Deutsch als zweite Fremdsprache
Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien
taiwanesischer Studierender
im Hinblick auf autonomes Lernen

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Fakultät für
Linguistik und Literaturwissenschaft
der Universität Bielefeld

1.Gutachter: Dr. Rolf Ehnert
2.Gutachter: Dr. Ulrich Dausendschön-Gay

vorgelegt von
Mag. Hsuan-Chen Chang

Bielefeld, 2002

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Ich danke ganz herzlich Dr. Rolf Ehnert, dass er mich als Doktorandin angenommen hat und mir jederzeit bei Schwierigkeiten hilfsbereit zur Verfügung stand. Ohne seine Unterstützung hätte ich vermutlich keine andere Gelegenheit gehabt, diese Arbeit von Taiwan aus zu schreiben. Ebenso herzlich bedanke ich mich bei Dr. Ulrich Dausendschön-Gay für seine fachliche Betreuung. Er hat mir immer wertvolle Vorschläge gemacht. Mit seiner zutreffenden und aufbauenden Kritik hat er mich zur Selbstreflexion angeregt und mich ermutigt, meinen eigenen Weg zu finden.

Für die Mitwirkung an der empirischen Untersuchung bedanke ich mich vielmals bei allen Studentinnen und Studenten, die an der Befragung teilgenommen haben. Ohne ihre Mithilfe hätte ich nicht die Möglichkeit gehabt, eine so große Anzahl von Personen in so kurzer Zeit zu befragen.

Mein Dank gilt auch meinen Kolleginnen Sr. Fidelis Göbbel und Frau Hwei-Ann Lin-Liu. Sie haben mir wichtige Literatur und Tagungsberichte über den Deutschunterricht in Taiwan zur Verfügung gestellt.

Ich konnte auch von der Lehr- und Weiterbildungserfahrung meiner langjährigen Freundin Anne-Kathrin Balscheit profitieren. Sie hat mir viele Anregungen gegeben. Dafür danke ich ihr herzlich.

Für die Anfertigung der Arbeit danke ich besonders meiner Freundin Cornelia Liel. Ohne ihre Stärke, ihre Sorgfältigkeit, ihre Kompetenz am Computer und beim Korrekturlesen hätte ich diese Arbeit nicht in dieser Form präsentieren können.

Ganz besonders möchte ich meinem Mann Ruey-Shan Wu danken. Er hat mir in dieser Zeit hundertprozentiges Vertrauen entgegengebracht und mich von Anfang an ermutigt und unterstützt, meine wissenschaftliche Karriere fortzusetzen. Auch für seinen unermüdlichen Einsatz bei der Bearbeitung der statistischen Daten möchte ich ihm danken.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Schwiegermutter nachträglich bedanken. Sie hat besonders während der Aufenthalte in Deutschland die volle Verantwortung für die Familie übernommen. Mit ihrer Unterstützung konnte ich mich sorgenfrei auf meine Arbeit konzentrieren.

Ich schulde meinen Kindern sehr viel. In den vergangenen zweieinhalb Jahren konnte ich nicht so viel Zeit mit ihnen verbringen, wie sie das gewohnt waren. Ich danke ihnen für ihre Geduld und ihr Mitgefühl.

1 Einleitung

Vor einiger Zeit konnte ich bei einer Fortbildung im Goethe-Institut in München erste eigene Lernerfahrungen mit dem autonomen Lernen machen. Ich stellte fest, dass das durch Erfahrung gewonnene Wissen eine tiefere Wirkung hinterließ als das durch Auswendiglernen vermittelte Wissen, wie es z.B. im traditionellen taiwanesischen Unterricht der Fall ist.

Das brachte mich auf die Idee, ob autonomes Lernen nicht auch in den Deutschunterricht in Taiwan integriert werden könnte, wo ich seit einigen Jahren als Teilzeitdozentin arbeite. Wichtig war mir vor allem die Vorstellung, dass der Unterricht von den Lernern und dem Lehrer[1] gemeinsam gestaltet wird, indem beide Seiten miteinander kommunizieren, so dass ein transparenter Lernprozess entstehen kann.

Dies motivierte mich, mehr über das autonome Lernen erfahren zu wollen. Mich interessierten z.B. die Fragen, ob das autonome Lernen ein Lernziel oder eine Lehrmethode sei, und ob autonomes Lernen gleichzusetzen sei mit erfolgreichem Lernen. Ich wollte dies besser verstehen und wissen, wie ich das für mich selbst erreichen könnte, aber es interessierte mich auch, inwieweit ich dies in meine Unterrichtsgestaltung miteinfließen lassen könnte.

Bei der Beschäftigung mit autonomem Lernen stieß ich auf Lernstrategien. Dies war ebenfalls ein neuer Fachbegriff für mich. Ich stellte fest, dass autonomes Lernen und Lernstrategien in einem engen Zusammenhang miteinander steht.

In der Lehrerausbildung hatte ich bisher zwar viel über Lehrmethoden erfahren, jedoch wurde uns nicht vermittelt, wie die Schüler oder Studenten den Lehrstoff aufnehmen und verarbeiten. Es blieb unklar, wie Lerner eigentlich lernen, wie sie Lernstrategien entwickeln, welche Lernstrategien sie einsetzen und wie es dazu kommt, dass einige Lerner erfolgreicher sind als andere.

Daraus ergab sich mein Forschungsthema, die Lernstrategien. Es interessierte mich, mehr darüber zu erfahren, welche Lernstrategien es überhaupt gibt, wie viele das sind, wie diese definiert und kategorisiert werden. Kann man zwischen guten und schlech-

[1] Hier wie auch im Text verwende ich meist die männliche Form. Damit sind aber sowohl Frauen als auch Männer gemeint.

ten Lernstrategien unterscheiden? Welche Strategien sind für erfolgreiches Lernen wichtig? Unterscheiden sich Lerner aus unterschiedlichen Kulturen in der Anwendung von Strategien? Gibt es etwa typische Strategien für taiwanesiche Lerner?

Die Beantwortung dieser Fragen sollte schließlich dazu führen, mehr darüber zu wissen, welche Lernstrategien den Lernern helfen, ihren Lernprozess erfolgreich und effektiv zu gestalten und welche Rolle dabei das autonome Lernen spielt.

Diese Fragen bilden den Hintergrund zu der vorliegenden Arbeit. Sie soll eine Grundlage für weitere Forschungen zu Lernstrategien und autonomem Lernen, insbesondere im Kontext des taiwanesischen Fremdsprachenunterrichts, darstellen.

Die Deutschlehrer in Taiwan erfahren mehr über die Lerngewohnheiten ihrer Studenten, welche Strategien sie häufiger oder seltener benutzen.Sie bekommen neue Anregungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung im Sinne des autonomen Lernens.

Die Arbeit gliedert sich in acht Kapitel.

Im zweiten Kapitel werden unterschiedliche Definitionen und Klassifikationsmöglichkeiten der Lernstrategien erläutert. Es wird besonders auf die Klassifikation von Oxford (1990) eingegangen, die die Strategien in sechs Untergruppen teilt. Diese Kategorisierung bildete bei Oxford die Grundlage ihres Fragebogens, genannt SILL (Strategy Inventory of Language Learning). Diesen habe ich in modifizierter Form für meine Erhebung übernommen.

Im dritten Kapitel werden einige empirische Arbeiten, die auf dem SILL basieren, vorgestellt und deren Ergebnisse miteinander verglichen. Es werden insbesondere zwei Arbeiten (Yang 1992 und Huang 1984) vorgestellt, die chinesische Muttersprachler untersucht haben.

Im vierten Kapitel wird die Durchführung der empirischen Untersuchung dargestellt.

Im fünften Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung erläutert. In der Auswertung geht es darum, die Häufigkeitsverteilung der 177 Befragten nach den sechs Untergruppen des SILL darzustellen. Es wird überprüft, ob und wie die vier Variablen Alter, Geschlecht, Lerndauer und der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land mit den Strategien korrelieren.

Im sechsten Kapitel wird die Unterrichtssituation in den Deutschkursen an den Universitäten und Oberschulen in Taiwan beschrieben.

Im siebten Kapitel wird das Idealbild des autonomen Lerners nach Rampillon (1994) erläutert. Im Anschluss daran wird auf den Zusammenhang zwischen Lernstrategien und autonomem Lernen eingegangen. Unter der Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds und der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung werden Vorschläge für die Vermittlung von Lernstrategien im Sinne des autonomen Lernens für den Deutschunterricht in Taiwan gemacht. Dabei wird sowohl die Seite der Lerner als auch die Seite der Lehrer berücksichtigt.

Das achte Kapitel enthält die Schlussfolgerungen aus dieser Studie. Es werden mögliche Fragestellungen für weitere Forschungen aufgezeigt.

2 Theoretische Grundlagen der Lernstrategien

Oft hört und liest man in der Fremdsprachendidaktik den Begriff „Lernstrategie“, und in diesem Zusammenhang auch “Lesestrategie”, “Schreibstrategie”, “Hörstrategie” und “Sprechstrategie”. In früheren Diskussionen stand meist der Lehrer im Mittelpunkt des Interesses. Die unterschiedlichen Methoden beschäftigten sich fast ausschließlich mit den Lehrenden. Dabei ging es z.B. um die Übersetzungsmethode für die Grammatik, um die audiolinguale, die audiovisuelle und die direkte Methode, sowie um den kommunikativen und interkulturellen Ansatz.

Schließlich richtete man sein Augenmerk auf die Lerner. Der Lernprozess erweckte die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler und der Lehrer. Sie wollten wissen, wie die Lerner die Lernmaterialien verstehen und verarbeiten. Lernstrategien traten damit zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses.

Als Ausgangspunkt zur Erforschung der Lernstrategien beschreibe ich den „Good Language Learner“ anhand von früheren Untersuchungen, die sich damit beschäftigt haben, welche Lernstrategien von guten Sprachlernern eingesetzt werden.

Darüber hinaus geht es um die Problematik von Definitionen und Klassifikationen von Lernstrategien. Dabei präsentiere ich sowohl Meinungen aus der englischen als auch aus der deutschen Literatur. Von den Klassifikationen werden die Unterscheidungen zwischen metakognitiven und kognitiven Stratgien und zwischen direkten und indirekten Strategien ausführlicher dargestellt.

2.1 Definitionen

Der Begriff „Lernstrategie“ wird sowohl in der Lernpsychologie als auch in der Psycholinguistik, in der Spracherwerbspsychologie und in der Fremdsprachendidaktik verwendet (vgl. Wolff 1998, 70). Tönshoff (1992, 241) und Krapp (1993, 292) weisen darauf hin, dass die verschiedenen theoretischen Ausrichtungen auch unterschiedliche Definitionen hervorgebracht haben (vgl. Mißler 1999, 119). Aus diesem Grund ist es sehr schwer, eine allgemein verbindliche Definition vorzulegen.

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Lernstrategien von chinesischen Deutschlernern angewendet werden. Es wird diskutiert, wie Lernstrategien ihnen dabei helfen können, das Ziel des autonomen Lernens zu erreichen. D.h. der theoretische Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Zweitsprachenerwerbsforschung. Das Kapitel zu „Lernstrategien“ beschäftigt sich deshalb hauptsächlich mit der Verwendung der Lernstrategien von Fremdsprachenlernern. Auf die Theorie der kognitiv orientierten Lernpsychologie wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

2.1.1 Historischer Kontext

Früher hielt man den Lerner im Lernprozess für einen passiven Empfänger, der nur die Materialien aufnimmt, die vom Lehrer vermittelt worden sind. In der Kognitiven Theorie hingegen wird der Lerner als ein aktiver Teilnehmer im Prozess des Lernens beschrieben (Yang 1992b, 14). Shuell (1986) räumt ein, dass die früheren Kenntnisse und die Lernstrategien den Lernprozess beeinflussen:

> *„Learning is a dynamic, creative process that occurs within the learner and which can be influenced by what the learner knows (e.g., prior knowledge) and does (e.g., learning strategies) through learning” (vgl. Shuell 1986, zitiert nach Yang 1992, 14).*

Wolff (1998) beschreibt Strategien als komplexe Problemlösungsoperationen. Seiner Meinung nach werden diese Strategien unserem prozeduralen Wissen zugeordnet. In der kognitiven Lernpsychologie repräsentiert das prozedurale Wissen das „Wie-Wissen“ (wie tue ich etwas?) (vgl. Wolff 1998, 70).

