

LERNSTRATEGIEN BEIM DEUTSCH- UND
ENGLISCHLERNEN IN FINNISCHE
GYMNASIALEN OBERSTUFE

Masterarbeit

Aini Käppi

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Deutsche Sprache und Kultur

September 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä – Author Aini Käppi	
Työn nimi – Title Lernstrategien beim Deutsch- und Englischlernen in finnische gymnasiale Oberstufe	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Syyskuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 113 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämä maisterintutkielma käsittelee lukiolaisten käyttämiä oppimisstrategioita saksan ja englannin opiskelussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitä oppimisstrategioita oppijat käyttävät saksan ja englannin opiskelussa, mitä strategioita käytetään molemmissa kielissä, mitkä strategiat painottuvat vain toiseen kieleen, ja miten oppijat käyttävät oppimisstrategioita saksan ja englannin kielen opiskelussa. Aineistona on lukiolaisilta kerätyt kyselyvastaukset (46 vastaajaa) ja haastattelut (6 haastateltavaa). Kysely pohjautuu Strategy Inventory for Language Learning (SILL) -malliin (Oxford 1990) ja haastattelut The Strategic Self-Regulation Model of Language Learning (S²R) -malliin (Oxford 2011). Analyysissä käytetään monimenetelmäisyyttä eli kyselyiden analyysissä hyödynnetään kuvailevaa tilastoanalyysiä, kun taas haastatteluihin käytetään laadullista sisällönanalyysiä.</p> <p>Haastatteluissa selvisi, että oppijat soveltavat kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita monipuolisesti ja että kielen rakenne ja oppijan kielitaso vaikuttavat strategioiden käyttöön. Kyselyssä taas selvisi, että oppijat käyttävät enemmän oppimisstrategioita englannin opiskelussa kuin saksan opiskelussa. On huomattu, että edistyneet kielen oppijat käyttävät enemmän oppimisstrategioita kuin aloittelijat (Griffiths 2013), mikä voi selittää tätä eroa. Kyselyssä kielten välillä oli vain vähän eroja affektiivisten strategioiden käytössä, ja haastatteluissa affektioin tärkeys kieltenopiskelussa nousi esiin. Affektio on ylipäätään tärkeä kielenopiskelussa (Oxford 2011), mikä voi selittää kyselyn pieniä eroja.</p> <p>Englannin ja saksan erilaiset asemat nousivat esiin niin kyselyssä kuin haastatteluissa. Kyselyyn vastanneet kuluttivat enemmän englannin kielistä mediaa kuin saksan kielistä samoin kuin haastateltavat. Haastateltaville myös englanti oli usein helpompi kieli, saksan taidosta riippumatta. Kielten erilaiset asemat nousivat haastattelussa esille myös muuten. Jos oppijan ei ollut tarvinnut nähdä vaivaa englannin oppimisen eteen kielen 'helpouden' takia, saksa tuntui hänestä vaikealta. Tällaisissa tapauksissa oppijalla ei ole välttämättä kokemusta oppimisstrategioiden käytössä, mikä voi osoittautua haasteeksi muiden kielten kanssa. Tämä on asia, joka vieraiden kielten opettajien olisi hyvä ottaa huomioon.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords Lernstrategien, Fremdsprachenlernen, Englisch, Deutsch, Strategy Inventory for Language Learning, The Strategic Self-Regulation Model of Language Learning, mixed method, deskriptive Statistiken, qualitative Inhaltsanalyse</p>	
Säilytyspaikka – Depository	
<p>Muita tietoja – Additional information Englannin kielen sivututkielma</p>	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	7
2 Lernstrategien	9
2.1 Lernerstrategien oder Lernstrategien?	9
2.2 Definition von Lernstrategien	10
2.3 Merkmale von Lernstrategien	11
2.4 Lernstrategien und das erfolgreiche Fremdsprachenlernen	14
3 Zum bisherigen Forschungsstand.....	16
4 Kategorisierung der Lernstrategien.....	19
4.1 Die frühe Kategorisierung der Lernstrategien.....	19
4.2 Strategy Inventory for Language Learning (SILL).....	21
4.2.1 Direkte Strategien	26
4.2.2. Indirekte Strategien	30
4.3 Strategic Self-Regulation (S ² R) Modell des Fremdsprachenlernens	33
4.3.1 Die kognitiven Strategien und die metakognitiven Strategien.....	35
4.3.2 Die affektiven Strategien und Metastrategien.....	40
4.3.3. Die soziokulturell-interaktive Strategien und Metastrategien.....	47
4.4 SILL und S ² R-Modell im Rahmen dieser Untersuchung.....	52
5 Lernstrategien in dem finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe	53
6 Material und Methode.....	56
6.1 Forschungsfragen.....	56
6.2 Materialien und Methoden	57
6.2.1 Mixed Method.....	57
6.2.2 Umfrage	58
6.2.3 Analyse der Umfrage – Deskriptive Statistiken.....	60
6.2.4 Interviews.....	61
6.2.5 Analyse der Interviews – Qualitative Inhaltsanalyse	62
7 Lernstrategien beim Deutsch- und Englischlernen	64
7.1 Umfrage	64
7.1.1 Gedächtnisstrategien	64
7.1.2 Kognitive Strategien	67
7.1.3 Kompensationsstrategien	72
7.1.4 Metakognitive Strategien	75
7.1.5 Affektive Strategien	79
7.1.6 Soziale Strategien.....	81

7.1.7 Allgemeine Ergebnisse	84
7.2 Interviews.....	85
7.2.1 Metakognitive Strategien	86
7.2.2 Kognitive Strategien	91
7.2.3 Meta-affektive Strategien.....	93
7.2.4 Affektive Strategien	96
7.2.5 Die meta-affektive und affektive Strategien außerhalb des S ² R-Modells.....	98
7.2.6 Metasozio-kulturell-interaktive Strategien	100
7.2.7 Soziokulturell-interaktive Strategien	102
7.2.8 Affekt mit metasozio-kulturell-interaktiven und soziokulturell-interaktiven Strategien	103
7.2.9 Die Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschlernenden.....	104
8 Diskussion und Schlussbetrachtungen	105
Literaturverzeichnis	109
Anhang 1	114
Anhang 2	125

1 Einleitung

In dieser Masterarbeit werden die Lernstrategien von finnischen Fremdsprachenlernern untersucht. Es wird verglichen, welche Lernstrategien sie für das Deutsche bzw. für das Englische verwenden und ob sie die gleichen Lernstrategien sowohl für das Deutsch als auch für das Englische benutzen. Die folgenden Fragen werden gestellt: 1) Welche Lernstrategien benutzen die Lerner¹ beim Englisch- und Deutschlernen? 2) Welche Lernstrategien werden für die beiden Sprachen benutzt? Welche Lernstrategien werden häufiger beim Englischlernen bzw. Deutschlernen benutzt? 3) Wie die Lerner die Lernstrategien beim Englisch- und Deutschlernen benutzen? Dieses Forschungsthema kann wichtig für Sprachlehrer in Finnland sein, wegen der verschiedenen gesellschaftlichen Stellungen des Englischen und des Deutschen in Finnland.

Fast jeder finnische Schüler und Schülerin lernt Englisch als erste Fremdsprache, und Englisch ist auch durch den Fernseher, Filme und Populärkultur jeden Tag zu hören und zu sehen. Kurz gesagt hat Englisch eine einzigartige Stellung in Finnland, die auch den Fremdsprachunterricht beeinflusst. Andererseits ist Deutsch eine 'kleine' Sprache in Finnland, die in vielen Schulen fakultativ ist. Deshalb kann es sein, dass die Sprachlernenden verschiedene Lernstrategien für diese beiden Sprachen verwenden, und deswegen ist es nützlich für die Lehrer Information über die verschiedenen möglichen Lernstrategien zu bekommen.

Außerdem ist es nützlich die Lernstrategien zu erforschen; erstens haben die früheren Forschungen eine Korrelation zwischen der Vermittlung der Lernerstrategien und dem erfolgreichen Fremdsprachenlernen gezeigt (Griffiths & Oxford 2014, 2). Zweitens sind die Lernerstrategien ein Teil der Lernerautonomie, die kurz gesagt heißt, dass die Lerner die Lernstile wählen, die für sie geeignet sind. Drittens hat Finnland das Ziel des lebenslangen Lernens, zu dem die Lernerstrategien gehören. (Salo 2015, 21-23.).

Frühere Untersuchungen haben eine Korrelation zwischen erfolgreichem Fremdsprachenlernen und der häufigen Verwendung von Lernstrategien gezeigt, obwohl diese Korrelation nicht immer unkompliziert ist (Oxford 1995, 4; Griffiths & Oxford 2014, 2). Außerdem haben z. B. Sumfleth, Neuroth und Leutner (2010) gezeigt, dass es

¹ Für Lesbarkeit wird das Wort ‚Lerner‘ für sowohl Lerner und Lernerinnen benutzt. Ähnlich werden die Lehrer und Lehrerinnen als ‚Lehrer‘ beschrieben usw.

möglich ist, Lernstrategien zu lernen. Um etwas jemanden erfolgreich zu lehren, ist es hilfreich zu wissen welche Basis der Lerner für das Thema hat.

Die Teilnehmer der Untersuchung sind Schüler und Schülerinnen in der gymnasialen Oberstufe, die sowohl Deutsch als auch Englisch lernen. Sprachlerner in der gymnasialen Oberstufe haben schon viele Erfahrungen mit Sprachlernen und haben wahrscheinlich viel über Lernstrategien zu sagen. Als Materialsammlungsmethoden werden sowohl Umfragen als auch Interviews benutzt. Die Umfrage wurde von 46 Schüler und Schülerinnen geantwortet und die Daten wurden durch deskriptive Statistiken analysiert. Dagegen wurden sechs Schülerinnen interviewt und diese Daten wurden durch qualitative Inhaltsanalyse analysiert.

Zuerst werden die theoretischen Rahmen festgestellt. Im Kapitel 2 *Lernstrategien* werden u.a. der Begriff ‚Lernstrategie‘ und die Merkmale der Lernstrategien beschrieben. Danach im Kapitel 3 *Zum bisherigen Forschungsstand* werden die bisherigen Forschungsstände zu Lernstrategien in Finnland durch Masterarbeiten vorgestellt und danach werden im Kapitel 4 *Kategorisierung der Lernstrategien* u.a. die wichtigsten theoretischen Rahmen dieser Arbeit vorgestellt. Im Kapitel 5 *Lernstrategien in dem finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe* werden die Lernstrategien in finnischen Lehrplan beschrieben und im Kapitel 6 *Material und Methode* werden die Materialien und die Methode dieser Arbeit vorgestellt. Im Kapitel 7 *Lernstrategien beim Deutsch- und Englischlernen* werden die Umfrage und die Interviews analysiert und als letztes werden die Ergebnisse im Kapitel 8 *Diskussion und Schlussbetrachtungen* diskutiert.

2 Lernstrategien

In diesem Kapitel wird der Begriff ‚Lernstrategien‘ erklärt. Zuerst werden die Unterschiede zwischen ‚Lernstrategien‘ und ‚Lernerstrategien‘ im Kapitel 2.1 beschreiben. Dann wird das Wort ‚Lernstrategie‘ im Kapitel 2.2 definiert und danach werden die Merkmale der Lernstrategien im Kapitel 2.3 beschreiben. Als letztes wird über die Verbindung zwischen der Verwendung der Lernstrategien und das erfolgreiche Fremdsprachenlernen im Kapitel 2.4 berichtet.

2.1 Lernerstrategien oder Lernstrategien?

Wenn Information über die Lernstrategien gesucht wird, wird auch der Begriff ‚Lernerstrategien‘ genannt, denn sowohl ‚Lernerstrategien‘ als auch ‚Lernstrategien‘ gehören zum Feld Fremdsprachenlernen. Diese Begriffe sind aber nicht Synonyme, obwohl sie miteinander eng verbunden sind, und es ist wichtig zu versuchen, einen Unterschied zwischen ihnen zu machen.

Storch (1999, 21) teilt die Lernerstrategien in zwei Teile auf: Kommunikationsstrategien und Lernstrategien; es ist aber wichtig zu bemerken, dass diese Teilung nicht immer sichtbar ist. Die Kommunikationsstrategien bestehen aus Verständigungsstrategien, Produktionsstrategien, Verstehensstrategien und Kompensationsstrategien. Nach Dräxler (1996², zitiert nach Storch 1999, 21) sind

- die Verständigungsstrategien Wissen, wie die Kommunikation funktioniert
- die Produktionsstrategien Wissen, wie die sprachlichen Handlungen durchgeführt werden
- die Verstehensstrategien Wissen, wie die sprachlichen Handlungen verstanden werden
- die Kompensationsstrategien Wissen, wie die Schwierigkeiten in der Kommunikation vorübergehen werden.

² Dräxler, Hans-Dieter 1996: Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut. München: Goethe-Institut.

Die Lernstrategien sind im Gegensatz handlungsbezogene Werkzeuge, mit denen eine Fremdsprache möglichst schnell und erfolgreich gelernt wird. Es ist notwendig zu bemerken, dass die Unterschiede zwischen Kommunikations- und Lernstrategien nicht immer klar sind. Die Kommunikationsstrategien sind eng mit Kommunikationsfähigkeit verbunden (Storch 1999, 21), die kein zentrales Thema in dieser Masterarbeit ist. Kurz gesagt sind alle Lernstrategien Lernerstrategien, aber nicht alle Lernerstrategien sind Lernstrategien

2.2 Definition von Lernstrategien

Das Wort ‘Lernstrategien’ zu definieren, ist nicht einfach, und Griffiths (2013, 5) sagt sogar, dass sie notorisch schwierig zu definieren sind. Ein gutes Beispiel ist, dass einige Forscher allgemein nicht über ‘Strategien’ gesprochen haben. Die Begriffe “Lernverhalten” (*learning behaviour*), “Taktiken” (*tactics*) und “Techniken” (*techniques*) werden teilweise als Synonyme für ‘Strategien’ verwendet, obwohl nicht immer (Griffiths & Oxford 2014, 2). Das Wort ‘Strategien’ hat aber die längste Geschichte und wird häufig konsequent verwendet (Griffiths 2013, 3). Deswegen wird in dieser Masterarbeit über Lernstrategien gesprochen.

Rubin (1975, 43) definiert Lernstrategien als Techniken oder Werkzeuge, mit denen Lerner sich Informationen erwerben. Oxford (1990, 10) dagegen definiert sie als Maßnahmen, die die Lerner ausführen, um das Lernen leichter, schneller, wirkungsvoller, selbständiger und angenehmer zu machen. Griffiths (2013, 15; s.a. Griffiths & Oxford 2014, 2) hat eine einfache Definition gemacht, die die Lernstrategien als Maßnahmen beschreibt, die die Lerner bewusst wählen, um ihr Lernen zu regeln.

Wie oben zu sehen ist, ist die Definition der Lernstrategien häufig gegensätzlich oder ungenau. Deswegen schlägt Macaro (2006, 327-330) vor, dass statt einer allumfassenden Definition die Lernstrategien nach bestimmten Eigenschaften aufgelistet werden sollten. Diese Eigenschaften sind:

- die Lokalisierung der Strategien
- die Größe, die Abstraktheit und das Verhältnis im Bezug zu anderen Strategien
- die Eindeutigkeit der Zielorientierung

- die Übertragbarkeit

Dörnyei und Skehan (2003, 610) stellen aber vor, dass der Begriff ‚Strategie‘ aufgegeben werden soll, weil der Begriff so viel „theoretisches Durcheinander“ hat. Stattdessen schlagen sie vor, dass ‚Strategien‘ eine Idee von Selbstregulierung annehmen sollte, die zeigt, wie viel die Lerner an ihrem Lernen teilnehmen. Griffiths (2013, 6-7) stimmt nicht zu, sondern argumentiert, dass es durch die Fachliteratur möglich ist, die Eigenschaften und Merkmale der Lernstrategien zu erkennen. In dieser Masterarbeit wird die Definition der Lernstrategien von Griffiths (2013) verwendet, weil sie sowohl die Selbstregulierung und das Bewusstsein betont, die wichtig für das Lernen sind. Diese und weitere Merkmale der Lernstrategien werden im Kapitel 3.3 beschreibt.

2.3 Merkmale von Lernstrategien

Griffiths (2013, 7-15) präsentiert sechs Merkmale, die für die Lernstrategien typisch sind, die sie auch von Lernstilen, Lernfähigkeiten und Kommunikationsstrategien unterscheiden. Diese Merkmale sind die Aktivität, das Bewusstsein, die Auswahl, die Zielorientierung, die Regulation und das Lernfokus.

Das erste Merkmal der Lernstrategien ist **die Aktivität**. Schon Rubin (1975, 43) hat bemerkt, dass die Lernstrategien etwas sind, was die Lerner tun. Das heißt, dass das Sprachlernen nicht nur etwas Passives ist, sondern auch etwas Aktives. Obwohl die Forscher einen Konsens darüber haben, dass die Lernstrategien aktiv sind, gibt es verschiedene Ansichten, um welche Aktivitäten es sich handelt (Griffiths 2013, 7). Die Aufteilung zwischen psychischen und physischen Aktivitäten ist ein gutes Beispiel. Laut Macaro (2006, 323) ist die Aktivität psychisch. Im Gegensatz dazu ist Oxford (1990, 11) der Ansicht, dass physische Aktivitäten, wie z.B. schreiben, auch zu diesen Merkmalen gehören.

Die Aktivität unterscheidet auch Lernstrategien von Lernstilen. Laut Wenden (1991, 18) sind Lernstile Eigenschaften der Lerner und verändern sich wenig, während die

Lernstrategien sich häufiger verändern. Die Lernstile können aber die Auswahl der Lernstrategien beeinflussen (Griffiths 2012³, zitiert nach Griffiths 2013, 8).

Das zweite Merkmal der Lernstrategien ist **das Bewusstsein**. Dieses Merkmal ist nicht einfach, weil es nicht immer leicht zu bestimmen ist, was bewusst oder unbewusst ist (Griffiths 2013, 9). Schmidt (1990⁴, zitiert nach Griffiths 2013, 9) stellt fest, dass der Begriff ‚Bewusstsein‘ zuerst erklärt werden muss, und sagt, dass lieber von automatisch und absichtlich gesprochen werden soll. Die Aufteilung zwischen bewusst und unbewusst ist aber festgelegt, weil ‚automatisch‘ kein Synonym für unbewusst ist, und je mehr Erfahrungen ein Lerner mit Fremdsprachelernen hat, desto automatischer werden die Lernstrategien (Griffiths 2013, 9). Cohen (1998, 4) stellt fest, dass ein Lerner seine Lernstrategien beschreiben kann, wenn er mitten in der Strategieverwendung unterbrochen wird, egal ob die Strategien automatisch sind oder nicht.

Das dritte Merkmal der Lernstrategien ist **die Auswahl**. Der Lerner wählt welche Lernstrategien er benutzt, und es ist eigentlich unmöglich, einen Lerner zu zwingen, bestimmte Lernstrategien zu verwenden. Die Auswahl hängt von drei Faktoren ab: von individuellen und kontextuellen Faktoren und vom Ziel des Lerners. Der individuelle Faktor heißt, dass z. B. die Motivation, die Persönlichkeit, der Lernstil, das Alter, das Geschlecht und die Nationalität die Auswahl beeinflussen können. Der kontextuelle Faktor heißt, dass verschiedene Lernstrategien in verschiedenen Lernorte und Lernsituationen gebraucht werden; in der Klasse werden andere Lernstrategien gebraucht als im Fernunterricht. Als letztes beeinflusst das Lernziel die Auswahl der Lernstrategien; wenn jemand für eine Klausur lernt, braucht er oder sie andere Lernstrategien als wenn jemand etwas zum Spaß lernt. (Griffiths 2013, 10-11.)

Das vierte Merkmal der Lernstrategien ist **die Zielorientierung**, und nach Oxford (1990, 11) zeigt schon die Existenz des Ziels strategisches Verhalten. Die Zielorientierung unterscheidet auch die Lernstrategien von Fähigkeiten. Die Fähigkeiten beschreiben, wie die Sprache verwendet wird, (Richards und Schmidt 2010, 322) und werden häufig in vier Teile eingeteilt: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Die Fähigkeiten können auch beschreiben, wie ein Lerner die Sprache benutzt, um Aussagen zu produzieren oder zu rezipieren. Es könnte gesagt werden, dass die Lernstrategien den Lernprozess

³ Griffiths, Carol 2012: Learning styles: traversing the quagmire. In: Mercer, Sarah; Ryan, Stephen; Williams, Marion (Hg.): Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice. Houndmills: Palgrave MacMillan. S. 151-168

⁴ Schmidt, Richard. 1990: The role of consciousness in second language learning. In: Applied Linguistics. H. 11, S. 129-158.

beschreiben, im Gegensatz zu den Fähigkeiten, die die Verwendung der gelernten Sprache beschreiben. Die Lernstrategien werden auch gewählt, um irgendein Ziel zu erreichen. (Griffiths 2013, 11.)

Die Unterschiede zwischen Lernstrategien und Fähigkeiten sind aber nicht einfach festzustellen, weil die Fähigkeiten als Lernstrategien benutzt werden können. Z. B. durch Schreiben kann der Lerner Grammatik üben. Dies zeigt, dass das Verhältnis zwischen Lernstrategien und Fähigkeiten kreisförmig ist, statt linear. Auch in der Praxis kann es schwierig sein, zwischen Lernstrategien und Fähigkeiten zu unterscheiden: z. B. wenn ein Sprachlerner mit seinem Lehrer in der Zielsprache über das Wochenende reden will, wie kann dann der Lehrer wissen, ob der Lerner Informationen bekommen will, seine Grammatik üben will oder nur mit jemandem reden will? Trotz dieses Verhältnisses muss der Unterschied zwischen Lernstrategien und Sprachfähigkeiten beachtet werden. (Griffiths 2013, 11-12.)

Das fünfte Merkmal der Lernstrategien ist **die Regulation**. Laut Wenden (1991, 18) regulieren und kontrollieren die Lerner ihrer Sprachlernen mit den Lernstrategien. Diese Regulierung ist auch als Selbstregulation bekannt, durch die der Lerner aktiv am Lernen teilnimmt (Dörnyei 2005⁵, zitiert nach Griffiths 2013, 12; Dörnyei & Skehan 2003, 612). Die Selbstregulation enthält sowohl die Metakognition und als auch die Autonomie (Oxford & Lee 2008, 309). Durch die Metakognition können die Lerner ihr Lernen planen, evaluieren und verändern, und ohne sie könnte der Lerner nicht aktiv an seinem Lernen teilnehmen (Anderson 2008, 99). Mehr über die Metakognition wird im Kapitel 4.3.1 berichtet. Die Autonomie bedeutet, dass der Lerner die Fähigkeit hat, für sein Lernen die Verantwortung zu übernehmen (Cotterall 2008, 110). Die Autonomie braucht also die Metakognition. Es soll aber angemerkt werden, dass manchmal die Autonomie und die Selbstregulation als Synonyme verwendet werden (Cohen 2011, 34-35).

Das letzte Merkmal der Lernstrategien ist **der Lernfokus**, der heißt, dass durch Lernstrategien der Lerner etwas lernen will (Griffiths 2013, 13-14). Dieser Zirkelschluss wird bedeutsam, wenn die Lernstrategien von Kommunikationsstrategien unterschieden werden. Brown (1980, 87) unterscheidet sie mit der Definition, dass Lernstrategien mit dem Input verbunden sind, während die Kommunikationsstrategien mit dem Output

⁵ Dörnyei, Zoltán. 2005: The Psychology of Language Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

verbunden sind. Brown ist auch der Ansicht, dass einige Kommunikationsstrategien, wie z.B. die Vermeidung, sogar das Lernen verhindern können.

Tarone (1980, 421) dagegen behauptet, dass Kommunikationsstrategien beim Sprachlernen helfen können und sie können deswegen auch als Lernstrategien gesehen werden. Die Kernidee hier ist, dass der Lerner durch Kommunikationsstrategien dem Input ausgesetzt wird, was das Sprachlernen möglich machen kann. Also wird eine Kommunikationsstrategie eine Lernstrategie, wenn das Ergebnis Lernen ist. Griffiths (2013, 13) ist aber anderer Meinung und stellt fest, dass Lernstrategien nicht durch die Ergebnisse definiert werden sollten, weil die Lernstrategien, die das Lernen als Ziel haben, nicht immer das Lernen fördern. Deswegen muss der Lernfokus der Lernstrategien beachtet werden.

2.4 Lernstrategien und das erfolgreiche Fremdsprachenlernen

Lernstrategien sind häufig mit erfolgreichen Fremdsprachenlernen verbunden und die fortgeschrittenen Lerner benutzen mehr und häufiger Lernstrategien als Anfänger (Griffiths 2013, 92). Die Lernstrategien sind aber kein Allheilmittel für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen. Z. B. Porte (1988⁶, zitiert nach Griffiths 2013, 57) und Vann und Abraham (1990, 177) haben herausgefunden, dass die ‚schlechte‘ Fremdsprachenlerner manchmal so viele Lernstrategien benutzen als die ‚gute‘ Lerner. Trotzdem gibt es mehr Korrelation zwischen der Verwendung der Lernstrategien und das erfolgreiche Fremdsprachenlernen als nicht.

Einige Lernstrategien sind auch häufiger mit erfolgreichen Fremdsprachenlernen verbunden als andere. Die fortgeschrittenen Lerner verwenden häufiger z. B. die metakognitiven Strategien als Anfänger, die dagegen häufiger z. B. Gedächtnisstrategien verwenden. (Griffiths 2013, 92.) In Kapiteln 4.2.1.1 und 4.2.2.1 werden diese Strategien weiter beschrieben.

Die individuellen Faktoren des Lerners können auch die Wahl der Lernstrategien beeinflussen, wie im Kapitel 2.3 erwähnt wurde. Besonders die Motivation und die

⁶ Porte, Graeme 1988: Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. In: ELT Journal 42 (3). S. 167-171.

Nationalität können einen großen Einfluss darauf haben. (Griffiths 2013, 93.) In Kapitel 4.3.2 wird die Motivation und in Kapitel 4.3.3 die Nationalität weiter beschrieben.

Es soll angemerkt werden, dass es schwer zu sagen ist, ob es Kausalität zwischen den Lernstrategien und dem erfolgreichen Fremdsprachenlernen gibt. Ist das erfolgreiche Fremdsprachenlernen die Folge der Lernstrategien oder beeinflussen die erhöhten Fremdsprachenkenntnisse die Verwendung der Lernstrategien? (Griffiths 2013, 93.) Griffiths (2013, 92) schlägt vor, dass das Verhältnis zwischen den Lernstrategien und dem erfolgreichen Fremdsprachenlernen eine Spirale ist. D. h. durch einen verbesserten Wortschatz und einer besseren Grammatik werden das Lesen, das Selbstvertrauen und die Kompetenz für die Kommunikation besser, dadurch ist der Lerner für mehr Wortschatz und Input exponiert, so dass das Verstehen und die Kommunikation noch angenehmer für den Lerner ist usw. Griffiths nennt diese Spirale den „Tornado-Effekt“.

3 Zum bisherigen Forschungsstand

Über die Lernstrategien können viele Untersuchungen gefunden werden und diese Untersuchungen konzentrieren sich nicht nur auf das Fremdsprachenlernen, sondern auch auf das Lernen. In diesem Kapitel werden einige finnische Masterarbeiten über die Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen vorgestellt. Die Untersuchungen konzentrieren sich entweder auf das Englisch- oder Deutschlernen.

Warjus (2010) hat in ihrer Masterarbeit die Lernstrategien für das Wortschatzlernen der finnischen Englischlerner im zweiten Jahr in der gymnasialen Oberstufe untersucht. Sie hat 102 Antworten auf ihre Umfrage bekommen und hat das Material für ihre Analyse in zwei Teile eingeteilt: in kognitive Strategien und in metakognitive Strategien. Die häufigste kognitive Strategie der Englischlerner war die Verwendung der Wortliste, was vielleicht eine Verbindung zu Lehrtechniken hat, und die häufigste metakognitive Strategie war der Konsum von englischsprachigen Medien.

Marttinen (2008) hat auch die Lernstrategien für das Wortschatzlernen der finnischen Englischlerner in der gymnasialen Oberstufe untersucht. Sie hat untersucht welche Lernstrategien die Lerner benutzen, wo sie sie gelernt haben, ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt und ob es eine Verbindung zwischen erfolgreichem Fremdsprachenlernen und Motivation gibt. Es wurden 50 Personen durch eine Umfrage untersucht, davon 19 Frauen und 31 Männer. Die Lerner benutzten einige bestimmte Strategien und mit seltenen Strategien gab es viel Streuung. Die Lerner haben Information über Lernstrategien von Eltern und Lehrern bekommen, aber einige hatten keine Information über Lernstrategien. Es gab keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, und es gab eine Verbindung zwischen Fremdsprachenlernen und Motivation.

Kovanen (2014) hat auch die Lernstrategien für das Wortschatzlernen beim Englischen untersucht und hat die Fragen gestellt, welche Lernstrategien die Lerner verwenden, welche sie nützlich finden, ob die Lerner die nützlichen Lernstrategien verwenden und ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. 97 Schüler in der gymnasialen Oberstufe (57 Frauen und 40 Männer) haben die Umfrage beantwortet. Die Schüler benutzten häufiger oberflächige Lernstrategien (z. B. die Wiederholung der Wörter), obwohl sie dachten, dass die tiefen Lernstrategien (z. B. Assoziationen) nützlicher sind. In dieser Untersuchung hatten die Frauen eine positivere Einstellung zu tiefen

Lernstrategien, aber sowohl die Frauen als auch die Männer eine schwache Kenntnis über die Lernstrategien für das Wortschatzlernen.

Airaksinen (2008) hat ihre Masterarbeit als eine Fallstudie geschrieben, in der sie vier Erwachsene mit Lernschwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen (Englisch) untersucht hat. In der Fallstudie wurden die Fragen gestellt, ob die Lerner mit Lernschwierigkeiten die gelehrt Lernstrategien benutzen bzw. lernen können, was die Lerner über die Lernstrategien denken und ob die Lerner die Lernstrategien nützlich für ihr Lernen finden. Die Lerner konnten die Lernstrategien lernen und sie haben wahrscheinlich die Strategien benutzt, die leicht und sinnvoll für sie waren. Auch die Lernstile und das Sprachniveau der Lerner hat die Strategieverwendung beeinflusst.

Nurmela (2017) hat in seiner Masterarbeit die Lernstrategien der Studenten im Englischen in der Fachhochschule untersucht. Er hat die Fragen gestellt, welche Lernstrategien die Studenten benutzen, ob es eine Verbindung zwischen der Strategieverwendung und den Noten gibt und welche Erfahrungen die Lerner über das Strategielehren haben. Er hat sowohl eine Umfrage als auch Interviews als Untersuchungsmethode benutzt. Er hat 78 Antworten auf die Umfrage bekommen und hat vier Interviews gemacht. Es wurde herausgefunden, dass die Lerner, die bessere Noten bekommen haben, mehr Lernstrategien benutzt haben als die die Lerner mit schlechteren Noten. Nach den Lernern haben sie selten expliziert Hilfe durch die Lernstrategien bekommen, aber sie haben grundsätzlich positive Einstellungen zu Lernstrategien.

Vihro (2005) hat die Lernstrategien in finnischen Deutsch-als-Fremdsprache Lehrbücher untersucht. Sie hat die Frage gestellt, wie die Lehrbücher die Lernstrategien beibringen. Sie hat herausgefunden, dass die Übungen in Lehrbücher sich auf die Lernstrategien stützen, aber sie werden nicht expliziert gemacht. Wenn der Lehrer nicht die Lernstrategien expliziert macht, können die Lerner sie auch nicht zielbewusst benutzen.

Huuhka (2009) hat ihre Masterarbeit über die Lernstrategien beim Grammatiklernen, die die Erwachsenen für Deutsch als Fremdsprache verwenden, geschrieben. Auch sie hat eine Umfrage gemacht. Ihre Umfrage hatte offene Fragen und sie wurde von neun Personen beantwortet. Sie hat herausgefunden, dass die Lerner meistens Gedächtnisstrategien und kognitive Strategien verwenden. Die Lerner haben auch geantwortet, dass sie grammatische Regeln auch auswendig lernen.

Alles im allem sind besonders die Lernstrategien für das Wortschatzlernen häufig untersucht. Merkwürdig ist es, dass es wenig Untersuchungen gibt, wo die Verwendung

der Lernstrategien zwischen verschiedene Sprachen verglichen werden. Wie schon erwähnt werden in dieser Masterarbeit die Lernstrategien beim Deutschen und Englischen verglichen, was diese Lücke füllt. Außerdem werden nicht nur die Lernstrategien für das Wortschatzlernen untersucht, sondern auch die Strategien für u.a. den Affekt und die Kommunikation. Im nächsten Kapitel werden diese Lernstrategien beschrieben.

4 Kategorisierung der Lernstrategien

Die Lernstrategien zu kategorisieren kann schwierig sein und nach Griffiths und Oxford (2014, 3) gibt es wenig Konsens über die Kategorisierung der Lernstrategien. In diesem Kapitel wird die frühe Kategorisierung der Lernstrategien im Kapitel 4.1 präsentiert, danach werden zwei wichtige Modelle für die moderne Kategorisierung der Lernstrategien vorgestellt: Strategy Inventory for Language Learning (im Kapitel 4.2) und Strategic Self-Regulation Modell des Fremdsprachenlernens (im Kapitel 4.3). Diese zwei Modelle sind wichtig für die Umfrage und die Interviews, die in dieser Arbeit einen zentralen Teil haben.

4.1 Die frühe Kategorisierung der Lernstrategien

Lernstrategien hat man viel untersucht, und die früheren Forschungen über Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht sind nützlich für diese Untersuchung. Rubin (1975), Stern (1975⁷, zitiert nach Griffiths 2013, 5) und Naiman, Fröhlich, Stern und Todesco (1978) sind einige der ersten Forscher, die die Lernstrategien untersucht haben. Sie haben die ‘guten Sprachlerner’ beobachtet und auch versucht, die Lernstrategien der ‘guten Sprachlernern’ zu kategorisieren.

⁷ Stern, Hans 1975: What Can We Learn from the Good Language Learner? In: Canadian Modern Language Review. H. 34, S. 304-318.

