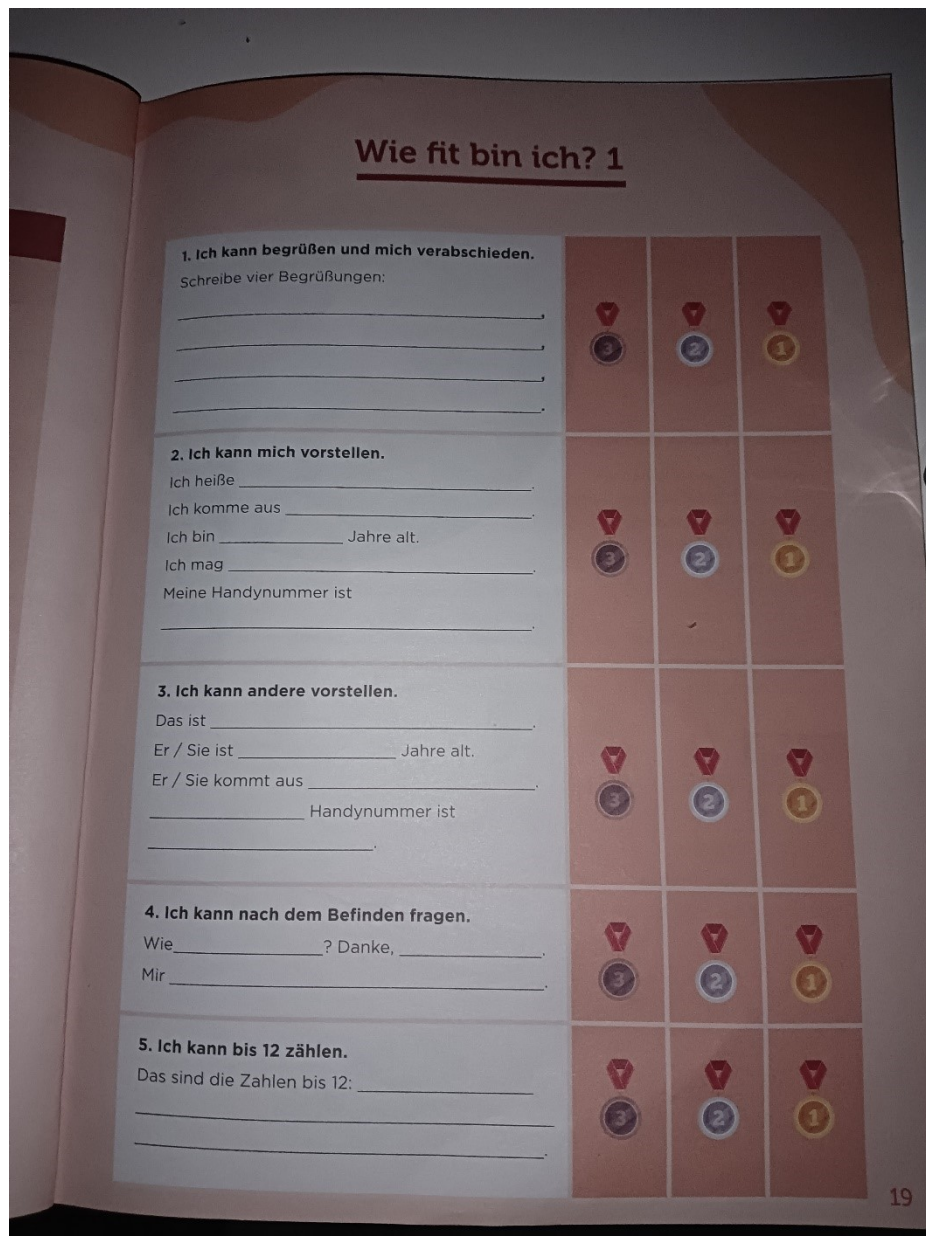


Abbildung 2: Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens (Mathias/Troha 2021: 19)

Wie bereits erwähnt, die hier in Frage kommende Strategie ist die Strategie zur Regulierung des eigenen Lernens. Hier ist es sehr wichtig, dass der Schüler während der Ausführung der Aufgabe prüft, ob die Aufgabe durch die Umsetzung der gewählten Lernstrategien erfolgreich abgeschlossen wird, bzw. ob er die Aufgabe als erledigt ansehen kann (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 72).