Im Gegensatz zum prozeduralen Wissen steht das deklarative Wissen. Man nennt es auch das „Was-Wissen“. Mit dem Folgenden stimmen Shuell (1986) und Wolff überein: Man setzt die Strategien ein, um seine Tätigkeit zu steuern. Im Lernprozess wendet man Strategien an, um sein Lernen zu organisieren.

Darüber hinaus betont Wolff „Unser strategisches Wissen ist kulturspezifisch geprägt“ (ebd.). Auf die Nationalitätsvariable wird an anderer Stelle eingegangen (vgl. Kapitel 3.4).

2.1.2 Lernstrategie als didaktisches Konzept

Aktuelle Untersuchungen zu den Zweitsprachenlernstrategien können in drei Typen unterteilt werden:

(1) Arbeiten, die spezifische Lernstrategien identifizieren und grundlegende Strukturen für Lernstrategien definieren
(2) Untersuchungen, die das Lernstrategietraining fokussieren
(3) Untersuchungen, die diejenigen Faktoren überprüfen, die Einfluss auf die Wahl und die Anwendung der Strategie haben.

Zunächst wird die Bedeutung der Strategien in der Kognitiven Theorie dargestellt, In den USA haben zahlreiche Forscher (O'Malley & Chamot 1985 und 1987, Oxford u. a. 1989) Untersuchungen zur Zweitsprachenerwerbsforschung angestellt.

In Deutschland begann erst Mitte der achtziger Jahre eine wirkliche Reflexion über Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Wolff 1995, 268; und 1998, 71). Aber man kann nicht behaupten, dass die Lerner zuvor keine Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht oder beim Lernen eingesetzt haben, oder die Lehrer keine Lern- und Arbeitstechniken kannten. Die Lern- und Arbeitstechniken wurden zwar vom Lerner eingesetzt, aber sie wurden nicht bewusst in den Lernprozess einbezogen oder im Unterricht diskutiert.

Rampillon hat in ihren Arbeiten viele Vorschläge und Anregungen zu Arbeitstechniken gegeben (Rampillon 1985; 1989). Wolff erkennt ihre Leistung an und meint, es sei „der Verdienst von Ute Rampillon, auf die Notwendigkeit einer stärkeren Einbeziehung von Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht hingewiesen zu haben" (Wolff 1995, 26).

Der in der deutschen Fremdsprachendidaktik verwendete Begriff „Lern- und Arbeitstechniken" wurde inzwischen mehr und mehr von dem Begriff „Lernstrategie" verdrängt. Obwohl Rampillon den Begriff „Lern- und Arbeitstechnik" in ihren Arbeiten beibehalten hat, benutzt auch sie an einigen Stellen den Begriff „Strategien". Der Unterschied zwischen ihrer und Wolffs Definition wird im Unterkapitel 2.2.4 Arbeits- und Lerntechniken noch genauer erklärt. Auch in einem Deutschlehrwerk für Jugendliche wird der Begriff „Strategie" übernommen (Sowieso 1994). In dieser Arbeit wird der Begriff „Lernstrategie“ dem Begriff „Arbeits- und Lerntechniken“ vorgezogen und durchgehend verwendet.

Bevor eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Lernstrategien vorgenommen wird, wird ein Überblick über die Definitionen von Lernstrategien von verschiedenen Autoren und Wissenschaftlern gegeben.

2.1.3 Arbeiten zu guten Fremdsprachenlernern - „The Good Language Learner“

Ein Forschungsinteresse bestand in der Antwort auf die Frage, warum es in einer Klasse immer einige Lerner gibt, die gut lernen und gute Leistungen erbringen und gleichzeitig aber auch einige Lerner, die schlecht lernen und schlechte Leistungen erbringen. Verschiedene Forscher haben durch Interviews, Beobachtungen in der Klasse und Fragebögen sowie durch weitere Methoden die von guten Lernern eingesetzten Strategien ermittelt.

Im Folgenden werden die Auffassungen von einigen Autoren aus dem Forschungsbereich dargestellt, z.B.: Rubin, Stern, Naiman et.al., Reiss, Vann und Abraham.

In der Mitte der siebziger Jahre wurden einige Untersuchungen zu Sprachlernstrategien veröffentlicht (vgl. dazu Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al., 1978). Rubin (1975) hat aus Eigen- und Fremdbeobachtungen sowie aus Gesprächen mit guten Fremdsprachenlernern die Schlussfolgerung gezogen, dass diese bestimmte Eigenschaften besitzen. Er ist der Auffassung, dass ein guter Fremdsprachenlerner folgende Charaktereigenschaften zeigt: Der Gute Lerner ist bereit und fähig, Unbekanntes zu erraten; er hat eine starke Motivation zu kommunizieren oder aus der Kommunikation zu lernen; er ist nicht gehemmt; er konzentriert sich auf die Form; er übt; er überwacht sowohl seine eigene Rede als auch die von anderen; er richtet seine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung (ders. 1975, 43; Übersetzung der Verfasserin).

Die Kennzeichen eines guten Sprachlerners von Rubin (1975) und Stern (1975) werden in der Arbeit von Mißler ausführlicher erläutert (vgl. Mißler 1999, 110ff.).

Rubin definiert Strategie als „the techniques or devices which a learner may use to acquire knowlegde“ (ders. 1975, 43). Die Strategie ist also wie ein Werkzeug, mit dem man besser lernen kann. In diesem Sinn hat Strategie dieselbe Bedeutung wie in der Kognitiven Theorie.

Naiman, Fröhlich, Stern und Todesco (1978) haben 34 erwachsene gute Sprachlerner untersucht. Zuerst haben sie zwei Methoden eingesetzt, die Klassenbeobachtung und verschiedene Tests. Anschließend haben sie mit den französischen Lernern aus dieser Gruppe ein Interview durchgeführt. In ihrer Arbeit wird darauf hingewiesen, dass es keine stereotyp effizienten und guten Lerner gibt, die eine hohe Sprachfähigkeit und ein gutes Gedächtnis besäßen (Yang 1992b, 16; Naiman 1978, 103). Sie räumen aber ein, dass gute Fremdsprachenlerner bestimmte Lernstrategien anwenden. Die folgenden fünf Hauptstrategien und Techniken sind demnach für ein effizientes Sprachlernen wichtig.

(1) "Actively involving oneself in the language learning process by identifying and seeking preferred learning environment.
(2) Seeing the second language as a formal rule system.
(3) Seeing the second language as a means of communication and interation.
(4) Coping with the affective demands of the second language.
(5) Constantly monitoring and revising one´s understanding of the second language" (Yang 1992b 17, zitiert nach Naiman et al. 1978).

Yang (1992b, 17) hat an den obenerwähnten fünf Strategien kritisiert, dass es sich dabei jeweils um einen individuellen Charakter und indivudelle Strategien handelt und der mentale Prozess des Lerners nicht miteinbezogen ist. Yang meint, dass in späteren Untersuchungen (z.B. Rubin 1981) der mentale Prozess miteinbezogen wird. Nach Yang (ebd.) besteht der mentale Prozess in Folgendem: „perceiving, analyzing, classifying, relating, storing, retrieving, and constructing a language output".

Darüber hinaus haben noch weitere Autoren (Bialystok 1979; O'Malley & Chamot 1985a, 1985b; O'Malley & Chamot und Küpper 1989) ihre Untersuchungen zu Sprachlernern veröffentlicht (vgl. Yang 1992b, 23ff.). Huang (1984) hat 60 chinesische Englischlerner in China untersucht und herausgefunden, dass die Lerner zwei Strategien (Memorieren der Vokabeln und Nachschlagen im Wörterbuch) besonders oft angewendeten. Nach seiner Erklärung wurden die Lerner stark von traditionellen Erziehungsmethoden beeinflusst und legten Wert auf Genauigkeit und Gedächtnisleistung. Kurz gefasst, viele Autoren stimmen darin überein, dass die guten Sprachlerner eine große Anzahl von Lernstrategien anwenden (Rubin 1975; Naiman et al. 1979; Wesche 1979; Bialystok 1978; Huang 1984).

In der Forschung von Reiss (1981) wurde jedoch erörtert, dass weniger erfolgreiche Lerner ebenfalls viele Lernstrategien anwenden. Mißler zufolge liegt der Unterschied zwischen guten und weniger guten Lernern woanders:

> *Weniger erfolgreiche Lerner (d.h. C/D-Studenten) scheinen „keinen ihnen angemessenen Lernstil gefunden zu haben. Sie verwenden vage Begriffe ... [und es scheint, dass sie] ihr Lernverhalten nicht in ausreichendem Maße auf die Aufgabe abstimmen“ (Mißler 1999, 112). Hingegen „stimmen die erfolgreichen Lerner ihre Strategien und Techniken stärker auf die jeweilige Aufgabe ab“ (ebd.).*

Die erfolgreichen Lerner (d.h. A-Studenten) weisen spezifische Denkweisen und eine spezifische Lerneinstellung auf, bestätigt Yang (1992b, 29).

Im Jahre 1985 hat Reiss eine Untersuchung an 98 Studenten mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt. Sie wollte wissen, ob die Postulate von Rubin (1975) und Stern (1975) tatsächlich auf erfolgreiche Lerner zutreffen. Nach ihrer Forschung hat sie herausgefunden, dass die Persönlichkeitsvariable „Extraversion“ von Rubin als Ausnahmen nicht bestätigt werden konnte: „the good language learner may or may not be inhibited“ (Reiss 1985, 518). Auch Mißler ist der Ansicht, dass der erfolgreiche Sprachlerner nicht notwendigerweise ungehemmt ist (ders. 1999, 114).

Nach Meinung von Reiss sind die aktiven Teilnehmer im Unterricht die erfolgreichen Lerner. Sie können die Fragen für sich beantworten, unabhängig davon, ob sie vom Lehrer aufgerufen werden oder nicht. Sie können auch still sein.

> *„Above all, the good language learner is an ACTIVE participant in the conscious learning process … This may well explain why the successful language learner needs not neccessarily be an extroverted. …. The good language learner is a silent speaker” (Reiss 1985, 518).*

Die eingesetzten Strategien von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernern wurden noch in weiteren Untersuchungen erörtert. Vann und Abraham (1990) haben gute und schlechte Lerner im Englischkurs untersucht und wollten die Unterschiede zwischen beiden Gruppen genauer analysieren um die Ursachen für den Misserfolg beim Sprachlernen herauszufinden. Nach ihrem Ergebnis unterscheiden sich die Anzahl der eingesetzten Strategien bei erfolgreichen und weniger erfolgreichen (schlechten) Lerner nicht wesentlich. Die Autoren stellten fest, dass einige Lerner, die zwar weniger erfolgreich waren, ebenfalls viele Strategien zur Problemlösung eingesetzt haben. Dabei benutzten sie sogar die gleichen Strategien, die von erfolgreichen

Lernern eingesetzt wurden. Die Autoren haben danach zwei weniger erfolgreiche Studentinnen au sSaudi-Arabien noch näher untersucht und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass diese Lerner die Strategien häufig nicht der Aufgabe gemäß einsetzten. Nach ihrer Meinung mangelt es den weniger guten Lernern an den metakognitiven oder selbstregulatorischen Fähigkeiten.