Tabelle 1 Die frühe Kategorisierung der Lernstrategien

Rubin (1975)	Stern (1975)	Naiman et al. (1978)
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung der Sprache in echten Kommunikationssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung der Sprache in echten Kommunikationssituationen
<ul style="list-style-type: none"> • Übung 	<ul style="list-style-type: none"> • Übung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Überwachung der Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstüberwachung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Beachtung von Bedeutung 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach Bedeutung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach Folgerichtigkeiten 		<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis, dass die Sprache ein System ist
<ul style="list-style-type: none"> • Raten • Hemmungskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren • Planung • progressive Überarbeitung • Lernen in der Zielsprache zu denken • Entwicklung der neuen Sprache zu einem geordneten System • Entwicklung der Zielsprache zu einem getrennten Referenzsystem 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwachung der Intersprache • Akzeptierung der affektiven Anforderungen des Sprachlernens • mit Mehrdeutigkeit zurechtkommen

Wie in der Tabelle 1 gesehen werden kann, haben die Kategorisierungen gemeinsame Themen, obwohl sie auch viele verschiedene Themen haben. Für alle drei ist Kommunikation wichtig, besonders Kommunikation in echten Situationen, was das Verständnis unterstreicht, dass eine Sprache durch die Verwendung gelernt wird. Die gemeinsamen Kategorien von Rubin und Stern behandeln auch Übung, Selbstüberwachung und die Suche nach der Bedeutung der Wörter und Äußerungen, die interessanterweise nicht in der Kategorisierung von Naiman et al. sind.

Diese Kategorisierungen haben mehr Unterschiede als gemeinsame Eigenschaften. Naiman et al. sind die einzigen, die die affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens explizit anerkennen. ‚Die Hemmungskontrolle‘ von Rubin kann auch zu dieser Kategorie gehören, was aber nicht explizit gemacht ist. Alles in allem hat die Kategorisierung von Rubin genauere Kategorien als Naiman et al., die vielleicht abstrakter sind. Die Kategorisierung von Stern liegt zwischen diesen zwei Kategorisierungen.

In dieser Kategorisierung ist aber schon die Grundlage für die direkten und indirekten Strategien bzw. die Strategien und Metastrategien, die für diese Masterarbeit wichtig sind. Rubin (1981⁸, zitiert nach Griffiths 2013, 41) hat später die Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien aufgeteilt und diese sind die Grundlage, auf der die Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (wird im Kapitel 4.2 beschrieben) und Strategic Self-Regulation (S²R) Modell des Fremdsprachenlernens (wird im Kapitel 4.3 beschrieben) gebildet sind.

4.2 Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Oxford (1990) hat die Aufteilung von Rubin (1981) auf Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (strategisches Inventar für Sprachenlernen) ausgedehnt. SILL hat drei wichtige Konzepte, dafür zentral sind: Prozessorientierung, die vier Sprachfähigkeiten und die kommunikative Kompetenz. Prozessorientierung konzentriert sich auf die Idee, dass Fremdsprachenlernen ein Prozess ist, und enthält z. B. die vier folgenden Faktoren: die Verwendung von Interprache, die eine Hybride zwischen der Muttersprache und der Zielsprache ist, die Fehler der Lerner und die Gründe dafür, die emotionale und soziale Adaptation zur neuen Sprache und Kultur und die Strategien der Lerner, mit denen Sprachfähigkeiten verwendet werden. Die vier Sprachfähigkeiten sind das Zuhören, das Lesen, das Sprechen und das Schreiben, und sie werden während des Sprachentwicklungsprozesses erlangt. (Oxford 1990, 4-6.)

⁸ Rubin, Joan 1981: Study of cognitive processes in second language learning. In: Applied Linguistics. H. 11, S. 117-131.

Die kommunikative Kompetenz ist die Kompetenz für die Kommunikation, die sowohl gesprochene als auch geschriebene Sprache umfasst. In SILL verwendet Oxford das kommunikative Kompetenzmodell von Canale und Swain (1980; Canale 1983):

1. Die grammatische Kompetenz, dazu gehören die Kenntnisse des Wortschatzes, die Regeln der Morphologie, Syntax und Satzsemantik sowie Phonologie (Canale und Swain 1980, 29).
2. Die soziolinguistische Kompetenz, die die Kenntnis über Kultur- und Konversationsregeln ist (Canale und Swain 1980, 30).
3. Die Diskurskompetenz, die die Fähigkeit ist, Ideen zu kombinieren, um Kohäsion beim Form und Kohärenz beim Denken zu erreichen (Canale 1983, 9).
4. Die strategische Kompetenz, die die Fähigkeit ist, sprachliche und nicht-sprachliche Strategien, z. B. Gestik, Umschreibung und Beschreibung, zu benutzen, um die schwächeren Kompetenzen zu stützen (Canale und Swain 1980, 30-31).

In SILL haben die Lernstrategien 12 Merkmale (Oxford 1990, 9):

1. Sie tragen zum Hauptziel, der kommunikativen Kompetenz, bei.
2. Sie ermöglichen, dass Lerner selbstständiger werden.
3. Sie erweitern die Rolle der Lehrer.
4. Sie sind problemorientiert.
5. Sie sind spezifische Maßnahmen, die der Lerner ergreift.
6. Sie beteiligen viele Aspekte des Lerners, nicht nur den kognitiven Aspekt.
7. Sie unterstützen das Lernen sowohl direkt als auch indirekt.
8. Sie sind nicht immer erkennbar.
9. Sie sind häufig bewusst.
10. Sie können gelehrt werden.
11. Sie sind flexibel.
12. Viele Faktoren beeinflussen sie.

(1) In SILL ist das Ziel der Lernstrategien die kommunikative Kompetenz zu fördern. Die Lernstrategien helfen den Lernern dabei, an authentischer Kommunikation teilzunehmen, was die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz benötigt. (2) Durch die Lernstrategien können die Lerner auch selbstständiger werden, wie auch im Kapitel 3.3

zu sehen ist, was wichtig für die aktive Entwicklung der Fähigkeit in einer neuen Sprache ist. (3) Die Lernstrategien erweitern auch die Rolle der Lehrer, besonders wenn die Lerner selbstständiger werden. Traditionell werden die Lehrer als Autorität gesehen, aber durch die Verwendung der Lernstrategien werden die Lehrer auch Koordinator und Ratgeber. (Oxford 1990, 8-11.)

(4) Die Lernstrategien sind Werkzeuge, die verwendet werden, wenn ein Problem gelöst werden muss oder ein Ziel erreicht werden soll. (5) Für die Lerner sind die Lernstrategien spezifische Maßnahmen, die die Lerner verwenden, um ihr Lernen zu verbessern. (6) Die Lernstrategien betreffen nicht nur den kognitiven Aspekt des Lernens, sondern auch z. B. die metakognitiven, affektiven und sozialen Aspekte. (7) Die Lernstrategien unterstützen das Lernen sowohl direkt als auch indirekt, und in SILL sind die Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien eingeteilt. (8) Manchmal sind die Lernstrategien nicht erkennbar, z. B. ist es unmöglich zu erkennen, wenn der Lerner eine Gedächtnisstrategie verwendet. (9) Die Lernstrategien sind häufig bewusst, obwohl es erwünscht ist, dass die geeigneten Lernstrategien automatisch werden. (10) Im Gegensatz zu Lernstilen und Persönlichkeitsmerkmalen ist es leicht, die Lernstrategien zu lehren und zu verändern. (11) Die Lerner können die Lernstrategien flexibel verwenden: die Lerner wählen, kombinieren und sequenzieren die Lernstrategien individuell. (12) Auch viele andere Faktoren beeinflussen die Lernstrategien, wie die Stufen des Bewusstseins, die Lernstufen, die Aufgabenanforderungen, die Erwartungen des Lehrers, das Alter, das Geschlecht, die Nationalität/die Ethnizität, die Lernstile, die Persönlichkeitsmerkmale, das Niveau der Motivation und die Motivation für das Fremdsprachenlernen. (Oxford 1990, 11-13.)

Wenn diese Merkmale von SILL mit den Merkmalen der Lernstrategien im Kapitel 3.3 verglichen wird, ist zu sehen, dass die Merkmale der Lernstrategien im SILL viele Ähnlichkeiten mit den Merkmalen von Griffiths (2013) haben. Die Aktivität von Griffiths ist im SILL im Merkmal 5 (*Sie sind spezifische Maßnahmen, die der Lernen ergreift*) zu sehen. Zusätzlich ist die Auswahl von Griffiths in diesem Merkmal zu sehen. Das Bewusstsein von Griffiths ist im Merkmal 9 (*Sie sind häufig bewusst*) zu sehen und die Zielorientierung im Merkmal 4 (*Sie sind problemorientiert*). Die Zielorientierung kann auch im Merkmal 1 (*Sie tragen zum Hauptziel, der kommunikativen Kompetenz, bei*), aber es sollte angemerkt werden, dass die kommunikative Kompetenz nicht immer das Ziel der Lerner ist, obwohl er sicherlich ein häufiges Ziel für Lerner ist. Kurz gesagt, bei Griffiths Merkmalen wird die Lernerautonomie mehr betont, obwohl sie auch im SILL

existiert. Die Regulation wird im SILL besonders im Merkmal 2 (*Sie ermöglichen, dass Lerner selbstständiger werden*) betont.

In SILL sind die Lernstrategien in zwei Kategorien eingeteilt: in direkte Strategien und in indirekte Strategien. Die direkten Strategien sind die Gedächtnisstrategien, die kognitiven Strategien und die Kompensationsstrategien und die indirekten Strategien sind die metakognitiven Strategien, die affektiven Strategien und die sozialen Strategien. Die direkten und indirekten Strategien unterstützen einander; die indirekten Strategien leiten und unterstützen die direkten Strategien, die dann direkt sich mit dem Sprachlernen beschäftigen. Die verschiedenen Kategorien überlappen sich auch. Wenn der Lerner z. B. die metakognitiven Strategien verwendet, um sein zukünftiges Fremdsprachenlernen zu planen, muss er auch logisch denken, was eine kognitive Strategie ist. (Oxford 1990, 14-16.)

Tabelle 2 Lernstrategien in SILL (Oxford 1990, 17-21)

Direkte Strategien	Indirekte Strategien
I. Gedächtnisstrategien A. Erstellung der geistigen Verbindungen 1. Gruppierung 2. Assoziieren/Ausarbeiten 3. Neue Worte im Kontext stellen B. Verwendung der Bilder und Laute 1. Bildersymbolik verwenden 2. Semantische Abbildung 3. Stichwörter benutzen 4. Laute im Gedächtnis repräsentieren C. Gut wiederholen 1. Strukturierte Wiederholung D. Verwendung der Maßnahmen 1. Körperliche Ansprache oder Empfindung verwenden 2. Mechanische Techniken verwenden	I. Metakognitive Strategien A. Lernen zentrieren 1. Mit bereits bekanntem Material überblicken und verknüpfen 2. Aufpassen 3. Der Sprachproduktion verzögern, um auf das Hören zu konzentrieren B. Lernen arrangieren und planen 1. Über das Sprachlernen herausfinden 2. Organisieren 3. Ziele setzen 4. Den Zweck der Sprachaufgabe identifizieren 5. Für die Sprachaufgabe planen 6. Übungsmöglichkeiten suchen C. Lernen bewerten 1. Selbstüberwachung 2. Selbstausswertung

Tabelle 2 Lernstrategien in SILL (geht weiter)

<p>II. Kognitive Strategien</p> <p>A. Übung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wiederholung 2. Formell mit Geräuschen und Schriftsystemen praktizieren 3. Formel und Muster erkennen und verwenden 4. Kombinieren 5. Naturell üben <p>B. Aussage absenden und empfangen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Den Sinn schnell erfassen 2. Ressourcen nutzen, Aussage abzusenden und zu empfangen <p>C. Analysieren und logisches Denken</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deduktiv und logisch Denken 2. Ausdrücke analysieren 3. Kontrastiv (durch Sprachen) analysieren 4. Übersetzen 5. Übertragen <p>D. Erstellung der Struktur für Input und Output</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Notizen machen 2. Zusammenfassen 3. Hervorheben 	<p>II. Affektive Strategien</p> <p>A. Sorgen reduzieren</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Progressive Entspannung, tiefe Atmung oder Meditation verwenden 2. Musik benutzen 3. Lachen benutzen <p>B. Sich ermutigen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Positive Aussagen machen 2. Risiken weise nehmen 3. Sich belohnen <p>C. Erkennung der eigenen Gefühle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Den eigenen Körper zuhören 2. Eine Checkliste benutzen 3. Ein Sprachlernentagebuch schreiben 4. Gefühle mit jemand anderem besprechen
<p>III. Kompensationsstrategien</p> <p>A. Intelligent Raten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sprachliche Hinweise verwenden 2. Andere Hinweise verwenden <p>B. Einschränkungen mit Sprechen und Schreiben bewältigen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Auf die Muttersprache umschalten 2. Hilfe bekommen 3. Pantomime oder Geste verwenden 4. Kommunikation teilweise oder ganz vermeiden 5. Das Thema auswählen 6. Aussage anpassen oder annähen 7. Wörter entwickeln 8. Eine Umschreibung oder ein Synonym verwenden 	<p>III. Soziale Strategien</p> <p>A. Fragen stellen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Um eine Klärung oder Verifizierung zu bitten 2. Um Korrektur zu bitten <p>B. Zusammenarbeit mit anderen Leuten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen 2. Zusammenarbeit mit kompetenten Nutzern der neuen Sprache <p>C. Empathisieren mit anderen Leuten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kulturelles Verständnis entwickeln 2. Sich der Gedanken und Gefühle der anderen bewusst werden

4.2.1 Direkte Strategien

Die direkten Strategien sind die Strategien, die die Zielsprache direkt verwenden und die mentale Prozessierung der Zielsprache erfordern. In SILL gibt es drei direkte Strategien: die (I) Gedächtnisstrategien (siehe 4.2.1.1), die (II) kognitiven Strategien (siehe 4.2.1.2) und die (III) Kompensationsstrategien (siehe 4.2.1.3). Mit diesen Strategien werden auch verschiedene mentale Prozessierung der Zielsprache gebraucht. (Oxford 1990, 37.)

4.2.1.1 Gedächtnisstrategien

Die Gedächtnisstrategien helfen den Lernern z. B. dabei, sich an den Wortschatz zu erinnern und sind auf einfache Prinzipien aufgebaut: Ordnen, Assoziation und Wiederholung. Das Ordnen und die Assoziation müssen persönliche Bedeutung für den Lerner haben, und das Material, das wiederholt wird, muss bedeutsam für den Lerner sein. Nach Oxford (1990, 40) melden Lerner Gedächtnisstrategien wenig zu verwenden, aber es ist unklar, ob die Lerner sie wenig verwenden oder ob die Lerner nicht bemerken, dass sie die Gedächtnisstrategien verwenden. Griffiths (2013, 59-61) hat angemerkt, dass Anfängerlerner die Gedächtnisstrategien häufiger benutzen als die fortgeschrittenen Lerner. Sie stellt fest, dass die Gedächtnisstrategien häufig ein Teil der „Basisstrategien“ (*base strategies*) sind. Die Gedächtnisstrategien werden in vier Teile eingeteilt: in **(A) Erstellung der geistigen Verbindungen**, in **(B) Verwendung der Bilder und Laute**, in **(C) Gut wiederholen** und in **(D) Verwendung der Maßnahmen**. (Oxford 1990, 38-40.)

(A) Erstellung der geistigen Verbindungen enthält drei Strategien: (1) *Gruppierung*, (2) *Assoziieren/Ausarbeiten* und (3) *Neue Worte in Kontext stellen*. Durch (1) *Gruppierung* teilt der Lerner das Sprachmaterial in bedeutsame Einheiten ein, z. B. in Wortarten oder Themen. Durch (2) *Assoziieren/Ausarbeiten* assoziiert der Lerner das alte Wissen mit dem neuen Wissen und arbeitet es aus; die Assoziationen müssen aber bedeutsam sein. Durch (3) *Neue Worte in Kontext stellen*, um sich an ein Wort oder Phrase zu erinnern, stellt der Lerner es oder sie z. B. in einen bedeutsamen Satz. In dieser Strategie werden auch Assoziationen gebildet. (Oxford 1990, 40-41.)

(B) Verwendung der Bilder und Laute enthält vier Strategien: (1) *Bildersymbolik verwenden*, (2) *Semantische Abbildung*, (3) *Stichwörter benutzen* und (4) *Laute im Gedächtnis repräsentieren*. Durch (1) *Bildersymbolik verwenden* verbindet der Lerner neue Information mit seinen Ideen durch Bilder. Durch (2) *Semantische Abbildung* bildet

der Lerner eine semantische Mindmap, um herauszufinden, wie verschiedene Wörter in Beziehung zueinander stehen. Durch (3) *Stichwörter benutzen* prägt sich der Lerner neue Wörter mit visuellen oder auditiven Verbindungen ein; z. B. ein englischsprachiger Lerner kann sich das französische Wort *potage* (Suppe) einprägen, wenn er denkt, dass das Wort ein englisches Wort *pot* (Topf) enthält. Durch (4) *Laute im Gedächtnis repräsentieren* assoziiert der Lerner ein neues Wort mit dem Laut dieses Wort. (Oxford 1990, 41.)

(C) Gut wiederholen enthält nur eine Strategie: (1) *Strukturierte Wiederholung*. Mit dieser Strategie wiederholt der Lerner das Material mit geplanten Intervallen, z. B. zuerst nach 10 Minuten, dann nach einer Stunde, nach einem Tag, dann nach einer Woche usw.

(D) Verwendung der Maßnahmen enthält zwei Strategien: (1) *Körperlicher Ausdrücke oder Empfindung verwenden* und (2) *Mechanische Techniken verwenden*. Durch (1) *Körperlicher Ausdrücke oder Empfindung verwenden* spielt der Lerner das neue Wort oder Phrase usw., wie z. B. *laufen*. Durch (2) *Mechanische Techniken verwenden* bewegt der Lerner etwas irgendwohin, z. B. eine Lernkartei auf einen anderen Stapel, wenn er etwas gelernt hat. (Oxford 1990, 42-43.)

4.2.1.2 Kognitive Strategien

Die kognitiven Strategien variieren, aber gemeinsam für sie ist, dass der Lerner durch die kognitiven Strategien die Zielsprache manipuliert oder verändert. Insgesamt konzentrieren diese Strategien sich auf die Übung, die Zielsprache zu verstehen und zu analysieren und das Input in kleinere Teile einzuteilen. Griffiths (2013, 63-67) hat angemerkt, dass die kognitiven Strategien einen großen Teil der „Plusstrategien“ (*plus strategies*) beinhalten. Diese Strategien werden häufig von fortgeschrittenen Lernern benutzt. Mehr über die Kognition wird im Kapitel 4.3.2 berichtet. Die kognitiven Strategien werden in vier Teile eingeteilt: in **(A) Übung**, in **(B) Aussage absenden und empfangen**, in **(C) Analysieren und logisches Denken** und in **(D) Erstellung der Struktur für Input und Output**. (Oxford 1990, 43-45.)

(A) Übung enthält fünf Strategien: (1) *Wiederholung*, (2) *Formell mit Geräuschen und Schriftsystemen praktizieren*, (3) *Formel und Muster erkennen und verwenden*, (4) *Kombinieren* und (5) *Naturell üben*. Die Strategie (1) *Wiederholung* ist, dass der Lerner wiederholt, was er gelernt hat. Durch (2) *Formell mit Geräuschen und Schriftsystemen praktizieren* übt der Lerner das Schriftsystem, die Aussprache und die Prosodie, aber

nicht mit Muttersprachlern oder authentischem Material⁹. Durch (3) *Formel und Muster erkennen und verwenden* werden dem Lerner die Routinephrasen und die Muster der Sprache bewusst. Durch (4) *Kombinieren* kombiniert der Lerner die bekannten Sprachkenntnisse, um neue Sequenzen zu bilden. Durch (5) *Naturell üben* übt der Lerner die neue Sprache mit Muttersprachlern oder authentischem Material. (Oxford 1990, 45.)

(B) Aussage absenden und empfangen enthält zwei Strategien: (1) *Den Sinn schnell erfassen* und (2) *Ressourcen nutzen, um eine Aussage abzusenden und zu empfangen*. Mit der Strategie (1) *Den Sinn schnell erfassen* kann der Lerner z. B. durch das Überfliegen einen Text schnell verstehen, was er gehört oder gelesen hat. Durch (2) *Ressourcen nutzen, um eine Aussage abzusenden und zu empfangen* kann der Lerner z. B. Wörterbücher benutzen. (Oxford 1990, 46.)

(C) Analysieren und logisches Denken enthält fünf Strategien: (1) *Deduktives und logisches Denken*, (2) *Ausdrücke analysieren*, (3) *Kontrastiv (durch Sprachen) analysieren*, (4) *Übersetzen* und (5) *Übertragen*. Durch (1) *Deduktives und logisches Denken* wendet der Lerner generelle Spracheregeln auf der Zielsprache an. Durch (2) *Ausdrücke analysieren* teilt der Lerner z. B. ein fremdes Wort in kleinere Teil ein, um seine Bedeutung zu verstehen. Durch (3) *Kontrastiv (durch Sprachen) analysieren* vergleicht der Lerner Teile der Zielsprache mit seiner Muttersprache, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu finden. (4) *Übersetzen* ist, dass der Lerner von einer Sprache in andere Sprache übersetzt. Durch (5) *Übertragen* wendet der Lerner seine Sprachkenntnisse auf die andere Sprache an, um sie entweder zu verstehen oder produzieren. (Oxford 1990, 46-47.)

(D) Erstellung der Struktur für Input und Output enthält drei Strategien: (1) *Notizen machen*, (2) *Zusammenfassen* und (3) *Hervorheben*. (1) *Notizen machen* ist, dass der Lerner Notizen macht. Ähnlich sind (2) *Zusammenfassen* und (3) *Hervorheben* einfache Strategien: der Lerner macht Zusammenfassungen und wichtige Information hervorhebt. (Oxford 1990, 47.)

4.2.1.3 Kompensationsstrategien

Die Kompensationsstrategien helfen den Lerner dabei, die Zielsprache trotz Kenntnislücken zu benutzen. Die Kompensationsstrategien werden nicht nur von

⁹ Bücher lesen, Filme sehen, Email schreiben usw.

Anfängern benutzt, sondern auch die fortgeschrittene Lerner und Muttersprachler benutzen sie. Zusätzlich sind die Kompensationsstrategien sowohl mündlich als auch schriftlich und sie können sowohl für Verstehen als auch Produzieren verwendet werden. Nach Griffiths (2013, 61-67) sind die Kompensationsstrategien häufig ein Teil der Grundlagentrategien oder der „Kernstrategien“ (*core strategies*). Die Kernstrategien sind Strategien, die alle Lerner häufig benutzen, sowohl die Anfänger als auch die Fortgeschrittene. Die Kompensationsstrategien werden in zwei Teile eingeteilt: **(A) Intelligent Raten** und **(B) Einschränkungen mit Sprechen und Schreiben bewältigen**. (Oxford 1990, 47-48.)

(A) Intelligent Raten enthält zwei Strategien: (1) *Sprachliche Hinweise verwenden* und (2) *Andere Hinweise verwenden*. Durch (1) *Sprachliche Hinweise verwenden* benutzt der Lerner seine Sprachkenntnis, z. B. sein Wortschatz, um die Bedeutung zu erraten. Dagegen durch (2) *Andere Hinweise verwenden* benutzt der Lerner andere mögliche Kenntnisse und Wissen, z. B. Kontext oder allgemeines Wissen über die Welt. (Oxford 1990 49-50.)

(B) Einschränkungen mit Sprechen und Schreiben bewältigen enthält acht Strategien: (1) *Auf die Muttersprache umschalten*, (2) *Um Hilfe bitten*, (3) *Pantomime oder Geste verwenden*, (4) *Kommunikation teilweise oder ganz vermeiden*, (5) *Das Thema auswählen*, (6) *Aussage anpassen oder sich Aussage nähern*, (7) *Wörter entwickeln* und (8) *Eine Umschreibung oder ein Synonym verwenden*. Die meisten Strategien funktionieren ihrem Namen entsprechend: (1) *Auf die Muttersprache umschalten*, (2) *Um Hilfe bitten* und (3) *Pantomime oder Geste verwenden*. Durch (4) *Kommunikation teilweise oder ganz vermeiden* vermeidet der Lerner die Kommunikation, wenn er Schwierigkeiten mit ihr erwartet. Durch (5) *Das Thema auswählen* kann der Lerner eine Diskussion kontrollieren, so dass sein Wortschatz und Grammatik ausreichend sind. (6) *Aussage anpassen oder sich Aussage nähern*, (7) *Wörter entwickeln* und (8) *Eine Umschreibung oder ein Synonym verwenden* funktionieren auch ihrem Namen entsprechend. (Oxford 1990, 50-51.)

4.2.2. Indirekte Strategien

Die indirekten Strategien helfen beim Sprachenlernen, ohne die Zielsprache zu verwenden, und arbeiten mit den direkten Strategien zusammen. In SILL gibt es drei indirekte Strategien: (I) Metakognitive Strategien (siehe 4.2.2.1), (II) Affektive Strategien (siehe 4.2.2.2) und (III) Soziale Strategien (siehe 4.2.2.3). (Oxford 1990, 135.)

4.2.2.1 Metakognitive Strategien

Mit den metakognitiven Strategien kann der Lerner seine Kognition regulieren und seinen Lernprozess kontrollieren und koordinieren. Diese Strategien sind besonders wichtig für die Anfängerlerner, weil der neue Wortschatz, die neue Regeln usw. den Lerner von der Konzentration ablenken können. Laut Oxford (1990, 138) verwenden die Lerner diese Strategien sporadisch und verstehen selten das Ziel der metakognitiven Strategien. Griffiths (2013, 61-63) hat angemerkt, dass die metakognitiven Strategien ein großen Teil der Kernstrategien sind. Mehr über die Metakognition wird im Kapitel 4.3.1 berichtet. Die metakognitiven Strategien werden in drei Teile eingeteilt: **(A) Lernen zentrieren**, **(B) Lernen arrangieren und planen** und **(C) Lernen bewerten**. (Oxford 1990, 135-137.)

(A) Lernen zentrieren enthält drei Strategien: *(1) Mit bereits bekanntem Material verknüpfen und einen Überblick bilden*, *(2) Aufpassen* und *(3) Die Sprachproduktion verzögern, um sich auf das Hören zu konzentrieren*. Die Strategie *(1) Mit bereits bekanntem Material verknüpfen und einen Überblick bilden* hat üblich drei Stufen, obwohl andere Arten auch möglich sind: zuerst lernt der Lerner, warum er die Aufgabe macht, dann sammelt er den benötigten Wortschatz und als letztes bildet er Assoziationen. Die Strategie *(2) Aufpassen* bedeutet, dass der Lerner zuerst entscheidet, sich auf das Sprachlernen zu konzentrieren oder sich auf etwas besonders im Sprachlernen zu konzentrieren. Durch *(3) Die Sprachproduktion verzögern, um sich auf das Hören zu konzentrieren* entscheidet der Lerner, dass er wenig oder nichts spricht, bevor sein Hörverständnis besser geworden ist. (Oxford 1990, 138.)

(B) Lernen arrangieren und planen enthält sechs Strategien: *(1) Aspekte zum Sprachlernen herausfinden*, *(2) Organisieren*, *(3) Ziele setzen*, *(4) Den Zweck der Sprachaufgabe identifizieren*, *(5) Für die Sprachaufgabe planen* und *(6) Übungsmöglichkeiten suchen*. Die Strategie *(1) Aspekte zum Sprachlernen herausfinden*

bedeutet, dass der Lerner herausfindet, z. B. bei Lesen von Büchern, wie das Sprachlernen funktioniert. Die Strategie (2) *Organisieren* bedeutet, dass der Lerner seine Umgebung für optimales Lernen organisiert. Mit der Strategie (3) *Ziele setzen* setzt der Lerner kurz- und langfristige Lernziele. Durch (4) *Den Zweck der Sprachaufgabe identifizieren* erkennt der Lerner, ob die Aufgabe Zuhören, Lesen, Sprechen oder Schreiben als Ziel hat. Durch (5) *Für die Sprachaufgabe planen* plant der Lerner, was für die Aufgabe nötig ist, mit vier Stufen: zuerst beschreibt der Lerner die Aufgabe, dann bestimmt er die Anforderungen der Aufgabe, danach er bestimmt seine eigene Sprachfähigkeit und als letztes bestimmt er, ob er auch andere Sprachkomponenten braucht. Die Strategie (6) *Übungsmöglichkeiten suchen* bedeutet, dass der Lerner praktische Übungsmöglichkeiten sucht, z. B. mit Muttersprachlern spricht. (Oxford 1990, 138-139.)

(C) Lernen bewerten enthält zwei Strategien: (1) *Selbstüberwachung* und (2) *Selbstbewertung*. Durch (1) *Selbstüberwachung* erkennt der Lerner seine Fehler mit der Zielsprache, evaluiert welche Fehler wichtig für sein Lernen sind und versucht sie zu eliminieren. Durch (2) *Selbstbewertung* evaluiert der Lerner seine Sprachentwicklung. (Oxford 1990, 140.)

4.2.2.2. Affektive Strategien

Der Affekt bedeutet die Gefühle, Einstellungen, Motivation und die Werte und ist sehr bedeutsam für das Fremdsprachenlernen. Der Affekt wird weiter in Kapitel 4.3.2 beschreibt. Mit den affektiven Strategien kann der Lerner den Affekt kontrollieren. Nach Griffiths (2013, 59-61, 63-67) sind die affektiven Strategien häufig ein Teil der Grundlagentrategien und Plusstrategien. Die affektiven Strategien werden in drei Teile eingeteilt: **(A) Sorgen reduzieren**, **(B) Sich ermutigen** und **(C) Erkennung der eigenen Gefühle**. (Oxford 1990, 140.)

(A) Sorgen reduzieren enthält drei Strategien: (1) *Progressive Entspannung, tiefe Atmung oder Meditation verwenden*, (2) *Musik benutzen* und (3) *Lachen benutzen*. (1) *Progressive Entspannung, tiefe Atmung oder Meditation verwenden* enthält sowohl physische als auch psychische Elemente. Durch die progressive Entspannung alterniert der Lerner zwischen der Anspannung und der Entspannung der Muskeln, um sich zu entspannen. Durch tiefe Atmung entspannt der Lerner sich auch physisch und durch die Meditation entspannt er sich psychisch. Durch (2) *Musik benutzen* und (3) *Lachen benutzen* hört der Lerner sich Musik an oder schaut lustige Filme. (Oxford 1990, 143.)

(B) Sich ermutigen enthält auch drei Strategien: (1) *Positive Aussagen machen*, (2) *Risiken beachten* und (3) *Sich belohnen*. Durch (1) *Positive Aussagen machen* kann der Lerner sich positive Aussage sagen oder schreiben, um sich sicherer zu sein. Durch (2) *Risiken beachten* nimmt der Lerner Risiken bei Fremdsprachenlernensituationen, obwohl es die Möglichkeit für Fehler gibt. (3) *Sich belohnen* ist, dass der Lerner sich belohnt, wenn er beim Fremdsprachenlernen Erfolg gehabt hat. (Oxford 1990, 144.)

(C) Erkennung der eigenen Gefühle enthält vier Strategien: (1) *Dem eigenen Körper zuhören*, (2) *Eine Checkliste benutzen*, (3) *Ein Sprachlerntagebuch schreiben* und (4) *Gefühle mit jemand anderem besprechen*. Durch (1) *Dem eigenen Körper zuhören* wird der Lerner sich über seinen Körper bewusst und erkennt, wenn er z. B. gestresst oder gelassen ist. Durch (2) *Eine Checkliste benutzen* und (3) *Ein Sprachlerntagebuch schreiben* benutzt der Lerner Schreiben, um u. a. seine Gefühle zu entdecken und zu erfassen. (4) *Gefühle mit jemand anderem besprechen* funktioniert dem Namen entsprechend: der Lerner spricht über seine Gefühle mit jemandem, z. B mit einem Freund oder Lehrer. (Oxford 1990, 144.)

4.2.2.3 Soziale Strategien

Die Sprache ist ein soziales Verhalten und die Kommunikation hat eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen, nicht nur bei der Sprache zu produzieren, sondern auch beim Fremdsprachenlernen. Nach Griffiths (2013, 61-67) sind die sozialen Strategien häufig ein Teil der Kernstrategien und Plusstrategien. Die sozialen Aspekte des Fremdsprachenlernens werden weiter im Kapitel 4.3.3 berichtet. Die sozialen Strategien werden in drei Teile eingeteilt: **(A) Fragen stellen**, **(B) Zusammenarbeit mit anderen Leuten** und **(C) Empathisieren mit anderen Leuten**. (Oxford 1990, 144-145.)

(A) Fragen stellen enthält zwei Strategien: (1) *Um eine Klärung oder Verifizierung bitten* und (2) *Um Korrektur bitten*. Durch (1) *Um eine Klärung oder Verifizierung bitten* bittet der Lerner um z. B. dass der Sprecher langsamer spricht oder wiederholt, was er gesagt hat. (2) *Um Korrektur bitten* funktioniert dem Namen entsprechend: der Lerner bittet um Korrektur entweder während Diskussion oder beim Schreiben. (Oxford 1990, 146-147.)

(B) Zusammenarbeit mit anderen Leuten enthält auch zwei Strategien: (1) *Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen* und (2) *Zusammenarbeit mit kompetenten Nutzern der neuen Sprache*. Mit diesen Strategien arbeitet der Lerner mit ein oder mehr Personen zusammen, um die Zielsprache zu üben und lernen. Bei 1) *Zusammenarbeit mit*

Gleichaltrigen muss der Lerner auch die Impulse für Wettbewerbsfähigkeit kontrollieren. (Oxford 1990, 147.)

(C) Empathisieren mit anderen Leuten enthält auch zwei Strategien: (1) *Kulturelles Verständnis entwickeln* und (2) *Sich der Gedanken und Gefühle der anderen bewusst werden*. Mit diesen Strategien entwickelt der Lerner durch die Kulturkenntnis und die Beobachtung der Gefühle der anderen auch Empathie. (ebd.)

4.3 Strategic Self-Regulation (S²R) Modell des Fremdsprachenlernens

Später hat Oxford (2011) das SILL weiterentwickelt und das Strategic Self-Regulation (S²R) Modell des Fremdsprachenlernens (The Strategic Self-Regulation (S²R) Model of Language Learning) gebildet. Nach (Oxford 2011, 40-41) ist S²R-Modell anders als die anderen Modelle der Lernstrategien, einschließlich SILL. Das S²R-Modell integriert drei wichtige Traditionen der Lerntheorie und -forschung: psychologische, sozialkognitive und soziokulturelle. Diese bedeutet auch, dass das S²R-Modell eine bessere Balance zwischen den Dimensionen hat als die früheren Modelle. Für die bessere Balance enthält das S²R-Modell nicht nur metakognitive Strategien, sondern auch meta-affektive und metasozialkulturell-interaktive Strategien.