Alle Grundschüler spielen gerne. Wie Pavić (vgl. 2019: 50) in ihrer Diplomarbeit behauptet, dienen Spiele nachweislich der Motivation, Entspannung und Wiederholung. Pantomime zu spielen finden die Schüler immer interessant. Das Lehrbuch enthält einige Beispiele, in denen die Schüler Pantomime spielen müssen. Eines der Beispiele (37) findet man in der Lektion 1

(S.11), in der die Schüler Begrüßungen lernen. Ein Schüler zeigt pantomimisch eine Begrüßung (z.B. Guten Morgen!, Gute Nacht! usw.), während andere raten. Ein zweites Beispiel (38) befindet sich in der Lektion 2 (#Dt1.-S.25), in der die Schüler Berufe lernen. Ein Schüler zeigt pantomimisch einen Beruf, beispielsweise Lehrer, Fotografin, Bäcker oder Pilot, während die anderen Schüler raten. Es wird davon ausgegangen, dass auf diese Weise einige Wörter, Ausdrücke u.Ä. dauerhaft im Gedächtnis bleiben. Da diese Beispiele die Zusammenarbeit betreffen, geht es hier um eine soziale Lernstrategie.

Die soziale Lernstrategie erscheint im Lehrbuch *#Deutsch1* am häufigsten durch Dialoge oder Gespräche, die die Schüler zu zweit führen. In jeder der acht Lektionen gibt es mindestens eine Aufgabe, bei der sich die Schüler zu zweit unterhalten müssen. Die Aufgabenstellungen lauten zum Beispiel: *Arbeitet zu zweit. Führt ein Gespräch wie in der Aufgabe 2.* (39; #Dt1.-S.14), *Arbeitet zu zweit. Fragt und antwortet.* (40; #Dt1.-S.23) *Arbeitet zu zweit. Beschreibt eure Zimmer: Stellt Fragen und antwortet.* (41; #Dt1.-S.59), *Was macht deine Familie in welchem Raum? Arbeitet zu zweit und führt Dialoge.* (42; #Dt1.-S.61) usw. Lacković (2020: 28) behauptet, dass die Schüler während des Dialogs bemerken, dass alle diese Redewendungen für die Bewältigung der alltäglichen Kommunikation notwendig sind, was für die Schüler ein zusätzlicher Anreiz sein sollte, sie zu beherrschen.

Das letzte Beispiel (43; #Dt1.-S.37) ist eine Aufgabe, bei der die Schüler in Gruppen nach 5 Schulsachen suchen, die im Wortgitter versteckt sind, das zugleich zeigt, dass in einer Aufgabe mehrere Lernstrategietypen erkennbar sein können. Da es sich bei dieser Aufgabe jedoch um die Verarbeitung von Sprache in Gruppen handelt, d.h. die Schüler wiederholen die bereits gelernten Wörter und arbeiten zusammen, handelt es sich hierbei sowohl um eine Sprachverarbeitungsstrategie als auch um eine soziale Lernstrategie.

3.5 Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert und es wird auf die Forschungsfragen, die vor der Analyse der beiden DaF-Lehrbücher gestellt wurden, eingegangen.

Die erste Hypothese lautet: *Lernstrategietypen werden nicht explizit in den Lehrbüchern genannt.* Diese Hypothese wurde bestätigt. Eine mögliche Antwort auf die Frage, warum Lernstrategien in den untersuchten DaF-Lehrbüchern nicht explizit dargestellt werden, wäre, dass die Autoren dieser Lehrbücher im Bereich der Lernstrategien wahrscheinlich nicht ausreichend ausgebildet sind. Selbst Deutschlehrer sind, meines Erachtens, nicht im Bereich