2.1.4 Definition nach Wenden

Wenden (1987, 7ff) gibt sechs nützliche Kriterien an, die das Sprachlernverhalten als Strategie bezeichnen:

1. Strategies „refer to specific actions or techniques.“ They are „not characteristics that describe a learner’s general approach.”
2. Strategies are not always observable.
3. Strategies are „problem oriented“ and are utilized to „respond to a learning need.“
4. Strategies refer to language learning behaviors that contribute directly or indirectly to learning.
5. Sometimes strategies may be „consciously deployed“. But in other times, they can „become automatized and remain below consciousness or potentially conscious.“
6. Strategies are „amenable to change.“

Im Folgenden möchte ich auf drei Aussagen aus der Definition von Wenden (1987) eingehen, die in der Literatur kontrovers diskutiert worden sind.

Gemäß der zweiten Aussage besitzen Strategien die Eigenschaft, dass sie nicht immer zu beobachten sind. Darin liegt auch die Schwierigkeit, die Strategien von Lernenden zu erkennen und lückenlos zu sammeln. In den Untersuchungen über die Lernstrategien gibt es deshalb nicht nur eine einzige Methodologie, durch die allein man alle Informationen über die angewendeten Strategien erhalten könnte.

Die vierte Aussage bezieht sich auf Strategien, die sich auf direktes oder indirektes Lernverhalten beziehen. Spätere Definitionen und Erklärungen beziehen sich sehr häufig auf diese Definition von Strategien (2.3.5. Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Lernstrategien).

Die Bedeutung der fünften Aussage ist, dass Strategien manchmal automatisiert und z.T. unbewusst eingesetzt werden. Die Strategien können zwar introspektiv ins Bewusstsein gerufen werden, doch sie werden durch häufige Anwendung immer weniger bewusst.

2.1.5 Lernerstrategie versus Lernstrategie

Der von Rubin (1987) und Wenden (1987) verwendete Begriff „Lernerstrategie“ ist übergreifender (oder übergeordneter) als „Lernstrategie“.

Laut Rubin (1987) umfassen Lernerstrategien drei Typen von Strategien:

(1) Lernstrategien
(2) Kommunikationsstrategien
(3) Soziale Strategien.

Die Lernstrategien fördern direkt das Sprachlernen. Kognitive und metakognitive Strategien werden den Lernstrategien zugeordnet. Die Kommunikationsstrategien und die sozialen Strategien steuern weniger zum Lernen bei.

Die Definition der Lernerstrategie von Wenden ist folgende:

> *"First of all, the term learner strategies refers to language learning behaviors learner actually engage in to learn and regulate the learning of a second language.*
> *Secondly, the term learner strategies refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge.*
> *Finally, the term learner strategies refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning… It is assumed that this knowledge may influence a learner’s choice of strategy" (Wenden 1987, 6f).*

Wolff hat den Begriff „Lernerstrategie“ wie folgt definiert:

> *„Lernerstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt“ (Wolff 1998).*

2.1.6 Arbeits- und Lerntechniken (innere und äußere Handlung)

Die amerikanische Forschung hat schon früher angefangen, sich mit dem Thema Lernstrategien zu beschäftigen. In Deutschland hat Ute Rampillon sich um die Bearbeitung des Themas verdient gemacht.

Ihrer Auffassung nach werden die Lerntechniken an die Lernenden direkt vermittelt. In ihrem Ansatz geht es darum herauszufinden, welche Lerntechniken für die jeweiligen Fertigkeiten und Modalitäten hilfreich sind. Ihre Auffassung orientiert sich demgemäß an der didaktischen Dimension. In der Literatur wurde der Begriff Arbeits- und Lerntechniken zunehmend von dem Begriff Strategie verdrängt (dazu Wolff 1998). Man darf aber nicht übersehen, dass die Autorin aufgrund der Zuordnung zu Sprachkompetenz und Lerntechniken viele Tipps und Vorschläge für den Unterricht ausgearbeitet hat. Manche Lernstrategien (z.B. note-taking) können für den Erwerb unterschiedlicher Sprachkompetenzen geeignet sein. Im Kapitel zum Strategietraining (vgl. 7.4.2) wird auf ihre Auffassung näher eingegangen.

Derry (1990, 348) und Schnotz (1994, 293) sind der Meinung, dass ein hierarchisches Gefälle zwischen der „Strategie“ und der „Technik“ besteht. Nach Auffassung von Derry (ebd.) werden Prozeduren bzw. Techniken als (Teil-)Handlungen verstanden, die je nach Situation und Aufgabe in die Strategie integriert werden, um das jeweilige Ziel zu erreichen. Laut Schnotz (ebd.) hat „die Anwendung einer bestimmten Lernstrategie (...) jeweils einen konkreten, äußerlich wahrnehmbaren operativen Aspekt, der in der Aktivierung bestimmter exekutiver Prozeduren besteht“. Diesen operativen Aspekt der Anwendung einer Lernstrategie bezeichnet Schnotz als „Lerntechniken“. Obwohl Friedrich und Mandel (1992, 7) Strategie und Technik zusammen als „Strategie“ bezeichnen, sind sie trotzdem der Ansicht, dass mit Strategie zumeist der hierarchiehöhere Prozess bezeichnet wird.

Dagegen vertreten folgende Autoren eine andere Meinung. Sie bezeichnen beides als „Strategie“ (Weinstein und Mayer 1986, Friedrich und Mandel 1992). Ebenso setzt Weltner (1992, 127f) die beiden Begriffe gleich (vgl. Zimmermann 1997, 99).

Nold und Schnaitmann (1997, 100) sind skeptisch, ob es möglich ist, eine klare Abgrenzung zwischen „Strategie“ einerseits und „Technik“ andererseits zu erreichen. Sie erläutern, „(...) dass im konkreten Fall die Übergänge fließend sind“.

O’Malley & Chamot (1990, 197) bezeichnen „äußere“ Handlungen (overt behavior) als „study skills“. Nur die nicht beobachtbaren mentalen „inneren (covert) Handlungen“ nennen sie „Strategie“.

Zimmermann (1997) vertritt die Meinung, dass die folgenden beobachtbaren Handlungen, z.B. „im Wörterbuch nachschlagen“, „eine Kartei verwenden“, „etwas auswendig lernen“ als Techniken zu beschreiben sind. Die „Strategie“ bezieht sich auf interne Planungs- und Informationsverarbeitungsvorgänge (vgl. Zimmermann 1997, 100). Er hält es für sinnvoll, Strategie als inneren Vorgang und Technik als äußeren Vorgang zu definieren. Außerdem ist er der Ansicht, dass die Anwendung des Begriffes Strategie „inflationär“ gebraucht wird, weil „fast jede Handlung“ oder im besten Falle „Vorgehensweise“ als „Strategie“ bezeichnet werde (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Strategie als innere Handlung beschrieben werden kann und sich auf einer höheren Hierarchieebene als Technik befindet. Im Gegensatz dazu wird Technik als äußere Handlung bezeichnet und ist auf einer niedrigeren Hierarchieebene angesiedelt. Es gibt aber auch Gegenargumente und es stellt sich die Frage, wie man beweisen kann, dass eine nicht beobachtbare innere Handlung eine höhere Hierarchieebene präsentieren kann.

2.1.7 Kommunikationsstrategie versus Kompensationsstrategie

Kompensationsstrategien werden angewendet, wenn der Lerner trotz fehlender Sprachkenntnisse sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben (vor allem beim Sprechen) die Kommunikation nicht unterbrechen möchte. Auch beim Lesen und Hören können die Lerner Kompensationsstrategien (z.B. guessing intelligently) einsetzen, um Wissenslücken zu überbrücken. Um eine weitere Verwirrung zu vermeiden, hat Oxford (1989, 1990) als erster vorgeschlagen, statt des Begriffs der Kommunikationsstrategien den Begriff der Kompensationsstrategien zu verwenden. In dieser Arbeit wird dieser Begriff adaptiert und als eine Untergruppe der Sprachlernstrategien betrachtet.

In Anlehnung an Tarone (1981) haben die Kommunikationsstrategien die Funktion, das Gespräch weiterzuführen.

Die Kompensationsstrategie gehört nach Oxfords Definition zu den direkten Strategien (ebd.). Sie wird also nicht eingesetzt, um Sprachkenntnisse zu erwerben. Diese Strategie wird also nicht beim Lernen einer Sprache eingesetzt, sondern bei der Anwendung der erlernten Sprache, um Wissenslücken zu überbrücken, besonders während eines Gesprächs.

In diesem Kapitel ging es darum, wie sich der Begriff „Strategie“ entwickelt hat und welche Bedeutung er in unterschiedlichen Bereichen besitzt. Es wurde gezeigt, dass der Strategiebegriff eine lange Tradition in der Psychologie hat. In den letzten Jahren wurde er oft im Fremdsprachenunterricht verwendet. Imnächsten Kapitel soll die Frage, wie neues Wissen im Lernprozess verarbeitet wird, im Vordergrund stehen. Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen sind dabei die konstruktivistischen Prinzipien, die betonen, dass das Lernen objektiv und der Lernprozess individuell ist.

Die Sprachforschung untersucht, wie die guten Sprachlerner ihren Lernprozess organisieren und welche Strategien von den guten Lernern eingesetzt werden. In den früheren Untersuchungen wurden die Strategien von den Interviewten erläutert und zusammengefasst. Danach haben die Forscher versucht, die Strategien zu kategorisieren. Dabei ergaben sich Diskrepanzen und Konfusionen. Besonders drei Aspekte beeinflussten die Definition und Klassifikation von Lernstrategien: Es kann zwischen direkten und indirekten, inneren und äußeren und bewussten und unbewussten Strategien unterschieden werden. Dies soll im nächsten Kapitel näher betrachtet werden.

2.2 Zur Klassifikation des Strategiebegriffs

Aus den obenerwähnten verschiedenen Definitionen ergibt sich die zentrale Frage, ob die Strategie ein innerer oder äußerer Lernprozess ist. Ebenso bleibt unklar, ob Strategien bewusst oder unbewusst angewendet werden. Es ist noch zu klären, ob Strategien als Prozeduren, Techniken, Operationen, Prozesse oder Pläne zu beschreiben sind. Im aktuellen Fachlexikon der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ werden die Strategien von Peter Bimmel sehr knapp definiert „...als (mentale) Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen“ (ders. 1993, 51).

Der Begriff mental bezieht sich dabei auf einen Kernpunkt der Kognitiven Theorie. Bimmel erklärt dann weiter, dass der „Mensch einen erkennenden Geist besitzt, der aktiv und bewusst Ideen, Pläne usw. konstruiert“ (ebd). Nach dieser Beschreibung ist leicht zu verstehen, dass Strategien innere Lernprozesse sind. Strategien beziehen sich aber auch auf Handlungen, Prozesse und die Planung. Daraus ergibt sich, dass man diesen Begriff als äußeren und inneren Prozess interpretieren kann.

Aufgrund der äußeren Eigenschaft des Begriffs der „Strategie“ stellt sich die Frage, wie dieser Begriff von dem Begriff der „Lern- und Arbeitstechnik“ abgegrenzt werden kann.