Trotz diese Unterschiede hat das S²R-Modell auch Gemeinsamkeiten mit SILL. Mit den Lernstrategien des S²R-Modells kann der Lerner seinen geistigen Zustand, seine Überzeugungen, sein erkennbares Verhalten und seine Lernumgebung regulieren. Der Lerner wählt die Lernstrategien für ein bestimmtes Ziel und gleichzeitig wertet er die Strategien aus, um ihre Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit herauszufinden. (Oxford 2011, 14.)

Wie schon erwähnt ist die Kategorisierung der Lernstrategien anders als in SILL. Die Lernstrategien sind in Strategien und Metastrategien aufgeteilt, und diese Kategorien haben auch Unterkategorien. Die Strategien haben drei Unterkategorien: die kognitiven Strategien, die affektiven Strategien und die soziokulturell-interaktiven Strategien. Mit den kognitiven Strategien kann der Lerner die Fremdsprachkenntnisse konstruieren, umformen und anwenden. Mit den affektiven Strategien kann der Lerner sich motivieren und positive Gefühle und Einstellungen entwickeln. Die soziokulturell-interaktiven

Strategien helfen dem Lerner bei der Kommunikation, bei den soziokulturellen Kontexten und bei der Identität. (Oxford 2011, 14-15.)

Die Metastrategien beeinflussen die Benutzung der Strategien und sind auch ein Teil der Strategien. Sie haben auch drei Unterkategorien: die metakognitiven Strategien, die meta-affektiven Strategien und die metasozialkulturell-interaktiven Strategien. Wie schon erwähnt, im Gegensatz zu SILL und auch zu anderen Lernstrategiemodellen, werden die Metastrategien nicht nur als die ‚metakognitiven Strategien‘ erkannt. Wie schon der Name ‚metakognitiv‘ sagt, handeln metakognitive Strategien nur um die kognitiven Strategien, und die anderen Aspekte des Fremdsprachenlernens sind nicht sichtbar, obwohl Fremdsprachenlernen multidimensional ist. (Oxford 2011, 15-17.)

Tabelle 3 Metastrategien und Strategien im S²R-Modell des Fremdsprachenlernens (Oxford 2011, 16)

Metastrategien und Strategien	Das Ziel
<p>8 Metastrategien (metakognitive, meta-affektive und meta-sozialkulturell-interaktive):</p> <ul style="list-style-type: none"> Aufpassen Planung Erhalten und Anwendung der Mittel Organisieren Pläne umsetzen Strategieverwendung ordnen Überwachung Bewertung 	<p>Allgemeine Kontrollierung des Fremdsprachenlernens mit den Bedürfnissen des Lerners und die Erkennung dieser Bedürfnisse als Mittelpunkt</p>
<p>6 kognitive Strategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verwendung der Sinne um zu verstehen und zu erinnern Kenntnisse aktivieren Logisches Denken Konzeptualisierung mit Einzelheiten Breite Konzeptualisierung Über die unmittelbaren Informationen hinausgehen 	<p>Die Sprache zu erinnern und zu entwickeln</p>
<p>2 affektive Strategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren Motivation generieren und erhalten 	<p>Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen und Motivation mit Fremdsprachenlernen zu behandeln</p>

Tabelle 3 Metastrategien und Strategien im S²R-Modell des Fremdsprachenlernens (geht weiter)

<p>3 soziokulturell-interaktive Strategien: Wechselwirken um zu lernen und zu kommunizieren Kenntnislücken in der Kommunikation bewältigen Soziokulturelle Kontexte und Identitäten durchhalten</p>	<p>Probleme mit Kontexte, Kommunikation und Kultur in Fremdsprachenlernen durchhalten</p>
---	---

Die Lernstrategien im S²R-Modell ermöglichen die Planung der kurzfristigen und langfristigen Lernziele durch eine flexible Benutzung der Lernstrategien, die drei Aufgabephasen hat. Die erste Phase heißt *strategische Voraussicht*, während der der Lerner die Anforderungen der Aufgabe beachtet, vorherige Kenntnisse aktiviert, Ziele setzt und plant, wie er die Ziele erreichen kann. Die zweite Phase heißt *strategische Leistung*, während der der Lerner den Plan durchführt, beobachtet, wie der Plan funktioniert, und entscheidet, ob der Plan mit der Aufgabe funktioniert, wie er gedacht hat, oder ob er den Plan verändern oder mit ihm aufhören sollte. Die dritte Phase heißt *strategische Betrachtung und Auswertung*, während der der Lerner sowohl sich als auch die Ergebnisse und die Effektivität der Strategien bewertet. Diese Phasen müssen nicht in dieser Reihenfolge erfüllt werden, sondern der Lerner kann z.B. mit der strategischen Leistung anfangen. (Oxford 2011, 21, 25-27.)

Das S²R-Modell enthält sowohl Strategien als auch Taktiken. Im Kapitel 2.2 wurde festgestellt, dass Taktiken manchmal als Synonyme für Strategien verwendet werden. Im S²R-Modell sind Strategien und Taktiken zwei verschiedene Begriffe: die Taktiken sind die Anwendung der Strategien und Metastrategien. Z. B. um die Strategie ‚Planung‘ anzuwenden, kann der Lerner seinen Zeitplan so planen, dass er Zeit für das Fremdsprachenlernen hat, oder den Wortschatz regelmäßig wiederholen, oder sich Ziele setzen. Theoretisch ist die Zahl der Taktiken unendlich. (Oxford 2011, 31-33.)

4.3.1 Die kognitiven Strategien und die metakognitiven Strategien

Wie in der Tabelle 3 zu sehen ist, ist das Ziel der kognitiven Strategien die Sprache zu erinnern und zu entwickeln. Mit den metakognitiven Strategien werden die kognitiven

Strategien kontrolliert, um dieses Ziel zu erreichen. Laut Oxford (2011, 43) sind diese Strategien für die erfolgreichen Lerner immer wichtig und nach Anderson (2008, 99) sind sie aktuell in allen Stufen des Fremdsprachenlernens.

Tabelle 4 Die kognitiven und metakognitiven Strategien im S²R-Modell (Oxford 2011, 45-46)

Metakognitive Strategien	Kognitive Strategien
1. Auf die Kognition Aufpassen	1. Verwendung der Sinne um zu verstehen und zu erinnern
2. Planung für die Kognition	2. Kenntnisse aktivieren
3. Erhalten und Anwendung der Mittel für die Kognition	3. Logisches Denken
4. Organisieren für die Kognition	4. Konzeptualisierung mit Einzelheiten
5. Pläne für die Kognition umsetzen	5. Breite Konzeptualisierung
6. Kognitive Strategieverwendung ordnen	6. Über die unmittelbaren Informationen hinausgehen
7. Überwachung der Kognition	
8. Bewertung der Kognition	

Oxford (2011, 44) benutzt eine anschauliche Metapher von Bauleitern und Bauarbeitern, um die Funktion und die Rolle der kognitiven und metakognitiven Strategien zu erklären. Die metakognitiven Strategien sind die Bauleiter, die z. B. planen, organisieren und beobachten, wie die Fremdsprachkenntnisse entwickelt werden. Die kognitiven Strategien sind die Bauarbeiter, die die Verbindung z. B. zwischen alter und neuer Information herstellen und diese Verbindung komplexer machen, aber ohne die Leitung der Bauleiter (die metakognitiven Strategien) kann diese Verbindung falsch hergestellt werden und muss repariert werden.

Die kognitiven und metakognitiven Strategien sind Tiefentwicklungsstrategien, die das Lernen leichter machen und sinnvolle Assoziationen erhöhen. Sie sind auch die besten Strategien für langfristige Speicherung der Information. (Oxford 2011, 29-30.) Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon und Deci (2004, 254) stellen fest, dass die Lerner, die die Tiefentwicklungsstrategien verwenden, häufig motiviert zum Lernen oder zur persönlichen Entwicklung sind und ihr Lernen regulieren können. Infolgedessen sind diese Lerner auch erfolgreich mit ihrem Lernen. Sogar der Lerner mit wenig

Fremdsprachkenntnisse kann die Tiefentwicklungsstrategien lernen, wenn er nur glaubt, dass die Strategien ihm helfen können (Lee & Oxford 2008, 25; Oxford 2011, 31).

Das Gegenteil von den Tiefentwicklungsstrategien sind die Oberflächenstrategien, die benutzt werden, wenn der Lerner sich das Material einprägen will, um es wiederholen zu können (Vansteenkiste et al. 2004, 247). Zusätzlich wird mit den Oberflächenstrategien nicht gelernt, und Vansteenkiste et al. (2004, 257) haben angemerkt, dass die Lerner, die nur die Oberflächenstrategien benutzen, schlechte Noten bekommen und Schwierigkeiten mit der langfristigen Speicherung der Information haben.

Die metakognitiven und kognitiven Strategien haben eine Rolle in anderen Theorien und Konzepten: in der Schema-Theorie, in der kognitiven Informationsverarbeitungsprozessstheorie, in der Handlungstheorie und in der Cognitive Load Theory. (Oxford 2011, 47.) Diese Theorien und Konzepte werden jetzt kurz beschrieben. Es sollte angemerkt werden, dass diese Theorien und Konzepte einander ergänzen, obwohl sie vielfältige Perspektiven haben (ebd.).

Die Schema-Theorie beschreibt Konzeptentwicklung und hilft dabei, die Lernstrategien zu verstehen (Oxford 2011, 47). Ein *Schema* ist eine geistige Struktur, die der Lerner verwendet dafür, die Information zu organisieren. Es enthält auch die Information, die der Lerner über ein Thema hat. (Chi, Glaser & Rees 1982, 34) Als Beispiel für die Lernstrategien, die mit der Schema-Theorie verbunden sind, gibt Oxford (2011, 47) die metakognitiven Strategien *Auf die Kognition Aufpassen* und *Organisieren für die Kognition* an.

Das Ziel **der kognitiven Informationsverarbeitungsprozessstheorie** ist deklarative Information in verfahrensrechtliche Information umzuwandeln, d. h. bewusste und mühevoll Information wird unbewusst und automatisch (Anderson 1993¹⁰, zitiert nach Oxford 2011, 47). Die kognitive Informationsverarbeitungsprozessstheorie hat drei Stufen. In der ersten Stufe erlangt der Lerner deklarative Kenntnisse, die aussagekräftig und identifizierbar sind. Diese Kenntnisse enthalten episodische Kenntnisse (Erinnerungen) und semantische Kenntnisse, wie Fakten, Namen und Regeln, und diese Kenntnisse werden als Schemata geformt. Wenn diese Kenntnisse nicht geübt und benutzt werden, gehen sie verloren. In der zweiten Stufe werden die Schemata komplexer, und gleichzeitig werden mögliche Fehler korrigiert und Missverständnisse aufgeklärt. Während dieser Stufe wird das, was der Lerner lernt, ganzheitlicher, aber es ist noch nicht

¹⁰ Anderson, John 1993: Rules of the Mind. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

automatisch. Als letztes sind in der dritten Stufe die Kenntnisse unbewusst, sofortig und gewohnheitsmäßig. Für verschiedene Fremdsprachenlerner können verschiedene Fremdsprachkenntnisse auf den verschiedenen Stufen sein, und die verschiedenen Stufen können lange oder kurz dauern. Die Stufen funktionieren nicht nur beim Fremdsprachenlernen, sondern auch beim Lernen der Lernstrategien. (Oxford 2011, 49, 50-51.)

Die Handlungstheorie hilft dabei, die bestimmten kognitiven und auch affektiven Aspekten des Fremdsprachenlernens zu verstehen (Oxford 2011, 53). Die Aktivität erfüllt einen Bedarf und ist mit Motivation verbunden, die aus Maßnahmen und Aktionsketten (Strategien und Strategieketten in Oxford 2011, 54) besteht (Leontiev 1974¹¹, zitiert nach Oxford 2011, 54). Der Lerner wählt ein Ziel, aber die Maßnahmen (Strategien) können sich verändern, wegen Veränderungen der Bedingungen, die entweder äußerlich oder innerlich sein können (Donato & McCormick 1994, 455).

Die Cognitive Load Theory stellt fest, dass es kognitive Belastungen gibt, die entweder positiv oder negativ sind (Oxford 2011, 57). Die Belastungen können auch intrinsisch oder extrinsisch sein. Das Thema, das gelernt wird, kann die intrinsischen Belastungen verursachen, aber z. B. das Lernmaterial kann die extrinsischen Belastungen verursachen. Wenn die extrinsischen Belastungen zur Sache gehören, sind sie positiv, aber wenn sie nicht zur Sache gehören, z. B. wegen einem schlechten Lernmaterial, sind sie negativ, weil sie z. B. die Aufmerksamkeit des Lerners zerstreuen. (Oxford 2011, 58.)

4.3.1.1 Die Aufgaben der metakognitiven und kognitiven Strategien

Im Gegensatz zum SILL werden die Metastrategien und Strategien nicht ausführlich im S²R-Modell erklärt, sondern werden allgemeiner beschrieben. Wegen der Taktiken wäre es auch unmöglich die Metastrategien und Strategien abschließend zu beschreiben. Stattdessen berichtet Oxford (2011) über die Aufgaben der Metastrategien und Strategien und benutzt dafür auch Beispiele.

Die Aufgaben der metakognitiven Strategien sind nach Oxford 2011 (102-107) folgende:

¹¹ Leontiev, Alexei 1974: Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Viehweger, Dieter (Hg.) Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Stuttgart: Kohlhammer S. 13-30.

Durch 1. *Auf die Kognition Aufpassen* passt der Lerner auf die Kognition generell (z. B. auf die Lernstunde) oder bei bestimmten Aspekte (z. B. bei Verben) auf.

Durch 2. *Planung für die Kognition* setzt der Lerner sich kognitive Ziele (z. B. will er seine Aussprache verbessern) und plant er für seine Kognition voraus (z. B. darüber nachdenken, wie schwierig eine Übung ist und wie viel Zeit er braucht).

Durch 3. *Erhalten und Anwendung der Mittel für die Kognition* findet der Lerner entweder technologische oder gedruckte Mittel für die Kognition.

Durch 4. *Organisieren für die Kognition* priorisiert der Lerner für die Kognition (z. B. Lesezeichen nach der Wichtigkeit) oder organisiert er seine Lernumgebung und Materialien (z. B. etwas zum Essen mitnehmen).

Durch 5. *Pläne für die Kognition umsetzen* denkt der Lerner sich einen Plan aus und verwirklicht diesen Plan (z. B. darauf planen, beim Lesen Notizen zu machen).

Durch 6. *Kognitive Strategieverwendung ordnen* ordnet der Lerner seine Strategieverwendung für die Flüssigkeit, Fehlerfreiheit oder Balance (z. B. um seine Fehlerfreiheit zu verbessern, findet der Lerner die Grammatikregeln heraus und versucht sie korrekt zu benutzen).

Durch 7. *Überwachung der Kognition* beobachtet der Lerner seine kognitive Leistung (z. B. sucht er Fehler nach), die Erlernbarkeit, sein Urteil des Lernens (z. B. ob er bereit für einen Test ist), sein Gefühl zu wissen und seine Verwendung der kognitiven Strategien.

Durch 8. *Bewertung der Kognition* bewertet der Lerner seine kognitive Entwicklung (z.B. seine Leistung mit den Lernzielen des Lehrers vergleichen) und seine Verwendung der kognitiven Strategien (z. B. ob die Strategien funktioniert haben).

Die Aufgaben der kognitiven Strategien sind nach Oxford 2011 (108-113) folgende:

Durch 1. *Verwendung der Sinne um zu verstehen und zu erinnern* benutzt der Lerner visuelle, auditive oder kinästhetische Sinne oder eine

Kombination von ihnen (z. B. der Lerner kann ein Film mit Untertiteln gucken).

Durch 2. *Kenntnisse aktivieren* kann der Lerner entweder brainstormen, Bilder für Aktivierung benutzen oder die Internalisierung der Information rückwärts verwenden (z. B. denkt der Lerner nach, wo er zuerst eine Phrase gehört hat).

Durch 3. *Logisches Denken* verwendet der Lerner entweder induktives oder deduktives Denken (z. B. beim induktiven Denken kann der Lerner die Grammatikregeln in einer Zeitung erkennen und beim deduktiven Denken kann er die Regeln generalisieren).

Durch 4. *Konzeptualisierung mit Einzelheiten* macht der Lerner Unterschiede (z. B. welche Information wichtig ist), bildet eine Reihenfolge (z. B. alphabetische Reihenfolge), analysiert und übersetzt, kategorisiert (z. B. die Verben und Adjektiven), vergleicht die Sprachen miteinander und bildet Hierarchien (z. B. einen Kreis um wichtige Wörter machen).

Durch 5. *Breite Konzeptualisierung* macht der Lerner Zusammenfassungen und Verbindungen (z. B. der Lerner verbindet verschiedene Phrasen, um neue Sätze zu bilden).

Durch 6. *Über die unmittelbaren Informationen hinausgehen* macht der Lerner eine Voraussage (z. B. erkennt der Lerner, was sein Sprechpartner sagen wird) und Auslegungen (z. B. benutzt der Lerner die Umgebung als Hinweise).

4.3.2 Die affektiven Strategien und Metastrategien

Wie in der Tabelle 3 zu sehen ist, ist das Ziel der affektiven Strategien, die Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen und Motivation beim Fremdsprachenlernen zu behandeln. Mit den meta-affektiven Strategien werden die affektiven Strategien kontrolliert, um dieses Ziel zu erreichen. Die affektiven Strategien sind besonders wichtig für die Fremdsprachenlerner auf niedrigeren Niveaus, für die Lerner mit generalisierten Angststörung oder Depression, oder die Lerner mit Kulturschock (Oxford 2011, 64). Die

affektiven Strategien sind auch wichtig für die Lerner im Fernunterricht, wo der Lerner selten die Unterstützung der Lehrer hat (White 1995, 207-208).

Tabelle 5 Die affektiven und meta-affektiven Strategien im S²R-Modell (Oxford 2011, 63-64)

Meta-affektive Strategien	Affektiven Strategien
1. Auf den Affekt Aufpassen 2. Planung für den Affekt 3. Erhalten und Anwendung der Mittel für den Affekt 4. Organisieren für den Affekt 5. Pläne für die Affektion umsetzen 6. Affektive Strategieverwendung arrangieren 7. Überwachung des Affekts 8. Bewertung des Affekts	1. Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren 2. Motivation generieren und erhalten

Der Affekt ist zentral für die affektive und meta-affektive Strategien. Der Affekt besteht aus Emotionen, Glauben, Haltungen und Motivation (Wolters 2003, 189) und steht in Wechselwirkung mit der Kognition, besonders beim Fremdsprachenlernen, das nicht nur eine kognitive Übung ist, sondern ein „Abenteuer der ganzen Person“ (Oxford & Burry-Stock 1995, 18).

Die meta-affektiven Strategien helfen den Lernern dabei, den Affekt zu erkennen und zu behandeln und die affektiven Strategien helfen den Lernern dabei, die positiven Emotionen, Glauben und Haltungen zu unterstützen und Motivation zu pflegen (Oxford 2011, 61). Oxford (2011, 62-63) benutzt eine Metapher von Elektroinstallateurleiter und Elektroinstallateure, um die Funktion und die Rolle der affektiven und meta-affektiven Strategien weiter zu erklären. In dieser Metapher ist der Affekt die Elektrizität des Fremdsprachenlernens, sind die meta-affektiven Strategien die Elektroinstallateurleiter und die affektiven Strategien die Elektroinstallateure. Wenn es Schwierigkeiten mit der Elektrizität gibt, plant und leitet der Leiter, wie das Problem gelöst werden kann, wonach die Elektroinstallateure die Veränderungen machen.

Die meta-affektiven Strategien sind wichtig, weil die Lerner nicht nur Maschinen sind, die kognitive Information verarbeiten, sondern auch Menschen mit Emotionen, Glauben, Haltungen und Motivation. Ohne die meta-affektiven Strategien wird es wahrscheinlicher, dass die Lerner ihre affektiven Bedürfnisse nicht reflektieren und deshalb sie diese Bedürfnisse nicht regeln können. Dies kann schädlich sein, weil niemand eine Sprache ohne Motivation, unterstützende Emotionen und positiven Glauben und positive Handlungen lernen kann. (Oxford 2011, 63-64.)

Obwohl der Affekt wichtig für das erfolgreiche Sprachlernen ist, werden die affektiven Strategien wenig erforscht, oder sie werden als metakognitive Strategien beschrieben (Oxford 2011, 66). Oxford stellt fest, dass die Gründe dafür im das Herunterspielen des Affekts beim Lernen liegen, das die Wurzeln in der Philosophie hat:

Sokrates und die Stoa stellten fest, dass nur die Vernunft, ohne Affekt, notwendig für die Tugend ist [...] Wie Platon und Aristoteles, behaupte ich, dass sowohl die Vernunft (eine Art der Kognition) als auch der Affekt wesentlich für die Tugend sind [...]. Wie Piaget, stelle ich fest, dass sowohl der Affekt als auch die Kognition untrennbar in Lernen verknüpft sind. (Oxford 2011, 66.)

Wie auch die metakognitiven und kognitiven Strategien, haben die meta-affektiven und affektiven Strategien eine Rolle in anderen Theorien und Konzepten: in den Gefühlen, in den Überzeugungen, in den Einstellungen, in der Motivation, in der Willenskraft, in der Kommunikationsbereitschaft und in den Zielen. Oxford (2011, 67) behauptet, dass **die Gefühle** beim Lernen wenig erforscht sind, wegen des Mythos, dass die Gefühle nur einen kleinen Anteil am Lernen haben. Von den 24 emotionalen Selbstbeschreibungen des Fremdsprachenlerner sind nur drei (*ängstlich*, *interessiert* und *sicher*) erforscht geworden. (ebd.) Besonders *ängstlich* ist viel erforscht werden, um verschiedene Angststörungen zu verstehen. Angst vor Fremdsprachen ist eine Art von sozialer Angststörung, die viele negative Auswirkungen auf den Lerner hat. Der Lerner hat Angst vor der sozialen Verwendung der Fremdsprache (besonders vor dem Sprechen), seine kognitive Leistung wird erstarrt und sein Selbstbewusstsein schwächt sich. (Oxford 2011, 69; MacIntyre 2002, 66-67.)

Die affektiven Strategien enthalten zwei verschiedene Typen von **Überzeugungen**: die Überzeugungen von sich selbst und die Überzeugungen von dem Fremdsprachenlernen. Die Überzeugungen von sich selbst enthalten drei weitere Typen: das Selbstbewusstsein, die Leistungsfähigkeit und das Selbstverständnis. Das Selbstbewusstsein ist das emotionale Überzeugtsein von den eigenen Fähigkeiten oder dem eigenen Selbstwert entweder in einem Feld oder im Allgemeinen. Obwohl das Selbstbewusstsein wichtig für

den Lerner ist, ist das starke Selbstbewusstsein nicht immer mit guter Leistung verbunden: ein Lerner mit starkem Selbstbewusstsein kann eine schwache Leistung haben und vice versa. (Cole 2003¹², zitiert nach Oxford 2011, 70; Oxford 2011, 69-70.)

Die Leistungsfähigkeit ist das Vertrauen des Lerners, dass er eine Aufgabe erfolgreich auszuführen kann (Bandura 1997¹³, zitiert nach Oxford 2011, 70; Zimmerman 1990, 5), also ist sie mit Agens verbunden. Das Agens ist die Überzeugung, dass eine Person die Ergebnisse kontrolliert (Oxford 2011, 70). Vier Faktoren beeinflussen die Leistungsfähigkeit: (a) die früheren Erfahrungen mit Erfolg oder Misserfolg; (b) die stellvertretende Erfahrung, wenn der Lerner den Erfolg seiner Lernkameraden beobachtet, steigert seine Leistungsfähigkeit, und vice versa; (c) die soziale Überzeugungskraft, wie die Ermutigung oder die Entmutigung von anderen Menschen; und (d) die Überzeugungen von dem eigenen Körper, z. B. kann der Lerner die physischen Merkmale der Angst als Merkmale für schwache Leistung interpretieren. (Bandura 1997 zitiert nach Oxford 2011, 70.)

Das Selbstverständnis ist das Überzeugtsein von den eigenen Fähigkeiten in einem Feld, z. B. beim Fremdsprachenlernen oder in der Musik, oder im allgemeinen Leben (Oxford 2011, 70). Das Selbstverständnis ist relativ und wird u.a. durch sozialen Vergleich beeinflusst (Marsh 1984, 799).

Die Überzeugungen vom Fremdsprachenlernen beeinflussen das Fremdsprachenlernen und können sogar Angst vor Fremdsprachen verursachen. Eine häufige Überzeugung ist, dass die Lerner Fehler machen, wenn sie in der Fremdsprache sprechen oder schreiben, was Angst vor Fremdsprachen verursachen kann (Horwitz 2007¹⁴, zitiert nach Oxford 2011, 40). Sowohl kulturelle als auch persönliche Überzeugungen vom Fremdsprachenlernen haben einen Einfluss darauf, welche Lernstrategien die Lerner wählen und verwenden (Horwitz 1999, 570-573; Law, Chan & Sachs 2008, 66-68).

Die Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, die der Lerner hat, können sowohl positiv als auch negativ sein. Der Lerner kann vielfältige Einstellungen haben, z. B. zum Fremdsprachenlernen, zum Lehrer, zur Sprache (zum Prestige, zum Schreibsystem, zum

¹² Cole, K. 2003: Research fails to support link between high self-esteem, positive behavior. In: George Street Journal of Brown University.

http://www.brown.edu/Administration/George_Street_Journal/vol_27/27GSJ26e.html.

¹³ Bandura, Albert 1997: Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

¹⁴ Horwitz, Elaine 2007: Words fail me: foreign language anxiety crippling for some students. E. Horwitz interview by K. Randall. In: University of Texas at Austin Feature Story. <http://www.utexas.edu/features/2007/language/>

Grammatik usw.) und zur Kultur. (Oxford 2011, 71.) Wiederum werden die Einstellungen zum Fremdsprachenlernen durch die Lernkontexte, die Erfahrungen und die Überzeugungen beeinflusst (Yashima & Zenuk-Nishide 2008, 581; Oxford 2011, 71).

Drei psychologische Konstrukte ermöglichen die Lust auf das Fremdsprachenlernen: die Motivation, die Willenskraft und die Kommunikationsbereitschaft. **Die Motivation** kann entweder als der erste Funke definiert werden, den der Lerner braucht, um eine Aufgabe anfangen zu können, oder als die Aufrechterhaltung der Motivation, zusätzlich zum diesen ersten Funke (Oxford 2011, 72; Dörnyei & Skehan 2003, 614; Dörnyei & Ushioda 2013, 4). Nach Gardner (2001, 8) braucht die Motivation zum Fremdsprachenlernen drei Faktoren: (a) die Beharrlichkeit, (b) die Lust das Ziel zu erreichen; und (c) den Genuss am Fremdsprachenlernen. Nach Dörnyei und Ushioda (2013, 17-18) erfordert die Motivation positive Bedingungen und positive Selbstevaluation, und außerdem ist nicht nur anfängliche Motivation erforderlich, sondern auch fortgesetzte Motivation. Zusätzlich ist die Motivation nicht eine beständige Eigenschaft, sondern dynamisch und unbeständig, und sie wird durch interne und externe Einflüsse verändert (Alexander 2006, 263; Kaufman & Husman 2004, 1-2).

Es gibt nicht nur eine Form von Motivation. Zwei gut erforschte Formen der Motivation sind die externe Motivation und die interne Motivation. Die externe Motivation hat der Lerner, wenn er etwas tun will, wegen externer Belohnung. Im Gegensatz dazu hat der Lerner interne Motivation, wenn er etwas wegen interner Belohnung tun will. (Ryan & Deci 2000, 70-74.) Ushioda (2008, 21-22) beschreibt die interne Motivation als „die optimale Form von Motivation“, weil die Lerner mit dieser Motivation die Inhalte gut lernen wollen. Zwei wesentliche Richtungen für Motivation sind beim Fremdsprachenlernen erkannt worden: die nützliche Richtung und die integrative Richtung. Die nützliche Richtung bedeutet, dass der Lerner aus praktischen Gründen (z. B. Arbeit) eine Fremdsprache lernen will. Dagegen bedeutet die integrative Richtung, dass der Lerner mit der Sprachgemeinschaft psychologisch oder sozial vertraut werden will. (Gardner 2001, 9-10.) Zusätzliche Richtungen sind u. a. die Neugier auf die Sprachstruktur, und das Interesse an der Kultur oder der Sprache ohne die Lust sich zu integrieren (Oxford, Park, Ito & Sumrall, 1993a¹⁵, zitiert nach Oxford 2011, 73; 1993b, 45-46).

¹⁵ Oxford, Rebecca; Park-Oh, Young; Ito, Sukero; Sumrall, Malenna 1993a. Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and

„**Die Willenskraft**“ kann Unterschiedliches bedeuten. Sie kann die Ausdauer nach der anfänglichen Motivation bedeuten (Deimann & Keller 2006, 143-144). Sie kann auch als eine Form von Selbstregulierung verstanden werden, die alle Phasen des Lernens regelt (Corno 2004¹⁶, zitiert nach Oxford 2011, 74). „Der Wille“ kann aber auch als eine „heiße“ Fusion von persönlichen Wünschen, Spannung und Wille verstanden werden (James 1910/1987, 183).

Die Kommunikationsbereitschaft bedeutet die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person kommunikativ (besonders beim Sprechen) aktiv wird, wenn sie die Möglichkeit hat zu kommunizieren (MacIntyre 2003¹⁷, zitiert nach Oxford 2011, 74). Die Kommunikationsbereitschaft hat eine positive Korrelation mit der selbst verstandenen mündlichen kommunikativen Kompetenz und eine negative Korrelation mit Angst vor Kommunikation (Barracough, Cristophel & McCroskey 1988, 191; MacIntyre 2003). Es ist auch bemerkt worden, dass die Kommunikationsbereitschaft sich durch kommunikative Erfahrungen mit einer Fremdsprache steigert (MacIntyre 2003).

Ziele sind wichtig für das S²R-Modell, weil sie zur Metastrategie Planung gehören (Oxford 2011, 76). Die Ziele können die Motivation, die Bewertung der Fortschritte, die Überzeugungen von den eigenen Fähigkeiten und die Verwendung der Lernstrategien verbessern (Schunk 2002, 1). Die Ziele, die der Lerner sich gesetzt hat, motivieren den Lerner besser als die Ziele, die andere gesetzt haben (Locke 1996, 119).

Die Ziele können in zwei Typen eingeteilt werden: in Beherrschungsziele und in Leistungsziele. Durch die Beherrschungsziele kann der Lerner die Kompetenz entwickeln, und die Lerner, die Beherrschungsziele haben, wählen kognitiv schwierigere Übungen, regulieren sich mehr selbst mit den Lernstrategien, und haben bessere Ergebnisse als die Lerner, die Leistungsziele haben. (Oxford 2011, 76.)

Durch die Leistungsziele versucht der Lerner, seine Kompetenz den anderen Menschen zu zeigen und sich nicht inkompetent zu zeigen. Obwohl die Leistungsziele schädlich sein können, sind sie es nicht immer, und sie können gute Ergebnisse fördern. (Oxford 2011,

previous language learning experience on Japanese language achievement. In: Foreign language annals. H. 26, S. 359-371.

¹⁶ Corno, Lyn 2004: Introduction to the special issue: work habits and work styles: volition in education. In: Teachers College Record. H. 106, S. 1669-1694.

¹⁷ MacIntyre, Peter 2003: Willingness to communicate in the second language: Proximal and distal influences. Präsentiert in der jährlichen Konferenz von Canadian Association of Applied Linguistics, Halifax, NS, Kanada.

76, 78.) Die Leistungsziele (der Wunsch, andere Lerner zu übertreffen) können in sicheren Situationen (wenn die Antworten sicher sind) sehr motivierend sein, aber im Gegensatz können sie unmotivierend sein, wenn der Lernen in einer unsicheren Situation ist. Die Leistungsziele, durch die der Lerner versucht, sich nicht als inkompetent zu zeigen, haben konsistent schlechte Ergebnisse. (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny & Quiamzade 2007, 824-825.)

4.3.1.2 Die Aufgaben der meta-affektiven und affektiven Strategien

Die Aufgaben der meta-affektiven Strategien sind nach Oxford 2011 (114-118) folgende:

Durch 1. *Auf den Affekt Aufpassen* passt der Lerner auf den Affekt generell (z. B. auf seine Einstellung zum Kurse) oder bei bestimmten Aspekte (z. B. bei physische Zeichen für Stress) auf.

Durch 2. *Planung für den Affekt* setzt der Lerner sich affektive Ziele (z. B. will er etwas Wichtiges während der Stunde entdecken, um sich zu motivieren) und plant er für seinen Affekt voraus (z. B. darüber nachdenken, wie stressig eine Aufgabe ist).

Durch 3. *Erhalten und Anwendung der Mittel für den Affekt* findet der Lerner entweder technologische oder gedruckte Mittel für den Affekt.

Durch 4. *Organisieren für den Affekt* organisiert der Lerner seine Umgebung für den Affekt (z. B. Minimierung der Störungen) oder für Entspannung (z. B. nachdenken, wie der Lerner eine Übung lustig machen kann).

Durch 5. *Pläne für den Affekt umsetzen* denkt der Lerner über ein Plan nach und verwirklicht diesen Plan (z. B. darauf planen, wie der Lerner sich vor einem Test entspannen kann).

Durch 6. *Affektive Strategieverwendung ordnen* ordnet der Lerner seine Strategieverwendung für sein Interesse oder Motivation (z. B. kann der Lerner sich sagen, warum er eine Sprache lernen kann und danach, was passiert, wenn er die Sprache nicht lernt).

Durch 7. *Überwachung des Affekts* beobachtet der Lerner seinen affektiven Zustand (z. B. denkt der Lerner nach, wie sicher ist er mit seinen Antworten) und seine Verwendung der affektiven Strategien.

Durch 8. *Bewertung des Affekts* bewertet der Lerner seine affektive Entwicklung und Zustand (z.B. nach einem Test, denkt der Lerner nach, ob der Test leicht war, weil er einfach war oder weil er genug gelernt hat) und seine Verwendung der affektiven Strategien (z. B. ob die Strategien funktioniert haben.)

Die Aufgaben der affektiven Strategien sind nach Oxford 2011 (119-124) folgende:

Durch 1. *Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren* kann der Lerner vielseitige Taktiken verwenden. Er kann z. B. sich entspannen, positive Gefühle bilden, negative Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen positiv verändern, positive Selbstgespräch benutzen oder sich niedrige Erwartungen setzen.