der Lernstrategien ausgebildet und können daher, die im Lehrbuch implizit dargestellten Lernstrategien, sicherlich nicht erkennen. Obwohl es gar nicht leicht ist, eine Fremdsprache zu erlernen, und es ist bekannt, dass Deutsch zu den schwierigeren Sprachen in unserem Lernkontext zählt, scheinen die Lernenden im Hinblick auf die Kompetenz "das Lernen lernen" sich selbst überlassen zu sein. Die meisten Schüler, aber auch Lehrer, werden in den zahlreichen Aufgaben eines Lehrbuchs höchstwahrscheinlich nicht im Stande sein, etwas "Tieferes" zu erkennen, als eine Reihe von Übungen, die gelöst werden müssen. Aber wenn jemand sie darauf aufmerksam gemacht hätte, könnten sie es problemlos schaffen, sich neue Lernstrategien anzueignen, die sie später dann auch in anderen Kontexten und ähnlichen Aufgaben anwenden könnten. Bielen (vgl. 2015: 2) meint, dass die Lernstrategien die wichtigsten Voraussetzungen für die Selbstständigkeit und lebenslanges Lernen sind. Auch die relevante Bildungsdokumente der Republik Kroatien aus der Domäne des Fremdsprachenunterrichts heben Lernstrategien als wichtig für den Lernenden hervor. Aber die Frage ist, inwiefern Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht überhaupt vermittelt werden. Basierend auf meinem langjährigen Lernen von Deutsch als Fremdsprache und meiner Berufserfahrung als Deutschlehrerin, wage ich es zu behaupten, dass die Lernstrategien und damit auch die Kompetenz ‚das Lernen lernen‘ im Fremdsprachenunterricht noch immer keinen Platz findet. Dieses Problem tritt wahrscheinlich deswegen auf, weil die meisten Lehrer in diesem Bereich nicht ausgebildet sind und daher keine Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vermitteln können. So kommen wir zu der Tatsache, dass es paradox ist, dass etwas, was in allen relevanten nationalen Fremdsprachenunterrichtsbildungsdokumenten als eine bedeutende Kompetenz für das lebenslange Lernen hervorgehoben wird, in der Praxis nicht umgesetzt wird. D.h., explizit werden die Lernstrategien in den meisten kroatischen DaF-Klassenzimmern meines Erachtens nicht vermittelt, was die Entwicklung von Lernerautonomie auf jeden Fall beeinträchtigt. Daher sollten Deutschlehrer in diesem Bereich ausgebildet werden. Wenn die Lehrer im Bereich der Lernstrategien ausgebildet würden, könnten sie dieses Wissen an die Schüler weitervermitteln.⁵

Die zweite Hypothese lautet: *In den verschiedenen Aufgaben, die in diesen beiden Lehrbüchern enthalten sind, kommen direkte (kognitive) Lernstrategien implizit am häufigsten vor.* Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Hypothese bestätigt wurde, da der zahlenmäßige

⁵ Auch an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften im Studiengang Deutsche Sprache und Literatur in Osijek wurden bis 2021 angehende Deutschlehrer in diesem Bereich nicht ausgebildet. Erst seit 2021 wird den angehenden Deutschlehrern ein Wahlfach angeboten, in dem sie sich im Bereich der Lernstrategien weiterbilden können. Das Problem ist jedoch, dass nicht alle zukünftigen Deutschlehrer im Bereich der Lernstrategien ausgebildet werden, weil ihnen das Fach *Lernstile und Lernstrategien* als Wahlfach auferlegt wird, während es m. E. ein Pflichtfach sein sollte, um in Zukunft viel mehr zur Entwicklung der Lernerautonomie beitragen zu können.

Unterschied zwischen direkten (kognitiven) Lernstrategien und indirekten Lernstrategien enorm ist. Die Zahl der direkten Lernstrategien im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* beträgt 270, während die Zahl der indirekten Lernstrategien viel geringer ist, nämlich nur 18. Im Lehrbuch *#Deutsch1* kommen direkte (kognitive) Lernstrategien implizit 304 Mal vor, während die Zahl der indirekten Lernstrategien nur 39 beträgt. Die Tatsache, dass sich direkte (kognitive) Lernstrategien direkt mit dem Lernstoff befassen, während sich die indirekte Lernstrategien auf die Gefühle und auf die sozialen Verhaltensweisen, die mit dem Lernen verbunden sind, konzentrieren (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64), hat zu dieser Hypothese geführt.