Viele Autoren versuchen in ihrer Arbeit je nach ihrer Fragestellung eine neue Definition der Lernstrategie anzugeben. Man weiß nicht, wie viele Strategien wirklich existieren. Diese unbefriedigende Situation wird von vielen Autoren beschrieben. Im Folgenden werden nur einige Beispiele dargestellt:

> *„At this stage in the short history of language learning strategy research, there is no complete agreement on exactly what strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized;…" (Oxford 1990, 17)*

> *„There is much confusion in the corrent literature concerning the meaning of the term learning strategy." (Derry 1990, 348)*

> *„In der Literatur findet man viele Bedeutungsvarianten des Begriffs Lernstrategie. Er bezeichnet kein einheitliches wissenschaftliches Konstrukt, sondern ganz verschiedene Konstrukte, die unterschiedlichen theoretischen Denkrichtungen zuzuordnen sind." (Krapp 1993, 292).*

Die Aussage von Krapp deckt sich mit der Tatsache, dass dieser Begriff Lernstrategie in vielen Bereichen verwendet wird. Im folgenden Unterkapitel werden zunächst einige oft vertretene Standpunkte aufgezeigt und unterschiedliche Definitionen und Klassifikationsmöglichkeiten diskutiert. Es wird aber keine endgültige und allgemeine Definition gegeben.

2.2.1 Definitionen

In den aktuellen Studien sind Lernstrategien definiert als Operationen oder Pläne. Der Lerner verwendet die Operationen und Pläne, um sich das Lernen zu erleichtern, „to facilitate the acquistion, storage, retrieval, and use of information" (Rigney 1978; O'Malley et al. 1985a; Rubin 1987).

Während frühere Definitionen auf den kognitiven Gesichtspunkt fokussierten, schließt die Definition von Oxford (1990, 8) emotionale und soziale Aspekte ein:

> *„Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transfearable to new situations" (ebd.).*

Der affektive Ausdruck „enjoyable" wird nur in ihrer Definition miteinbezogen. Affektive Faktoren in der Lernstrategie wurden in der Vergangenheit außer Acht gelassen.

Bei den beiden Autoren Raabe (1989, 196f) und Tönshoff (1997b, 204) werden gleich drei Kernwörter zur Definition der Strategie hinzugezogen: problem-orientiert, zielgerichtet und (potentiell) bewusst[2] (vgl. Mißler 1999, 121).

2.2.2 Klassifikation nach O'Malley und Chamot

Im Gegensatz zu den zahlreichen Definitionen von Lernstrategien haben relativ wenige Autoren den Versuch unternommen, die Strategien zu klassifizieren. In diesem Teil wird die Klassifikation von O'Malley und Chamot (1987) ausführlicher dargestellt. Die Klassifikation von Oxford (1990) wird später (2.3.5 - Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Strategien) dargestellt.

Gemäß O'Malley & Chamot (dies. 1987; O'Malley et al. 1985) können die Strategien in drei Kategorien klassifiziert werden: metakognitive, kognitive und sozial-affektive Strategien. Sie werden von den Autoren folgendermaßen beschrieben:

> *"Metacognitive for strategies, which involve executive process in planning learning, monitoring one's comprehension and production, and evaluating how well one has achieved a learning objective;*
>
> *Cognitive strategies, in which the learner interacts with the material to be learned by manipulating it mentally (as in making mental images, or elaborating on previously acquired concepts or skills) or physically (as in grouping items to be learned in meaningful categories, or taking notes on important information to be remembered).*
>
> *Social/affective strategies, in which the learner either interacts with another person in order to assist learning, as in cooperation or asking questions for clarification, or uses some kind of affective control to assist a learning task" (O'Malley and Chamot, 1990, 197).*

In der folgenden Tabelle werden die Kategorisierungen und ihre Beschreibung von Chamot and O'Malley (1987); O'Malley et al. (1985a,1988);O'Malley and Chamot (1990, 119-120) zusammengefasst[3].

[2] Bei anderen Autoren lassen sich Gemeinsamkeiten der Begriffe finden. Die drei Kernpunkte werden nicht nur von diesen beiden Autoren angeführt. Problemorientiertheit hat Wenden (1987) ebenfalls erwähnt. Ebenso taucht die Bewusstheit in der Definition von Wolff (1998) und Grotjahr (1997) auf.

[3] Eine kurze Beschreibung auf Deutsch befindet sich in der Arbeit von Vogt (2000, 75).

Übersicht 2.1a: Kategorisierung der Lernstrategien nach Chamot & O'Malley (1990, 119f)

A. Metakognitive Strategies	
Learning strategy	Description
Planning	
Advance Organiz-ers	Previewing the main ideas and concepts of the material to be learned, often by skimmining the text for the organzing principle.
Directed Attention	Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant
Selective attention	Deciding in advance to attend to specific aspects of input, often by scanning for key words, concepts, and/or linguisticmarkers.
Self-management	Unterstanding the conditions that help one learn and arranging for the present of those conditions.
Functional Planning	Planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an upcoming language task.
Monitoring	
Self-monitoring	Checking ones comprehension during listening or reading or checking the accuracy and/or appropriateness of ones oral or written production while it is taking place.
Deplayed Production	Consciously deciding to postpone speaking to learn initially through listening comprehension.
Evaluation	
Self-evaluation	Checking the outcomes of ones own language learning against a standard after it has been completed.
Self-reinforcement	Arranging rewards for oneself when a language learning activity has been accomplished successfully.

Unter dem Punkt Überwachungsstrategie (Monitoring) führten Chamot (1987, 77) und O'Malley et al. (1985a, 1988) ursprünglich zwei Strategien an; einerseits die Selbstüberwachung (self-monitoring) und andererseits die verzögerte Produktion (Delayed Production). Die zweite Strategie, die verzögerte Produktion (Delayed Production), taucht im Klassifikationsschema von Chamot und O'Malley (1990) nicht mehr auf (Mißler 1999, 129).

Ebenso enthält die Gruppe der Bewertung (Evaluation) zwei Strategien, nämlich die Selbstbewertung und die Selbstbelohnung. Die zweite Strategie ist jedoch nicht im Schema von 1990 enthalten.

Übersicht 2.1b: Kategorisierung der Lernstrategien nach Chamot & O'Malley (1990, 119f)

B. Cognitive Strategies	
Learning strategy	Description
Resourcing	Using target language reference materials such as dictionaries, encyclopedias, or textbook.
Repetition	Imitating a language model, including overt practice and silent rehearsal.
Grouping	Classifying words, terminology, or concepts according to their attributes or meaning.
Deduction	Applying rules to understand or produce the second language or making up rules based on language analysis.
Imagery	Using visual images (either mental or actual) to understand or remember new information.
Auditory representation	Planning back in ones mind the second of a word, phrase, or lon ger language sequence.
Keyword Method	Remembering a new word in the second language by: (1) identifying a familiar word in the first language that sounds like or otherwise resembles the new words, and (2) generating easily recalled images of some relationships with the first language homeonym and the new word in the second language.
Elaboration	Relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information to each other, or making meaningful personal associations with the new information.
Transfer	Using previous linguistic knowledge or prior skills to assist comprehension or production.
Inferencing	Using available information guess meanings of new items, predict outcomes, or fill in missing information.
Note taking	Writing down key words or concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form while listening or reading.
Summarizing	Making a mental, oral, or writing summary of new information gained through listening or reading.
Recombination	Constructing a meaningful sentence or larger language sequence by combining known elements in a new way.
Translation	Using the first language as a base for understanding and/or producing the second language.
Contextualization	Placing a word or phrase in a meaningingful language sequence.
Directed Physical Response	Relating new information to physical action, as with directives.
C. Social Meditation	
Question for clarification	Eliciting from a teacher or peer additional explanations, rephrasing, examples, or verification.
Cooperation	Working together with one or more peers to solve a problem, pool information, check a learning task, model a language activity, or get feedback on oral or written performance.

Die Kontextualisierung (contextualization) wurde ebenfalls im späteren Klassifikationsschema nicht übernommen (vgl. Mißler 1999, 131).

Vergleicht man unterschiedliche Kategorisierungen miteinander, stellt man fest, dass ein und dieselbe Strategie von unterschiedlichen Autoren zu verschiedenen Kategorien gezählt wird. Mißler (1999, 124) führt die verwirrende Situation auf die unterschiedlichen Kriterien zur Klassifikation zurück.

Während beispielweise Rubin (1987) Klarstellung (clarification) und Überprüfung (verification) zu den kognitiven Strategien zählt, bezeichnen Chamot, Braun & Palinscar (1982) diese als sozial-affektive Strategien. Nach Auffassung von Chamot (1987) sind sie ein „external act". D.h. der Lerner interagiert mit anderen Personen, weshalb sie von ihm zu den sozial-affektiven Strategien gezählt werden. Auch die Anzahl der Strategien ist nicht einheitlich. O'Malley & Chamot (1987, 1990) führen 27 Strategien an.

Oxford (1990) hat z.B. zu den drei Kategorien von O'Malley und Chamot (ebd.) noch neue hinzugefügt. Im Gegensatz zu O'Malley und Chamot trennt sie soziale und affektive Strategien. Außerdem hat sie die Gedächtnisstrategie ergänzt. In 2.2.5 wurde schon darauf hingewiesen, dass sie durchgehend den Begriff „Kompensationsstrategie" anstatt „Kommunikationsstrategie" verwendet. In ihrer Klassifikation untergliedert sie die Lernstrategien in sechs Untergruppen:

(1) Gedächtnisstrategien,
(2) Kognitive Strategien,
(3) Kompensationsstrategien,
(4) Metakognitive Strategien,
(5) Affektive Strategien und
(6) Soziale Strategien (ebd.).

2.2.3 Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien

Auf den ersten Blick scheint die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien klar zu sein: Kognitive Strategien beziehen sich auf Operationen, die der Lerner einsetzt. Sie betreffen direkt das Lernmaterial. Demgegenüber beziehen sich metakognitive Strategien auf die Überwachung, das Planen und die Bewertungsprozesse beim Lernen.

Die Unterscheidung zwischen „kognitiv" und „metakognitiv" ist jedoch keineswegs so eindeutig, wie sie auf den ersten Blick scheint (O'Malley & Chamot 1990, 144; Cohen 1998, 12, zitiert nach Mißler 1999, 128). Obwohl die Definitionen mehrmals präzisiert worden sind, kann man keine klare Differenz zwischen den beiden erkennen. Auch O'Malley & Chamot (1990, 144) relativieren:"... what ist metakognitive to one analyst is sometimes cognitive to another".

Deshalb gehe ich nun genauer auf die Diskussion ein, um die Grenzen und die Überschneidungen dieser beiden Kategorien zu verdeutlichen. Zuerst geht es um die kognitiven Strategien. O'Malley und Chamot definieren sie folgendermaßen:

> *Cognitive Strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning." (O'Malley and Chamot 1990, 44)*

Diese Definition bezieht sich auf die Klassifikation der Lernstrategien nach Brown und Palinscar (1982, 1f) sowie Brown, Brandsford, Ferrara & Campione (1983, 106ff).

> *„Cognitive Strategies are more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of learning materials." (Brown and O'Malley, Chamot , Stewner-Manzanares, Russo & Küpper 1985b, 560ff)*

Kurz gesagt, kognitive Strategien beziehen sich direkt auf Operationen und Schritte, die der Lerner beim Lernen oder Problemlösen einsetzt und sie betreffen direkt das Lernmaterial. In diesem Sinn haben kognitive Strategien Ähnlichkeit mit der „primary strategy" von Dansereau (1978) bzw. Friedrich & Mandel (1982).

Diese Autoren definitieren metakognitive Strategien folgendermaßen:

> *„Metacognitive Strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed." (O'Malley, Chamot , Stewner-Manzanares, Russo & Küpper 1985b, 560ff)*

Kurz zusammengefasst beziehen sich metakognitive Strategien auf die Überwachung, das Planen und die Bewertungsprozesse:

Auch Tönshoff hat versucht, die beiden Strategien klarer zu differenzieren:

> *„Kognitive Strategien sind danach elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien (z.B. Inferenz-strategien beim Hör- oder Leseverstehen). Demgegenüber beziehen sich Meta-kognitive Strategien auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung (z.B. Monitoring-Strategien zur Kontrolle der Sprachrichtigkeit und der kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen)" (Tönshoff 1997b, 205; ders. 1992, 241).*

Wie obenerwähnt (2.2.3) unterscheidet beispielsweise Rubin (1978) nicht zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Deshalb findet man bei ihr in der Erklärung der kognitiven Strategien einige Prozesse, die bei anderen Autoren als metakognitive Strategien bezeichnet werden (z.B. Monitoring).