Durch 2. *Motivation generieren und erhalten* kann der Lerner sowohl die externe Motivation und die interne Motivation bilden (z. B. denken, warum er die Sprache lernt). Der Lerner kann auch Paradoxe Intervention benutzen (z. B. kann der Lerner sich als faul vorstellen, um sich zu motivieren, eine Übung fertig zu machen).

4.3.3. Die soziokulturell-interaktive Strategien und Metastrategien

Wie in der Tabelle 3 zu sehen ist, ist das Ziel der soziokulturell-interaktiven Strategien die Probleme mit Kontexte, Kommunikation und Kultur in Fremdsprachenlernen auszuhalten. Mit den metasozioökulturell-interaktiven Strategien werden die soziokulturell-interaktiven Strategien kontrolliert, um dieses Ziel zu erreichen.

Tabelle 5 Die soziokulturell-interaktive und metasozioökulturell-interaktive Strategien im S²R-Modell (Oxford 2011, 87-88)

Metasozioökulturell-interaktive Strategien¹⁸	Soziokulturell-interaktive Strategien¹⁹
1. Auf den Kontext, die Kommunikation und die Kultur Aufpassen 2. Planung für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur 3. Erhalten und Anwendung der Mittel für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur 4. Organisieren für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur 5. Pläne für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur umsetzen 6. Kontextuelle, kommunikative und kulturelle Strategieverwendung arrangieren 7. Überwachung des Kontexts, der Kommunikation und der Kultur 8. Bewertung des Kontexts, der Kommunikation und der Kultur	1. Interagieren um zu lernen und zu kommunizieren 2. Kenntnislücken in der Kommunikation bewältigen 3. Soziokulturelle Kontexte und Identitäten behandeln

Zentral für diese Strategien ist der Begriff *soziokultureller Kontext*, in dem die Kommunikation passiert. Der soziokulturelle Kontext besteht aus den drei Kulturschichten von Kramsch (1998, 8): aus der soziale, der historische und der phantasievollen Schicht²⁰. Im S²R-Modell existieren die Kulturschichten gleichzeitig im soziokulturellen Kontext und sie stehen untereinander in ständiger Wechselwirkung (Oxford 2011, 85-86). D.h. die Identität, Unterstellungen und Kommunikationsumgebungen existieren gleichzeitig (Gee 2005, 100).

¹⁸ meta-SI Strategien im Text

¹⁹ SI Strategien im Text

²⁰ Die Hoffnungen und Träume der Kultur, die in Zukunft passieren.

Die meta-SI Strategien, wie auch andere Metastrategien im S²R-Modell, haben eine Leitposition über den SI Strategien, während die SI Strategien die Kommunikation, somit also auch das Lernen, fördern. Durch die SI Strategien kann der Lerner den soziokulturellen Kontext und seine Rolle in diesem Kontext verstehen. Mit diesen Strategien kann der Lerner mit anderen Menschen interagieren und zusammenarbeiten, Hilfe suchen, soziale Interaktion trotz Kenntnislücken weiterführen und die soziokulturelle Fragen der Identität und Macht behandeln. (Oxford 2011, 87-88.)

Wie auch die anderen Metastrategien und Strategien, haben die meta-SI und SI Strategien eine Rolle in anderen Theorien und Konzepten: in der Kommunikation und Lernen, in dem Diskurs und Kontext, in den kulturellen Modellen, in der Identität, in den Machtverhältnissen und in dem Investment. Auch die Gegen-Geschichten, Widerstand, Nichtteilnahme und Aufnahme sind ein Teil des S²R-Modells, aber im Kontext dieser Masterarbeit sind sie nicht aktuell und werden nicht behandelt.

Die Kommunikation ist zentral sowohl für das S²R-Modell als auch für das generelle Fremdsprachenlernen und für das S²R-Modell sind besonders zwei Formen **der Kommunikation und Lernen** wichtig: ein kommunikatives und interaktives Klassenzimmer und Lernen während der Kommunikation. Das kommunikatives und interaktives Klassenzimmer bedeutet, dass die Lerner sich auf die Bedeutung konzentrieren, obwohl die Form auch wichtig ist, um eine echte Sprachkompetenz zu bilden (Ellis 2005, 211-214). D.h. die Bedeutung ist nicht nur semantisch, sondern auch pragmatisch (Oxford 2011, 89). Weil das S²R-Modell das Lernen während der Kommunikation aufrecht erhält, macht es kein Unterschied zwischen den Lernstrategien und den Strategien für Sprachverwendung. Im Kapitel 3.3 wurden die Unterschiede zwischen Lernstrategien und Kommunikationsstrategien, die zu den Strategien für Sprachverwendung gehören, festgestellt, aber im S²R-Modell wird festgestellt, dass das Lernen durch Kommunikation passiert (Færch und Kasper 1983, xviii). (Oxford 2011, 90-91.)

Diskurs hat sowohl sprachliche als auch soziokulturelle bzw. sozialpolitische Aspekte. Nach den sprachlichen Aspekten ist ein Diskurs entweder eine mündliche oder schriftliche Sprache, die verwendet wird, und nach den soziokulturellen bzw. sozialpolitischen Aspekten ist Diskurs etwas zwischen bestimmten Personen und passiert zur einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Platz. (Gee 2005, 30.) Oxford (2011, 92) stellt fest, dass Diskurs etwas ist, was über ein Thema einem bestimmten soziokulturellen Kontext gesagt werden kann, wenn Diskurs in soziokulturellen bzw.

sozialpolitischen Aspekten gesehen wird. **Kontext** ist ein vielseitiger Begriff, der z. B. als die soziale Identität der Sprecher, als die soziale Aktivität, als die Umgebung der Kommunikation oder als geteiltes Wissen gesehen werden kann (Oxford 2011, 93).

Kulturelle Modelle sind Theorien, die als selbstverständlich angesehen werden, und gehören zu einer soziokulturellen Gruppe. Die kulturellen Modelle definieren sowohl, was für normal und wünschenswert gehalten wird, als auch, was unnormal bzw. nicht wünschenswert ist. (Gee 2007²¹, zitiert nach Oxford 2011, 93.) Ein Fremdsprachenlerner sollte die kulturellen Modelle sowohl in ihrer Kultur als auch in Zielkultur verstehen und dafür sind die meta-SI Strategien und SI Strategien hilfreich (Oxford 2011, 93-94).

Die Identität ist zentral im Fremdsprachenlernen, besonders wenn das Lernen in einer Umgebung passiert, wo die Sprache, die der Lerner lernen will, die Mehrheitssprache ist (Oxford 2011, 94). **Die Machtverhältnisse** sind auch ein Teil des Fremdsprachenlernens, weil die Lerner ungleiche Machtverhältnisse erfahren, wenn sie mit Muttersprachlern kommunizieren (Norton & Toohey 2001, 312). Sowohl die Identität als auch die Machtverhältnisse beeinflussen **das Investment**, das auch von Wünschen und Einstellungen der Lerner beeinflusst wird (Oxford 2011, 95). Das Investment ist „gesellschaftlich und geschichtlich gebildetes Verhältnis der Lerner zwischen der Zielsprache und der Lust des Lerners sie zu lernen“ (Norton 2010, 10). Kurz gesagt bedeutet das, dass die Lust für Fremdsprachenlernen davon abhängt, wie einladend es ist sich in die Zielsprache einzufühlen.

4.3.1.3 Die Aufgaben der meta-SI und SI Strategien

Die Aufgaben der meta-SI Strategien sind nach Oxford 2011 (125-131) folgende:

Durch 1. *Auf den Kontext, die Kommunikation und die Kultur Aufpassen* passt der Lerner auf den Kontext, die Kommunikation und die Kultur generell (z. B. erkennen, ob der Lerner introvertiert oder extrovertiert ist) oder bei bestimmten Aspekte (z. B. denken, was für Kommunikation eine Übung braucht) auf.

Durch 2. *Planung für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur* setzt der Lerner sich kommunikative Ziele (z. B. mündliche Kommunikation als

²¹ Gee, James Paul 2007: Social Linguistics and Literacies: Ideology in Action. London: Taylor and Francis.

Ziel setzen) und plant er für die Kommunikation voraus (z. B. Sprechakte üben).

Durch 3. *Erhalten und Anwendung der Mittel für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur* findet der Lerner entweder technologische oder gedruckte Mittel für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur.

Durch 4. *Organisieren für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur* organisiert der Lerner die Kommunikation in bestimmten Kontexten (z. B. Minimierung der Störungen bei Kommunikation) oder für das kulturelle Wissen in bestimmten Kontexten (z. B. kulturelle Unterschiede versuchen zu finden).

Durch 5. *Pläne für den Kontext, die Kommunikation und die Kultur umsetzen* denkt der Lerner über einen Plan nach und verwirklicht diesen Plan (z. B. darauf planen, Phrasen vor einem Aufeinandertreffen üben).

Durch 6. *Kontextuelle, kommunikative und kulturelle Strategieverwendung ordnen* ordnet der Lerner seine Strategieverwendung für Kompetenz oder für verschiedene Ziele gleichzeitig.

Durch 7. *Überwachung des Kontexts, der Kommunikation und der Kultur* beobachtet der Lerner seine kontextuellen, kommunikativen und kulturellen Kenntnisse in bestimmten Kontexten (z. B. denkt der Lerner nach, ob er den Sprecher versteht) und seine Verwendung der SI Strategien.

Durch 8. *Bewertung des Kontexts, der Kommunikation und der Kultur* bewertet der Lerner seine Kommunikation, kulturelles Wissen und seine Verwendung der SI Strategien.

Die Aufgaben der SI Strategien sind nach Oxford 2011 (132-136) folgende:

Durch 1. *Interagieren um zu lernen und zu kommunizieren* kann der Lerner entweder mit jemanden interagieren (sowohl online als auch persönlich), mit einem Mentor lernen oder um Erklärungen, Wiederholungen usw. bitten.

Durch 2. *Kenntnislücken in der Kommunikation bewältigen* kann der Lerner andere Wörter oder Gesten benutzen, das Thema wechseln und angeben, dass er versteht.

Durch *3. Soziokulturelle Kontexte und Identitäten behandeln* kann der Lerner kulturelles Verhalten imitieren, die Bedeutung der gesellschaftlichen Rolle, Identität usw. erkunden (z. B. die Kulturen vergleichen) und die soziokulturellen Bedeutungen der Stille, der Körpersprache und sozialen Bräuche erkunden.

4.4 SILL und S²R-Modell im Rahmen dieser Untersuchung

In früheren Kapiteln wurden festgestellt, dass SILL und S²R-Modell verschiedene Modelle für die Lernstrategien sind. Deswegen muss es deutlich gemacht werden, warum in dieser Masterarbeit sowohl SILL als auch S²R-Modell verwendet werden. Trotz der Unterschiede haben SILL und das S²R-Modell auch Gemeinsamkeiten und das S²R-Modell ist an SILL gebildet wurden.

Es wurde erwähnt, dass die Lernstrategien kompliziert sein können, und deswegen kann es nützlich sein, mehrere Modelle benutzen. Wenn SILL und das S²R-Modell verglichen werden, wird es deutlich, dass SILL sich weniger auf u.a. den Affekt konzentriert. Es könnte gesagt werden, dass SILL sich auf bestimmte Ecke des Lernens konzentriert. Das S²R-Modell beschreibt dagegen die Lernstrategien als etwas vielseitig und breit, sogar unendlich, und versucht das Lernen als ganze enthalten. Das kann aber auch eine Schwäche sein. Wenn es unendlich Anwendungen gibt, wie ist es möglich z. B. eine Umfrage zu bilden?

In dieser Untersuchung werden sowohl SILL als auch das S²R-Modell verwenden, weil sie sich ergänzen. SILL ist passend für die quantitative Methoden, wogegen das S²R-Modell besser für die qualitativen Methoden ist. Die Methoden werden im Kapitel 6 beschreiben.

5 Lernstrategien in dem finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Der finnische Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe (Lukion opetusuunnitelman perusteet 2015²²) beschreibt, wie der Unterricht in finnischen gymnasialen Oberstufen geregelt werden soll. Weil diese Arbeit sich mit den Lernstrategien beschäftigt, werden nur die Teile von LOPS referiert, die die Lernstrategien, das lebenslange Lernen und Selbstregulation beschreiben.

LOPS beschreibt die allgemeinen Aufgaben und sowohl die allgemeinen als auch die fachspezifischen Ziele der gymnasialen Oberstufe. Die allgemeinen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe sind u.a., kritisches und selbstständiges Denken der Schüler zu fördern und die Idee des lebenslangen Lernens zu unterstützen, und z. B. die Auffassung vom Lernen, die Lernumgebung und die Lernmethoden unterstützen diese Aufgaben (LOPS 2015, 12, 14).

Die Auffassung vom Lernen in LOPS ist, dass das Lernen durch die aktiven, zielorientierten und autonomen Maßnahmen des Schülers geschieht. Außerdem können die Schüler ihre Fähigkeiten mit Lernen und Denken bewerten und entwickeln, wenn sie sich ihrer Lernprozesse bewusst sind. Durch verschiedene Lernumgebungen und Lernmethoden werden die Schüler gefördert, ihr Lernen zu planen, ihre Lernfähigkeiten zu bewerten und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. (LOPS 2015, 14-15.)

Die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe sind u.a., das lebenslange Lernen zu fördern, die Lernfähigkeiten der Schüler zu entwickeln und vielseitiger zu machen und den Schülern ihre Stärke und Entwicklungsbedarf zu helfen zu erkennen. Die gymnasiale Oberstufe soll auch dem Schüler helfen, damit der Schüler für ihn passende Lernstrategien erkennen kann und diese Lernstrategien gut verwenden kann. (LOPS 2015, 34-35.)

Das Fremdsprachenlernen hat auch allgemeine Ziele in LOPS. Das Fremdsprachenlernen in der gymnasialen Oberstufe soll den Schülern helfen, ihr Vertrauen zu ihren eigenen Lernfähigkeiten zu verstärken, und sie ermutigen, diese Fähigkeiten zu verwenden. Die Schüler sollen auch verschiedene Lernfähigkeiten für das lebenslange Lernen erkennen können, damit die Schüler für sich passende Arten finden, Fremdsprache zu lernen. Die

²² Wird im Text als LOPS bezeichnet.

Schüler sollen sich auch als zielorientierte Lerner entwickeln und sie sollen auch Lernstrategien in der Praxis verwenden können. (LOPS 2015, 107-108.)

Wenn in LOPS über Fremdsprachen gesprochen wird, sind die Sprachen in die folgenden Kategorien eingeteilt: *Englisch (A Sprachen* ²³²⁴), *Fremdsprachen (A Sprachen)*, *Fremdsprachen (B1 Sprachen*²⁵), *Fremdsprachen (B2 Sprachen*²⁶), *Fremdsprachen (B3 Sprachen*²⁷), *Fremdsprachen (asiatische und afrikanische Sprachen)*, *Fremdsprachen (Samische Sprachen)* und *Fremdsprachen (Latein)*. Die Kategorien *Fremdsprachen (A-B3 Sprachen*²⁸) enthält auch das Deutsche und deswegen werden nur die Kategorien *Englisch (A Sprachen)* und *Fremdsprachen (A-B3 Sprachen)* hier weiter beschrieben. Es muss auch angemerkt werden, dass *Fremdsprachen (A-B3 Sprachen)* auch Englisch enthält, aber nur die Lerninhalte B1, B2 und B3. Die Fremdsprachen haben eine eigene Kategorie für Fremdsprachen auf dem A-Niveau. (LOPS 2015, 109-118.)

Alle fünf Kategorien enthalten viele gleiche Ziele für das Fremdsprachenlernen. Die Schüler sollen ihr eigenes Können mit einer Sprachniveau-Skala vergleichen können, die sich auf den gemeinsamer europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen stützt. Sie sollen auch die Beurteilung der Entwicklung der Fähigkeiten ausbilden und ihre Fähigkeiten entwickeln. LOPS hat auch kursspezifische Ziele für die Fremdsprachkurse, d.h. was während jedes Kurses gemacht werden muss, und besonders für die ersten Kurse gibt es Ziele, die die Lernstrategien enthalten können. Während der ersten zwei Kurse sollen die Schüler darüber nachdenken, wie sie sich als Fremdsprachenlerner entwickeln können. Ihre Lernfähigkeiten sollen auch verstärkt werden, außer *Englisch (A Sprachen)* und *Fremdsprachen (B3 Sprachen)*, die dieses Ziel nicht haben. (ebd.)

²³ Im finnischen Schulsystem, werden die Syllabi der Fremdsprachen durch eine Kombination von Buchstaben und Nummern bezeichnet.

²⁴ Die A Sprachen werden in Jahren von 1 bis 5 anfangen. Die A1 Sprache fängt häufig im Jahr 3 an, obwohl sie auch früher anfangen kann. Im Jahr 2016 war die häufigsten A1 Sprache Englisch. A2 Sprache fängt häufig im Jahr 5 an, obwohl sie auch im Jahr 4 auch anfangen kann. Im Jahr 2016 waren Englisch, Schwedisch und Deutsch die beliebtesten A2 Sprachen. Die A1 Sprache ist obligatorisch und die A2 Sprache fakultativ. (SUKOL 2018.)

²⁵ Die B1 Sprache ist eine obligatorische Sprache, die im Jahr 7 anfängt, und ist entweder Schwedisch für die Finnischsprachigen, Finnisch für die Schwedischsprachigen oder Englisch. (SUKOL 2018.)

²⁶ Die B2 Sprache ist eine fakultative Sprache, die im Jahr 8 anfängt. Im Jahr 2016 war Deutsch die beliebteste B2 Sprache. (SUKOL 2018.)

²⁷ Die B3 Sprache ist eine fakultative Sprache, die in der gymnasialen Oberstufe anfängt. Im Jahr 2015 war Deutsch die beliebteste B3 Sprache. (SUKOL 2018.)

²⁸ Für Lesbarkeit werden die Kategorien *Englisch (A Sprachen)*, *Fremdsprachen (A Sprachen)*, *Fremdsprachen (B1 Sprachen)*, *Fremdsprachen (B2 Sprachen)*, *Fremdsprachen (B3 Sprachen)* als eine Kategorie zusammengefasst.

Außer mit *Fremdsprachen (B3 Sprachen)* hat der erste Kurs in den Kategorien auch dieselben Lernziele. Während des Kurses sollen sowohl das Können in verschiedenen Teilbereichen des Fremdsprachenlernens des Schülers als auch die zukünftigen Entwicklungsvorschläge bewertet werden. Während des Kurses soll auch der Schüler seine Fremdsprachfähigkeiten bewerten. (ebd.)

Sowohl in diesem Kapitel als auch im Kapitel 5 ist zu sehen, dass die Lernstrategien selten explizit gemacht werden. Trotzdem werden die Ziele, wie das lebenslange Lernen, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu nehmen und das zielorientiertes Lernen, vorgestellt und die Lernstrategien sind ein wichtiges Mittel, dass diese Ziele dadurch erreicht werden können.

6 Material und Methode

In diesem Kapitel werden die Materialien und Methoden beschrieben. Zuerst werden die Forschungsfragen nochmal im Kapitel 6.1 vorgestellt, danach werden die Materialien und die Methode im Kapitel 6.2 berichtet.

6.1 Forschungsfragen

In dieser Masterarbeit werden die folgenden Fragen gestellt:

1. Welche Lernstrategien benutzen die Lerner beim Englisch- und Deutschlernen?
2. Welche Lernstrategien werden für die beiden Sprachen benutzt? Welche Lernstrategien werden häufiger beim Englischlernen bzw. Deutschlernen benutzt?
3. Wie die Lerner die Lernstrategien beim Englisch- und Deutschlernen benutzen?

Diese Fragen wurden gewählt, weil sie erklären, welche Lernstrategien es gibt und wie sie benutzt werden. Diese Fragen sind einfach, aber mit einfachen Fragen ist es leichter, die zwei Sprachen zu vergleichen. Außerdem, weil in dieser Masterarbeit zwei verschiedene Kategorisierung der Lernstrategien benutzt wird (SILL und S²R-Modell), sind die einfache Fragen zweckmäßig, weil die Daten schon vielseitig sind.

Die Fragen 1. und 2. werden im Kapitel 7.1 durch quantitative Methoden (deskriptiven Statistiken) analysiert. Die Fragen 1. und 2. werden nochmal im Kapitel 7.2 analysiert, aber die Frage 3. wird auch geantwortet. In diesem Kapitel werden die Fragen durch qualitative Methoden (qualitative Inhaltsanalyse) analysiert.

In früheren Kapiteln wurde festgestellt, dass die Lernstrategien auch andere Dimensionen außer die Kognition haben. Nämlich haben die Lernstrategien auch affektive und soziokulturelle Dimensionen. Daraus folgt, dass es wahrscheinlich Unterschiede in den Lernstrategien zwischen Sprachen gibt, weil in Finnland Englisch und Deutsch verschiedene Stellungen haben. Englisch, die *lingua franca*, ist eine obligatorische Sprache, die ständig auch im Internet, Fernseher, Musik und Filmen vorkommt, wogegen Deutsch eine fakultative Sprache ist, die selten im Populärkultur vorkommt.

6.2 Materialien und Methoden

In diesem Kapitel werden die Materialien und Methoden beschrieben, aber zuerst werden einige ethische Fragen dieser Untersuchung vorgestellt: die Anonymität der Teilnehmer und die Erlaubnisse für die Untersuchung.

Für jede Untersuchung, in der Personen teilnehmen, ist die Anonymität wichtig, und wenn die Teilnehmer Schüler sind, ist sie besonders wichtig. Bei der Umfrage war es leicht, die Befragten zu anonymisieren, weil die Umfrage online ausgefüllt wurde und es wurde nicht gefragt, aus welcher Schule die Befragten kommen. Bei den Interviews wurden die Interviewten schon beim Transkribieren anonymisiert und die Tonbänder wurden sorgfältig verwahrt. Die Erlaubnisse für die Untersuchung wurden von den Schülern, Eltern und der Gemeinde gesammelt, und bei den Interviews wurde es für die Interviewten deutlich gemacht, dass das Teilnehmen freiwillig ist.

6.2.1 Mixed Method

In dieser Masterarbeit wird eine Mixed Method als Analysemethode verwendet. Mixed Method (auch als gemischte Methode bekannt) bedeutet, dass in einer Forschung sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet werden. Im Kontext dieser Masterarbeit bedeutet das, dass das Material durch Fragebogen und Interviews gesammelt wurde.

Durch Mixed Method können die besten Teile der quantitativen und qualitativen Methoden kombiniert werden und gleichzeitig die schlechtesten Teile dieser Methoden vermieden werden (Dörnyei 2007, 45). Durch die quantitativen Methoden kann systematisches, zuverlässiges und replizierbares Material gesammelt werden, aber diese Methoden können nicht die Gründe für die Antworten zeigen. Die Methode kann ähnliche Resultate produzieren, aber sie kann nicht zeigen, ob die Resultate ähnliche Denkprozesse haben. (Dörnyei 2007, 35.) Dagegen können durch die qualitativen Methoden die Antworten für die Warum-Fragen gefunden werden, aber die häufig kleinen Proben und

die große Rolle des Forschers bedeutet, dass die Resultate selten replizierbar sind (Dörnyei 2007, 40-41).

Es soll aber angemerkt werden, dass die Mixed Method nicht eine „alles geht, so lang die Methoden gemischt werden“ -Methode ist, sondern es sollte bedacht werden, welche quantitative und qualitative Methoden gemischt werden und warum (Dörnyei 2007, 46). In dieser Masterarbeit wäre es möglich auf die Forschungsfragen nur durch Interviews zu antworten, aber ich habe vermutet, dass es für die Befragter leichter wäre, durch eine Umfrage die Sprachen von einander zu trennen. Zusätzlich wollte ich ein weiteres Bild aus den Lernstrategien bilden und nach Schellings (2011, 92-93) ist es möglich, verschiedene Lernstrategien durch verschiedene Methode zu finden.

Ursprünglich war mein Ziel zuerst die Antworten zu der Umfrage zu sammeln und danach die Interviewfragen zu bilden. Mit dieser Weise hätte ich genaueres Wissen, was für Lernstrategien die Schüler bei Deutsch und Englisch benutzen, und könnte mich mehr darauf konzentrieren, warum es die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten gibt. Leider gab es mehrere Probleme mit der Sammlung der Umfrageantworten und ich habe die Interviews zuerst gemacht und analysiert. Der Sammlungsprozess der Umfrage wird im Kapitel 6.2.2 beschrieben und der Sammlungsprozess der Interviews im Kapitel 6.2.4.

6.2.2 Umfrage

Eine Umfrage ist ein Messgerät, mit dem die Eigenschaften, Meinungen und Erfahrungen der Befragten gemessen werden. Eine Umfrage kann explorativ, deskriptiv oder experimentell sein, und der Umfragetyp wird durch die Ziele der Untersuchung definiert. (Alanen 2011, 146-148.)

Der Fragebogen, der in dieser Forschung verwendet wird, wurde direkt aus SILL genommen und ist der Fragebogen für die Lerner mit einer anderen Muttersprache als Englisch, die Englisch als Fremdsprache lernen (*Version for Speakers of Other Languages Learning English*). Weil dieser Fragebogen keine Fragen hat, die nur für Englischlerner relevant sind, habe ich ihn auch für Deutschlerner benutzt und insgesamt gibt es in diesem Fragebogen 100 Items, 50 für Deutsch und 50 für Englisch. Der Fragebogen wurde ins Finnisch übersetzt und diese Übersetzung wurde mit Schüler aus der gymnasiale Oberstufe durch einen Piloten geprüft.

SILL wurde als den Fragebogen gewählt, weil seine Zuverlässigkeit und Richtigkeit mehrmals geprüft worden ist (Oxford und Burry-Stock 1995, 4). SILL verwendet eine Likert-Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten von 1 bis 5: 1 = *Niemals oder fast niemals*, 2 = *Nicht normalerweise*, 3 = *Ab und zu*, 4 = *Normalerweise*, 5 = *Immer oder fast immer*.

Der Fragebogen wurde in der finnischen Umfrageplattform Webropol ausgefüllt. Webropol wurde als Plattform gewählt, weil sie eine sichere Plattform ist, die auch von der Universität von Jyväskylä benutzt wird. Mit Webropol ist es auch möglich automatische Reporte zu bekommen, was zeitsparend für diese Masterarbeit war. Die Umfrage findet sich im Anhang 1.

Wie schon erwähnt, gab es Probleme mit der Antwortsammlung. Die Umfrage wurde zuerst im Frühling 2017 an Normalschulen²⁹ und an eine E-Mail-Liste für Fremdsprachlehrer geschickt, aber diese Zeit war nicht optimal wegen u.a. der schriftlichen Prüfungen zum Abitur und zusätzlich produzierte das unpersönliche Vorgehen keine Kontakte. Im Herbst 2017, was eine bessere Zeit für die Umfrage war, wurde die Umfrage nochmal verschickt. Dieses Mal habe ich persönlich mit den Rektoren Kontakt aufgenommen, sowohl mit den Rektoren in Normalschulen und in anderen Schulen. Nach Frühling 2017 hatte ich eine Ahnung, wo Deutsch gelernt wurde, und dass beeinflusste die Wahl der Schulen. Mit dieser Weise bekam die Umfrage genug Antworten.

Tabelle 6 Information über die Befragten (n=46)

Kategorie	Unterkategorie	Zahl (Prozent)
Geschlecht	weiblich	30 (65,2%)
	männlich	16 (34,8%)
Deutschsyllabus	A2	12 (26,1%)
	B2	9 (19,6%)
	B3	25 (54,3%)
Englischsyllabus	A1	46 (100%)

²⁹ Eine Normalschule ist ein Teil der Erziehungswissenschaftliche Fakultät, indem auch Forschungen und Untersuchungen gemacht werden.

Wie in der obigen Tabelle gesehen werden kann, ist die Probe für eine quantitative Forschung klein. Zusätzlich kann in der Tabelle auch gesehen werden, dass im Deutschen mehr Lerner in unterschiedlichen Niveaus gibt, als beim Englischen. Die Mehrheit der Befragten hat Finnisch als Muttersprache, aber es gibt zwei Befragten, die eine andere Sprache als Muttersprache haben.

6.2.3 Analyse der Umfrage – Deskriptive Statistiken

In dieser Masterarbeit wird die Umfrage durch deskriptive Statistiken analysiert. Dörnyei (2007, 213) beschreibt die deskriptiven Statistiken als die Suche nach allgemeinen Tendenzen und der Ausbreitung der Werte. Für diese Suche sind besonders Mittelwerte und Medianwerte in dieser Arbeit wichtig. Wie schon erwähnt, wurde das Umfrageplattform Webropol verwendet. Webropol berechnet auch die Daten und die Mittelwerte und Medianwerte.

Der Mittelwert ist eine einfache Weise die Daten zu analysieren, aber er kann nicht die Ausbreitung der Daten beschreiben und wird wegen der extreme Werte verzerrt (Dörnyei 2007, 214; Newby 2010, 525). Nichtsdestotrotz ist er ein gutes Mittel um allgemeinen Tendenzen zu beschreiben. Oxford (1990, 300) hat berichtet, was die Mittelwerte in SILL über die Häufigkeit der Lernstrategien aussagt. Die Lernstrategieverwendung ist hoch (*high*), wenn der Mittelwert entweder von 3,5 bis 4,4 (normalerweise verwendet (*usually used*)) oder von 4,5 bis 5,0 (immer oder fast immer verwendet (*always or almost always used*)) ist, mittel (*medium*), wenn der Mittelwert von 2,5 bis 3,4 ist (ab und zu verwendet (*sometimes used*)) und niedrig (*low*), wenn der Mittelwert entweder von 1,5 bis 2,4 (normalerweise nicht verwendet (*generally not used*)) oder von 1,0 bis 1,4 (niemals oder fast niemals verwendet (*never or almost never used*)) ist. In der Analyse im Kapitel 7.1 sind die hohen Mittelwerte mit grün markiert und die niedrigen Mittelwerte mit rot.

Der Medianwert wird in dieser Masterarbeit benutzt, um die Ausbreitung der Werte zu beschreiben. Zusätzlich wird die Ausbreitung der Antworten zwischen den Optionen auch analysiert. Die merkwürdigen Antwortoptionen für diese Masterarbeit sind die Optionen, die 19,56% von Befragter gewählt haben. Wenn die Antworten zwischen den Sprachen verglichen werden, um Unterschiede zu finden, werden nur die Antworten verglichen, die mindestens den Unterschied von 10 Prozenteinheiten haben. Wenn die Antworten

verglichen werden, werden immer zuerst die Antworten zu Deutsch vorgestellt, danach werden die Antworten zu Englisch vorgestellt werden. Im Kapitel 7.1 sind die merkwürdigen Unterschiede mit gelb markiert.

6.2.4 Interviews

Laut Dufva (2011, 131-134) ist das Ziel des Interviews die "Stimme" der Befragten herauszubringen. Durch das Interview bekommt der Forscher auch Information über das Thema der Untersuchung. Dufva teilt Interviews in drei Kategorien auf: in das Formularinterview, das eine strenge Struktur hat und eine quantitative Methode verwendet, das Tiefinterview, das eine freiere Struktur als das Formularinterview hat, und das Themainterview, das zwischen Formularinterview und Tiefinterview steht. In dieser Masterarbeit wird das Themainterview als Forschungsmittel benutzt.

Das Themainterview wurde nach dem S²R-Modell gebildet. Im Gegensatz zur Umfrage, gab es kein früheres und geprüftes Modellinterview, das ich benutzt konnte. Die Interviewfragen wurden im Frühling 2017 gebildet, ein Monat nachdem die Umfrage erstmal geschickt wurde, aber wegen der Probleme mit der Umfrage, mussten die Interviewfragen genereller sein als früher gedacht. Die Interviewfragen wurden nicht durch einen Piloten geprüft, was zurückblickend die Ergebnisse der Interviews beeinflusste. Die Interviewfragen finden sich im Anhang 2.

Für diese Forschung wurden sechs Schüler interviewt. Die Schüler wurden im Frühling 2017 geworben, wenn ich persönlich ihre Deutschstunde besuchte und über meine Masterarbeit erzählte. Als Belohnung für das Interview bekamen die Schüler Kinokarten. Die Interviews wurden in der Schule oder in der Nähe der Schule in einem ruhigen Zimmer durchgeführt, um die Interviewsituation so entspannt wie möglich zu machen.

Tabelle 7 Information über die Interviewten

Interviewte³⁰	Deutschsyllabus	Englischsyllabus
Anette	B3	A1
Beata	B3	A1
Carla	B3	A1
Daniela	B3	A1
Elise	B3	A1
Frida	A2	A1

Es sollte angemerkt werden, dass man durch ein Interview bestimmte Typen von Antworten erhält. Weil die Interviewten erzählen, was sie tun, ist es nicht möglich zu bestimmen, ob sie wirklich das tun, was sie erzählen. Die Interviewten können auch nicht das erzählen, was sie nicht bemerken haben, und es kann sein, dass die Interviewten auch andere Lernstrategien benutzen, aber sie können das nicht erläutern.

6.2.5 Analyse der Interviews – Qualitative Inhaltsanalyse

In dieser Masterarbeit werden die Interviews durch die qualitative Inhaltsanalyse analysiert. Nach Tuomi und Sarajärvi (2009, 91) ist die Inhaltsanalyse eine vielseitige Methode, die in viele verschiedenen Analysen gemacht wird. In dieser Masterarbeit wird die Analyse nach der theoriebasierten Analyse durchgeführt, was bedeutet, dass die Lernstrategien nach dem S²R-Modell definiert werden.

Die theoriebasierte Analyse wurde gewählt, weil die Lernstrategien ein viel geforschtes Thema sind und es wäre nicht zweckmäßig eine eigene Theorie versuchen zu bilden, was durch die materialbezogene Untersuchung möglich wäre (Tuomi und Sarajärvi 2009, 95). Die theoriebasierte Analyse hat aber ihre eigenen Herausforderungen. Wenn einige Teile des Materials nicht in der Theorie passen, was soll der Forscher tun? In dieser Analyse gab es diese Herausforderung, aber es war möglich sie in dem Rahmen des S²R-Modells zu setzen, obwohl sie unmöglich in dem Rahmen der Kategorisierung des S²R-Modells passten.

³⁰ Die Namen sind geändert.