Da es sich bei den Lehrwerken um das anfängliche Fremdsprachenlernen handelt, war zu erwarten, dass die Gedächtnisstrategien in DaF-Lehrbüchern stärker vertreten sein würden als andere Lernstrategietypen. Nach der Analyse beider DaF-Lehrbücher wurde jedoch festgestellt, dass die dritte Hypothese, die lautet: *In den DaF-Lehrbüchern kommen Gedächtnisstrategien am häufigsten vor*, nicht bestätigt wurde. Die Anzahl der Gedächtnisstrategien im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* beträgt nur 12, während die Anzahl der Sprachverarbeitungsstrategien mit 258 deutlich höher liegt. Das Ergebnis im Lehrbuch *#Deutsch1* unterscheidet sich in Bezug auf die Anzahl der Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien nicht wesentlich, wobei die Anzahl der Gedächtnisstrategien 14 beträgt, während die Anzahl der Sprachverarbeitungsstrategien 290 beträgt. Vielleicht rührt dieses Ergebnis von der Tatsache her, dass Erwachsene die Gedächtnisstrategien besser nutzen und bestimmte Informationen leichter aus dem Gedächtnis abrufen, während sich Kinder mehr auf das wörtliche Gedächtnis konzentrieren, was weniger effektiv ist (vgl. Miculinić 2018: 30). Betrachtet man die Analyse direkter Lernstrategien im Lehrbuch *Flink mit Deutsch*, lässt sich feststellen, dass die Meinungen auseinander gehen. In einem Beispiel erkannte Kysilka (2014) eine Gedächtnisstrategie in einer Aufgabe, während in dieser Arbeit eine ähnliche Aufgabe als Sprachverarbeitungsstrategie erkannt wird. Da die Grenze zwischen Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien ziemlich unklar ist, ist es schwierig zu unterscheiden, welche dieser beiden Lernstrategietypen sich in den Aufgaben verbirgt. Sicher ist es, dass es sich bei beiden Lernstrategietypen um direkte (kognitive) Lernstrategien handelt.

Die vierte Hypothese lautet: *Eine größere Anzahl der implizit bzw. explizit enthaltenen Lernstrategietypen ist in der neueren Ausgabe des DaF-Lehrbuchs (#Deutsch1) zu erwarten*. Die Ergebnisse der komparativen Analyse haben gezeigt, dass diese Hypothese bestätigt wurde. Die Lehrbücher unterscheiden sich beispielsweise in der Anzahl der Aufgaben, wobei das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* 288 Aufgaben enthält und das Lehrbuch *#Deutsch1* 343 Aufgaben,

die analysiert wurden. Ein bedeutender Unterschied zeigt sich tatsächlich bei den indirekten Lernstrategien, deren Anzahl im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* 18 beträgt, während die Anzahl im Lehrbuch *#Deutsch1* etwas höher liegt, insgesamt 39. Im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* kommen von den indirekten Lernstrategien nur soziale Lernstrategien vor, während im Lehrbuch *#Deutsch1* nicht nur soziale Strategien sondern auch Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens vorkommen, die für die Lernenden äußerst nützlich sind. Der größte Unterschied zwischen den beiden DaF-Lehrbüchern besteht darin, dass die Schüler im Lehrbuch *#Deutsch1* die Möglichkeit haben, ihr Lernen zu überwachen und zu bewerten, während das Lehrbuch *Flink mit Deutsch* diese Möglichkeit nicht bietet. Am Ende jeder Lektion kann der Schüler sein Wissen auswerten und so feststellen, ob die Lernstrategien in den Aufgaben für ihn angemessen sind oder nicht (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 72). Das Lehrbuch *#Deutsch1* enthält somit vielfältigere Aufgaben als das Lehrbuch *Flink mit Deutsch*, in dem sich die meisten Aufgaben auf das Hören und Lesen beziehen. Die Zusammenarbeit, die zu sozialen Lernstrategien gehört, wird in beiden DaF-Lehrbüchern gefördert, wobei das Lehrbuch *#Deutsch1* durch sein Aufgabenspektrum die Zusammenarbeit stärker betont, was bedeutet, dass die Schüler im Lehrbuch *#Deutsch1* ein größeres Bewusstsein dafür entwickeln, wie man mit anderen lernt und wie man von anderen lernt (vgl. Sibilia 2017: 52). Und das kann auf jeden Fall nützlich sein auch im Sinne des lebenslangen Lernens, da man soziale Strategien leicht auch in andere (Lern)bereiche übertragen kann.