Nach Rubin (ebd.) zählen folgende Strategien zu den kognitiven Strategien:

- Clarification/ Verification
- Monitoring
- Memorization
- Guessing/ Inductive Reasoning
- Deductive Reasoning, and
- Practice.

Vogt (2000) vertritt die Auffassung, dass „metakognitive Strategien [...] höherrangige Prozesse als kognitive Strategien [seien]." Ihm zufolge „deute[te]n [sie] eine inhärente Hierarchie von Strategien an" (ebd., 76).

Oxford (1990, 17) jedoch ist skeptisch, ob es eine gültige Hierarchie der Strategien gibt, „and whether it is - or even will be - possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategy".

Unabhängig von der Kategorisierung der Strategien, ist es für die Vermittlung von Lernstrategien auf jeden Fall wichtig, dass beide Strategien den Lernenden vermittelt werden, denn „effective strategy training requires both types of strategies" (O'Malley 1990, 99).

2.2.4 Wichtigkeiten der Verknüpfung der kognitiven und metakognitiven Strategien im Lernprozess

Fremdsprachenlerner brauchen nicht nur kognitive Strategien, um den Wortschatz effektiv zu lernen und den Text zu verstehen. Sie brauchen auch metakognitive Strategien, um ihren Lernprozess zu kontrollieren, ihr Lernen zu planen und ihr eigenes Ziel festzulegen. O'Malley ist z.B. der Auffassung, dass Studenten ohne metakognitive Förderung nicht in der Lage sind, einen Überblick über ihren Lernprozess zu bekommen:

> *„Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction and ability to review their progress, accomplishments, and future learning directions" (O'Malley et al. 1985a; 1990, 99).*

Brown (1982) deutet an, dass aufgrund der Unfähigkeit, beide Strategien beim Lernprozess zu verknüpfen, eine Reihe von Schwierigkeiten entstehen. Die gleiche Meinung wird von Brown et al. (1983) und O'Malley and Chamot (1990, 8) vertreten. Sie betonen, dass das Lernertraining die Kombination der beiden Strategien berücksichtigen soll.

> *„Research in metacognitive and cognitive learning strategies suggests that transfer of strategy training to new tasks can be maximized by pairing metacognitive strategies with appropriate cognitive strategies" (ebd.).*

Hasselhorn (1992, 52) betont ebenfalls diese Wichtigkeit der Vermittlung von metakognitiven Strategien, da sie „eine zentrale notwendige Bedingung für die Nutzung von Lernstrategien" seien. Tönshoff (1995b, 241) schließt sich dem an: „Für die vielfältigen Planungs-, Überwachungs- und Evaluationsentscheidungen dürfte dabei der Bereich metakognitiver Strategie von besonderer Bedeutung sein".

2.2.5 Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Lernstrategien (Primär- und Stützstrategien)

Mißler (1999, 131) zeigt, dass sich die Begriffe „direkt" und „indirekt" bei verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Strategietypen beziehen. Wenn wir uns an die Definition von Rubin (1981, 1987) erinnern, beinhaltet der Begriff „direkte Strategien" sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien. Soziale- und Kommunikationsstrategien zählen dann zu den „indirekten" Strategien. Oxford (1990) weist aber demgegenüber kognitive Strategien den direkten und metakognitive Strategien den indirekten Strategien zu.

Laut Dansereau (1985) werden Strategien in „primary strategies“ und „support strategies“ unterschieden. Als „primary strategies“ werden diejenigen Strategien bezeichnet, die einen direkten Einfluss auf das Lernen ausüben. Dies sind z.B. „comprehension strategies“ und „memory strategies“. „Support strategies“ besitzen einen indirekten Einfluss auf das Lernen. Zu den „support strategies“ zählt Dansereau die Konzentrationsstrategie. Das ist übrigens das erste Mal, dass eine Konzentrationsstrategie vorgestellt wird.

Friedrich & Mandl (1992, 8) haben ähnliche Kriterien zur Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Strategien angeführt. Sie bezeichnen Primärstrategien als direkte und Stützstrategien als indirekte Strategien:

> *Bei Primärstrategien handelt es sich um „jene Strategien, die direkt auf die zu erwerbende bzw. zu verarbeitende Information so einwirken, dass diese besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und transferiert werden kann, und die dadurch zur Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse führen.*
>
> *Demgegenüber zielen Stützstrategien „auf die Beeinflussung jener motivationalen und exekutiven Funktionen, die auf den Prozess der Informationsverarbeitung indirekt einwirken, indem sie ihn in Gang setzen, aufrechterhalten und steuern“*
> *(Friedrich & Mandel 1992, 8).*

In einer weiteren Arbeit hat sich Rampillon über die Primärstrategien und Stützstrategien beim Fremdsprachenlernen geäußert:

> *„Primärstrategien ... tragen dazu bei, dass sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten (wieder-) erkannt, erinnert, reaktiviert und transferiert werden können. Sie haben ihren didaktischen Ort in drei Hauptphasen des Fremdsprachenerwerbs: In der Phase der Aufnahme, der Verarbeitung und der Kontrolle fremdsprachlichen Wissens und Könnens.*
>
> *Stützstrategien beim Fremdsprachenlernen haben vor allem eine motivationale und dienende Funktion. Sie helfen den Lernenden, ihre individuelle Lernbereitschaft positiv zu beeinflussen.[...] ihren persönlichen Lernprozess so arrangieren, dass er wirksam werden kann“ (Rampillon 1997, 180).*

Wenn wir die zwei Kategorie-Gruppen (direkte und indirekte Strategien) und (kognitive und metakognitive Strategien) vergleichen, scheint es eine Beziehung zwischen ihnen zu geben. Eine Dichotomie wird oft in der Theorie übernommen, um die Differenz hervorzuheben. Daraus ergibt sich jedoch nicht, dass direkte Strategien mit kognitiven Strategien oder indirekte Strategien mit metakognitiven Strategien gleichgesetzt werden könnten. Direkte und indirekte Strategien sollten eher als Obergriffe betrachtet werden, die wiederum in kognitive und metakognitive Strategien untergliedert werden können. Zur Verdeutlichung dieser Zusammenhänge wird die Definition von Oxford (1990) dargestellt (vgl. die Übersicht 2.2):

Die Gruppe der direkten Strategien enthält drei Untergruppen: Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und kompensatorische (inkl. kommunikative) Strategien. In die Kategorie der indirekten Strategien fallen metakognitive, affektive und soziale Strategien. Nach Oxfords Klassifikation fällt die kognitive Strategie also in die Untergruppe der direkten Strategien. Die metakognitiven Strategien werden der Untergruppe der indirekten Strategien zugeordnet.

In Übereinstimmung mit anderen Autoren vertritt Mißler (1999, 133) die Meinung, dass die Lerner am besten die direkten und indirekten Strategien einsetzen sollten. „Indirekte Strategien sind in nahezu allen Sprachsituationen und bei allen vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) nützlich und entfalten ihre Wirkung am besten, wenn sie zusammen mit direkten Strategien eingesetzt werden“ (ebd.).

Übersicht 2.2: Direkte und indirekte Lernstrategien bei Oxford (1990, 17ff)

Direkte Strategien	**Indirekte Strategien**
Gedächtnisstrategien: A. Creating mental linkage (grouping, associating/ elaborating, placing new words into a context) B. Applying images and sounds (using imagery, sematic mapping, using key-words, representing sounds in memory) C. Reviewing well (structured reviewing) D. Employing action (using physical response or sensation, using mechanical techniques)	Metakognitive Strategien: A. Centering your learning (overviewing and linking with already known material, paying attention, delaying speech production ot focus on listening) B. Arranging and planning your learning (finding out about language learning, organizing, setting goals and objectives, identifying the purpose of a language task, planning for a language task, seeking practice opportunities) C. Evaluating your learning (self-monitoring, self-evaluating)
Kognitive Strategien: A. Practicing (repeating, formally practicing with sounds and writing systems, recognizing and using formulas and patterns, recombining, practicing naturalistically), B. Receiving and sending messages (getting the idea quickly, using resources for receiving and sending messages) C. Analyzing and reasoning (reasoning deductively, analyzing expressions, analyzing contrastively, translating, transferring) D. Creating structure for input and output (taking notes, summarizing, highlighting)	Affektive Strategien: A. Lowering your anxiety (using progressive relaxation, deep breathing, or meditation, using music, using langhter) B. Encouraging yourself (making positive statements, taking risks wisely, rewarding yourself) C. Taking your emotional temperature (listening to your body, using a checkinglist, writing a language learning diary, discussing your feelings with someone else)
Kompensationsstrategien: A. Guessing intelligently (using linguistic clues, using other clues) B. Overcoming limitations in speaking and writing C. (swithing to the mother tongue, getting help, using mime or gesture, avoiding communication partically or totally, selecting the topic, adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution or synonym)	Soziale Strategien: A. Asking questions (asking for clarification or verification, asking for correction) B. Cooperating with others (cooperating with peers, cooperating with proficient users of the new language) C. Empathizing with others (developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings)

3 Methodologie

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Forschungsarbeiten, die sich mit der Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Nach einem Überblick über Forschungen, die mit dem SILL durchgeführt wurden, werden kurz weitere Forschungen, die sich mit Lernstrategien beschäftigen, vorgestellt. Darüber hinaus gehe ich etwas ausführlicher auf zwei Untersuchungen ein, die Lernstrategien von chinesischen Muttersprachlern in China bzw. Taiwan untersucht haben. Im Anschluss daran geht es um die Faktoren, die die Strategienauswahl der Lerner beeinflussen können. Dabei werden diejenigen Einflussfaktoren näher erläutert, die bei der hier vorliegenden Untersuchung erhoben wurden.

3.1 Forschungen mit dem SILL

In den letzten Jahren haben sich verschiedene Wissenschaftler mit dem Einsatz unterschiedlicher Lernstrategien von Lernern beschäftigt. Dabei verwendeten sie unterschiedliche Erhebungsverfahren. Diese unterscheiden sich in qualitativen und quantitativen Verfahren. Qualitative Verfahren werden meist in der psychologischen Forschung verwendet, während quantitative Verfahren eher bei soziologischen Fragestellungen verwendet werden. Bei verbalen Daten kann zudem zwischen Introspektion und Retrospektion unterschieden werden. Das „Laute Denken" gilt z.B. als introspektives Verfahren; Tagebücher, Interviews und Fragebögen zählen zu den retrospektiven Verfahren.

Die meisten der Forschungsarbeiten, die sich mit dem Einsatz von Lernstrategien in Gruppen beschäftigen, benutzen den standardisierten Fragebogen als Erhebungsinstrument, da mit Fragebögen und mit gelenkten Interviews die größte Bandbreite von Strategien erfasst werden kann (O'Malley und Chamot 1990, 88).

Auch Tönshoff empfiehlt quantitative Verfahren für den schulischen Fremdsprachenunterricht:

> *„Für den schulischen Fremdsprachenunterricht ist zu vermuten, dass der Einsatz von Einzelinterviews und introspektiven Verfahren wegen ihres beträchtlichen Zeitaufwandes und ihrer Qualifikationsvoraussetzungen nur „exemplarisch“ und primär in bewußtmachender Funktion sinnvoll sein dürfte. Für eine alle Schüler abdeckende diagnostische Erfassung von Strategien(teil)repertoires erscheinen hingegen vor allem solche Instrumente geeignet, die von den Mitgliedern der Lernergruppe zeitlich parallel bearbeitet werden können und auch leichter auszuwerten sind (also z.B. Lernerfragebögen) (Tönshoff 1997, 209).*

Um eine möglichst große Anzahl von Studierenden befragen zu können und eine möglichst große Bandbreite an Strategien erfragen zu können, habe ich für meine Untersuchung den standardisierten Fragebogen als Methode ausgewählt.