Die Analyse wird nach der typischen Weise durchgeführt, die auch Tuomi und Sarajärvi (2009, 92) vorschlagen. Nach dem Transkribieren wurden die interessanten Aspekte markiert, nachdem sie eingeteilt wurden. Zuerst teilte ich die Markierungen in kognitive, affektive und SI Strategien ein, danach erweiterte ich die Einteilung in Metastrategien und Strategien. Danach teilte ich die Markierungen in die Strategien, die in Kapiteln 4.3.1.1, 4.3.1.2 und 4.3.1.3 beschrieben wurden. Bei den affektiven Strategien wurde es deutlich, dass einige Taktiken nicht in diese Einteilung passen. Diese Taktiken waren trotzdem wichtig und sie wurden in die Analyse eingeschlossen.

In der Analyse finden sich Beispiele, die aus dem Material kommen. Die originellen Beispiele sind auf Finnisch und ich habe nur die finnischen Beispiele analysiert. Einige Beispiele sind gekürzt und diese Kürzungen sind wie folgend markiert:

- ... eine Pause
- [...] einige Wörter sind weggenommen
- [--] ein Satz oder mehr sind weggenommen
- [ein Wort] etwas, was für den Kontext hinzugefügt wurde

7 Lernstrategien beim Deutsch- und Englischlernen

In diesem Kapitel werden die Umfrage und die Interviews analysiert. Im Kapitel 7.1 werden die Ergebnisse der Umfrage nach SILL vorgestellt und im Kapitel 7.1.7 werden die allgemeinen Ergebnisse zusammengefasst, vor dem Kapitel 7.2, indem die Ergebnisse der Interviews vorgestellt werden.

7.1 Umfrage

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen 1. Welche Lernstrategien benutzen die Lerner beim Englisch- und Deutschlernen? und 2. Welche Lernstrategien werden für die beiden Sprachen benutzt? Welche Lernstrategien werden häufiger beim Englischlernen bzw. Deutschlernen benutzt? geantwortet. Im Kapitel 7.1.1 werden die Gedächtnisstrategien analysiert, im Kapitel 7.1.2 die kognitiven Strategien, im Kapitel 7.1.3 die Kompensationsstrategien, im Kapitel 7.1.4 die metakognitiven Strategien, im Kapitel 7.1.5 die affektiven Strategien und im Kapitel 7.1.6 die sozialen Strategien. Im Kapitel 7.1.7 werden die Ergebnisse weiter diskutiert und analysiert.

7.1.1 Gedächtnisstrategien

Tabelle 8 Die Gedächtnisstrategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
1. Ich denke über Verknüpfungen nach.	0	3	27	13	3	46	3	3,35
	0 %	6,52%	58,7%	28,26%	6,52%			
2. Ich benutze die neuen Wörter in einem Satz.	2	9	20	12	3	46	3	3,11
	4,35%	19,56%	43,48%	26,09%	6,52%			
3. Ich verknüpfe Wörter mit Bildern.	9	9	18	8	2	46	3	2,67
	19,56%	19,57%	39,13%	17,39%	4,35%			

Tabelle 8 Die Gedächtnisstrategien beim Deutschlernen (geht weiter)

4. Ich stelle mir Sprachlern-situationen vor.	6	12	13	13	2	46	3	2,85
	13,04%	26,09%	28,26%	28,26%	4,35%			
5. Ich benutze Reime.	22	18	6	0	0	46	2	1,65
	47,83%	39,13%	13,04%	0 %	0 %			
6. Ich benutze Karteikarten.	10	9	12	12	1	44	3	2,66
	22,73%	20,46%	27,27%	27,27%	2,27%			
7. Ich spiele die neuen Wörter vor.	33	8	3	2	0	46	1	1,43
	71,74%	17,39%	6,52%	4,35%	0 %			
8. Ich wiederhole oft den Inhalt der Unterrichtsstunde.	1	9	21	13	1	45	3	3,09
	2,22%	20%	46,67%	28,89%	2,22%			
9. Ich merke mir die Stellen der neuen Wörter.	5	12	11	11	7	46	3	3,07
	10,87%	26,09%	23,91%	23,91%	15,22%			
Insgesamt	88	89	131	84	19	411	3	2,65
	21,41%	21,65%	31,87%	20,43%	4,62%			

Tabelle 9 Die Gedächtnisstrategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
1. Ich denke über Verknüpfungen nach.	2	1	10	17	16	46	4	3,96
	4,35%	2,17%	21,74%	36,96%	34,78%			
2. Ich benutze die neuen Wörter in einem Satz.	2	2	11	16	15	46	4	3,87
	4,35%	4,35%	23,91%	34,78%	32,61%			
3. Ich verknüpfe Wörter mit Bildern.	6	7	14	13	6	46	3	3,13
	13,04%	15,22%	30,44%	28,26%	13,04%			
4. Ich stelle mir Sprachlern-situationen vor.	1	8	16	13	8	46	3	3,41
	2,18%	17,39%	34,78%	28,26%	17,39%			
5. Ich benutze Reime.	21	14	9	1	1	46	2	1,85
	45,65%	30,44%	19,57%	2,17%	2,17%			
6. Ich benutze Karteikarten.	16	8	9	7	6	46	2	2,54
	34,78%	17,39%	19,57%	15,22%	13,04%			
7. Ich spiele die neuen Wörter vor.	35	6	4	0	1	46	1	1,39
	76,09%	13,04%	8,7%	0 %	2,17%			

Tabelle 9 Die Gedächtnisstrategien beim Englischlernen (geht weiter)

8. Ich wiederhole oft den Inhalt der Unterrichtsstunde.	6	9	14	14	2	45	3	2,93
	13,33%	20%	31,11%	31,11%	4,45%			
9. Ich merke mir die Stellen der neuen Wörter.	9	7	8	14	8	46	3	3,11
	19,57%	15,22%	17,39%	30,43%	17,39%			
Insgesamt	98	62	95	95	63	413	3	2,91
	23,71%	15,01%	23%	23%	15,25%			

Im Item 1. *Ich denke über Verknüpfungen nach* verteilt sich die Mehrheit der Antworten sich bei den Sprachen anders. Beim Deutschen zentrieren die Antworten sich um die Antwortoptionen 3 (58,7%) und 4 (28,26%), im Gegensatz zum Englischen, wo sie sich zwischen den Optionen 3 (21,74%), 4 (36,96%) und 5 (34,78%) aufteilen. Im Item 2. *Ich benutze die neuen Wörter in einem Satz* dagegen teilen die Antworten sich beim Deutschen zwischen den Optionen 2 (19,56%), 3 (43,48%) und 4 (26,09%), wogegen beim Englischen die Teilung zwischen den Optionen 3 (23,91%), 4 (34,78%) und 5 (32,61%) liegt.

Im Item 3. *Ich verknüpfe Wörter mit Bildern* ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Sprachen zu sehen. Beim Deutschen teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 1 (19,56%), 2 (19,56%) und 3 (39,13%), wogegen beim Englischen teilen sie sich zwischen den Optionen 3 (30,44%) und 4 (28,26%). Merkwürdig ist, dass die Unterschiede zeigen sich nicht bei den Medianwerten, die bei den beiden Sprachen 3 sind.

Im Item 4. *Ich stelle mir Sprachlernsituationen vor* zentriert die Mehrheit der Antworten sich bei den Sprachen am Mitte der Skala, aber sie streuen sich anders. Beim Deutschen liegen die Antworten an den Optionen 2 (26,09%), 3 (28,26%) und 4 (28,26%), im Gegensatz zum Englischen, wo die Antworten sich um die Optionen 3 (34,78%) und 4 (28,26%) zentrieren. Im Item 5. *Ich benutze Reime* gibt es zwischen den Sprachen mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede, aber ein kleiner Unterschied ist zu sehen. Bei den beiden Sprachen wurden die Antwortoptionen 1 (47,83% >< 45,65%) und 2 (39,13% >< 30,44%) gewählt, aber beim Englischen haben 19,57% auch die Option 3 gewählt. Wie auch im Item 3., zeigen die Unterschiede sich nicht bei den Medianwerten, die im Item 4. 3 und im Item 5. 2 sind.

Im Item 6. *Ich benutze Karteikarten* gibt es eine breite Streuung in den Antworten bei den beiden Sprachen, aber es gibt auch Unterschiede. Beim Deutschen teilen fast alle

Antworten sich zwischen den Optionen von 1 bis 4, wogegen beim Englischen 34,78% von den Antworten auf die Option 1 fallen und der andere Teil auf die anderen Optionen.

Die größten Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gibt es in den Items 7. *Ich spiele die neuen Wörter vor* und 8. *Ich wiederhole oft den Inhalt der Unterrichtsstunde* zu sehen. Im Item 7. liegt die Mehrheit der Antworten in Option 1 (71,74% >< 76,09%), wogegen im Item 8. die Antworten am Mitte der Skala liegen. Im Item 8. teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 2 (20% >< 20%), 3 (46,67% >< 31,11%) und 4 (28,89% >< 31,11%) auf.

Im Item 9. *Ich merke mir die Stellen der neuen Wörter* gibt es eine breite Streuung in den Antworten bei den beiden Sprachen, wie auch im Item 6., aber in diesem Item hat die Teilung der Antworten andere Unterschiede als im Item 6. Beim Deutschen teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 2 (26,09%), 3 (23,91%) und 4 (23,91%) wogegen beim Englischen 50% von den Antworten um die Optionen 1 und 4 zentrieren.

In diesem Teil des Fragebogens ist es merkwürdig, dass beim Deutschen die Option 5 (4,62% >< 15,25%) selten gewählt wurde, im Gegensatz zum Englischen. Außerdem sind die Unterschiede zwischen den Unterschieden generell feiner. Eine andere merkwürdige Beobachtung ist, dass in diesem Teil es Lernstrategien gibt, die als universal für Fremdsprachenlernen gedacht werden können, z. B. die Items von 1 bis 3., aber trotzdem wird die Universalität nur im Item 8. gesehen. Es ist auch durch die Mittelwerte zu sehen, dass die Lerner beim Englischlernen die Items 1. und 2. häufig benutzen, aber beim Deutschen werden sie seltener benutzt. Als letztens ist es in diesem Teil auch zu sehen, welche Lernstrategien selten benutzt werden, wie die Items 5. und 7.

7.1.2 Kognitive Strategien

Tabelle 10 Die kognitiven Strategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
10. Ich spreche die neuen Wörter aus oder schreibe sie.	1	7	21	8	9	46	3	3,37
	2,17%	15,22%	45,65%	17,39%	19,57%			

Tabelle 10 Die kognitiven Strategien beim Deutschlernen (geht weiter)

11. Ich versuche, wie ein Muttersprachler zu sprechen.	4	13	10	14	5	46	3	3,07
	8,7%	28,26%	21,74%	30,43%	10,87%			
12. Ich übe die Laute.	0	6	23	11	5	45	3	3,33
	0 %	13,33%	51,11%	24,45%	11,11%			
13. Ich benutze die bekannten Worte auf verschiedene Weisen.	1	12	18	14	0	45	3	3,00
	2,22%	26,67%	40%	31,11%	0 %			
14. Ich fange Unterhaltungen an.	12	15	12	5	2	46	2	2,35
	26,08%	32,61%	26,09%	10,87%	4,35%			
15. Ich gucke Fernsehprogramme oder Filme.	11	10	18	5	2	46	3	2,50
	23,91%	21,74%	39,13%	10,87%	4,35%			
16. Ich lese zum Spaß.	15	17	6	7	1	46	2	2,17
	32,61%	36,96%	13,04%	15,22%	2,17%			
17. Ich schreibe Notizen, Nachrichten oder Berichte.	19	19	6	1	1	46	2	1,83
	41,31%	41,31%	13,04%	2,17%	2,17%			
18. Ich überfliege zuerst das Kapitel, nachdem ich es durchlese.	1	13	13	16	3	46	3	3,15
	2,18%	28,26%	28,26%	34,78%	6,52%			
19. Ich suche Wörter in meiner Muttersprache, die deutschen Wörter ähneln.	5	9	17	12	3	46	3	2,98
	10,87%	19,56%	36,96%	26,09%	6,52%			
20. Ich versuche, Regelmäßigkeiten zu finden.	0	5	7	21	13	46	4	3,91
	0 %	10,87%	15,22%	45,65%	28,26%			
21. Ich erschließe die Bedeutung daraus, dass ich das Wort in Teile einteile.	4	8	14	16	4	46	3	3,17
	8,7%	17,39%	30,43%	34,78%	8,7%			

Tabelle 10 Die kognitiven Strategien beim Deutschlernen (geht weiter)

22. Ich versuche, nicht Wort für Wort zu übersetzen.	1	7	17	16	5	46	3	3,37
	2,17%	15,22%	36,96%	34,78%	10,87%			
23. Ich mache eine Zusammenfassung aus der Information, die ich höre oder lese.	12	23	8	2	1	46	2	2,07
	26,09%	50%	17,39%	4,35%	2,17%			
Insgesamt	86	164	190	148	54	642	3	2,88
	13,4%	25,55%	29,6%	23,05%	8,41%			

Tabelle 11 Die kognitiven Strategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
10. Ich spreche die neuen Wörter aus oder schreibe sie.	4	6	15	14	7	46	3	3,30
	8,7%	13,04%	32,61%	30,43%	15,22%			
11. Ich versuche, wie ein Muttersprachler zu sprechen.	0	4	4	11	27	46	5	4,33
	0 %	8,69%	8,7%	23,91%	58,7%			
12. Ich übe die Laute.	0	6	11	17	12	46	4	3,76
	0 %	13,04%	23,91%	36,96%	26,09%			
13. Ich benutze die bekannten Worte auf verschiedene Weisen.	0	1	11	21	13	46	4	4,00
	0 %	2,18%	23,91%	45,65%	28,26%			
14. Ich fange Unterhaltungen an.	1	3	14	15	13	46	4	3,78
	2,17%	6,52%	30,44%	32,61%	28,26%			
15. Ich gucke Fernsehprogramme oder Filme.	0	0	2	7	36	45	5	4,76
	0 %	0 %	4,44%	15,56%	80%			
16. Ich lese zum Spaß.	1	6	10	8	21	46	4	3,91
	2,18%	13,04%	21,74%	17,39%	45,65%			
17. Ich schreibe Notizen, Nachrichten oder Berichte.	3	11	14	9	8	45	3	3,18
	6,67%	24,44%	31,11%	20%	17,78%			

Tabelle 11 Die kognitiven Strategien beim Englischlernen (geht weiter)

18. Ich überfliege zuerst das Kapitel, nachdem ich es durchlese.	6	4	17	16	3	46	3	3,13
	13,04%	8,7%	36,96%	34,78%	6,52%			
19. Ich suche Wörter in meiner Muttersprache, die deutschen Wörter ähneln.	5	13	10	14	4	46	3	2,98
	10,87%	28,26%	21,74%	30,43%	8,7%			
20. Ich versuche, Regelmäßigkeiten zu finden.	3	3	6	19	14	45	4	3,84
	6,67%	6,67%	13,33%	42,22%	31,11%			
21. Ich erschließe die Bedeutung daraus, dass ich das Wort in Teile einteile.	7	7	14	11	5	44	3	3,00
	15,91%	15,91%	31,82%	25%	11,36%			
22. Ich versuche, nicht Wort für Wort zu übersetzen.	3	4	12	14	11	44	4	3,59
	6,82%	9,09%	27,27%	31,82%	25%			
23. Ich mache eine Zusammenfassung aus der Information, die ich höre oder lese.	12	17	8	6	2	45	2	2,31
	26,67%	37,78%	17,78%	13,33%	4,44%			
Insgesamt	45	85	148	182	176	636	4	3,56
	7,08%	13,36%	23,27%	28,61%	27,67%			

Im Item 10. *Ich spreche die neuen Wörter aus oder schreibe sie* wird bei den beiden Sprachen besonders das höhere Ende der Skala benutzt, aber die Teilung der Mehrheit der Antworten hat kleine Unterschiede. Beim Deutschen teilt sie sich zwischen den Antwortoptionen 3 (45,65%) und 5 (19,57%), wogegen beim Englischen sie sich zwischen den Optionen 3 (32,61%) und 4 (30,43%) teilt. Die Unterschiede zeigen sich aber nicht in dem Medianwert, der 3 ist.

Im Item 11. *Ich versuche, wie ein Muttersprachler zu sprechen* gibt es deutlichere Unterschiede zwischen den Sprachen. Beim Deutschen teilen die Antworten sich zwischen die Optionen 2 (28,26%), 3 (21,74%) und 4 (30,43%), im Gegensatz zum Englischen, wo die Antworten sich um die Optionen 4 (23,91%) und 5 (58,7%) zentrieren.

Im Item 12. *Ich übe die Laute* teilen die Antworten sich beim Deutschen zwischen den Optionen 3 (51,11%) und 4 (24,45%), wogegen beim Englischen sie sich zwischen den Optionen 3 (23,91%), 4 (36,96%) und 5 (26,09%) teilen. Ein gleiches Muster ist auch im

Item 22. *Ich versuche, nicht Wort für Wort zu übersetzen zu sehen.* Wie auch im Item 10., sind die Unterschiede zwischen den Sprachen hier fein.

Im Item 13. *Ich benutze die bekannten Worte auf verschiedene Weisen* teilt sich die Mehrheit der Antworten auch anders zwischen den Sprachen. Beim Deutschen teilt sie sich zwischen den Optionen 2 (26,67%), 3 (40%) und 4 (31,11%), wogegen beim Englischen sie sich zwischen den Optionen 3 (23,91%), 4 (45,65%) und 5 (28,26%) teilt, und diese Unterschiede sind auch in den Medianwerten zu sehen ($3 > 4$). Ähnliche feine Unterschiede sind auch in Items 18. *Ich überfliege zuerst das Kapitel, nachdem ich es durchlese* und 19. *Ich suche Wörter in meiner Muttersprache, die deutsche Wörter ähneln* zu sehen. Im Item 18. teilen die Antworten sich beim Deutschen zwischen den Optionen 2 (28,26%), 3 (28,26%) und 4 (34,78%), wogegen beim Englischen sie sich um die Optionen 3 (36,96%) und 4 (34,78%) zentrieren. Dagegen zentrieren die Antworten sich im Item 19. beim Deutschen um die Optionen 3 (36,96%) und 4 (26,09%) und beim Englischen um die Optionen 2 (28,26%), 3 (21,74%) und 4 (30,43%). Merkwürdig ist, dass im Items 18. und 19. sind die Unterschiede nicht in den Medianwerten zu sehen.

In Items 14. *Ich fange Unterhaltungen an*, 15. *Ich gucke Fernsehprogramme oder Filme* und 16. *Ich lese zum Spaß* sind große Unterschiede zwischen den Sprachen zu sehen. Im Item 14. liegt die Mehrheit der Antworten beim Deutschen am unteren Ende der Skala, d. h. in Optionen 1 (26,08%), 2 (32,61%) und 3 (26,09%), wogegen beim Englischen sie am höheren Ende der Skala liegt, d. h. in den Optionen 3 (30,44%), 4 (32,61%) und 5 (28,26%). Im Item 15. liegen die Antworten beim Deutschen bei den Optionen 1 (23,91%), 2 (21,74%) und 3 (39,13%), im Gegensatz zum Englischen, wo 80% der Antworten bei den der Option 5 liegt. Im Item 16. zentrieren die Antworten sich beim Deutsch um die Optionen 1 (32,61%) und 2 (36,96%), wogegen beim Englisch sie sich um das höhere Ende der Skala zentrieren, besonders um die Option 5 (45,65%).

Im Item 17. *Ich schreibe Notizen, Nachrichten oder Berichte* sind merkwürdige Unterschiede zwischen den Sprachen zu sehen. Beim Deutschen zentriert die Mehrheit der Antworten um die Optionen 1 (41,31%) und 2 (41,31%), wogegen beim Englischen sie sich zwischen den Optionen 2 (24,44%), 3 (31,11%) und 4 (20%) teilt.

In Item 20. *Ich versuche, Regelmäßigkeiten zu finden*, 21. *Ich erschließe die Bedeutung daraus, dass ich das Wort in Teile einteile* und 23. *Ich mache eine Zusammenfassung aus der Information, die ich zuhöre oder lese* sind dagegen auch Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu sehen. Im Item 20. teilen die Antworten sich ähnlich zwischen den Optionen

4 (45,65% >< 42,22%) und 5. (28,26% >< 31,11%), im Item 21. zentrieren die Antworten sich zwischen den Optionen 3 (30,43% >< 31,82%) und 4 (34,78% >< 25%) und im Item 23. zentrieren sie sich um die Optionen 1 (26,09% >< 26,67%) und 2 (50% >< 37,78%).

In diesem Teil des Fragebogens gibt es sowohl große und feine Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Die größten Unterschiede liegen besonders in den Items, wo über die Verwendung der fremdsprachigen Medien oder die Verwendung der Fremdsprache gefragt wird. Ein anderer merkwürdiger Unterschied liegt im Item 11., was eventuell bedeuten kann, dass die Befragten verschiedene Ziele beim Englischlernen haben als beim Deutschlernen. Wie auch im Kapitel 7.1.1, ist auch in diesem Teil zu sehen, dass einige Lernstrategien, die als universal gedacht werden können, nicht universal benutzt werden, wie z. B. in Item 18.. Stattdessen ist die Universalität z. B. in Items 20. und 21. zu sehen. Es ist auch zu sehen, dass beim Englischen die Lernstrategien häufiger benutzt werden.

7.1.3 Kompensationsstrategien

Tabelle 12 Die Kompensationsstrategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
24. Ich rate die Bedeutungen der Wörter.	0	3	14	20	9	46	4	3,76
	0 %	6,52%	30,43%	43,48%	19,57%			
25. Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich Gesten.	7	4	17	12	6	46	3	3,13
	15,22%	8,69%	36,96%	26,09%	13,04%			
26. Ich denke mir neue Wörter aus, wenn ich die richtigen Wörter nicht kenne.	13	17	8	6	2	46	2	2,28
	28,26%	36,96%	17,39%	13,04%	4,35%			
27. Ich lese, ohne dass ich jedes Wort nachschlage.	2	14	17	10	3	46	3	2,96
	4,35%	30,43%	36,96%	21,74%	6,52%			

Tabelle 12 Die Kompensationsstrategien beim Deutschlernen (geht weiter)

28. Ich versuche es zu raten, was mein Gesprächspartner als nächstes sagen will.	8	17	12	9	0	46	2	2,48
	17,39%	36,96%	26,09%	19,56%	0 %			
29. Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich ein Wort, das dasselbe bedeutet.	1	7	10	21	7	46	4	3,57
	2,17%	15,22%	21,74%	45,65%	15,22%			
Insgesamt	31	62	78	78	27	276	3	3,03
	11,23%	22,46%	28,26%	28,26%	9,78%			

Tabelle 13 Die Kompensationsstrategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
24. Ich rate die Bedeutungen der Wörter.	1	6	8	22	9	46	4	3,70
	2,17%	13,04%	17,39%	47,83%	19,57%			
25. Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich Gesten.	2	9	7	12	15	45	4	3,64
	4,44%	20%	15,56%	26,67%	33,33%			
26. Ich denke mir neue Wörter aus, wenn ich die richtigen Wörter nicht kenne.	13	15	5	9	4	46	2	2,48
	28,26%	32,61%	10,87%	19,56%	8,7%			
27. Ich lese, ohne dass ich jedes Wort nachschlage.	2	6	10	17	10	45	4	3,60
	4,45%	13,33%	22,22%	37,78%	22,22%			
28. Ich versuche es zu raten, was mein Gesprächspartner als nächstes sagen will.	7	11	11	11	5	45	3	2,91
	15,56%	24,45%	24,44%	24,44%	11,11%			

Tabelle 13 Die Kompensationsstrategien beim Englischlernen (geht weiter)

29. Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich ein Wort, das dasselbe bedeutet.	1	2	2	17	24	46	5	4,33
	2,17%	4,35%	4,35%	36,96%	52,17%			
Insgesamt	26	49	43	88	67	273	4	3,44
	9,52%	17,95%	15,75%	32,23%	24,54%			

Im Item 24. *Ich rate die Bedeutungen der Wörter* ist es zu sehen, dass es feine Unterschiede zwischen den Sprachen gibt, obwohl die Antworten beim Deutschen und Englischen sich anders zentrieren. Beim Deutschen zentrieren sich um die Antwortoptionen 3 (30,43%), 4 (43,48%) und 5 (19,57%) wogegen beim Englischen zentrieren sie sich um die Optionen 4 (47,83%) und 5 (19,57%). Es sollte aber angemerkt werden, dass die Unterschiede nicht in den Medianwerten zeigen, die bei den beiden Sprachen 4 sind.

Im Item 25. *Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich Gesten* sind auch feine Unterschiede zu sehen. Beim Deutschen zentrieren die Antworten sich um die Optionen 3 (36,96%) und 4 (26,09%), wogegen beim Englischen sie sich um die Optionen 4 (26,67%) und 5 (33,33%) zentrieren. Ein ähnliches Muster ist auch im Item 29. *Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, benutze ich ein Wort, die dasselbe bedeutet* zu sehen. Beim Englischen zentrieren die Antworten sich um die Optionen 3 (21, 74%) und 4 (45,65%) und beim Englischen um die Items 4 (36,96%) und 5 (52,17%).

In Items 26. *Ich denke mir neue Wörter aus, wenn ich die richtigen Wörter nicht kenne* und 28. teilen die Antworten sich dagegen ähnlich sowohl beim Deutschen als auch beim Englischen. Im Item 26. wurden die Antwortoptionen 1 (28,26% >< 28,26%) und 2 (36,96% >< 32,61%) häufig gewählt und im Item 28. *Ich versuche es zu raten, was mein Gesprächspartner als nächstes sagen will* teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 2 (36,96 >< 24,45%), 3 (26,09% >< 24,44%) und 4 (19,56% >< 24,44%).

Im Item 27. *Ich lese, ohne dass ich jedes Wort nachschlage* haben die Antworten eine verschiedene Teilung. Beim Deutschen teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 2 (30,43%), 3 (36,96%) und 4 (21,74%), wogegen beim Englischen die Teilung zwischen den Optionen 3 (22,22%), 4 (37,78%) und 5 (22,22%) ist.

In diesem Teil sind Ähnlichkeiten und feine Unterschiede zu sehen. Generell wurde beim Deutschen die Mitte der Skala (Optionen von 2 bis 4) häufig gewählt und beim Englischen das höhere Ende der Skala (Optionen 4 und 5). Die Ähnlichkeiten in Items 26. und 28. wurde deutlich gemacht, aber es könnte auch gesagt werden, dass es im Item 24. mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede gibt. In diesem Teil ist auch es zu sehen, dass beim Englischen die Lernstrategien häufiger benutzt werden.

7.1.4 Metakognitive Strategien

Tabelle 14 Die metakognitiven Strategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
30. Ich versuche, viele Weisen zu finden, damit ich die Sprache benutzen kann.	0	11	20	11	4	46	3	3,17
	0 %	23,91%	43,48%	23,91%	8,7%			
31. Ich benutze meine Fehler, um mich zu entwickeln.	1	4	9	28	4	46	4	3,65
	2,17%	8,7%	19,56%	60,87%	8,7%			
32. Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wenn jemand auf Deutsch/Englisch spricht.	0	2	2	25	17	46	4	4,24
	0 %	4,35%	4,35%	54,35%	36,95%			
33. Ich versuche herauszufinden, wie ich ein besserer Lerner sein könnte.	1	2	22	16	4	45	3	3,44
	2,22%	4,44%	48,89%	35,56%	8,89%			
34. Ich plane meinen Zeitplan, dass ich genug Zeit für das Lernen habe.	3	12	19	9	3	46	3	2,93
	6,52%	26,09%	41,3%	19,57%	6,52%			
35. Ich suche Leute, mit denen ich Deutsch/Englisch sprechen kann.	12	20	9	1	4	46	2	2,24
	26,09%	43,48%	19,56%	2,17%	8,7%			

Tabelle 14 Die metakognitiven Strategien beim Deutschlernen (geht weiter)

36. Ich suche Möglichkeiten, um auf Deutsch/ Englisch zu lesen.	8	25	9	2	2	46	2	2,24
	17,39%	54,35%	19,56%	4,35%	4,35%			
37. Ich habe ein klares Ziel, damit ich meine Sprachkenntnis verbessern kann.	3	5	21	10	7	46	3	3,28
	6,52%	10,87%	45,65%	21,74%	15,22%			
38. Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wie ich mich als Lerner entwickle.	2	6	16	17	5	46	3	3,37
	4,35%	13,04%	34,78%	36,96%	10,87%			
Insgesamt	30	87	127	119	50	413	3	3,17
	7,26%	21,07%	30,75%	28,81%	12,11%			

Tabelle 15 Die metakognitiven Strategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
30. Ich versuche, viele Weisen zu finden, damit ich die Sprache benutzen kann.	2	2	11	17	14	46	4	3,85
	4,35%	4,35%	23,91%	36,96%	30,43%			
31. Ich benutze meine Fehler, um mich zu entwickeln.	0	1	12	23	10	46	4	3,91
	0 %	2,17%	26,09%	50%	21,74%			
32. Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wenn jemand auf Deutsch/Englisch spricht.	0	2	6	18	20	46	4	4,22
	0 %	4,35%	13,04%	39,13%	43,48%			
33. Ich versuche herauszufinden, wie ich ein besserer Lerner sein könnte.	3	4	14	18	7	46	4	3,48
	6,52%	8,7%	30,43%	39,13%	15,22%			
34. Ich plane meinen Zeitplan, dass ich genug Zeit für das Lernen habe.	5	9	19	10	3	46	3	2,93
	10,87%	19,57%	41,3%	21,74%	6,52%			

Tabelle 15 Die metakognitiven Strategien beim Englischlernen (geht weiter)

35. Ich suche Leute, mit denen ich Deutsch/ Englisch sprechen kann.	4	11	12	12	6	45	3	3,11
	8,89%	24,44%	26,67%	26,67%	13,33%			
36. Ich suche Möglichkeiten, um auf Deutsch/ Englisch zu lesen.	3	9	11	16	7	46	3,5	3,33
	6,52%	19,57%	23,91%	34,78%	15,22%			
37. Ich habe ein klares Ziel, damit ich meine Sprachkenntnis verbessern kann.	1	4	14	18	9	46	4	3,65
	2,17%	8,7%	30,43%	39,13%	19,57%			
38. Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wie ich mich als Lerner entwickle.	1	4	18	15	8	46	3,5	3,54
	2,17%	8,7%	39,13%	32,61%	17,39%			
Insgesamt	19	46	117	147	84	413	4	3,56
	4,6%	11,14%	28,33%	35,59%	20,34%			

Im Item 30. *Ich versuche, viele Weisen zu finden, damit ich die Sprache benutzen kann* teilen 91,3% der Antworten sich bei den beiden Sprachen zwischen den drei Antwortoptionen, obwohl sich die Antworten auf verschiedene Weisen zentrieren. Beim Deutschen teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 2 (23,91%), 3 (43,48%) und 4 (23,91%), wogegen beim Englischen sie sich zwischen den Optionen 3 (23,91%), 4 (36,96%) und 5 (30,43%) teilen.

Im Item 31. *Ich benutze meine Fehler, um mich zu entwickeln* zentrieren die Antworten sich beim Deutschen um die Optionen 3 (19,56%) und 4 (60,87%), wogegen beim Englischen die Antworten mehr Streuung haben zwischen den Antwortoptionen 3 (26,09%), 4 (50%) und 5 (21,74%). Dieser Unterschied ist aber klein und ist nicht in den Mittelwerten zu sehen. Im Item 37. *Ich habe ein klares Ziel, damit ich meine Sprachkenntnis verbessern kann* ist ein ähnliches Muster zu sehen. Beim Deutschen zentrieren die Antworten sich um die Optionen 3 (45,65%) und 4 (21,74%), wogegen beim Englischen teilen die Antworten sich zwischen den Optionen 3 (30,43%), 4 (39,13%) und 5 (19,57%).

Im Item 35. *Ich suche Leute, mit denen ich Deutsch/Englisch sprechen kann* zentriert die Mehrheit der Antworten sich beim Deutschen um die Antwortoptionen 1 (26,09%) und 2

(43,48%), wogegen beim Englischen die Mehrheit der Antworten sich zwischen den Optionen 2 (24,44%), 3 (26,67%), und 4 (26,67%) teilt.

Im Item 36. *Ich suche Möglichkeiten, um auf Deutsch/Englisch zu lesen* wählte die Hälfte der Befragten beim Deutschen die Antwortoption 2 (54,35%), wogegen beim Englischen die Antworten sich auf die anderen Optionen aufteilen. Merkwürdig ist, dass beim Deutschen die Antworten am untere Ende der Skala liegen, wogegen beim Englischen sie am höheren Ende der Skala liegen

In diesem Teil sind sogar vier Items ähnlich. Im Item 32. *Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wenn jemand auf Deutsch/Englisch spricht* zentrieren die Antworten sich sowohl beim Deutschen als auch beim Englischen um die Antwortoptionen 4 (54,35% >< 39,13%) und 5 (36,95% >< 43,48%). Im Item 33. *Ich versuche herauszufinden, wie ich ein besserer Lerner sein könnte* wurden die Optionen 3 (48,89% >< 30,43%) und 4 (35,56% >< 39,13%) oft gewählt und dieses Muster ist auch im Item 38. *Ich richte die Aufmerksamkeit darauf, wie ich mich als Lerner entwickle* zu sehen, wo die Optionen 3 (34,78% >< 39,13%) und 4 (36,96% >< 32,61%) wurden oft gewählt. Im Item 34. *Ich plane meinen Zeitplan, dass ich genug Zeit für das Lernen habe* wählte 41,3% von den Befragten die Option 3 und bei beiden Sprachen teilen die anderen Antworten sich beiderseits auf die Option 3 auf.

Generell sind in diesem Teil feine Unterschiede zu sehen und die Mehrheit dieser Unterschiede im Items liegen, indem über die mündliche und schriftliche Verwendung der Sprache gefragt wird, z. B. in Items 35. und 36.. Trotzdem gibt es auch Unterschiede zwischen den Items, die als universale Lernstrategien gedacht werden können, wie z. B. im Item 37.. Die Universalität der Lernstrategien wird aber auch in anderen Items deutlich. Wie auch in früheren Teilen, werden auch die metakognitiven Strategien häufiger beim Englischlernen benutzt.