4. Schlussfolgerung

Das Hauptziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Lernstrategien in zwei DaF-Lehrbüchern für Anfänger in der Grundschule explizit oder implizit vorkommen, *Flink mit Deutsch* (2018) und *#Deutsch1* (2021). Vor der Untersuchung der DaF-Lehrbücher *Flink mit Deutsch* und *#Deutsch1* für Anfänger in der Grundschule wurden Forschungsfragen und Hypothesen gestellt, zu dem in der Diskussion Stellung genommen wurde. Es wurde festgestellt, dass drei Hypothesen bestätigt wurden, während eine Hypothese widerlegt wurde. In keinem der zwei DaF-Lehrbücher tauchen die Lernstrategien explizit auf, nicht einmal als am Seitenrand formulierte Lerntipps, sondern nur implizit. Ob und in welchem Maße die Lernenden davon profitieren können, ist jedoch fraglich.

Erwartungsgemäß sind die häufigsten Lernstrategien in beiden DaF-Lehrbüchern direkte (kognitive) Lernstrategien. Die Untersuchung zeigte, dass in beiden DaF-Lehrbüchern Sprachverarbeitungsstrategien deutlich häufiger vorkommen als Gedächtnisstrategien, während die affektiven Lernstrategien in keinem der DaF-Lehrbücher vorkommen. Es zeigte sich, dass es Unterschiede zwischen den DaF-Lehrbüchern hinsichtlich der Häufigkeit der einzelnen darin enthaltenen Lernstrategietypen gibt. Der bedeutendste Unterschied besteht in der Strategie zur Regulierung des eigenen Lernens, die im Lehrbuch *#Deutsch1* nach jeder Lektion auftaucht, während im Lehrbuch *Flink mit Deutsch* keine Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens vorkommen.

In Zukunft sollte der Vermittlung von Lernstrategien mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit zukünftige Fremdsprachenlehrer wissen, dass sich hinter den anscheinend oberflächlichen Aufgaben in Lehrbüchern oft äußerst nützliche und praktische Lernstrategien verbergen können, die sie ihren Lernenden auf jeden Fall näherbringen sollten. Falls sich jemand fragen sollte warum - zum einen, weil das Konzept der Lernstrategien in unseren nationalen Bildungsdokumenten fest verankert ist und wir für dessen Umsetzung verantwortlich sind. Zum anderen, weil das einfach menschlich und richtig ist, den Lernenden etwas Sinnvolles mit auf den Weg geben zu wollen, und ihnen nicht nur eine Fremdsprache beibringen, sondern viel mehr.

5. Literaturverzeichnis

Bahlouli, Faiza (2021): Zur Förderung der Lernerautonomie im algerischen DaF- Unterricht „Theorie und Praxis“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 05, 226-237.

Bernardi-Britvec, Plamenka et. al. (2018): *Flink mit Deutsch 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Bielen, Martina (2015): *Lernstrategien im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (Diplomarbeit). <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5688> abgerufen am 20.6.2022

Bimmel, Peter (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-11.

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.

Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.

Cujic, Maja (2019): *Die Vermittlung von Lernstrategien in DaF-Lehrwerken. Eine Lehrwerkanalyse* (Masterarbeit). <https://theses.univie.ac.at/detail/52894#> abgerufen am 20.6.2022

Digeon, Michael (2007): *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht der Grundschule und ihre Umsetzungsmöglichkeiten*. München: Grin Verlag

Elstermann, Ana-Katharina (2007/2008): *Vom Präsenz tandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und der Universidade Estadual Paulista in Assis, Brasilien* (Diplomarbeit). https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=PO2QHdkAAA AJ&citation_for_view=PO2QHdkAAAAJ:2osOgNQ5qMEC abgerufen am 20.6.2022

Fischer, S. (2013): *Mündliche Sprachmittlungsaufgaben zur Förderung der Strategiekompetenz*. Bochum: Grin Verlag.