Dabei habe ich auf einen von vielen Forschern in unterschiedlichen Ländern erprobten Fragebogen zurückgegriffen, den SILL (Strategy Inventory for Language Learning[4]). Viele neuere Forschungsarbeiten über Lernstrategien haben den SILL übernommen, um die Häufigkeiten der Strategienanwendungen von Fremdsprachenlernern zu erheben. Die Untersuchungen beziehen sich auf Lerner, die entweder Englisch als Zweite Sprache (ESL: Englisch Second Language) oder Englisch als Fremdsprache (EFL: Englisch Foreign Language) lernen (vgl. Green & Oxford 1994, Yang 1992, Douglas 1992, Mullin 1992, Green 1991, Phillips 1991, Oxford, Talbott & Halleck 1990, Rossi Le 1989). Darüber hinaus haben einige Forscher den SILL auch für die FL-Lerner (Foreign Language) übernommen, also die Lerner, die eine andere Fremdsprache (außer Englisch) in den USA lernen (Ehrman & Oxford 1989 und 1995, Chen 1995, Nyikos & Oxford 1989 und 1993).

Einige Untersuchungen mit dem SILL wurden von Yang (1992b, 31) und Chen (1995, 28) schon miteinander verglichen. Bei dem Vergleich der Ergebnisse von einigen neueren Arbeiten[5] konnten Übereinstimmungen festgestellt werden. Es zeigte sich, dass ESL- oder EFL-Studierende allgemein häufiger metakognitive und soziale Strategien anwendeten als kognitive und Kompensationsstrategien, während affektive und Gedächtnisstrategien am wenigsten verwendet wurden. Anderen Arbeiten zufolge

---

[4] Das ist eine systematisierte Bestandsaufnahme von Strategien beim Sprachenlernen.

[5] Dabei wurde die Version 7.0 für ESL/EFL mit 50 Items verwendet.

(Ehrman & Oxford 1995, Mulllin 1992 und Yang 1992) wurden demgegenüber die Kompensationsstrategien am häufigsten verwendet. Die unterschiedlichen Ergebnisse sind vermutlich auf die unterschiedlichen Einflussfaktoren wie z.B. die unterschiedliche Herkunft der Lerner usw. zurückzuführen. Auf den Zusammenhang von einigen Einflussfaktoren auf die Anwendung von Lernstrategien wird weiter unten (3.4) näher eingegangen.

Der SILL ist also ein weltweit verbreitetes Erhebungsinstrument zur Ermittlung von Lernstrategien von unterschiedlichen Gruppen. Er wurde in unterschiedliche Sprachen übersetzt. Insgesamt wurden inzwischen weltweit schon ca. 8.000-8.500 Personen mit dem SILL befragt (Oxford & Burry-Stock 1995, 4). Wegen der Anwendung auf unterschiedliche Kulturen und der großen Verbreitung sah ich dieses Verfahren als geeignet für die hier vorliegende Untersuchung von Lernstrategien von taiwanesischen Deutschlernern. Ich habe lediglich einige Fragestellungen auf die Situation der taiwanesischen Deutschlerner verändert (vgl. die Liste der Modifikationen im Anhang und Kapitel 4).

3.2 SILL (Strategy Inventory for Language Learning)

Der SILL (Strategy Inventory for Language Learning) ist von Rebecca Oxford von 1986 bis 1990 entwickelt worden. Der SILL ist ein Fragebogen, mit dem man strategische Bestandsaufnahmen des Sprachlernens durchführen kann.

Ein Vorteil des Einsatzes des SILL liegt darin, dass das Ergebnis dieser Arbeit mit den anderen Untersuchungen verglichen werden kann.

Der SILL wird wegen seiner hohen Reliabilität[6] und Validität in vielen Untersuchungen als Methode verwendet. Die Version 5.1 besteht aus 80 Items und ihre Zielgruppe betrifft englische Muttersprachler, die eine andere Fremdsprache lernen (FL). Die andere Version 7.0 besteht aus 50 Items. Dieser Fragebogen wurde speziell für die Lerner, die Englisch als zweite Sprache (ESL) oder als Fremdsprache (EFL) konzipiert. Neben den zwei Versionen existiert noch eine längere Version mit 121 Items, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.

[6] Die konsistente Reliabilität des SILL hat in zwei unterschiedlichen Zielgruppen hohe Wertung 0.96 und 0.95 (Ehrman & Oxford 1989, 12).

Da die Version 5.1 zu viele Items enthält, nämlich insgesamt 80 Einstellungen und im Vergleich dazu die 7.0 zu wenig Items enthält, wurde die Version 7.0 für die vorliegende Untersuchung adaptiert.

Die Bedingungen der hier vorliegenden Arbeit entsprechen nicht ganz den Bedingungen des SILL, deshalb wurde der Fragebogen modifiziert[7]. Erstens ist die Zielsprache der taiwanesischen Untersuchungspersonen Deutsch und nicht Englisch. Zweitens lernen sie eine Fremdsprache im Heimatland und nicht im Zielsprachland. Drittens sind die Probanden eine homogene Gruppe, nämlich taiwanesische Studierende.

Aus diesen Gründen fiel es schwer, eine Entscheidung zu treffen, welche Version von SILL (Version 5.1 oder 7.0) für diese Untersuchung besser geeignet ist.

Gardner (1991) weist darauf hin, dass der SILL der umfassendste Fragebogen ist. Wie Oxford & Burry Stock (1995, 4) schätzen, haben etwa 8000-8500 Sprachlerner den Strategiefragebogen ausgefüllt (vgl. Yang 1992b, Mißler 1999).

Auf der Grundlage von Rubin klassifizierte Oxford Sprachlernstrategien in direkte und indirekte Strategien. Oxford (1990) und Oxford, Lavine & Crookall (1989a) haben frühere Arbeiten und ihre eigenen Untersuchungen zusammengefügt und eine grundlegende Struktur (Framework) entwickelt. Diese definiert spezifische Strategien und teilt die zwei Gruppen (direkte und indirekte) in 6 Untergruppen auf.

Die direkten Strategien umfassen drei Untergruppen: Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Die indirekten Strategien beinhalten drei weitere Untergruppen: metakognitive, affektive und soziale Strategien.

[7] Die Details der Modifikation sind dem Anhang zu entnehmen.

Die Erklärungen[8] sind wie folgt:

(1) Gedächtnisstrategien: der Lerner erinnert sich effektiver an den gelernten Stoff oder ruft sich den gelernten Wortschatz ins Gedächtnis zurück.

(2) Kognitive Strategien: der Lerner wendet gedankliche Prozesse an.

(3) Kompensationsstrategien: der Lerner kompensiert die fehlenden Sprachkenntnisse.

(4) Metakognitive Strategien: der Lerner und bewertet sein Lernen.

(5) Affektive Strategien: der Lerner kontrolliert sein eigenes Gefühl und seine eigene Emotion.

(6) Soziale Strategien: der Lerner arbeitet mit anderen zusammen.

3.3 Forschungen über Lernstrategien bei chinesischen Muttersprachlern

Bisher wurde noch keine Untersuchung bei chinesischen Muttersprachlern durchgeführt, die Deutsch lernen. Die Untersuchungen über die Anwendung von Lernstrategien ist sowohl in Taiwan also auch in China noch wenig erforscht. Deshalb greife ich auf die frühere Untersuchung von Huang (1984) zurück. Seine Arbeit bezieht sich auf die Englischlerner in China. Er hat andere Methoden eingesetzt, um die von den chinesischen Lernern angewendeten Lernstrategien herauszufinden (siehe Kapitel 3.3.2).

In den letzten Jahren hat Yang (1992b) mit dem SILL die Strategien untersucht, die von den chinesischen Muttersprachlern in Taiwan beim Englischlernen verwendet worden sind. Damit ist sie bisher der einzige, die den SILL auf chinesische Muttersprachler angewendet hat.

3.3.1 Die Arbeit von Yang (1992a und b)

Yang hat im Jahr 1992 zwei Erhebungen durchgeführt. Sie hat zwei taiwanesische EFL Gruppen untersucht. Bei der einen Gruppe handelte es sich um Lerner in einem Intensivkurs Englisch. Die andere Gruppe bestand aus einem regelmäßig stattfindenden Englischkurs an der Universität.

Chen hat in einem Vergleich der beiden Untersuchungen überraschend festgestellt, dass die Ergebnisse in beiden Gruppen gleich ausfielen, obwohl die beiden Gruppen

---

[8] Vergleiche dazu auch die Übersicht 2.2.

unter verschiedenen Lernbedingungen lernten. Die Auswertung zeigte, dass die Teilnehmer aus beiden Gruppen am häufigsten Kompensationsstrategien anwendeten (Chen 1995, 31).

Ich habe mich bei dem weiteren Vergleich mit den Ergebnissen von Yang auf die Untersuchung konzentriert, die sie mit den Studierenden an der Universität durchgeführt hat (1992b). Denn die Situation dieser Gruppe kommt meiner Untersuchungsgruppe am nächsten.

Dabei hat sie 505 Studierende, die Englisch studierten und aus verschiedenen Fakultäten von sechs Universitäten kamen, befragt. Von den 505 Befragten studierten die meisten ein anderes Fach als Hauptfach und nur 58 Personen hatten Englisch als Hauptfach (Yang 1992b, 193).

Die Tabelle 3.1 zeigt, dass die Kompensationsstrategien, die affektiven und metakognitiven Strategien häufiger verwendeten wurden als die sozialen, die kognitiven und die Gedächtnisstrategien (Yang 1992b, 129). Darin findet man die Anzahl der gesamten Teilnehmer (N), den Mittelwert (M) und die Rangfolge nach der Häufigkeit[9] der Anwendungen der Strategien (Order) (dies, 127).

Tabelle 3.1: Verteilung der Strategien bei taiwanesischen EFL-Studierenden

	SILL 3 Kompensations-strategien	SILL 5 Affektive Strategien	SILL 4 Metakognitive Strategien	SILL 6 Soziale Strategien	SILL 2 kognitive Strategien	SILL 1 Gedächtnis-strategien
N Teilnehmer	505	505	505	505	505	505
M Mittelwert	3.33	3.17	3.07	2.99	2.89	2.74
Order Reihenfolge	1	2	3	4	5	6

Die Arbeit von Huang (1984) setzt sich aus drei Teilen mit jeweils unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten zusammen. Neben einer Fragebogenbefragung wurden ein Interview sowie ein mündlicher Test durchgeführt.

[9] 1 bedeutet erster Rang, also diese Strategie wurde am häufigsten angewendet, die Nr. 6 am seltensten.

3.3.2 Die Arbeit von Huang (1984)

Im Jahr 1984 hat Huang eine Untersuchung über die Lernstrategien von chinesischen Englischlernern durchgeführt. Der Forscher hat 60 Lerner aus einem Sprachinstitut in Guangzhou (eine Stadt im Südwesten von China) untersucht. Alle Teilnehmer studierten im vierten Jahrgang dieses Instituts. Obwohl die Zielgruppe und die Zielsprache nicht identisch mit denen meiner Arbeit sind, und auch die Untersuchungszeit etwas zurückliegt, stellt seine Untersuchung eine wichtige Grundlage für die Untersuchung der spezifischen Lernstrategien von chinesischen Sprachlernern dar. Huang hat in seiner Untersuchung die spezifischen Strategien, die insbesondere von Chinesen angewendet werden, entdeckt und ausführlich analysiert. Seine Untersuchung verdeutlicht bestimmte und typische Lernstrategien, die oft und im allgemeinen von chinesischen Muttersprachlern verwendet werden. Huang geht also dem Zusammenhang von Kultur und Lernstrategie nach. Dieser Zusammenhang sollte auch von Sprachlehrern beachtet werden. Die Strategien, die z.B. für chinesische Muttersprachler typisch sind, werden vielleicht von anderen Gruppen aus anderen Kulturkreisen nicht verwendet.