7.1.5 Affektive Strategien

Tabelle 16 Die affektiven Strategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
39. Ich entspanne mich, wenn ich Angst vor der Verwendung des Deutschen/ Englischen habe.	2	7	18	13	6	46	3	3,30
	4,35%	15,22%	39,13%	28,26%	13,04%			
40. Ich ermutige mich zu sprechen, obwohl ich Angst vor Fehler habe.	2	4	16	14	10	46	4	3,57
	4,35%	8,7%	34,78%	30,43%	21,74%			
41. Ich belohne mich, wenn ich Erfolg habe.	9	12	13	11	1	46	3	2,63
	19,57%	26,09%	28,26%	23,91%	2,17%			
42. Ich bemerke, wenn ich spannend bin, wenn ich Deutsch/Englisch lerne oder benutze.	1	9	14	18	4	46	3	3,33
	2,17%	19,57%	30,43%	39,13%	8,7%			
43. Ich schreibe meine Gefühle in einem Sprachlerntagebuch auf.	42	3	1	0	0	46	1	1,11
	91,31%	6,52%	2,17%	0 %	0 %			
44. Ich erzähle jemandem was ich fühle, wenn ich eine Sprache lerne.	16	10	14	3	3	46	2	2,28
	34,78%	21,74%	30,44%	6,52%	6,52%			
Insgesamt	72	45	76	59	24	276	3	2,7
	26,09%	16,3%	27,54%	21,38%	8,7%			

Tabelle 17 Die affektiven Strategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
39. Ich entspanne mich, wenn ich Angst vor der Verwendung des Deutschen/ Englischen habe.	1	2	10	21	12	46	4	3,89
	2,17%	4,35%	21,74%	45,65%	26,09%			
40. Ich ermutige mich zu sprechen, obwohl ich Angst vor Fehler habe.	0	1	8	16	21	46	4	4,24
	0 %	2,18%	17,39%	34,78%	45,65%			
41. Ich belohne mich, wenn ich Erfolg habe.	12	10	7	9	8	46	3	2,80
	26,09%	21,74%	15,22%	19,56%	17,39%			
42. Ich bemerke, wenn ich spannend bin, wenn ich Deutsch/Englisch lerne oder benutze.	7	4	15	12	8	46	3	3,22
	15,22%	8,69%	32,61%	26,09%	17,39%			
43. Ich schreibe meine Gefühle in einem Sprachlerntagebuch auf.	40	2	3	0	1	46	1	1,26
	86,96%	4,35%	6,52%	0 %	2,17%			
44. Ich erzähle jemandem was ich fühle, wenn ich eine Sprache lerne.	18	10	13	4	1	46	2	2,13
	39,13%	21,74%	28,26%	8,7%	2,17%			
Insgesamt	78	29	56	62	51	276	3	2,92
	28,26%	10,51%	20,29%	23,19%	18,48%			

In Items 39. *Ich entspanne mich, wenn ich Angst vor der Verwendung des Deutschen/Englischen habe* und 40. *Ich ermutige mich zu sprechen, obwohl ich Angst vor Fehler habe* sind feine Unterschiede zwischen den Sprachen zu sehen. Im Item 39. teilt die Mehrheit der Antworten sich beim Deutschen zwischen den Antwortoptionen 3 (39,13%) und 4 (28,26%), wogegen beim diese Teilung zwischen den Optionen 3 (21,74%), 4 (45,65%) und 5 (26,09%) ist. Im Item 40. teilt dagegen die Mehrheit der Antworten sich beim Deutschen zwischen den Optionen 3 (34,78%), 4 (30,43%) und 5 (21,74%), wogegen beim Englischen sie sich um die Optionen 4 (34,78%) und 5 (45,65%) zentriert.

Im Item 41. *Ich belohne mich, wenn ich Erfolg habe* gibt es eine breite Streuung bei beiden Sprachen, obwohl die Antworten sich anders zentrieren. Beim Deutschen wurden die Optionen von 1 bis 4 gewählt, wogegen beim Englischen die ganze Skala benutzt wird.

Im Item 42. *Ich bemerke, wenn ich spannend bin, wenn ich Deutsch/Englisch lerne oder benutze* gibt es feine Unterschiede zwischen die Sprachen. Beim Deutsch teilt die Mehrheit der Antworten sich zwischen die Optionen 2 (19,57%), 3 (30,43%), und 4 (39,13%), wogegen beim Englisch die Antworten sich um die Optionen 3 (32,61%) und 4 (26,09%) zentrieren.

In Items 43. *Ich schreibe meine Gefühle in einem Sprachlerntagebuch auf* und 44. *Ich erzähle jemandem was ich fühle, wenn ich eine Sprache lerne* verteilen die Antworten sich ähnlich, wenn die Sprachen verglichen werden. Im Item 43. wählten 91,31% >< 86,96% von den Befragten die Option 1 und im Item 44. wurden die Option 1 (34,78% >< 39,13%), 2 (21,74% >< 21,74%) und 3 (30,44% >< 28,26%) oft gewählt.

Generell zentrieren die Antworten sich bei den Sprachen ähnlich. Interessanterweise wurde die Option 5 seltener beim Deutschen gewählt als beim Englischen, aber die Option 1 wurde beim Deutschen so oft gewählt wie beim Englischen. In Gegensatz zu früheren Teilen sind die Unterschiede zwischen den Sprachen generell feiner und nur das Item 39. wird beim Englischen häufiger benutzt als beim Deutschen.

7.1.6 Soziale Strategien

Tabelle 18 Die sozialen Strategien beim Deutschlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
45. Ich bitte darum, dass die Person langsamer spricht oder wiederholt.	2	7	11	16	10	46	4	3,54
	4,35%	15,22%	23,91%	34,78%	21,74%			
46. Ich bitte um Korrektur, wenn ich spreche.	12	12	12	6	3	45	2	2,47
	26,66%	26,67%	26,67%	13,33%	6,67%			

Tabelle 18 Die sozialen Strategien beim Deutschlernen (geht weiter)

47. Ich übe mit anderen Lernern.	3	7	15	12	9	46	3	3,37
	6,52%	15,22%	32,61%	26,09%	19,56%			
48. Ich bitte die Muttersprachler um Hilfe.	19	16	3	3	4	45	2	2,04
	42,22%	35,55%	6,67%	6,67%	8,89%			
49. Ich stelle Fragen auf Deutsch/ Englisch.	9	11	15	8	3	46	3	2,67
	19,57%	23,91%	32,61%	17,39%	6,52%			
50. Ich versuche mich mit der Kultur der Muttersprachler bekanntzumachen.	11	8	14	7	5	45	3	2,71
	24,44%	17,78%	31,11%	15,56%	11,11%			
Insgesamt	56	61	70	52	34	273	3	2,81
	20,51%	22,34%	25,64%	19,05%	12,45%			

Tabelle 19 Die sozialen Strategien beim Englischlernen

Item	1	2	3	4	5	Insg.	Medianwert	Mittelwert
45. Ich bitte darum, dass die Person langsamer spricht oder wiederholt.	2	1	6	25	12	46	4	3,96
	4,35%	2,17%	13,04%	54,35%	26,09%			
46. Ich bitte um Korrektur, wenn ich spreche.	5	17	13	6	4	45	3	2,71
	11,11%	37,78%	28,89%	13,33%	8,89%			
47. Ich übe mit anderen Lernern.	1	6	10	18	11	46	4	3,70
	2,18%	13,04%	21,74%	39,13%	23,91%			
48. Ich bitte die Muttersprachler um Hilfe.	11	16	10	4	4	45	2	2,42
	24,44%	35,56%	22,22%	8,89%	8,89%			
49. Ich stelle Fragen auf Deutsch/Englisch.	2	6	15	10	12	45	3	3,53
	4,45%	13,33%	33,33%	22,22%	26,67%			
50. Ich versuche mich mit der Kultur der Muttersprachler bekanntzumachen.	4	5	12	10	14	45	4	3,56
	8,89%	11,11%	26,67%	22,22%	31,11%			
Insgesamt	25	51	66	73	57	272	3	3,32
	9,19%	18,75%	24,26%	26,84%	20,96%			

In Items 45. *Ich bitte darum, dass die Person langsamer spricht oder wiederholt* und 46. *Ich bitte um Korrektur, wenn ich spreche* sind feine Unterschiede zwischen den Sprachen zu sehen. Im Item 45. teilt die Mehrheit der Antworten sich beim Deutschen zwischen den Antwortoptionen 3 (23,91%), 4 (34,78%) und 5 (21,74%), wogegen beim Englischen sie sich um die Optionen 4 (54,35%) und 5 (26,09%) zentrieren. Im Item 46. wird bei beiden Sprachen das untere Ende der Skala benutzt, aber beim Deutschen teilt die Mehrheit der Antworten sich zwischen den Optionen 1 (26,66%), 2 (26,67%) und 3 (26,67%), wogegen beim Englischen ist die Teilung zwischen den Optionen 2 (37,78%) und 3 (28,89%). Es sollte aber angemerkt werden, dass nur im Item 46. sind die Unterschiede in den Medianwerten zu sehen.

Im Item 47. *Ich übe mit anderen Lernern* wird dagegen bei beiden Sprachen das höhere Ende der Skala benutzt. Sowohl beim Deutschen als auch beim Englischen teilt die Mehrheit der Antworten sich zwischen den Optionen 3 (32,61% >< 21,74%), 4 (26,09% >< 39,13%) und 5 (19,56% >< 23,91%).

Im Item 48. *Ich bitte die Muttersprachler um Hilfe* wird auch das untere Ende der Skala benutzt, wie in Items 45. und 46. aber hier gibt es auch Unterschiede zwischen der Streuung der Antworten. Beim Deutschen zentrieren die Antworten sich um die Optionen 1 (42,22%) und 2 (35,55%), wogegen beim Englischen die Teilung zwischen den Optionen 1 (24,44%), 2 (35,56%) und 3 (22,22%) ist. Bei den beiden Sprachen sind aber die Medianwerte 2.

Im Item 49. *Ich stelle Fragen auf Deutsch/Englisch* ist der Unterschied zwischen die Sprachen deutlicher. Beim Deutschen wurden die Optionen von 1 bis 3 (insgesamt 76,09%) öfter gewählt als beim Englischen, wo die Optionen von 3 bis 5 (insgesamt 82,22%) öfter gewählt wurden. In diesem Item gibt es wenig Unterschied zwischen der Option 3 in beiden Sprachen (32,61% >< 33,33%).

Im Item 50. *Ich versuche mich mit der Kultur der Muttersprachler bekanntzumachen* gibt es interessante und deutliche Unterschiede zwischen den Sprachen. Beim Deutschen wurden besonders die Optionen 1 (24,44%) und 3 (31,11%) betont, wogegen beim Englischen zentrieren die Antworten sich um das höhere Ende der Skala und zwar um die Optionen 3 (26,67%), 4 (22,22%) und 5 (31,11%).

Generell sind sowohl große als auch feine Unterschiede in diesem Teil zu sehen. Die größeren Unterschiede finden sich in Items, wo entweder über die Verwendung der Sprache oder das Lernen über die Kultur gefragt wird. In diesem Teil finden die

Ähnlichkeiten sich in dem Item über die Übung mit anderen Lernern. Wie auch in vielen früheren Teilen, ist es zu sehen, dass beim Englisch die Lernstrategien häufiger benutzt werden.

7.1.7 Allgemeine Ergebnisse

Mit diesen Ergebnissen sind sowohl große und kleine Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch zu sehen. Aus den 50 Lernstrategien werden beim Deutschen 7 (14%) Lernstrategien viel benutzt, 14 (28%) wenig benutzt und 29 (58%) mittel benutzt. Beim Englischen werden dagegen 23 (46%) Lernstrategien viel benutzt, 7 (14%) wenig benutzt und 20 (40%) mittel benutzt. Kurz gesagt, werden Lernstrategien häufiger beim Englischlernen verwendet als beim Deutschlernen. Im Kapitel 3.4 wurde festgestellt, dass die fortgeschrittenen Lerner mehr Lernstrategien verwenden als die Anfänger und es könnte gesagt werden, dass alle Befragten fortgeschrittene Englischlerner sind. Es könnte aber auch gedacht werden, dass die selben Befragten die gleichen Lernstrategien sowohl beim Englischlernen als beim Deutschlernen benutzt wurden.

Die größten Unterschiede sind besonders bei den kognitiven und metakognitiven Strategien zu sehen. Wie schon erwähnt, sind nach Griffiths (2013) die meisten von den kognitiven Strategien Plusstrategien, die häufig von den fortgeschrittenen Lernern verwendet werden, das könnte daran liegen, dass alle von den Befragten Englisch als A1 Sprache haben. Die metakognitiven Strategien sind dagegen Kernstrategien, die sowohl die Anfänger als auch die Fortgeschrittenen verwenden und es ist merkwürdig, dass so ein großer Unterschied zwischen ihrer Verwendung liegt. Merkwürdig ist, dass die größten Unterschiede sind in Items, indem über die Verwendung der fremdsprachigen Materialien gefragt wird.

Die kleineren Unterschiede in der Strategieverwendung sind in den Gedächtnisstrategien, Kompensationsstrategien und sozialen Strategien. Nach Griffiths (2013) sind die Gedächtnisstrategien ein Teil der Grundlagestrategien, die besonders von den Anfängern benutzt werden. Die Kompensationsstrategien und die sozialen Strategien dagegen sind ein Teil der Kernstrategien und Plusstrategien, und vielleicht liegt die Erklärung für diesen Unterschieden nicht in der Teilung zwischen den Anfängern und

Fortgeschrittenen. In Kapitel 3.3 und 3.4 wurde festgestellt, dass die individuellen Faktoren (wie z. B. die Motivation) einen großen Einfluss für die Lernstrategieverwendung haben, und es kann sein, dass sie diese Unterschiede beeinflussen.

Interessanterweise gibt es die kleinsten Unterschiede in der Verwendung der affektiven Strategien. Nur das Item 39. *Ich entspanne mich, wenn ich Angst vor der Verwendung des Deutschen/Englischen habe* deutliche Unterschiede hat. Laut Griffiths (2013) sind die affektiven Strategien Kern- und Plusstrategien, also werden sie sowohl von Anfänger als auch Fortgeschrittenen verwendet und diese Universalität ist auch in dieser Masterarbeit zu sehen. Alles im allen, ist durch die Ergebnisse der Umfrage zu sehen, dass die Verwendung der Lernstrategien überraschend unterschiedlich ist.

7.2 Interviews

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen 1. Welche Lernstrategien benutzen die Lerner beim Englisch- und Deutschlernen?, 2. Welche Lernstrategien werden für die beiden Sprachen benutzt? Welche Lernstrategien werden häufiger beim Englischlernen bzw. Deutschlernen benutzt? und 3. Wie die Lerner die Lernstrategien beim Englisch- und Deutschlernen benutzen? analysiert. Im Kapitel 7.2.1 werden die metakognitiven Strategien analysiert, im Kapitel 7.2.2 die kognitiven Strategien, im Kapitel 7.2.3 die meta-affektiven Strategien, im Kapitel 7.2.4 die affektiven Strategien, im Kapitel 7.2.5 die meta-affektiven und affektiven Strategien außerhalb des S²R-Modells, im Kapitel 7.2.6 die metasozioökulturell-interaktive Strategien und im Kapitel 7.2.7 die sozioökulturell-interaktive Strategien. Im Kapitel 7.2.8 wird der Affekt mit metasozioökulturell-interaktiven und sozioökulturell-interaktiven Strategien analysiert und im Kapitel 7.2.9 werden die Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschlernen verglichen.

7.2.1 Metakognitive Strategien

Aus den acht metakognitiven Strategien erkannte ich drei metakognitiven Strategien, die die Interviewten erwähnen: 2. *Planung für die Kognition*, 3. *Erhalten und Anwendung der Mittel für die Kognition* und 8. *Bewertung der Kognition*.

Bei der Strategie 2. *Planung für die Kognition* wurden die Interviewten gefragt, wie sie sich Ziele mit Deutsch- und Englischlernen setzen, um herauszufinden, wie sie für die Kognition planen. Einige Interviewten erzählen, dass sie nachdenken, wie es bei früheren Kursen oder Testen ihnen ergangen ist, wenn sie sich Ziele gesetzt haben, oder ob sie beobachten konnten, ob sie ihre Ziele erreicht haben.

Das Ziele setzen ist aber nicht immer fest. Nicht alle von den Interviewten verändern ihre Lerntaktiken, wenn sie ihre Ziele nicht erreicht haben, und manchmal brauchen sie auch Unterstützung des Lehrers, um sich Ziele setzen.

Beispiel 1: (Anette) Niin kyllä semmosia tulee aina välillä mietittyä mutta ei mitenkään kauheen tarkkaan... ku lukiossa meillä ei oo kauheesti ollu silleen että pitäis niin kurssin alussa kaikkien mieltä sillein mitää oppimistavoitteita että... yläasteella oli mun mielestä paljon enemmän sillein että mitä tavoitteita asetat itsellesi kurssille ja tällaisii

Ich denke darauf ab und zu, aber nicht so genau... In gymnasialen Oberstufe müssen wir darauf nicht denken, was für Lernziele wir haben... In Klassen 7-9 hatten wir mehr, was für Lernziele du dich setzt und so

Die Interviewten wurden auch gefragt, was sie mit ihren Zielen erreichen möchten. Durch die metakognitiven Ziele, versuchen die Interviewten nicht nur ihre Hör- und Leseverständnisse zu verbessern, sondern auch ihre Verwendung der Sprache und ihr Verständnis über die Sprache, wie Beata berichtet:

Beispiel 2: (Beata) Saksassa olis kiva jos ois esim jonkinlainen sanasto ett jos sulla on se jotenkin hallinnassa niin kyl sä sillein osaat päätellä miten ne lauseet kirjoitetaan tai mitä siinä tarkoitetaan ja sillä tavalla sä opit sitä lauseenrakennetta yms

Beim Deutsch wäre es nett, irgendeines Wortschatz zu haben. Wenn du es hast, kannst du es schließen, wie man die Sätze schreibt oder was sie bedeuten und dann lernst du Satzbau und so weiter

Die Interviewten wurden auch gefragt, wie sie versuchen, ihre Ziele zu erreichen. Sie erzählen, dass sie u. a. die Hausaufgaben machen und Grammatik und Wortschatz auf verschiedene Weisen lernen und üben.

Beispiel 3: (Carla) [Kirjoitan ylös] ainakin ne [sanat] mitä quizletissä on niitä vaikeempia ja sitten en osaa sanoo niin sitten mä kirjoitan niitä [--] yritän tyyliin

muodostaa ite jotain lauseita kirjoittaa ja käyttää niitä kielioppijuttuja ja semmoista

[Ich schreibe die Wörter auf], die in Quizlet sind die schwierigste und wenn ich die nicht aussprechen kann, dann schreibe ich sie auf [--] Ich versuche einige eigene Sätze zu bilden und die Grammatiksachen zu benutzen und so weiter

Beispiel 4: (Elise) Vaikka mä tiedän miten se sana lausutaan niin mullel kovasti... tosi vaikee hahmottaa miten se sitten kirjoitetaan niin sitten mä koitan just usein käsin kirjoittaa... oikei mä käytän tosi usein quizlettii koska sillä on aika helppo oppii sanoja

Obwohl ich weiß, wie man das Wort schreibt, habe ich keine... es ist sehr schwer zu erkennen, wie man es schreibt. Dann versuche ich häufig es mit der Hand zu schreiben... Okay, ich benutze häufig Quizlet, weil mit ihm ist es ganz leicht die Wörter lernen

Mit Beispiel 4 ist es auch zu sehen, dass Elise ihre Schwäche kennt, was auch ihre Taktiken beeinflusst.

Die Interviewten haben auch andere Taktiken, um ihre Ziele zu erreichen. Mit diesen Taktiken arbeiten sie mehr (Beispiel 5), verändern sie die Ziele (Beispiel 6) und nehmen sich mehr Zeit für das Lernen.

Beispiel 5: (Anette) Läksyjen lisäksi kattoo vaikka jotain ylimääräistä sieltä että opettelee jo valmiiks jotain pikkujuttuja tai kurkkaa vähän jo että mitä seuraavassa kappaleessa tulee... niin siit on tosi paljon hyötyä ku on jo vähän askeleen edellä siinä

Zusätzlich zu Hausaufgaben kann man schon etwas Extra machen, lernt schon einige Kleinigkeiten oder guckt was in dem nächsten Kapitel kommt... es ist sehr nützlich, wenn man schon einen Schritt voraus ist

Beispiel 6: (Anette) Joskus huomaa vaan että pitää tiputtaa tavoitetta että... niin varsinkin jos on joku ihan uus juttu josta ei tiedä vielä mitään niin sitten on vähän vaikee asettaa realistista tavoitetta

Manchmal bemerkt man, dass man die Ziele herunterlassen muss... besonders, wenn es eine ganz neue Sache gibt, die man nicht gar nichts kennt, ist es schwierig sich realistische Ziele zu setzen

Bei der Strategie 3. *Erhalten und Anwendung der Mittel für die Kognition* berichten die Interviewten, wie sie Mittel für die Kognition erhalten und anwenden. Diese Mittel können in vier Kategorien eingeteilt werden: in Wortschatz, in Grammatik, in Leseverständnis und in Hörverständnis. Für den Wortschatz benutzen die Interviewten Wörterbücher und den Google Übersetzer, obwohl nach Anette ist der Google Übersetzer nicht zuverlässig, wenn er Deutsch ins Finnisch (und umgekehrt) übersetzt.

Für die Hälfte der Interviewten ist Quizlet³¹ auch ein wichtiges Mittel zum Wortschatzlernen, wie schon im Beispiel 3 zu sehen war. Elise erzählt weiter im Beispiel 7 warum Quizlet gut für sie ist.

Beispiel 7: (Elise) Koska se on helppoo koska sit se [Quizlet]... ku sä osaat sen sanan niin sitten se ottaa sen pois

Weil es leicht ist, weil [Quizlet] ... wenn du das Wort kennst, nimmt es das weg

Es muss aber angemerkt werden, dass Quizlet auch ein Lehrmittel für die Lehrer ist, und die Lehrer haben oft Übungen in Quizlet gemacht.

Für die Grammatik benutzen die Interviewten das Internet, und sie üben auch die Grammatik, z. B. wie die Verben konjugiert werden. Wie auch mit Quizlet, bekommen die Interviewten diese Internetseiten von den Lehrern.

Um ihr Leseverständnis zu verbessern, lesen die Interviewten entweder fremdsprachige Literatur oder Internetartikel und Nachrichten. Aber wie bei Beata zu sehen ist, hilft das Lesen auch z. B. der Aussprache.

Beispiel 8: (Beata) Mää luen ainakin englanniksi kirjallisuutta... emmä pänttää sitä sillein koulutasolla mutta luen paljon englanniksi... kommunikoin englanniksi... sitten oon yrittänyt lukee saksalaista kirjallisuutta... se on yllättävän hankalaa... mutta jos sä esim luet sitä ääneen niin sit se auttaa tota siinä ääntämisessä

Ich lese Literatur auf Englisch... ich pauke es nicht wie in der Schule aber ich lese viel auf Englisch... ich kommuniziere auf Englisch... dann habe ich versucht deutsche Literatur zu lesen... es ist überraschend schwierig... aber wenn du zum Beispiel sie laut liest, hilft es bei der Aussprache

Um ihr Hörverständnis zu verbessern, schauen die Interviewten Fernsehserien (besonders englischsprachige), entweder mit finnischen Untertiteln, mit fremdsprachigen Untertiteln oder ohne Untertitel. Sie schauen auch YouTube-Videos, und mindestens zwei von den Interviewten schauen YouTube-Videos auf Deutsch, obwohl sie schwierig zu verstehen sein können. Aus den Interviewten ist Anette die Einzige, die auch den Kapiteln im Lernmaterial zuhört:

Beispiel 9: (Anette) [Äiti] sano että kannattaa lukee ääneen ja toistaa sen nauhan perässä... ku siihen aikaan oli vielä cd:llä ne asiat... nykyisin ne on jossain nettimateriaalissa eikä niitä sillein tuu toistettua niin paljon kuin cd:stä pystyy pistää silleen poikki ja toistaa perässä

[Mutter] sagte, dass es ist nützlich laut lesen und dem Tonband nachsprechen... weil damals gaben die Sachen noch auf CD... heutzutage sind sie irgendwo auf

³¹ Quizlet ist ein Lernmittel, womit z. B. online Karteikarten und Spiele gemacht werden können (Quizlet 2018).

Lernmaterial im Internet und man spricht sie nicht so viel nach als auf CD kann man es unterbrechen und nachsprechen

In diesem Beispiel ist zu sehen, dass die Lernmaterialien im Internet auch negative Folgen auf die Lerner haben können.

Bei der Strategie 8. *Bewertung der Kognition* denken die Interviewten darüber nach, was sie durch die Fernsehserien lernen, ob ihre Taktiken für das Wortschatzlernen ausreichend sind, wie viel Zeit sie für das Lernen brauchen, wie ihr Lernen überhaupt funktioniert und was es für sie nützlich ist. Sowohl Carla als auch Elise schauen fremdsprachige Serien an, aber sie haben dabei verschiedene Erfahrungen gemacht. Diese Erfahrungen beeinflussen dann, wie hilfreich sie die Serien erfahren.

Beispiel 10: (Carla) *Mä ymmärrän paljon helpommin sitä kieltä mitä ne puhuu [...] sitten esimerkiksi Youtubessa ku mä katon niitä eri maan kielisiä... niin sitten ku kuuntelee erilaisia aksentteja ja sun muita niin kyl siin oppii aika paljon kun kuuntelee*

Ich verstehe leicht die Sprache, die sie sprechen [...] dann zum Biespiel in YouTube, wenn ich sie auf fremde Sprachen gucke... dann, wenn man verschiedene Akzente hört und so weiter dann lernt man ganz viel, wenn man hört zu

Beispiel 11: (Elise) *Mä katoin... no Greyn Anatomiaa esim ja [--] sitten ku niitä sanoja mä kuulin... nyt mä tiedän aika hyvin kaikkii näitä sisäelinten nimiä ja tällaisii... ehkei niin hyödyllisii mut kyl mä ehkä siinä tajusin sen ett siinäkin oppi vaikka vaan katto niitä ja siinä ei yhtään aatellu että opiskelis... mutta emmä nyt usko että mitään kielioppia tulee paremmaks tai en oo ainakaan huomannu*

Ich schaute... na, Grey's Anatomy zum Beispiel und [--] wenn ich die Wörter hörte... jetzt kenne ich ganz gut die Namen von inneren Organe und so weiter... vielleicht nict so nützlich, aber vielleicht habe ich verstanden, dass man auch so lernen kann, obwohl man sie nur guckt und nicht denkt, dass man lernt... aber ich glaube nicht, dass die Grammatik besser wird oder ich habe das nicht bemerkt

Für das Wortschatzlernen bewerten die Interviewten, welche Taktiken gut für welche Sprachen sind, und dann benutzen sie verschiedene Taktiken mit Englisch oder Deutsch, wie Anette im Beispiel 12 beschreibt. Sie verstehen auch, dass die Taktiken für das Wortschatzlernen auch andere positive Auswirkungen haben können, z. B. können sie Zeit sparen, und dass das Wortschatzlernen wesentlich für die Kommunikation ist, wie Frida im Beispiel 13 berichtet.

Beispiel 12: (Anette) *Mä yleensä alleviivaan niit sanoja sieltä mitä siin on sanastossa... niin mä alleviivaan ne siitä tekstistä ja sitten tietää mitkä kaikki sanat sieltä sanastosta voi ees löytää ettei mee kauheen kauan aikaa ku ettii sieltä [--] saksa on vielä sen verran alkava tässä vaiheessa [--] siel on ihan tosi paljon sanoja siellä sanastossa... melkein joka sana on siellä... sitä nyt ei hyödytä sieltä alleviivata koko tekstiä*

Normalerweise unterstreiche ich die Wörter der Kapitel, die in dem Wortschatz sind... ich unterstreiche sie in dem Text und dann weiß man, welche Wörter man in dem Wortschatz überhaupt finden kann, so dass man nicht viel Zeit braucht, wenn man sie sucht [--] Deutsch ist noch so neu [--] es gibt viele Wörter in dem Wortschatz... fast jedes Wort ist da... es ist nicht nützlich den ganzen Text unterstreichen

Beispiel 13: (Frida) Jos sitä sanaa ei tiedä varmaks mitä se tarkoittaa... niin ei sitä voi ite oppia omassa puheessa käyttämään... sen takii se [uusien sanojen selvittäminen] on mun mielestä tärkeätä

Wenn man weiß nicht genau, was ein Wort bedeutet... dann kann man nicht lernen, es in seinem eigenen Sprechen benutzen... deswegen finde ich es wichtig [, die Bedeutung der neuen Wörter zu klären]

Die Interviewten wechseln auch ihre Taktiken, wenn sie bemerken, dass eine Taktik nicht gut genug ist, wie Beata im Beispiel 14 erzählt.

Beispiel 14: (Beata) Mä kun oon... sen kirjoittaa lapulle niin se jää paljon paremmin päähän ku se että mä vaikka lukisin niitä ääneen... ja sit oon myös kokeillu sitä että laittaa jotain Post It -lappuja omaan huoneeseen mutta se ei oo ollu niin hyvä mulle... mutta kirjottamalla se on ehkä paras

Wenn ich habe... man schreibt es auf einen Zettel, dann erinnert man es besser als wenn man nur sie laut lesen würde... und ich habe auch versucht Post-It-Notizen in meinem Zimmer zu stücken, aber das war nicht gut für mich... aber beim Schreiben ist es die Beste

Die Interviewten bewerten auch, wie sie ihre Zeit benutzen sollen, und sie wissen ganz genau, wie viel Zeit sie brauchen, z. B. um für einen Test zu lernen. Manchmal müssen sie auch entscheiden, dass sie nicht mehr Zeit für eine Übung benutzen können, weil sie auch andere Übungen haben.

Beispiel 15: (Elise) Siinä ajassa [viikossa] mä ehin hyvin oppii ne sanat ja sitten ei tuu sellasta vikan illan paniikkia ja sit ehkä ku niitä... no emmä tiedä... ehkä kun se ei oo vaan semmonen ett vikalla hetkellä pänttää ja sit ne... ei vaan mee kokeeseen ja sen jälkeen unohan vaan... sitten niit ehkä muistaakin myöhemmin ja sitten no mulla on... oota... lievä lukihäiriö kielissä [...] niin emmä tiedä tuntuu välillä ett niitä on vaikeempi oppii... niin sitten kun on reilummin sitä aikaa niin sitten ehtiikin paremmin oppia

[In einer Woche] habe ich genug Zeit für die Wörter zu lernen und dann habe ich keinen letzten Abend Panik und vielleicht wenn man... na, ich weiß nicht... vielleicht wenn es ist nicht nur so in der letzten Minute pauken und dann... man nimmt nicht nur den Test und dann vergisst sondern... dann vielleicht erinnert man sie später und ich habe auch... warte mal... eine gelinde Legasthenie in Fremdsprachen [...] so ich weiß nicht es fühlt so, dass es ist schwieriger sie zu lernen... wenn man mehr Zeit hat, dann lernt man besser

Beispiel 16: (Anette) Kyllä siit kiireestä on tosi paljon haittaa että sitten joutuu nipistämään siitä tekemisestä... siis sillein aikaa muille läksyille että pitää vaikka päättää... no emmä nyt enempää kato noita saksan verbejä ku mullon toi enkun sanakoekin huomenna... kyllä sitä joutuu sillein vähän... ett kyl mä varmasti käyttäsin paljon enemmän aikaa yhteen hommaan jos mulla olis sitä... mut toisaalta se on hyväkin että tulee ettei jää liian pitkäksi aikaa miettii jotain juttua

Eile ist sehr abträglich, dann muss man weniger tun... ich meine andere Hausaufgaben, dass man entscheiden muss... na, ich lese die deutsche Verben nicht mehr, weil ich auch einen Vokabeltest für Englischen morgen habe... man muss so... ich würde bestimmt mehr Zeit für eine Aufgabe benutzen, wenn ich sie hätte... aber andererseits ist es auch gut, weil man nicht zu viel Zeit für eine Sache benutzt

In diesen Beispielen ist es zu sehen, dass die Eile schlecht für das Lernen sein kann, weil die Lerner nicht genug Zeit für tieferes Lernen haben. Andererseits kann Eile manchmal auch positive Wirkungen haben, wie Anette in Beispiel 16 berichtet.

Die Einteilung zwischen der Schulzeit und der Freizeit ist ein interessantes Problem. Viele von den Interviewten verwenden die Fremdsprachen außerhalb der Schule, aber denken selten, dass das Lernen während der Freizeit das selbe Lernen wie das Lernen in der Schule ist. Manchmal haben die Interviewten keine Lust für das Fremdsprachenlernen während der Freizeit, wie Elise erzählt:

Beispiel 17: (Elise) Ei mulla oo oikeestaan aikaa koska kouluhommiin menee kaikki aika ja sit jos jää yhtään vapaa-aikaa niin en kyllä käytä sitä extra kouluhommiin vaan mä teen jotain ihan muuta

Eigentlich habe ich keine Zeit, weil die Schulsachen so viel Zeit brauchen und dann, wenn ich freie Zeit habe, benutze ich sie nicht für extra-Schulsachen, sondern ich mache etwas ganz anders

Obwohl die Einteilung zwischen der Freizeit und der Schulzeit unklar sein kann, bemerken die Interviewten auch, dass zusätzliches Lernen nützlich für sie sein kann (schon gesehen im Beispiel 5), sowohl in der Schule als auch in der ‚richtigen‘ Welt. Sie wissen auch, dass es mindestens in ihren Testen zu sehen ist, wenn sie keine Lust für das Lernen gehabt haben, wie Daniela erzählt:

Beispiel 18: (Daniela) Onhan sitä välillä sillain että ei tee mieli [opiskella] mutta sitten sen huomaa siitä kokeesta mikä on mennyt vähän huonommin ja sitten tulee kyllä... että sit pitää taas

Manchmal habe ich keine Lust [für Lernen], aber wenn man bemerkt, dass ein Test schlechter gegangen ist, dann ist es so... dass man muss nochmal

7.2.2 Kognitive Strategien

Aus den sechs kognitiven Strategien erkannte ich zwei kognitiven Strategien, die die Interviewten erwähnen: 1. *Verwendung der Sinne um zu verstehen und zu erinnern* und 3. *Logisches Denken*.