Karлак, Manuela (2014): *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku* (Dissertation). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:821135> abgerufen am 20.6.2022

Kertes, Patrícia (2015b): *Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): *Interaktionen*. Festschrift für

Katalin Boócz-Barna (=DUfU: Deutschunterricht für Ungarn, Jg. 27). Budapest: UDV. S. 106–120

Kysilka, Jan (2014): *Lehrbuchanalyse – Lernstrategien* (Bachelorarbeit). <https://theses.cz/id/zjc4lg/> abgerufen am 20.6.2022

Lacković, Iva (2020): *Kognitivní a metakognitivní strategie učení v učebnicích na základní a pokročilé úrovni kurzu českého jazyka* (Diplomarbeit). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:144443> abgerufen am 20.6.2022

Mathias, Alexa; Troha, Jasmina (2021): *#Deutsch 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Miculinić, Tea (2018): *Optimalna dob za početak usvajanja stranog jezika* (Abschlussarbeit). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:833372> abgerufen am 20.6.2022

Nardi, Antonella (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen* (Dissertation). <https://doi.org/10.5167/uzh-163439> abgerufen am 20.6.2022

O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Pavić, Tamara (2019): *Anwendung und Funktion von Spielen im DaFUnterricht an kroatischen Grundschulen* (Diplomarbeit). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:737527> abgerufen am 20.2.2022

Pavičić Takač, Višnja (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

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

Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning. Max Hueber Verlag.

Rüedi, Jürg (2008): *Bin am Text Lesen und Fragen beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...". Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung*. In: Maier Reinhard,

Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen : Budrich UniPress Ltd. 2008, S. 171-202 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85272 - DOI: 10.25656/01:8527

Sibilia, Miriam (2017): *Lernen lehren. Kognitive und metakognitive Lernstrategien im Unterricht fördern* (Masterarbeit). <https://zenodo.org/record/5526231#.YrQbQv0zbIU> abgerufen am 20.6.2022

Tiaden, Corine (2006): *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern*. (Dissertation) Basel

Wenden, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.

Wenden, Anita i Rubin, Joan (ur.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.

White, Cynthia et. al. (2010): Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (Hg.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press

Internetquellen:

<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531> abgerufen am 15.6.2022

<https://www.bayernwelle.de/meine-region/eselsbruecken-machen-uns-den-alltag-leichter> abgerufen am 28.9.2021

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html abgerufen am 15.6.2022

<https://skolazivot.hr/medupredmetne-teme/> abgerufen am 15.6.2022

Sažetak

Tema kojom se ovaj rad bavi je: *Tipovi strategija učenja u udžbenicima za početno učenje njemačkog kao stranog jezika u osnovnoj školi*. Rad se sastoji iz teorijskog i istraživačkog dijela. Teorijski dio uvodi najvažnije pojmove teme kao što su autonomnost u učenju i strategije učenja stranog jezika. U istraživačkom dijelu izlažu se istraživačka pitanja i hipoteze koje se u raspravi potvrđuju ili opovrgavaju. Provedena je kvalitativna analiza udžbenika. Korištene su deskriptivna i komparativna metoda.

Cilj istraživanja bio je istražiti jesu li strategije učenja eksplicitno spomenute u udžbenicima za početno učenje njemačkog kao stranog jezika, a ako ne, koje su strategije učenja i koji su tipovi strategija učenja najčešće implicitno prisutni u zadacima, te postoje li razlike između ta dva udžbenika u pogledu sadržanih tipova strategija učenja.

Rezultati pokazuju da se strategije učenja ne spominju eksplicitno u udžbenicima, dok su implicitno najčešće zastupljene kognitivne strategije učenja. Utvrđene su određene razlike između dva udžbenika.

Ključne riječi:

Strategije učenja, kognitivne strategije učenja, strategije pamćenja, strategije obrade jezika, udžbenik