Wenn wir die Lernstrategien der chinesischen Fremdsprachenlerner untersuchen wollen, müssen wir ihre Lerngewohnheiten, ihre Erziehung und ihre Situation (Lernumgebung) beachten. Nach der Meinung von Huang (1984) haben das traditionelle Konzept der Erziehung und der formale Rahmen der Fremdsprache einen entscheidenden Einfluss auf die Anwendung und die Entwicklung bestimmter spezifischer Lernstrategien der chinesischen Fremdsprachenlerner (ebd., 4).

In der Arbeit von Huang wird in erster Linie untersucht, wie die chinesischen Englischlerner ihre mündliche Fähigkeit verbessern können und welche Strategien von ihnen am häufigsten verwendet werden.

Um die Lernstrategien herauszufinden, wurden in dieser Untersuchung drei Methodologien[10] eingesetzt: ein Fragebogen, ein Interview und eine mündliche Prüfung.

---

[10] Vgl. dazu die folgende Übersicht „Methodologien“ (Übersetzung vom Englischen ins Deutsche der Verfasserin).

Übersicht 3.1: Methodologien von Huang (1984, 48ff)

1. Fragebogen zu Strategien

I. Teil:(offene Antwort)

Beschreiben Sie die Strategien, die für Sie am effektivsten bei der Förderung folgender Kompetenzen sind:

(a) Hörkompetenz

(b) Sprechkompetenz

II. Teil: (vorgegebene Antwort)

(a) Formale Übung

(b) Funktionale Übung

(c) Überwachung (monitoring)

III. Teil: (Multiple choice - geschlossene Antwort[11])

Welche Strategien werden in den unten beschriebenen drei unterschiedlichen Situationen jeweils von Ihnen eingesetzt?

(a) Vorbereitung eines mündlichen Berichtes in der Klasse oder Gruppe

(b) Lernen neuer Vokabeln

(c) Lerner neuer grammatischer Regeln

2. Interview

(a) persönliches Interesse und Vorlieben beim Englischlernen

(b) Einstellung und Motivation

(c) Lernstil (bewusstes und unbewusstes Lernen)

(d) Auswendiglernen (memorization) im Fremdsprachenlernen

(e) Abhängigkeit/Unabhängigkeit im Fremdsprachenlernen

(f) Die Rolle der Strategien und Techniken im Fremdsprachenlernen

3. Mündlicher Test

(a) Beschreibung deiner Geburtsstadt

(b) Beschreibung deiner Berufsaussichten

(c) Präsentation eines kurzen Monologs über ein vorgegebenes Thema (z.B. die Beeinflussung durch das Fernsehen, die Wichtigkeit der Erziehung usw.)

(d) Erklären und Kommentieren einer Schlagzeile in einer vorgelegten Zeitung

(e) Informieren der neu angekommenen Lehrer über das Institut

[11] D.h. in den drei unterschiedlichen Situationen hat der Autor jeweils eine Reihe von Aussagen aufgelistet, die die Lerner ankreuzen sollten. Darüber hinaus konnten sie auch weitere Strategien ergänzen.

Zuerst füllten die 60 Lerner einen Fragebogen aus. Dieser Fragebogen bestand aus drei Teilen. Die Fragen des ersten Teiles wurden von dem Fragebogen, den Reiss (1981) in ihrer Untersuchung verwendet hatte, übernommen. Im ersten Teil des Fragebogens gaben die Lerner an, welche Strategien sie einsetzten, um ihre Hör- und Sprechfähigkeit am erfolgreichsten zu fördern. Die Lerner konnten ihre Strategien auf Chinesisch, also in ihrer Muttersprache, beschreiben.

Im zweiten Teil dieses Fragebogens wurde eine Umfrage über Strategien aus der Inventory-Studie von Rubin und Stern (1975) übernommen. Dieser Fragebogen bestand aus 22 Strategien und wurde in drei Kategorien[12] (formale Übung, funktionale Übung und Überwachung) unterteilt. Die Lerner sollten entsprechend ihren tatsächlichen Erfahrungen die Häufigkeit der Anwendung auf einer 5-Punkte-Skala[13] bestimmter Strategien angeben. Die Lerner sollten dann die jeweilige persönliche Häufigkeit.

Die darauf folgende mündliche Prüfung wurde von zwei Muttersprachlern durchgeführt[14]. Entsprechend ihrer Leistung in der mündlichen Prüfung wurden anschließend aus den 60 Personen drei Gruppen gebildet. Die besten 10 Lerner wurden der Gruppe 1 und die 10 schlechtesten Personen der Gruppe 3 zugeordnet. Die Teilnehmer mit mittleren Noten wurden der Gruppe 2 zugeordnet. Die Personen aus den Gruppen 1 und 3 wurden weiter interviewt. Da ein Student aus der Gruppe 3 nicht zum Interview erschien, betrug die Anzahl der weiter untersuchten Personen 19. Diese Interviews wurden von dem Forscher auf Chinesisch gehalten.

[12] Die Aufgaben zur formalen Übung behandeln das Hörverständnis und das Erkennen von Mustern und Strukturen (pattern drills), z.B. die Verbesserung der Aussprache, das Einprägen und Wiederholen von Text (memorizing), das Imitieren, laut Lesen und das Lernen von Vokabeln und grammatischen Strukturen. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die funktionale Übung auf die Kommunikation. Das Sprechen und Denken in der Fremdsprache steht im Vordergrund. Bei den Fragen in der Kategorie Überwachung wird die Aufmerksamkeit auf die Verwendung der linguistischen Form gerichtet (Rubin, Stern 1975, 42).

[13] Die Reihenfolge reichte von „nie“ (1) über „selten“ und „manchmal“ (3), „oft“, bis „sehr oft“ (5).

[14] Da die mündliche Prüfung als ein Maß genommen wurde, um die erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lerner zu gruppieren, hat die verwendete Methode eine wichtige Bedeutung. Leider wurde in der Arbeit weder erwähnt, wie die zwei Muttersprachler die Lerner benotet haben, noch, welche Noten insgesamt vergeben wurden. M.E. sollte in einer solchen Untersuchung ein Standardtest zur Verfügung stehen.

3.3.3 Zentrale Ergebnisse in der Arbeit von Huang

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Fragebogen und den Interviews diskutiert. Vor allem sind folgende Informationen über Lerntechniken von chinesischen Muttersprachlern wichtig:

(1) Sprechfähigkeit:
Welche Strategien werden von den Lernern angewendet, um ihre Sprechfähigkeit zu verbessern?

(2) Vokabellernen:
Welche Lernstrategien werden von den Lernern angewendet, um neue Vokabeln und grammatische Strukturen zu lernen?

(3) Memorization:
Welche Lernstrategien werden von den Lernern beim Auswendiglernen angewendet?

(1) Zu den mündlichen Fähigkeiten (Sprechfähigkeit)

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass beide Gruppen, d.h. die sehr erfolgreiche Lerngruppe 1 und die weniger erfolgreiche Lerngruppe 3, mehr oder weniger dieselben Strategien zur formalen Übung eingesetzt haben. Sie lesen laut, um ihre Aussprache und Intonation zu verbessern. Sie wiederholen den Text und lernen die situationalen Dialoge auswendig. Wenn man aber die zwei Gruppen näher betrachtet, fehlt es den weniger erfolgreichen Lernern an funktionalen Übungen. D.h. die meisten erfolgreichen Lerner suchen stärker Möglichkeiten auf, in denen sie die Fremdsprache verwenden können.

Normalerweise geht man davon aus, dass diejenigen Lerner bessere mündliche Fähigkeiten besitzen, die die authentische Fremdsprache intensiv hören. Aber das statistische Ergebnis von Huang hat diese Hypothese nicht bestätigt. Mehr als die Hälfte der Studenten aus der Gruppe 1 betonten demgegenüber die Wichtigkeit des Lesens für die generelle Verbesserung der mündlichen Fähigkeit (vgl. Huang 1984, 57).

Tatsächlich scheint es so zu sein, dass Lesen die wesentliche verantwortliche Variable für den Erfolg bei der mündlichen Fähigkeit ist (ebd., 101). Die erfolgreichen Lerner aus der Gruppe 1 haben erklärt, dass sie außerhalb der Klasse (der Schule) auch Materialien verwenden, die sich auf die gesprochene Sprache beziehen, z.B. führen sie Dialoge in der Fremdsprache, sie hören Nachrichten und Radioberichte. Darüber hinaus lesen sie auch Novellen und ähnliches und achten dabei auf den Unterschied zwischen der gesprochenen und geschriebenen Form (ebd., 60).

Huang ermutigt die Lerner, auch in der Anfangsphase viel zu lesen, denn dadurch könnten die Lerner sich besser in die Zielsprache hineinversetzen.

> *„It suggests that students be encouraged and guided to increase their exposure to the target language by reading a lot of after class, even at early learning stages." (ebd., 102).*

(2) Zum Vokabellernen

Vokabellernen wird von den Lernern als eine wesentliche Voraussetzung für gutes Sprachlernen sehr hoch bewertet. Die Lerner haben in der Untersuchung vor allem zwei Strategien eingesetzt: Das Auswendiglernen (memorization) und das Nachschlagen im Wörterbuch (Huang 1984, 60).

Im dritten Teil der Untersuchung wurden 19 Lerner nach ihren Strategien beim Vokabellernen gefragt. Fast alle Lerner machten eine Vokabelliste. Dabei gingen sie so vor, dass sie neben den neuen Wortschatz die chinesische Erklärung und die Synonyme schrieben. Sie verwendeten später auch graphische Darstellungen um ihr Gedächtnis zu unterstützen. 72% der Gefragten haben berichtet, dass sie die Vokabeln regelmäßig laut wiederholten oder aufschrieben. 53% der Gefragten haben geantwortet, dass sie Bilder zu einzelnen Wörtern oft bewusst assoziieren, wenn ihre Laute, Buchstaben und Bedeutungen ähnlich sind.

(3) Zum Auswendiglernen

In der chinesischen Tradition wird Auswendiglernen (memorization) als eine wichtige und effektive Methode beim Fremdsprachenlernen betrachtet. Deshalb wurde sie als eigener Punkt untersucht.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung von Huang (1984) war die Tatsache, dass das Auswendiglernen und das Rezitieren (einen Text laut aufsagen) in der traditionellen chinesischen Erziehung eine lange Tradition[15] haben. Seine Untersuchung konnte nachweisen, dass diese traditionelle Lehr- und Lernmethode auch noch gegenwärtig

[15] „Memorization and recitation have deep roots in the Chinese traditional ideas about education" (ebd., 105).

einen starken Einfluss auf die Lernmethoden in der Grund- und Mittelschule in China hat.

Die schlechten Lerner gaben ihrer schlechten Fähigkeit, sich etwas einzuprägen, die Schuld an ihren schlechten Fremdsprachenkenntnissen. Sie meinten, dass man eine Sprache nur dann gut sprechen kann, wenn man auch viele Vokabeln kennt. Die Studenten, die nicht gut lernen konnten, beklagten sich oft darüber, dass sie kein gutes Gedächtnis hätten. Sie waren der Meinung, dass sie aus diesem Grund die Fremdsprache nicht gut lernen könnten, auch wenn sie sehr hart arbeiteten. Einige Lerner waren der Meinung, dass sie wegen eines ungenügenden Wortschatzes im weiteren Studium nur ganz wenig Erfolg haben könnten. In diesem Sinne war der Student, der in der Prüfung am schlechtesten abgeschnitten hatte, der Ansicht, dass man generell nicht so viel lesen müsse, wenn man ein gutes Gedächtnis habe (ebd., 80ff).