Bei der Strategie 1. *Verwendung der Sinne um zu verstehen und zu erinnern* erwähnen die Interviewten eine Mischung aus kommunikativer, visueller und kinästhetischer Taktiken, um Fremdsprachen zu lernen. Sie sprechen nach und lesen laut, um z. B. ihre Aussprache zu verbessern. Zusätzlich zu diesen kommunikativen Taktiken benutzen sie auch Kommunikation als eine Taktik. Anette und Carla beschreiben wie sie die Kommunikation als Lernmittel benutzen:

Beispiel 19: (Anette) Mua myös tosi paljon auttaa myöskin se että mä selitän muille... koska silloin mä opin sen itekin sen asian... mä saatan siinä selittäessä hoksata että... ai se menee muuten näin... ja siinä joutuu aina miettimään miten sen selittäis muille että miten se toinen ymmärtäis... se kyllä auttaa

Mir hilft es auch, dass ich anderen erzähle... weil dann lerne ich die Sache auch... während ich erzähle, kann es sein, dass ich erfasse so... ach so, so geht es... und man muss immer denken, wie man sie erklären würde und wie die andere verstehen würden... es hilft

Beispiel 20: (Carla) Mä puhun aika paljon ittekseni kieliä kotona... ja sitten kävellessä tyyliin bussipysäkillä mä saatan yhtäkkiä puhuu sitä kieltä ja sillein... ett kyl mä kotonakin välillä käytän vaik kukaan vanhemmista ei ymmärrä mut silti mä välillä sanon jotain

Ich spreche Sprachen vor mich hin zu Hause... und wenn ich zum Beispiel an Bushaltestelle gehe, kann es ein, dass ich plötzlich die Sprache spreche und so... ich benutze sie auch zu Hause, obwohl meine Eltern nicht verstehen, aber trotzdem sage ich manchmal etwas

Die visuellen und kinästhetischen Taktiken sind auch vielseitig. Die Vermittlung von Farben ist eine Taktik, die sie benutzen, und außerdem ist die Markierung von Wörter und Phrasen auch eine Taktik, wie Anette in den Beispielen 21 und 22 beschreibt. Die Interviewten schreiben auch die Wörter oder Grammatikregeln, oder versuchen sich selbst die Wörter abzufragen, was Frida in Beispiel 23 weiter beschreibt.

Beispiel 21: (Anette) Saksassa mä myöskin alleviivaan... ihan värillä pistän sukuja [--] saksassa ku on ne kolme sukua niin mulla on aina ne samat värit suvuille... että die-sanat on punaisia der-sanat on sinisiä ja das-sanat on vihreitä... ja ne on aina ne samat koska muuten siinä menee sekaisin

Beim Deutschen unterstreiche ich auch... mit Farben markiere ich die Genera [--] beim Deutschen gibt es drei Genera und ich habe immer die selbe Farben für sie... die-Wörter sind rot, der-Wörter sind blau und das-Wörter sind grün... und ich habe immer die gleiche, weil sonst sie durcheinander gehen

Beispiel 22: (Anette) Siellä [englannissa] mä ehkä merkkeen enemmän siihen kirjaan sillein että... jos siellä on jotain sellaisia että etsi tekstistä seuraavat sanonnat niin mä merkkeen ne sinne tekstiin että... mut ei mitenkään yksittäisiä sanoja merkkeä tai mitään

[Beim Englischen] markiere ich häufiger in dem Buch so dass... wenn es so was gibt wie, finde die folgende Phrasen in dem Text, dann markiere ich sie in dem Text... aber ich markiere keine extra Wörter

Beispiel 23: (Frida) Sillein että mulla on se kirja siinä ja sitten mä luen kerran sanat läpi... katon vähän mitä kaikkee siihen tulee ja sitten mä käyn ne läpi sillein että peitän vaikka ne saksan puolen sanat ja sitten katon sieltä sen suomenkielisen sanan ja käännän sen saksaks ja sitten toisinpäin... ja englannissa sama juttu

Ich habe das Buch und dann lese ich die Wörter durch... gucke was für Wörter es gibt und dann gehe ich sie durch so, dass ich die deutschen Wörter abdecke und die finnische Wörter auf Deutsch übersetze und dann andersrum... und beim Englischen tue ich auch so

Beispielen 21 und 22 zeigen, wie die Struktur der Sprache beeinflusst, welchen Taktiken die Lerner benutzen. Die Artikel in Englisch funktionieren ganz anders als die Artikel in Deutsch und deswegen sollte der Lerner verschiedenen Taktiken benutzen.

Bei der Strategie 3. *Logisches Denken* beschreibt Elise ihr logisches Denken mit Wörter, wenn sie während eines Testes sich nicht erinnern kann, wie ein Wort geschrieben wird. Mit dieser Taktik verknüpft Elise auch Raten, aber in diesem Fall ist es nicht zufällig.

Beispiel 24: (Elise) Sitten jos mä en muista miten se kirjoitetaan vaikka kokeessa niin sit mä alan kirjoitan miten sen sanan vois kirjoittaa ja sit mä alan kattoo mikä niistä näyttäis semmoiselta oikeimmalta mun silmään

Wenn ich nicht erinnere, wie man es schreibt, zum Beispiel in einem Test, dann schreibe ich, wie man das Wort vielleicht schreiben könnte und dann schaue ich, welche sieht die richtigsten aus

7.2.3 Meta-affektive Strategien

Aus den acht meta-affektiven Strategien erkannte ich zwei Strategien, die die Interviewten erwähnen: 1. *Auf die Affektion Aufpassen* und 4. *Organisieren für die Affektion*. Aus diesen zwei ist die Strategie 1. *Auf die Affektion Aufpassen* die größte, wahrscheinlich entweder wegen der Forschungsmethode oder weil die Affektion schwer zu beschreiben ist.

Bei der Strategie 1. *Auf die Affektion Aufpassen* erzählen die Interviewten, dass sie enttäuscht oder frustrierend werden, wenn sie etwas nicht verstehen oder gut können. Anette und Daniela beschreiben weiter, was sie beim Fremdsprachenlernen frustriert:

Beispiel 25: (Anette) Jos on vaikka [englannin] kokeessa oletetaan että on osannut jonkun jutun ennestään ja sitä ei oo ollu siinä koealueessa... ja sitten mä en osaa sitä... sitten mua ärsyttää se että mä olisin osannut sen jos mä olisin saanut tehdä sen eteen töitä

Wenn man in einem [Englisch]Test vermutet, dass ich eine Sache schon gelernt habe und sie war nicht in der Material... und dann kann ich es nicht... dann ärgert mich dass, ich hätte es gekonnte, wenn ich dafür lernen dürfte

Beispiel 26: (Daniela) Välillä on turhautuminen saksan kanssa... ehkä erityisesti kun se on vähän sillein vielä vaikeempi ymmärtää

Manchmal ist es frustrierend mit Deutschen... vielleicht besonders weil es ist noch schwierig zu verstehen

Die Interviewten konzentrieren sich nicht nur auf die Frustrationen, sondern auch auf die Erfolge. Sie fühlen sich erfolgreich, wenn sie etwas verstehen oder etwas zum ersten Mal gut können. Elise und Frida erzählen weiter:

Beispiel 27: (Elise) Kun on joku kielioppiasia... jos vaikka kirjoittaa jonkun lauseen mikä on pitäny kirjoittaa suomesta enkuks tai saksaks ja sen on kirjoittanut kokonaan oikein... silloin on aina ihan maailmanvalloittaja fiilis

Wenn es eine grammatische Sache gibt... wenn man zum Beispiel einen Satz schreibt, den man aus Finnischen ins Englisch oder Deutsch schreiben muss und man hat ihn richtig geschrieben... dann hat man so... fühl man sich als ein Welteroberer

Beispiel 28: (Frida) Saksasta [...] tietysti jotain yksittäisiä juttuja jollain oppitunnilla... että jes osasin tehdä lauseen jossa ei ollu yhtään virhettä ja sitten englannissa ehkä taas... kun mä tiedostan hyvin että joo mä osaan kieltä ja näin mutta mun on jotenkin vaikee puhua sitä semmoselle [...] ne puhuu englantia vaikka äidinkielenään... mutta sitten jos osaa neuvoa niille jotain [...] siitä tulee semmonen kiva olo

Beim Deutschen [...] natürlich einige Sachen während der Stunde... so ich konnte einen Satz schreiben, den keine Fehler hatte und beim Englischen vielleicht... weil ich erkenne, dass ich die Sprache kann und so, aber für mich ist es schwierig sie jemandem sprechen [...] sie sprechen Englisch als Muttersprache... aber wenn man ihn Ratschläge geben kann [...] fühlt man sich gut

Mit diesen Frustrationen und Erfolge ist es zu sehen, dass Englisch und Deutsch verschiedene Stellungen haben. Natürlich hat es einen Einfluss, dass Deutsch eine relative neue Sprache für Anette, Daniela und Elise ist, aber Frida Deutsch als A2 Sprache hat. Es gibt aber auch Gemeinsamkeiten: eine fehlerlose Leistung ist bei den beiden Sprachen ein Erfolg.

Die Interviewten passen auf ihr Selbstverständnis auf. Sie wissen, dass sie manchmal weniger Zeit für das Fremdsprachenlernen benützen müssen. Sie erkennen auch, wann sie Pausen machen sollen, weil sie entweder zu müde sind oder bald sich kaputtmachen. Beata und Elise erzählen weiter, wie sie auf ihr Selbstverständnis aufpassen und gleichzeitig ihre Gefühle regulieren:

Beispiel 29: (Beata) Yrittää siirtää sitten sen inhon tunteen johonkin muuhun... johonkin kivaan tai sitten johonkin koulujuttuun mihin voi vielä panostaa

Man versucht das Gefühl von Abneigung anderswohin anders umlegen... in etwas Tolles oder dann in einer anderen Schulsache, der man noch beeinflussen kann

Beispiel 30: (Elise) Jos mä vaikka koen että... tää on tosi tyhmästi... jos joku koe on mennyt tosi huonosti niin mä en pakosti kato sitä numeroo esim koulupäivän aikana... koska jos se on huono niin sit mä oon ihan [tuskainen ääni] ja sit se koko päivä on vähän sillain... ja mä aattelen ett mä katon sen vasta kotona illalla kun mä oon yksin

Wenn ich zum Beispiel fühle dass... dies ist ganz dumm... wenn ein Test schlecht gegangen ist, dann sehe ich die Note nicht während der Schultage an... weil wenn sie schlecht ist, dann bin ich so [ein leiderfüllter Laut] und ist die ganze Tage so... und ich denke, dass ich sie erst am Abend zu Hause ansehe, wenn ich allein bin

Die Interviewten beschreiben auch ihre Überzeugungen zum Englischen und Deutschen.

Beispiel 31: (Frida) Kun englanti on helpompaa siitä tulee helpommin parempi mieli kun oppii jotain uutta [--] mutta sitten saksassa on enemmän haasteita [--] mut siin sitten saa paremman onnistumisen fiiliksen kun huomaa että osaakin jotain... koska yleensä tuntuu siltä että mä en osaa mitään

Weil Englisch leichter ist, fühlt man sich gut leichter, wenn man etwas Neues lernt [--] aber beim Deutschen gibt es mehr Herausforderungen [--] aber dann bekommt man ein besseres Gefühl von Gelingen, wenn man bemerkt, dass man etwas kann... weil häufig fühle ich mich so, dass ich nichts kann

Beispiel 32: (Elise) Mä koen että mä en pysty saamaan [englannista] mitään kymppiä koska mä koen että mun taidot ei riitä siihen [--] mä en pysty vaan siihen [--] ja sitten kans kun siin käydä tosi paljon semmosii... viime kurssis meill oli milloin tulee the siltojen eteen [...] se tuntuu sellaiselta... milloin mä käytän tätä

Ich fühle, dass [beim Englisch] ich nicht zehn bekommen kann, weil ich fühle, dass meine Fähigkeiten sind nicht reichend dazu [--] ich schaffe das nicht [--] und dann, wenn wir lernen sehr viel so... in letzten Kurse lernten wir, wenn es the vor Brücken gibt [...] es fühlt so... wenn benutze ich diese

Hier ist zu sehen, wie die verschiedenen Stellungen von Englisch und Deutsch die Erfahrungen mit Englisch und Deutsch beeinflussen. Für Frida ist Englisch drastisch leichter als Deutsch, obwohl Deutsch eine A2-Sprache für sie ist. Dagegen hat Elise die Erfahrung gemacht, dass es viele unnötige Einzelheiten beim Englischlernen gibt, was ihre Erfahrung negativ beeinflusst hat.

Noten haben auch einen großen Einfluss auf die Interviewten, besonders auf die Motivation, wie auch in Beispiel 32 zu sehen ist. Elise erzählt weiter:

Beispiel 33: (Elise) Jos saa hyvän numeron jostain kokeesta [yms.] niin sitten [...] sitä on kivempi jatkaa opiskelua jos on saanu hyvän numeron ku jos on saanu huonon numeron

Wenn man eine gute Note in einem Test bekomme [usw.] dann [...] es ist toller weiter lernen, wenn man eine gute Note bekommen hat als wenn man eine schlechte Note bekommen hat

Die Erfahrung, dass der Lerner etwas kann, ist auch wichtig für die Interviewten. Die anderen Lerner beeinflussen auch diese Erfahrung, entweder positiv oder negativ. Eine positive Erfahrung verursacht das Gefühl, dass der Lerner etwas gut kann, und eine negative Erfahrung, dass der Lerner nicht gut genug ist, wie Carla auch erzählt:

Beispiel 34: (Carla) Jos ope käskee sanoo jotain ja sit sä et oikeesti osaa yhtään mitään ja tulee vaan sellanen olo ett miks mä en osaa... ja sit jos joku muu osaa sillein... miks toi nyt osaa ja me ollaan ihan samalla tasolla

Wenn der Lehrer dich bittet, etwas zu sagen und du kannst wirklich nichts und dann fühlst du dich so warum kann ich nicht... und dann jemand andere kann dann... warum kann sie und wir sind in dem gleichen Niveau

Bei der Strategie 4. *Organisieren für die Affektion* wurde es klar, dass eine ruhige Lernumgebung wichtig für die Interviewten ist. Frida beschreibt, wie sie diese Umgebung organisiert:

Beispiel 35: (Frida) Sillein että on hiljaista... vaikka jos on kotona niin sitten pyytää että muut on hiljempaa [...] on just omassa huoneessa ja sitten ei kuuntele musiikkia siinä samalla ja myös se että pääsee ite semmoseen rauhalliseen tilaan että esim kännykkä pitää laittaa kauas

Es muss leise sein... obwohl ich zu Hause bin, dann bitte ich, dass die andere leiser sind [...] ich bin in meinem eigenen Zimmer und dann höre ich nicht Musik gleichzeitig zu und auch, dass ich einen ruhigen Zustand habe, zum Beispiel das Handy muss weit weg sein

Eine andere Taktik für den Affekt zu organisieren ist Stress zu vermeiden, was möglich ist durch eine Planung des Lernens. Das bedeutet, dass der Lerner z. B. nur ein oder zwei Sprachen in einer Periode hat.

7.2.4 Affektive Strategien

Die Interviewten erwähnten beide von den affektiven Strategien: 1. *Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren* und 2. *Motivation generieren und erhalten*. Aus diesen ist die Strategie: 1. *Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren* die häufigste verwendete Strategie. In dieser Analyse werden die unterstützenden Überzeugungen und Einstellungen zusammen beschrieben, weil in der Praxis diese Begriffe sehr ähnlich sind und es nicht zweckmäßig wäre, sie aufzuteilen.

Bei der Strategie 1. *Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren* aktivieren die Interviewten die unterstützenden Gefühle, wenn sie einen

optimalen Geisteszustand (z. B. konzentriert und ruhig) haben wollen, oder wenn sie etwas überwinden müssen. Beata erzählt:

Beispiel 36: (Beata) Keskityn johonkin muuhun asiaan mistä tykkään... mulla se on esim se kirjoittaminen [--] lukee jotain hyvää kirjaa [...] tai juo kahvia tai ylipäättään vaan istuskelee... jotenkin yrittää vaan rentoutua ja viedä jotenkin ajatukset pois sieltä

Ich konzentriere mich auf andere Sachen, die ich mag... für mich ist es zum Beispiel Schreiben [--] ich lese ein gutes Buch [...] oder ich trinke Kaffee oder überhaupt nur sitze herum... ich versuche nur mich zu entspannen und etwas anders denken

Die Interviewten aktivieren die unterstützenden Überzeugungen und Einstellungen am häufigsten, wenn sie einen Test nicht bestanden haben. Sie denken, dass es kein Problem ist, wenn sie einen Test nicht bestehen, wenn es eine Ausnahme ist. Die Interviewten verstehen einen Test auch als einen Teil des Lernprozesses, aus dem sie etwas lernen können. Anette erzählt auch, dass

Beispiel 37: (Anette) Aattelee sitten vaan että... eihän se ollu ku yks tämmönen ja sitten... enhän mä opettajia tai koetta varten lue vaan sitä varten että mä saatan tarvita sitä isona

Ich denke nur... das war nur eine Sache und... ich lerne nicht für die Lehrer oder für den Test, sondern weil ich sie als Erwachsene brauchen kann

Nicht alle Überzeugungen und Einstellungen sind positiv und nützlich für das Lernen, und die Interviewten haben auch diese negative Taktik, wie Elise erzählt:

Beispiel 38: (Elise) Kun mä meen sinne tunnille mä oon... eijei ei englantia ja sitten [...] aattelee ett se on tyhmää ja sit ei pääse siitä ajatuksesta yli vaan jää se ett se on tyhmää... ja sit vaikka se vois olla ihan kivaa niin sit se ei oo kivaa koska se on vaan englantia

Wenn ich zur Stunde gehe, bin ich... nein nein kein Englische und dann [...] denke ich, dass es dumm ist und dann kann ich nicht weiter denken, sondern es ist nur dumm... und obwohl es ganz nett sein könnte, ist es nicht, weil es nur Englisch ist

Obwohl Elise eine negative Einstellung zu Englisch hat, sie erläutert, wie diese Einstellung negativ für ihr Englischlernen sein kann. Sie weiß auch, dass eine negative Einstellung zur Sprache schlecht für das Lernen ist. Dies ist auch ein gutes Beispiel, wofür die affektiven Strategien nützlich sein können.

Bei der Strategie 2. *Motivation generieren und erhalten* erzählt und reflektiert Frida, wie die Motivation ihr Lernen beeinflusst. Wie auch im Beispiel 38, ist diese Taktik negativ, was Frida auch bemerkt.

Beispiel 39: (Frida) Se on vähän semmonen huono tapa... just teen huomenna... että tänään ei oikein kiinnosta niin huomenna... että yrittää sitten ettiä semmosta parempaa ajankohtaa kun kiinnostaa enemmän

Es ist eine Unart... ich denke ich mache es morgen... heute habe ich keine Lust, dann morgen... ich versuche eine bessere Zeit zu finden, wenn ich mehr Lust habe

7.2.5 Die meta-affektive und affektive Strategien außerhalb des S²R-Modells

Die Interviewten beschreiben auch viele meta-affektive und affektive Strategien, die nicht direkt zum S²R-Modell gehören. Ich könnte diese Strategien im S²R-Modell stopfen, aber das wäre zu willkürlich für diese Masterarbeit. In diesem Kapitel habe ich die Strategien in drei Teile eingeteilt: Motivation, Ziele und Überzeugungen, und Einstellungen. Diese Einteilung ist vom S²R-Modell beeinflusst worden und die Motivation, Ziele und Überzeugungen, und Einstellungen wurden in Kapitel 4.3.2 beschrieben.

Die Interviewten haben sowohl externe als auch interne Motivationen. Gute Noten und gute Leistungen (entweder in der Schule oder mit fremdsprachigen Menschen) motivieren die Interviewten, aber manchmal motivieren die schlechteren Leistungen sie auch. Daniela beschreibt diese Motivation:

Beispiel 40: (Daniela) Jos [...] joku menee vähän huonommin niin kyllä sekin tuo motivaatiota... että nyt saa se tehtyä sitten kunnialla paremmin tai loppuun

Wenn [...] etwas schlechter geht, motiviert es auch... jetzt mache ich es ehrlich besser oder fertig

Die Beispiele der Eltern oder der Verwandten motivieren die Interviewten auch. Z. B. wenn die Eltern Fremdsprachen gelernt haben, wollen die Interviewten auch Fremdsprachen lernen. Die Nützlichkeit der Sprache motiviert sie auch, besonders wenn die Sprache nützlich für die zukünftige Arbeit ist. Die Möglichkeit für die Kommunikation mit fremdsprachigen Menschen ist auch eine Quelle für die Motivation. Für Beata ist eine große Motivation für das Fremdsprachenlernen, dass:

Beispiel 41: (Beata) Mä ihailen ihmisiä jotka osaa monia kieliä sillein tosi luontevasti puhuu... ja sellaisella arkipäiväisellä tasolla... varmaan se että haluais vähän olla niinku ne

Ich bewundere Leute, die viele Sprachen können, die sie fließend sprechen... im alltäglichen Niveau... wahrscheinlich, weil ich wie sie sein möchte

Die verschiedenen Stellungen von Englisch und Deutsch beeinflussen auch die Motivation, wie Anette erzählt:

Beispiel 42: (Anette) Englannissa [motivoit] ainakin se että... sitä tarvii niin monessa... toisaalta se vähän stressaa jos miettii että... tätä nyt pitäis osata [--] ja se mua välillä vähän ahistaa että... siinä pitäis toisaalta ollakin hyvä... mutta sitten saksassa... mä [...] haluaisin joskus matkustaa saksaan [--] sitten siitä voi olla tulevaisuudessa joskus hyötyä työnhaussa

Beim Englischen [motiviert] schon... dass man es viel braucht... andererseits stresst es, wenn man denkt dass... man muss es können [--] und manchmal beängstigt es mich ein bisschen... man muss gut sein... aber beim Deutschen... ich [...] möchte irgendwann nach Deutschland reisen [--] dann kann es manchmal in Zukunft nützlich mit Arbeitssuche sein

Das gemeinsame Ziel der Interviewten ist die Kommunikation. Sie wollen entweder fleißig oder gut kommunizieren können, sowohl mündlich als auch schriftlich, und für sie ist besonders die alltägliche Kommunikation ein wichtiges Ziel. Mit den Zielen werden die Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch deutlich; ein gutes Beispiel ist Beata, die ihre Ziele beschreibt:

Beispiel 43: (Beata) Englanti on ollu mulla [...] lähes kun toinen äidinkieli [--] että siinä mulla nyt ei oo tavoitteita muuta kun ehkä semmonen täydellinen osaaminen [--] mutta sitten saksassa ehkä semmonen että... normaali arkipäivänen kommunikaatio toimis että ilman isompia virheitä [...] jos kävis saksassa niin... pystyis siellä puhumaan ilman että englanti olis siinä apuna

Englisch ist für mich [...] wie eine zweite Muttersprache [--] bei ihm habe keine andere Ziele außer vielleicht perfektes Können [--] aber beim Deutschen habe ich so ein... so dass die normale alltägliche Kommunikation ohne große Fehler geht [...] wenn ich Deutschland besuchte... könnte ich sprechen, ohne Englisch als Hilfsmittel

Deutsch ist für Beata eine B3-Sprache, und deshalb ist es logisch, dass sie verschiedene Ziele für Englisch und Deutsch hat. Interessanterweise werden die Unterschiede zwischen den Sprachen ähnlich deutlich mit Frida, die Deutsch als A2-Sprache hat:

Beispiel 44: (Frida) Englannissa että oppis käyttämään sitä kieltä ja... että uskaltais käyttää sitä ihan päivittäin jos tulee vastaan [...] ja sitten saksassa... ehkä se on mulle sit hankalampaa verrattuna englantiin... niin siinä kans että ymmärtäis ja osais tarvittaessa puhua... mutta siin ei oo niin suuret tavoitteet kuin englannin opiskelussa

Beim Englischen möchte ich die Sprache benutzen lernen und... dass ich den Mut hätte, sie täglich zu benutzen, wenn ich muss [...] und dann beim Deutschen... vielleicht ist es schwieriger für mich als Englisch... es möchte ich auch verstehen und sprechen, wenn ich es brauche... aber beim ihm habe ich nicht so hohe Ziele wie beim Englischen

Die Überzeugungen und Einstellungen, die die Interviewten beschreiben, behandeln die Fremdsprachen und Deutsch. Die Fremdsprachen werden oft als etwas Tolles oder Schönes beschrieben, aber sie werden auch als etwas Nützliches beschrieben. Besonders Elise erzählt, dass sie die Fremdsprachen nicht besonders mag, aber sie findet sie nützlich. Dagegen beschreibt Beata ihre Leidenschaft für Deutsch:

Beispiel 45: (Beata) Monet sanoo että se [saksa] on ruma ku se on semmonen aggressiivinen ja vähän tönkkö ja paljon ärrää siellä... mut mun mielestä se on tosi nättii... koska sä voit puhuu vaikka rakkaudesta ja sit se kuulostaa siltä että sä huutaisit jollekin

Viele sagen, dass [Deutsch] hässlich ist, weil es aggressiv ist und ein bisschen plump und hat viel r hat... aber ich finde es sehr schön... weil du kannst zum Beispiel über Liebe sprechen und dann hört es so wie du jemanden zurufen würdest

Interessanterweise beschreibt Beata Englisch nicht so, und vielleicht gibt es diesen Unterschied, weil Deutsch eine fakultative Sprache für Beata ist.

7.2.6 Metasozialkulturell-interaktive Strategien

Aus den acht metasozialkulturell-interaktiven Strategien erkannte ich eine Strategie, die die Interviewten erwähnten: *1. Auf den Kontext, die Kommunikation und die Kultur Aufpassen.* Die Interviewten sprechen mehr über den Kontext und die Kommunikation im Vergleich zur Kultur.

Die Interviewten beschreiben drei verschiedene Kontexte. Wie eine Übersetzung ein Buch verändern kann, welche Unterschiede es zwischen der Kommunikation im Unterricht und der Kommunikation mit einem Muttersprachler gibt und welche Unterschiede es zwischen Schreiben und Sprechen gibt. Die Interviewten erzählen, dass ein übersetztes Buch ganz anders sein kann, und dass sie Bücher auch in der originalen Sprache lesen möchten.

Frida erzählt, wie sie die Unterschieden zwischen der Kommunikation im Unterricht und der Kommunikation mit einem Muttersprachler versteht:

Beispiel 46: (Frida) Jos koulussa puhuu jonkun oppilaan kanssa... ku sitten jos puhuu natiivin kanssa niin se on semmosta virallisempaa... että vaikka ei käyttäis virallista kieltä niin siitä tulee sellanen virallisempi olo [--] koska koulussa jos pitää vaikka keskustella jotain niin siinä [--] voi sanoa suomeks että ymmärsiksä mitä mä tarkoitin... mutta siinä [natiivin kanssa] ei voi selittää suomeks että ymmärsitkö sä mitä mä sanoin että... se on vaan pakko käyttää sitä kieltä

Wenn man in der Schule mit einem Schüler spricht... wenn man dann mit einem Muttersprachler spricht, ist es formell... obwohl man nicht formelle Sprache benutzen würde, fühlt es formell [--] weil wenn in der Schule zum Beispiel mit jemandem sprechen muss [--] kann man auf Finnisch sagen ‚hast du verstanden, was ich meinte?‘... aber [mit einem Muttersprachler] kann man nich auf Finnisch erklären ‚hast du verstanden, was ich meinte?‘... man muss nur die Sprache benutzen

Hier ist es auch zu sehen, wie Frida das Sprechen auf einer Fremdsprache sieht und vielleicht auch in welchen Situationen sie eine Fremdsprache verwendet hat.

Anette beschreibt, wie sie die Unterschiede zwischen Schreiben und Sprechen sieht:

Beispiel 47: (Anette) Kun mä oon lähettänyt vaikka englanninkielistä sähköpostia... siin on ihan eri ku se on se teksti siinä... ja siinä voi mulla kestää vaikka kuinka kauan kun mä kirjotan sen vastauksen... mut sillä ei oo mitään väliä... tai mä voin sanakirjasta kattoa että mitä se on mulle siinä yrittänyt selittää jos en mä ymmärrä... mut ei puheessa oo semmoista... se vaan tulee ja se menee ohi... se on ihan kriittinen hetki jos ei ymmärrä mitä se sanoo... voihan siinä sit kysyä mutta kyl se on kuumottava tilanne

Wenn ich zum Beispiel Email auf Englische geschickt habe... es ist völlig anders, wenn man den Text hat... und es kann so lang viel möglich dauern, wenn ich die Antwort schreibe... aber das macht nichts... oder ich kann in einem Wörterbuch schauen, was er gesagt hat, wenn ich nicht verstehen habe... aber beim Sprechen ist es nicht so... es nur kommt und geht... es ist ein kritischer Moment, wenn man nicht verstehen habe... man kann ja fragen, aber es ist eine spannende Situation

Hier ist es auch zu sehen, dass für die Interviewten die mündliche Kommunikation eine spannende und unheimliche Situation sein kann, besonders wenn die kommunikative Situation plötzlich passiert.

Eine erwartete mündliche Kommunikation kann auch spannend sein, besonders wegen der Angst vor Fehler und des Unterschieds zwischen der Sprache im Unterricht und der Sprache des Muttersprachlers. Die Interviewten haben Angst u.a. vor grammatischen Fehler und schlechten ersten Eindrücken, aber sie erzählen auch, dass die Angst auch vorbei geht, wenn sie zu sprechen anfangen.

Nach den Interviewten kann die Sprache des Muttersprachlers überraschungsvoll sein: dass die Person einen Akzent hat oder, wie Daniela erzählt:

Beispiel 48: (Daniela) Pitää olla koko ajan valppaana [...] jos on... varsinkin saksan kanssa pitää... koska se ei tuu niinku siellä tunnilla ollaan harjoiteltu se lause

Man muss immer achtsam sein [...] wenn es... besonders beim Deutschen muss man... weil der Satz nicht kommt, wie wir ihn in der Stunde geübt haben

Der Unterschied zwischen der Sprache im Unterricht und der Sprache des Muttersprachlers kann sehr stark sein, wie Carla beschreibt:

Beispiel 49: (Carla) Ne [saksalaiset vieraat] puhu ihan kauheen nopeesti... kauheen mumisevasti... en mä välttämättä ymmärtänyt mitään [--] kyllä se vähän tuntu siltä... mitä mä opiskelen tuolla koulussa ku mä ymmärrän kaiken mitä ope puhuu mut sit ku joku muu puhuu niin sit mä en ymmärrä yhtään mitään niin se on jotenkin jännää

Die [deutsche Gäste] habe sehr schnell gesprochen... sehr murmelt... ich habe fast nichts verstanden [--] es fühlte wie... was ich lerne in der Schule, wenn ich

versteh alles, was der Lehrer sagt, aber wenn jemand andere spricht, dann versteh ich nicht, das ist komisch

7.2.7 Soziokulturell-interaktive Strategien

Aus den drei soziokulturell-interaktive Strategien erkannte ich zwei Strategien, die die Interviewten erwähnen: *1. Interagieren um zu lernen und zu kommunizieren* und *2. Kenntnislücken in der Kommunikation bewältigen*.

Bei der Strategie *1. Interagieren um zu lernen und zu kommunizieren* beschreiben die Interviewten eine Kommunikationssituation als eine gute Möglichkeit, die Zielsprache zu üben. In Kapitel 7.2.6 wurde beschrieben, dass die Kommunikationssituationen mit den Muttersprachlern spannend sein können, aber gleichzeitig ist sie auch eine Lernsituation, Beata erzählt weiter:

Beispiel 50: (Beata) aattelee että täs on nyt mahollisuus tavata tämmönen uus ihminen... sä oot halunnut käyttää sitä kieltä että... sä hyödyt enemmän jos sä meet nyt puhuu hänelle vaikka sä et lausuiskaan hyvin ja vaikka sä heti mokaisit ja vaikka lähtisit tilanteesta viiden minuutin päästä... mutta sä saat siitä jotain irti koska hän on kuitenkin tämmönen yksi pieni kokemus josta voi oppia [--] siit tulee enemmän hyötyä kuin haittaa vaikka se ei meniskään niin hyvin

Man denkt, dass hier ist eine Möglichkeit ein neuer Mensch zu treffen... du hast gewollt, die Sprache zu benutzen... für dich ist es nützlich, wenn du jetzt gehst und spricht, obwohl deine Aussprache nicht gut wäre und du sofort Fehler machen würdest und obwohl die Situation nur fünf Minuten dauern würde... aber du bekommst etwas, weil er nur eine Erfahrung ist, in der du etwas lernen könntest [--] es ist mehr nützlich als schädlich, obwohl es nicht so gut gehen würde

Bei der Strategie *2. Kenntnislücken in der Kommunikation bewältigen* erwähnen die Interviewten zwei Taktiken, um die Kenntnislücken in der Kommunikation zu bewältigen: entweder versuchen sie andere Wörter zu verwenden oder benutzen sie andere Mitteln, z. B. ein Wörterbuch.

7.2.8 Affekt mit metasozialkulturell-interaktiven und sozialkulturell-interaktiven Strategien

Wie schon erwähnt, ist der Affekt mit dem Lernen eng verbunden, was auch bei den metasozialkulturell-interaktiven und sozialkulturell-interaktiven Strategien zu sehen ist. In diesem Kapitel werden die meta-affektiven und affektiven Strategien beschrieben, die die metasozialkulturell-interaktiven und sozialkulturell-interaktiven Strategien beeinflussen. Mit der Kommunikation erwähnen die Interviewten die meta-affektive Strategie *1. Auf die Affektion Aufpassen* und die affektive Strategie *1. Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren*.

Bei der Strategie *1. Auf die Affektion Aufpassen* bemerken die Interviewten, wenn sie angespannt vor einer Kommunikationssituation sind. Sie denken, dass sie vielleicht nichts sagen können oder dass sie vielleicht nichts verstehen werden. Elise erzählt, dass sie oft wenig Lust hat, mit einem Muttersprachler zu sprechen. Sie möchte auch nicht auf Englisch mit ihren Cousins bzw. Cousinen sprechen, weil sie gut Englisch können.

Beispiel 51: (Elise) Jotenkin... varsinkin sitten kun ne on tuttuja... jotenkin sit ne saa tietää millä tasolla mä puhun ja entä jos... aatteleekin ett mä oon ihan surkee [--] sit ne huomaa ne [virheet] ihan heti ja [--] jos ne ei olis ihan niin tuttu niin... mä ainakin aattelin ett se olis ehkä helpompi puhuu semmoselle

Ich denke... besonders weil sie Bekannten sind... ich denke, dass sie dann wissen, wie ich spreche und wenn... sie denken, dass ich schrecklich bin [--] dann bemerken sie [die Fehler] sofort und [--] wenn sie nicht Bekannten wäre dann... ich würde denken, dass es leichter wäre, mit Unbekannten zu sprechen

In diesem Beispiel beschreibt Elise die Chance, das Gesicht zu verlieren, was häufig bei den Interviewten vorkommt. In diesem Beispiel wird das Gesicht vor den Verwandten verloren, aber es ist wahrscheinlich nicht der einzige Fall, in dem das Gesicht verloren wird.

Die Strategie *1. Unterstützende Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen aktivieren* wird von Beata vor einer Kommunikationssituation erzählt.

Beispiel 52: (B) Menee sillein ennakoluulotta... että ei se nyt varmaan välitä että... kyl silläkin varmaan joskus menee tää lausuminen ihan surkeesti... kyl se siitä vaikka ei vaikka nimee osais lausua vahingossa lausua

Man geht ohne Vorurteile... er beachtet nicht... bestimmt ist seine Aussprache manchmal schlecht... es ist okay, obwohl man den Namen nicht aussprechen könnte

7.2.9 Die Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschlernern

In früheren Kapiteln wurden schon einige Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschlernern gesehen. In Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 kann es bemerkt werden, dass die unterschiedlichen Strukturen des Englischen und Deutschen beeinflussen, welche Taktiken die Lerner benutzen. Im Kapitel 7.2.3 wurde es bemerkt, wie die verschiedenen Stellungen des Englischen und Deutschen die Erfahrungen den Erfolg beeinflussen können. Im Kapitel 7.2.5 ist zu sehen, dass die Interviewten verschiedene Ziele für die Sprachen haben. Dies ist logisch für die Interviewten, die Deutsch als B3-Sprache haben, aber die Interviewte mit Deutsch als A2-Sprache hat ähnliche Ziele.

Generell ist Englisch für viele von den Interviewten die leichtere Sprache, aber es gibt auch eine Ausnahme. Anette erzählt, dass:

Beispiel 53: (Anette) mä oon saksan puhujana jotenkin paljon varmempi kun mä puhun saksaa kun mä puhun enkkua [...] en tiedä mistä se johtuu kun mä oon lukenut saksaa paljon vähemmän

Als Deutschsprecherin bin ich sicherer, wenn ich Deutsch spreche als wenn ich Englisch spreche [...] ich weiß nicht warum, weil ich Deutsch weniger gelernt habe

Außerdem ist die Leichtigkeit des Englischen nicht immer ein positiver Aspekt, besonders wenn der Lerner eine neue Sprache anfängt. Wenn ein Lerner daran gewöhnt ist, dass er sich wenig Mühe für eine Sprache geben kann, kann er Schwierigkeiten mit einer neuen Sprache haben, wie Daniela auch erzählt.

Beispiel 54: (Daniela) Siis monethan sanoo että se on tosi helppoo se [saksan] kielioppi ja tosi loogista... mut jotenkin siinä sitten... mä oon ehkä tottunut siihen että se tulee niin automaattisesti... mä oon ollu englannin kielisessä päiväkodissa ja tällein niin... ett se englanti tulee niin automaattisesti... jotenkin sit kun se saksa ei tuukaan heti ku se on vähän erilaista kuitenkin niin... sit ehkä se turhauttaa

Viele sagen, dass [deutsche] Grammatik leicht ist und sehr logisch... aber dann... vielleicht bin ich daran gewöhnt, dass sie automatisch kommt... ich bin in einem englischsprachigen Kindergarten gewesen... und Englisch ist so automatisch... dann wenn Deutsch nicht sofort automatisch ist, weil es unterschiedlich ist... vielleicht dann frustriert es

Merkwürdig ist, dass bei der Kommunikation es wenig Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch gab. Stattdessen sind die größten Unterschiede in dem Affekt zu sehen.

8 Diskussion und Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Umfrage und der Interviews weiter diskutiert. Zuerst werden aber die Ergebnisse zusammengefasst und die Ergebnisse der Interviews werden auch mit den Ergebnissen der Umfrage verglichen. Danach wird diese Untersuchung evaluiert, danach werden mögliche zukünftige Forschungsthemen vorgestellt.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Umfrage, werden die Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch nicht so deutlich durch die Interviews. Dies ist wahrscheinlich wegen der methodischen Unterschiede zwischen der Umfrage und den Interviews. Es sollte auch angemerkt werden, dass die Lernstrategien in der Umfrage und in den Interviews verschieden sind, obwohl es auch viele Ähnlichkeiten gibt.

Durch die Interviews wird es deutlich, dass die Lerner vielseitige Taktiken bei den kognitiven und metakognitiven Strategien benutzen, aber es ist zu sehen, dass das Sprachniveau und die Struktur der Sprache die Taktiken beeinflussen. Trotzdem sind die gemeinsamen kognitiven Taktiken der Interviewten 1) die Wörter nachfragen, 2) die Wörter und Grammatikregeln als Sätze aufschreiben, 3) laut lesen und 4) die Wörter und Phrasen in dem Text unterstreichen. Interessanterweise werden diese Taktiken nicht in der Umfrage expliziert gefragt, außer das Item 10. *Ich spreche die neuen Wörter aus oder schreibe sie*. Es kann sein, dass einige Items der Umfrage, nicht ein fester Teil der finnischen Lernumgebung sind und es hat auch die Ergebnisse beeinflusst.

Generell wurde es deutlich durch die Umfrage, dass beim Englischlernen die Befragten mehr Lernstrategien benutzen als beim Deutschlernen. Im Kapitel 3.4 wurde nach Griffiths (2013) festgestellt, dass die fortgeschrittenen Lerner mehr Lernstrategien verwenden als die Anfänger und diese Ergebnisse können wegen der unterschiedliche Deutschniveaus der Befragten sein. Es ist trotzdem bedeutsam, dass die Befragten nicht die ähnlichen Lernstrategien sowohl beim Deutschlernen benutzen als beim Englischlernen. Es kann sein, dass einige von den Lernstrategien ein bestimmtes Sprachniveau erfordern.

In der Umfrage gab es wenig Unterschiede in den affektiven Strategien zwischen Deutsch und Englisch. In Vergleich zu den Interviews hat der Affekt eine wichtige Rolle für die Interviewten, obwohl sie mehr auf den Affekt aufpassen als ihn kontrollieren. Es kann

sein, dass die Ergebnisse der Umfrage es zeigen, dass der Affekt sehr universell ist sowohl für die Interviewten als auch für die Befragten. Im Kapitel 4.3.2 wurde nach Wolters (2003) festgestellt, dass der Affekt aus Emotionen, Glauben, Haltungen und Motivation besteht, und deswegen sind die Ähnlichkeiten in der Umfrage interessant, weil es kann gedacht werden, dass die Lerner z. B. verschiedene Haltungen zwischen Deutsch und Englisch haben.

Im Kapitel 4.3.2 wurde nach Oxford (2011) festgestellt, wie wichtig der Affekt für das Fremdsprachenlernen ist und dieses wird auch in den Interviews deutlich. Für die Motivation sind besonders die Gefühle des Erfolgs bedeutend und bei den Interviewten sind sie ein Teil des Tornado-Effekts, der im Kapitel 2.4 nach Griffiths (2013) vorgestellt wurde. Die negativen Gefühle können auch ein umgekehrten Tornado-Effekt ermöglichen, was die Motivation zerstören kann.

Die Stellungen von Deutsch und Englisch und die Eigenschaften, die die Interviewten diesen zuordnen, beeinflussen auch die Verwendung der Lernstrategien. In der Umfrage wurde es deutlich, dass die englischsprachigen Medien häufiger konsumiert werden als die deutschsprachigen Medien. Auch die Interviewten konsumieren häufiger die englischsprachigen Medien. Für die Interviewten ist Englisch häufiger auch die leichtere Sprache als Deutsch, trotz des Deutschniveaus.

Merkwürdig ist, dass für die Interviewten es ziemlich leicht war, ihr Denken über den Affekt zu verbalisieren. Die Lerner sind sich bewusst ihrer Gefühle, Motivation, Einstellungen usw., aber nach diesen Ergebnissen ist es zu sehen, dass die Lerner wenige Lernstrategien bzw. Taktiken für die Regulierung des Affekts haben.

Bei den Interviewten ist die Kommunikation ein zentrales Ziel, obwohl das Niveau der Kommunikation verschieden bei den Sprachen sein kann. Interessanterweise sieht die Kommunikation mit den Muttersprachlern widersprüchlich aus: gleichzeitig ist die Kommunikation mit einem Muttersprachler eine Chance für das Lernen und eine positive Erfahrung, aber sie ist auch eine spannende, unheimlich und sogar ängstliche Situation. Im Kapitel 4.3.3 wurde u. a. über die Machtverhältnisse zwischen den Lerner und den Muttersprachler nach Norton und Toohey (2001) berichtet, und dieses Verhältnis ist auch bei den Interviews zu sehen.

Es wurde schon festgestellt, dass Englisch und Deutsch verschiedene Stellungen in Finnland und in finnischen Schulen haben. Diese verschiedenen Stellungen können ein interessanter Einfluss auf die Verwendung und auf das Beibringen der Lernstrategien

haben. In Beispiel 54 hat Daniela erzählt, dass sie Schwierigkeiten mit Deutsch hatte, weil sie sich daran gewöhnt hat, dass sie sich wenig Mühe beim Englisch geben konnte. Dies bedeutet, dass es möglich ist, dass die neuen Deutschlerner wenige Erfahrungen mit einigen Lernstrategien haben. Auch beim Englischlernen kann es Herausforderungen mit diesem Phänomen geben, wenn das Niveau zu hoch für den Lerner wird. Um den positiven Tornado-Effekt zu schützen, sollte der Lehrer auch diese Lerner mit der Verwendung der Lernstrategien unterstützen.

Bei den Interviews wurde es deutlich, dass die Lehrer eine zentrale Rolle bei der Verwendung der Lernstrategien haben. Die Lehrer sollten sich bewusst sein, wie die Lernstrategien funktionieren, wie sie den Lerner diese beibringen können und wie die Lerner sie benutzen sollten. Es ist ein langfristiger Prozess die Lerner selbständiger zu machen.

In dieser Masterarbeit wurden sowohl eine Umfrage und Interviews als Untersuchungsmethoden benutzt. Die Umfrage wurde von 46 Lerner ausgefüllt, was eine kleine Probe ist und deswegen sind die Ergebnisse nur richtunggebend. Das Gleiche gilt für die Interviews, weil nur 6 Lerner interviewt wurden. Wie im Kapitel 6.2.4 berichtet wurde, wurden die Interviewfragen nicht durch einen Piloten geprüft. Deswegen wurden die meta-affektiven und affektiven Strategien mehr betont als die meta-SI Strategien und SI Strategien. Es wurde viel interessante Information über die meta-affektive und affektive Strategien gesammelt, aber die Information über die meta-SI Strategien und SI Strategien ist klein geblieben. Außerdem war die Wahl von zwei verschiedenen Lernstrategiemodellen als der Rahmen für diese Untersuchung richtig, weil die Daten durch die Kombination von SILL und S²R-Modell vielseitig gewesen sind.

Im Kapitel 3 wurde festgestellt, dass die früheren finnischen Masterarbeiten häufig sich auf die Lernstrategien für das Wortschatzlernen konzentrieren. In dieser Untersuchung ist es deutlich geworden, dass das Wortschatzlernen nicht nur kognitive und metakognitive Strategien braucht, sondern auch affektive und soziale bzw. sozial-interaktive Strategien. Vielleicht sollte das S²R-Modell in zukünftigen Untersuchungen mehr benutzt werden, besonders wenn qualitativen Methoden benutzt werden.

Es gibt wenig Forschung über die Verwendung der Lernstrategien zwischen verschiedenen Sprachen und es gibt viele Möglichkeiten für weitere Untersuchungen. Ein interessantes Thema wäre das Vergleichen der Lernstrategieverwendung zwischen den A Sprachlerner, um herauszufinden, ob die Unterschiede zwischen den Sprachen so stark

sind, wie in dieser Arbeit. Ein anderes interessantes Thema wäre eine langfristige Forschung über die Entwicklung der Lernstrategien, was sich um entweder eine oder mehrere Sprachen konzentrieren könnte.

Die Rolle der Lehrer ist für die Entwicklung der Lernstrategien wichtig und ein zukünftiges Forschungsthema könnte sich darauf konzentrieren, wie die Lehrer Lernstrategien beibringen. Auch die Lehrbücher bzw. Lernmaterial könnten ein Thema der Forschung sein kann. Vihro (2005) hat schon herausgefunden, dass bei finnischen Deutsch-als-Fremdsprache Lehrbüchern die Übungen in Lehrbücher sich auf die Lernstrategien stützen, aber machen sie dies nicht expliziert. Z. B. könnten die modernen Lehrbücher ähnlich analysiert werden.

Alles im allen hat diese Masterarbeit nur an der Oberfläche des Themas Lernstrategien gekratzt. Sie sind ein zeitloses Thema, das schon viel geforscht wurde und trotzdem noch neue Blickwinkel bietet.

Literaturverzeichnis

- Airaksinen, Marianne 2008: Foreign language learning difficulties and learning strategies: Four cases. Pro Gradu: Jyväskylä.
- Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.): Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Tampere: Finn Lectura. S. 146-161.
- Alexander, Patricia 2006: Evolution of a learning theory: A case study. In: Educational Psychologist. H. 41, S. 257-264.
- Anderson, Neil 2008: Metakognition and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hg.): Lessons from Good Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press. S. 99-109.
- Barraclough, Robert; Christophel, Diane; McCroskey, James 1988: Willingness to communicate: A cross-cultural investigation. In: Communication Research Reports. H. 5, S. 187-192.
- Brown, H. Douglas. 1980: Principles and Practices of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Canale, Michael 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack & Schmidt, Richard (Hg.) Language and communication. London: Longman.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics. Oxford: University Press.
- Chi, Michelene T. H.; Glaser, Robert; Rees, Ernest 1982: Expertise in problem solving. In: Stenberg, Sternberg, Robert (Hg.) Advances in the Psychology on Human Intelligence. 1 Bde. Hillsdale, NJ: Erlbaum S. 1-75.
- Cohen, Andrew 1998: Strategies in Learning and Using a Second Language. New York: Longman.
- Cohen, Andrew 2011: Strategies in Learning and Using a Second Language. 2. Aufl. Harlow: Longman.
- Cotterall, S. 2008: Autonomy and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hg.): Lessons from Good Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press. S. 110-120
- Darnon, Céline; Harackiewicz, Judith; Butera, Fabrizio; Mugny, Gabriel; Quiamzade, Alain 2007: Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. In: Personality, and Social Psychology Bulletin. H. 33, S. 813-827.
- Donato, Richard; McGromick, Dawn 1994: A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. In: Modern Language Journal. H. 78, S. 453-64.
- Dufva, Hannele 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.): Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Tampere: Finn Lectura. S.131-145.

- Dörnyei, Zoltán 2007: Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán.; Skehan, Peter. 2003: Individual differences in second language learning. In: C. Doughty; M. Long (Hg.): Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell. S. 589-630.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema 2013: Teaching and researching: Motivation. New York: Routledge.
- Ellis, Rod 2005: Principles of instructed language learning. In: System. H. 33, S. 209-224.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele 1983: Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman.
- Gardner, Robert 2001: Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. In: Texas Papers in Foreign Language Education. H. 6, S. 1-18.
- Gee, James Paul 2005: An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method. 2. Aufl. London: Routledge.
- Griffiths, Carol 2008: Strategies and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hg.): Lessons from Good Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press. S. 83-98.
- Griffiths, Carol 2013: The strategy factor in successful language learning. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, Carol; Oxford, Rebecca L. 2014: The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. In: System. H. 43, S. 1-10.
- Horwitz, Elaine 1999: Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. In: System. H. 27, S. 557-576.
- Huuhka, Eevaliisa 2009: Grammatik und Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen. Pro Gradu: Universität Tampere.
- James, William 1910/1987: Writings 1902-1910. 2. Aufl. New York: Library of America.
- Kaufmann, Douglas; Husman, Jenefer 2004: Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. In: Educational Psychology Review. H. 16, S. 1-7.
- Kovanen, Mariaana (2014). Vocabulary learning strategies employed by Finnish high school EFL students. Pro Gradu: Universität Jyväskylä.
- Kramsch, Claire 1998: Language and Culture. Oxford: Oxford University Press
- Law, Yin-kum; Chan, Carol; Sachs, John 2008: Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. In: British Journal of Educational Psychology. H. 78, S. 51-73.
- Lee, Hyeon Woo; Lim, Kyu Yon; Grabowski, Barbara L. 2010: Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. In: Education Technology Research and Development. H. 58, S. 629-648.
- Lee, Kyoung Rang; Oxford, Rebecca 2008: Understanding EFL Learners' strategy use

- and strategy awareness. In: *Asian EFL Journal*. H. 10, S. 7-32.
- Locke, Edwin 1996: Motivation through conscious goal setting. In: *Applied and Preventive Psychology*. H. 5, S. 117-124.
- Macaro, Ernesto. 2006: Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. In: *Modern Language Journal*. H. 90, S. 320-337.
- MacIntyre, Peter 2002: Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In Robinson, Peter (Hg.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin. S. 45-68.
- Marsh, Herbert 1984: Self-concept, social comparison, and ability grouping: A reply to Kulik and Kulik. In: *American Educational Research Journal*. H. 21, S. 799-806.
- Marttinen, Marika 2008: *Vocabulary Learning Strategies Used by Upper Secondary Students Studying English as a Second Language*. Pro Gradu: Universität Jyväskylä.
- Naiman, Niel; Fröhlich, Maria; Stern, Hans.; Todesco, Angie 1978: *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Newby, Peter 2010: *Research methods for education*. Harlow, England ; N.Y.: Pearson Education Limited.
- Norton, Bonny; Toohey, Kelleen 2001: Changing perspectives on good language learners. In: *TESOL Quarterly*. H. 35, S. 307-322.
- Norton, Bonny 2010: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. 2. Aufl. London: Longman/Pearson Education.
- Nurmela, Janne 2017: *The language learning strategies of students at a University of Applied Sciences and how strategy use correlates with learning success*. Pro Gradu: Jyväskylä
- Oxford, Rebecca 1989: Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. In: *System*. H. 17, S. 235-247.
- Oxford, Rebecca 1990: *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca 2001: The bleached bones of a story: Learners' constructions of language teachers. In: M. Breen (Hg.) *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman. S. 86-111.
- Oxford, Rebecca 2011: *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow UK: Pearson Education.
- Oxford, Rebecca; Burry-Stock, Judith 1995: Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). In: *System*. H. 23, S. 1-23.
- Oxford, Rebecca; Lee, Kyoung Rang 2008: The learners' landscape and journey: A summary. In: Griffiths, Carol (Hg.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 306-317.
- Oxford, Rebecca; Park-Oh, Young; Ito, Sukero; Sumrall, Malenna 1993b: Learning a language by satellite television: What influences student achievement? In: *System*. H. 21, S. 31-48.

- Quizlet <https://quizlet.com/> (10.6.2018)
- Richards, Jack; Schmidt, Richard 2010: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Routledge: London.
- Rubin, Joan 1975: What the “good language learner” can teach us. In: TESOL Quarterly. H. 9, S. 41-51.
- Ryan, Richard; Deci, Edward 2000: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist. H. 55, S. 68-78.
- Salo, Olli-Pekka 2015: Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. In: Hildén, Raili; Härmälä, Marita (Hg.): Hyvästä paremmaksi - Kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. S. 21-39.
- Schellings, Gonny 2011: Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities. In: Metacognition Learning. H. 6, S. 91-109.
- Schunk, Dale 2001: Self-regulation through goal setting. ERIC Digest.
- Storch, Günther 1999: Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag: München.
- Sumfleth, Elke; Neuroth, Jasmin; Leutner, Detlev 2010: Concept mapping – Eine Lernstrategie muss man lernen. In: Chemkon. H. 17, S. 66-70.
- SUKOL Suomen kieltenopettajien liitto ry
https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista
 (10.6.2018)
- Tarone, Elaine 1980: Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. In: Language Learning. H. 30, S. 417-429.
- Tuomi, Jouni; Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Ushioda, Ema 2008: Motivation and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hg.): Lessons from Good Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press. S. 19-34.
- Vann, Roberta; Abraham, Roberta 1990: Strategies of unsuccessful language learners. In: TESOL Quarterly. H. 24, S. 177-198.
- Vansteenkiste, Maarten; Simons, Joke; Lens, Willy; Sheldon, Kennon; Deci, Edward 2004: Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contexts and autonomy-supportive contexts. In: Journal of Personality and Social Psychology. H. 87, S. 246-260.
- Vihro, Outi 2005: Lernstrategien im DaF-Unterricht: Fallstudie mit drei Lehrbüchern der Anfängerstufe. Pro Gradu: Jyväskylä.
- Warjus, Selina 2010: Strategic Vocabulary Learning: A Study of Finnish Upper Secondary School Students. Pro Gradu: Universität Tampere.
- Wenden, Anita. 1991: Learner Strategies for Learner Autonomy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- White, Cynthia 1995: Autonomy and strategy use in distance foreign language learning. In: System. H. 23, S. 207-221.
- Wolters, Christopher 2003: Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized

- Aspect of Self-Regulated Learning. In: Educational Psychologist. H. 38, S. 189-205.
- Yashime, Tomoko; Zenuk-Nishide, Lori 2008: The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. In: System. H. 36, S. 566-585.
- Zimmerman, Barry 1990: Self-regulated learning and academic achievement: an overview. In: Educational Psychologist. H. 81, S. 3-17.

Oppimisstrategiat saksan ja englannin opiskelussa

1. Täytä taustatiedot

Syntymävuosi	
Sukupuoli	
Äidinkieli	
Kieli/kielet, joita puhut kotona	
Mitä saksan kielen oppimäärää opiskelet? (esim. A1 tai B3)	
Mitä englannin kielen oppimäärää opiskelet? (esim. A1 tai B3)	
Mitä muita kieliä osaat tai opiskelet?	

2. SAKSA A-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
1. Opetellessani uutta asiaa ajattelen, miten voisin yhdistää sen jo tietämiini asioihin.	<input type="radio"/>				
2. Käytän uusia saksan sanoja lauseessa, jotta muistaisin ne.	<input type="radio"/>				
3. Uutta saksan sanaa oppiessani yhdistän sanan muodostaman äänen sanasta tulevaan mielikuvaan tai kuvaan, jotta muistaisin sanan.	<input type="radio"/>				
4. Muistan uuden saksan kielen sanan muodostamalla mielessäni tilanteen, jossa sanaa voisi käyttää.	<input type="radio"/>				
5. Käytän riimejä muistaakseni uudet saksan sanat.	<input type="radio"/>				
6. Käytän flashcard-tekniikkaa muistaakseni uusia saksan sanoja.	<input type="radio"/>				
7. Näyttelen uudet saksan sanat.	<input type="radio"/>				
8. Kertaan usein saksan oppituntien sisältöjä.	<input type="radio"/>				
9. Muistan uudet saksan sanat tai fraasit muistelemalla niiden sijaintia sivulla, taululla tai katukyltissä.	<input type="radio"/>				

3. SAKSA B-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
10. Sanon äänenn tai kirjoitan uusia saksan sanoja moneen kertaan.	<input type="radio"/>				
11. Yritän puhua kuin äidinkielen saksan puhuja.	<input type="radio"/>				
12. Harjoittelen saksan äänteitä.	<input type="radio"/>				
13. Käytän tuntemiani saksan sanoja erilaisilla tavoilla.	<input type="radio"/>				
14. Aloitan keskusteluja saksaksi.	<input type="radio"/>				
15. Katson saksankielisiä tv-ohjelmia tai saksankielisiä elokuvia.	<input type="radio"/>				
16. Luen saksaksi huvin vuoksi.	<input type="radio"/>				
17. Kirjoitan muistiinpanoja, viestejä tai raportteja saksaksi.	<input type="radio"/>				
18. Silmäilen ensiksi läpi saksankielisen oppikirjan kappaleen, minkä jälkeen luen sen läpi huolellisesti	<input type="radio"/>				
19. Etsin omasta äidinkielestäni sanoja, jotka muistuttavat saksan kielen sanoja.	<input type="radio"/>				
20. Yritän löytää säännönmukaisuuksia saksan kielestä.	<input type="radio"/>				
21. Löydän saksankielisen sanan merkityksen jakamalla sen osiin, joita ymmärrän.	<input type="radio"/>				
22. En pyri kääntämään sanasta sanaan.	<input type="radio"/>				
23. Teen tiivistelmiä tiedosta, jota kuulen tai luen saksaksi.	<input type="radio"/>				

4. SAKSA C-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
24. Ymmärtääkseni tuntemattomia saksan sanoja arvaan niiden merkityksiä.	<input type="radio"/>				
25. Kun en saa mieleeni sanaa saksankielisen keskustelun aikana, käytän eleitä.	<input type="radio"/>				
26. Keksin uusia sanoja, jos en tiedä oikeita sanoja saksaksi.	<input type="radio"/>				
27. Luen saksaa tarkistamatta jokaista uutta sanaa	<input type="radio"/>				
28. Puhuessani saksaa yritän arvata mitä keskustelukumppanini aikoo sanoa seuraavaksi.	<input type="radio"/>				
29. Jos en muista saksankielistä sanaa, käytän sanaa tai fraasia, joka tarkoittaa samaa asiaa.	<input type="radio"/>				

5. SAKSA D-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
30. Yritän löytää mahdollisimman monta keinoa käyttääkseni saksan kielen taitojani.	<input type="radio"/>				
31. Huomaan tekemäni virheet saksassa ja käytän sitä tietoa kehittyäkseni.	<input type="radio"/>				
32. Kiinnitän huomiota, kun joku puhuu saksaa.	<input type="radio"/>				
33. Yritän selvittää, kuinka voisin olla parempi saksan oppija.	<input type="radio"/>				
34. Suunnittelen aikatauluni niin, että minulla on tarpeeksi aikaa opiskella saksaa.	<input type="radio"/>				
35. Etsin ihmisiä, joille voin puhua saksaa.	<input type="radio"/>				
36. Etsin mahdollisuuksia lukea mahdollisimman paljon saksaksi.	<input type="radio"/>				
37. Minulla on selkeät tavoitteet saksan taitojeni parantamiseksi.	<input type="radio"/>				
38. Kiinnitän huomiota siihen, miten kehityn saksan oppijana.	<input type="radio"/>				

6. SAKSA E-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
39. Yritän rentoutua, aina kun pelkään saksan käyttämistä.	<input type="radio"/>				
40. Rohkaisen itseäni puhumaan saksaksi, vaikka pelkäisinkin tekeväni virheitä.	<input type="radio"/>				
41. Palkitsen itseni, kun onnistun saksan kielen kanssa	<input type="radio"/>				
42. Huomaan, jos olen jännittynyt tai hermostunut, kun opiskelen tai käytän saksaa.	<input type="radio"/>				
43. Kirjoitan tuntemuksiani ylös kielenoppimispäiväkirjaan.	<input type="radio"/>				
44. Kerron jollekulle muulle mitä tunnen, kun opiskelen saksaa.	<input type="radio"/>				

7. SAKSA F-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
45. Jos en ymmärrä jotain saksaksi, pyydän henkilöä puhumaan hitaammin tai toistamaan sanomansa.	<input type="radio"/>				
46. Pyydän saksan kielen puhujia korjaamaan virheitäni, kun puhun.	<input type="radio"/>				
47. Harjoittelen saksaa toisten opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>				
48. Pyydän apua saksaa äidinkielenään puhuvilta.	<input type="radio"/>				
49. Kysyn kysymyksiä saksaksi.	<input type="radio"/>				
50. Yritän oppia saksaa äidinkielenään puhuvien kulttuurista.	<input type="radio"/>				

8. ENGLANTI A-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
1. Opetellessani uutta asiaa ajattelen, miten voisin yhdistää sen jo tietämiini asioihin.	<input type="radio"/>				
2. Käytän uusia englannin sanoja lauseessa, jotta muistaisin ne.	<input type="radio"/>				
3. Uutta englannin sanaa oppiessani yhdistän sanan muodostaman äänen sanasta tulevaan mielikuvaan tai kuvaan, jotta muistaisin sanan.	<input type="radio"/>				
4. Muistan uuden englannin kielen sanan muodostamalla mielessäni tilanteen, jossa sanaa voisi käyttää.	<input type="radio"/>				
5. Käytän riimejä muistaakseni uudet englannin sanat.	<input type="radio"/>				
6. Käytän flashcard-tekniikkaa muistaakseni uusia englannin sanoja.	<input type="radio"/>				
7. Näyttelen uudet englannin sanat.	<input type="radio"/>				
8. Kertaan usein englannin oppituntien sisältöjä.	<input type="radio"/>				
9. Muistan uudet englannin sanat tai fraasit muistelemalla niiden sijaintia sivulla, taululla tai katukyltissä.	<input type="radio"/>				

9. ENGLANTI B-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
10. Sanon tai kirjoitan uusia englannin sanoja moneen kertaan.	<input type="radio"/>				
11. Yritän puhua kuin äidinkielen englannin puhuja.	<input type="radio"/>				
12. Harjoittelen englannin äänteitä.	<input type="radio"/>				
13. Käytän tuntemiani englannin sanoja erilaisilla tavoilla.	<input type="radio"/>				
14. Aloitan keskusteluja englanniksi.	<input type="radio"/>				
15. Katson englanninkielisiä tv-ohjelmia tai englanninkielisiä elokuvia.	<input type="radio"/>				
16. Luen englanniksi huvia vuoksi.	<input type="radio"/>				
17. Kirjoitan muistiinpanoja, viestejä tai raportteja englanniksi.	<input type="radio"/>				
18. Silmäilen ensiksi läpi englanninkielisen oppikirjan kappaleen, minkä jälkeen luen sen läpi huolellisesti.	<input type="radio"/>				
19. Etsin omasta äidinkielestäni sanoja, jotka muistuttavat englannin kielen sanoja.	<input type="radio"/>				
20. Yritän löytää säännönmukaisuuksia englannin kielestä.	<input type="radio"/>				
21. Löydän englanninkielisen sanan merkityksen jakamalla sen osiin, joita ymmärrän.	<input type="radio"/>				
22. En pyri kääntämään sanasta sanaan.	<input type="radio"/>				
23. Teen tiivistelmiä tiedosta, jota kuulen tai luen englanniksi.	<input type="radio"/>				

10. ENGLANTI C-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
24. Ymmärtääkseni tuntemattomia englannin sanoja arvaan niiden merkityksiä.	<input type="radio"/>				
25. Kun en saa mieleeni sanaa englanninkielisen keskustelun aikana, käytän eleitä.	<input type="radio"/>				
26. Keksin uusia sanoja, jos en tiedä oikeita sanoja englanniksi.	<input type="radio"/>				
27. Luen englantia tarkistamatta jokaista uutta sanaa.	<input type="radio"/>				
28. Puhuessani englantia yritän arvata mitä keskustelukumppanini aikoo sanoa seuraavaksi.	<input type="radio"/>				
29. Jos en muista englanninkielistä sanaa, käytän sanaa tai fraasia, joka tarkoittaa samaa asiaa.	<input type="radio"/>				

11. ENGLANTI D-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
30. Yritän löytää mahdollisimman monta keinoa käyttääkseni englannin kielen taitojani.	<input type="radio"/>				
31. Huomaan tekemäni virheet englannissa ja käytän sitä tietoa kehittyäkseni,	<input type="radio"/>				
32. Kiinnitän huomiota, kun joku puhuu englantia.	<input type="radio"/>				
33. Yritän selvittää, kuinka voisin olla parempi englannin oppija.	<input type="radio"/>				
34. Suunnittelen aikatauluni niin, että minulla on tarpeeksi aikaa opiskella englantia.	<input type="radio"/>				
35. Etsin ihmisiä, joille voin puhua englantia.	<input type="radio"/>				
36. Etsin mahdollisuuksia lukea mahdollisimman paljon englanniksi.	<input type="radio"/>				
37. Minulla on selkeät tavoitteet englannin taitojeni parantamiseksi.	<input type="radio"/>				
38. Kiinnitän huomiota siihen, miten kehityn englannin oppijana.	<input type="radio"/>				

12. ENGLANTI E-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
39. Yritän rentoutua, jos pelkään englannin käyttämistä.	<input type="radio"/>				
40. Rohkaisen itseäni puhumaan englanniksi, vaikka pelkäisinkin tekeväni virheitä.	<input type="radio"/>				
41. Palkitsen itseni, kun onnistun englannin kielen kanssa.	<input type="radio"/>				
42. Huomaan, jos olen jännittynyt tai hermostunut, kun opiskelen tai käytän englantia.	<input type="radio"/>				
43. Kirjoitan tuntemuksiani ylös kielenoppimispäiväkirjaan.	<input type="radio"/>				
44. Kerron jollekulle muulle mitä tunnen, kun opiskelen englantia.	<input type="radio"/>				

13. ENGLANTI F-osa - Valitse parhaiten sopiva vastausvaihtoehto asteikolla 1-5

1 = En koskaan tai lähes en koskaan, 2 = En yleensä, 3 = Silloin tällöin, 4 = Yleensä, 5 = Aina tai lähes aina

	1	2	3	4	5
45. Jos en ymmärrä jotain englanniksi, pyydän henkilöä puhumaan hitaammin tai toistamaan sanomansa.	<input type="radio"/>				
46. Pyydän englannin kielen puhujia korjaamaan virheitäni, kun puhun.	<input type="radio"/>				
47. Harjoittelen englantia toisten opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>				
48. Pyydän apua englantia äidinkielenään puhuilta.	<input type="radio"/>				
49. Kysyn kysymyksiä englanniksi.	<input type="radio"/>				
50. Yritän oppia englantia äidinkielenään puhuvien kulttuurista.	<input type="radio"/>				

Anhang 2

Die Interviewfragen

1. Mitä tavoitteita olet asettanut itsellesi kielen oppimisessa? Oletko saavuttanut ne?
2. Mitä olet tehnyt, jos et ole saavuttanut tavoitteitasi?
3. Onko sinulla rutiinia/tapoja kielen oppimisessa? Mistä ne ovat tulleet? Ovatko ne muuttuneet ajan myötä?
4. Opiskeletko englantia/saksaa myös kouluajan ulkopuolella? Miksi/Miksi et? Millä tavalla opiskelet?
5. Mikä motivoi sinua kielen oppimista? Miten pidät motivaatiota yllä?
6. Kiinnitätkö huomiota tuntemuksiisi, kun opiskelet kieliä? Millaiset tuntemukset auttavat sinua? Millaiset tuntemukset haittaavat sinua?
7. Oletko kokenut turhautumisia tai pettymyksiä kielen oppimisen kanssa? Millaisissa tilanteissa? Miten selvisit siitä?
8. Oletko kokenut onnistumisia kielen oppimisen kanssa? Millaisissa tilanteissa? Mitä tapahtui?
9. Mihin haluaisit osata käyttää kieltä?
10. Oletko käyttänyt kieltä "oikeassa" tilanteessa (esim. lomamatkalla)? Miltä kielen käyttäminen tuntui?
11. Käytätkö kieltä natiivien kanssa? Millaisissa tilanteissa?
12. Minkälaisia tuntemuksia natiivin kanssa puhuminen herättää sinussa? Mistä nämä tuntemukset tulevat?