Die Lerner aller drei Gruppen berichteten, dass sie das Auswendiglernen nicht nur zum Vokabellernen anwendeten, sondern auch zum Lernen der Grammatik und des Sprechens. Zur Verbesserung der mündlichen Fähigkeit lernten sie die situationalen Dialoge auswendig und verwendeten diese bei Gelegenheit im Alltag (ebd., 105).

Auswendiglernen (memorization) wird aber von den chinesischen Schülern nicht nur beim Fremdsprachenlernen angewendet, sondern auch beim Erwerb anderen Wissens.

Der traditionelle Einfluss und die formale Lernumgebung , worauf in Kapitel 6 genauer eingegangen wird, haben zur Folge, dass Auswendiglernen (memorization) und Wiederholen als die häufigsten Lernstrategien in China eingesetzt werden.

In der Untersuchung von Huang bleibt jedoch offen, ob die Memorization die effektivste Methode ist, um eine Prüfung zu bestehen und gute Noten zu bekommen.

In einer Lernumgebung, in der von den Lernern immer nur verlangt wird, dass sie die richtige Lösung auswendig lernen und wiedergeben, ist selbstverständlich die Fähigkeit, gut auswendig lernen zu können, die wichtigste Strategie, um vorgegebene Materialien zu speichern. Es ist im Sinne des autonomen Lernens m.E. jedoch notwendig, den Lernern Alternativen nicht nur aufzuzeigen, sondern ein Methodentraining, möglichst eingebettet in eine generelle Unterrichtsreform, einzuführen (vgl. Kapitel 6 und 7).

3.4 Einflussfaktoren auf die Strategienauswahl

Viele unterschiedliche Faktoren haben Einfluss auf die Strategienauswahl und die Strategienanwendung von Fremdsprachenlernern. Zu den Einflussfaktoren zählen z.B. der kulturelle Hintergrund, der Geschlechtsunterschied, der persönliche Lernstil, die Motivation, der Beruf, die Lerndauer, die Vorerfahrungen, die Lernumgebung und die Lehrmethode (Oxford 1989, 236ff, Chen 1995, 35ff, Mißler 1999, 156ff).

Kultureller Hintergrund

Der kulturelle Hintergrund hat einen starken Einfluss auf die Wahl der angewendeten Strategien (vgl. Chen 1990, Huang 1984, O'Malley et al. 1985b, Politzer & Mc Groarty 1985, Rossi-Le 1989). Beispielsweise haben Politzer & McGroarty (1985) herausgefunden, dass die asiatischen Studierenden am häufigsten Strategien des Auswendiglernens (rote memorization strategies) verwenden.

Lernmotivation

Die Lernmotivation ist von einer Vielzahl von Autoren als (potentieller) Einflussfaktor für den Einsatz von Lernstrategien benannt worden (vgl. Horwitz 1985, 1987 und 1988, Palmer & Goetz 1988, Crookes & Schmidt 1991, Oxford & Nyikos 1989, O'Malley & Chamot 1990, 160ff, Oxford 1992, 32ff, Krapp 1993, Ridley 1997, 65ff und Mißler 1999, 174). Die motivierteren Lerner verwendeten allgemeine Lern- und Arbeitstechniken deutlich häufiger als die weniger motivierten Lerner . Oxford & Nyikos (1989) stellten bei ihren Forschungen fest, dass die motivierten Studierenden eine große Anzahl unterschiedlicher Strategien verwendeten, mit denen sie ihre guten Leistungen erbrachten.

3.4.1 Vier ausgewählte Einflussfaktoren auf die Anwendung von Lernstrategien

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick über Forschungsarbeiten zu Einflussfaktoren auf die Strategienauswahl und –anwendung. Es werden dann die vier in der vorliegende Untersuchung erhobenen Einflussfaktoren näher erläutert. Dazu zählen das Alter, die Lerndauer, der Aufenthalt im Ausland und das Geschlecht.

Alter

Es gibt bisher sehr wenige Untersuchungen über den Einfluss des Alters auf die Anwendung und Auswahl von Lernstrategien (Oxford 1989, 238, Chen 1995, 44). Ehrman und Oxford (1989) und Oxford (1986) haben feststellen können, dass die Erwachsenen, die eine Sprache mit einem Berufsziel lernen, anspruchsvollere Strategien als jüngere Lerner anwenden. Der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen liegt eher in der Art und Weise, wie sie lernen. Der Altersunterschied bei den Befragten meiner Untersuchung ist gering. Deshalb ist davon auszugehen, dass das Alter bei den Studierenden keinen messbaren Einfluss auf die Strategienanwendung hat.

Lerndauer

Einige Autoren haben bei ihren Forschungen herausgefunden, dass die Sprachlerner umso mehr Strategien verwenden, je länger sie eine Fremdsprache lernen (Chamot & Kupper 1989, O'Malley & Chamot 1990).

Oxford (1989a) nennt drei Gründe, warum die Lerner mit längerer Lerndauer zunehmend mehr Strategien verwenden[16]: Einerseits lernen die Lerner in jedem weiteren Studienjahr neue und bessere Lernstrategien kennen. Zweitens müssen sie in höheren Jahrgängen mehr kommunizieren und dafür entsprechend andere Strategien anwenden. Drittens haben sie beim Erreichen der höheren Klassen nach und nach schon die für sie ineffektiven Strategien verworfen. Dem widersprechen andere Ergebnisse. Beispielsweise kamen O'Malley et al. (1985a) bei ihren Forschungen zu dem Ergebnis,

[16] Dies gilt auch für das unterschiedliche Niveau unter den Lernern.

dass die Lerneranfänger mehr Strategien angewendet haben als fortgeschrittene Lerner. Der Grund dafür kann darin liegen, dass die Lerner Fähigkeiten erworben haben und weniger Strategien brauchen (vgl. Chen 1995, 41). Dies zeigt, dass die Wirkung der Lerndauer auf die Anwendung und Auswahl von Strategien nicht eindeutig nachgewiesen werden kann, sondern ein sehr komplexes Thema darstellt, zu dem noch viel geforscht werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der Lerndauer und der Häufigkeit der Anwendung bestimmter Strategien gibt und welche Strategien mit der Lerndauer korrelieren.

Geschlecht

In der Arbeit von Oxford (1989a) wurde der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Anwendung von Lernstrategien untersucht. Einige Arbeiten bestätigen, dass Frauen Lernstrategien bewusster anwenden und dass sie eher metakognitive, affektive und soziale Strategien einsetzen als Männer (vgl. Ehrman & Oxford 1989, Nyikos 1987, Oxford & Nyikos 1989, Yang 1992b). Demgegenüber kommen andere Arbeiten zu widersprüchlichen Ergebnissen (vgl. Kim 1992, Phillips 1991, Mißler 1999).

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob die weiblichen Lerner andere Strategien anwenden als die männlichen.

Auslandserfahrung

Yang (1992, 129) kam bei ihrer Untersuchung zum Einfluss der Lernumgebung (Zielsprachland oder Heimatland) auf die Anwendung von Lernstrategien zu dem Ergebnis, dass die Lerner im Heimatland seltener soziale Strategien verwenden, aber häufiger Kompensationsstrategien. Yang führt dies darauf zurück, dass die Lerner im eigenen Land wenig Gelegenheit haben, mit Muttersprachlern der Fremdsprache in Kontakt zu kommen.

Wie schon weiter oben beschreiben, kommen die meisten Untersuchungen über

Zweitsprachenlerner im Zielsprachenland[17] zu dem Ergebnis, dass diese Lerner häufiger soziale Strategien anwenden als Kompensationsstrategien. Das gegenteilige Ergebnis hat Chang (1990) in seiner Untersuchung von 50 Chinesen, die im Ausland studierten, erhalten. Die Chinesen, die er untersuchte, verwendeten viel häufiger Kompensationsstrategien als soziale Strategien, obwohl sie in dem Zielsprachland waren. Hier stellt sich die Frage, ob es entweder keinen eindeutigen Zusammenhang gibt zwischen der Lernumgebung und der Strategienanwendung gibt, oder ob diese unterschiedlichen Ergebnisse auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind (zitiert nach Chen 1995, 33).

Dieser Frage kann in der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen werden, aber es wird überprüft, ob die Lerner in Taiwan (im Heimatland) häufiger Kompensationsstrategien oder soziale Strategien anwenden. Außerdem kann überprüft werden, ob diejenigen Studierenden, die schon einmal im Zielsprachland waren, häufiger soziale Strategien oder Kompensationsstrategien anwenden, und ob sich deren Verhalten von dem der anderen Studierenden unterscheidet.

[17] Damit sind diejenigen Lerner gemeint, die eine zweite Fremdsprache im Zielsprachland lernen.

4 Die Durchführung der Untersuchung

Mit Hilfe des Fragebogens werden sowohl die Lernstrategien der taiwanesischen Deutschlerner erfragt als auch folgende Faktoren erhoben: das Alter, die Lerndauer, das Geschlecht, der Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern und die persönlich erfolgreichste Sprachfertigkeit.

In diesem Kapitel wird zuerst erläutert, wie der Fragebogen zu Stande gekommen ist und wie die Befragung durchgeführt wurde.

4.1 Probelauf

Der Fragebogen wurde zweimal einem Probelauf[18] unterzogen. Beim ersten Probelauf wurden die Items den sechs Kursen zugeordnet, in die der Deutschunterricht an der Universität, in der die Befragung durchgeführt wurde, unterteilt ist. Diese sechs Fachrichtungen sind folgende: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Grammatik und Wortschatz.

Dies habe ich besonders aus zwei Gründen gemacht. Erstens werden die sechs Fertigkeiten an der Deutschabteilung in sechs unterschiedlichen Kursen einzeln trainiert. Zweitens wird in der Fachliteratur erwähnt, dass für jede Sprachfähigkeit dem Lerner angepasste Strategien vermittelt werden sollen.

Nach dem ersten Probelauf habe ich mit den 7 Versuchspersonen[19] diskutiert. Sie hatten vor allem Probleme damit, dass eine Strategie in mehreren Kursen gleichzeitig angewendet werden konnte (z.B. Note-taking). Deshalb wussten sie häufig nicht, welcher Kategorie sie diese zuordnen sollten. Deshalb habe ich mich entschieden, als Grundlage meines Fragebogens auf den SILL zurückzugreifen und für meine Untersuchung zu modifizieren.

Der SILL ist auf Englisch geschrieben. Die taiwanesischen Studenten verfügen über unterschiedliche englische Sprachkompetenzen. Um Missverständnisse zu vermeiden,

---

[18] Der Probelauf wurde aus zwei Gründen durchgeführt. Erstens ist der Fragebogen vom Englischen ins Chinesische übersetzt worden. Während des Problaufs wurden die Unklarheiten erklärt und der Fragebogen entsprechend überarbeitet. Zweitens sollte die Zeit zum Ausfüllen berechnet werden.

[19] Die 7 Versuchspersonen, die an dem ersten Probelauf teilgenommen haben, sind Studenten aus dem zweiten Jahrgang.

habe ich den Fragebogen ins Chinesische[20] übersetzt. Beim zweiten Probelauf wurde überprüft, ob die Fragestellungen verständlich formuliert waren. Für die deutschen Leser habe ich den Fragebogen zusätzlich vom Englischen ins Deutsche übersetzt (siehe Anhang).

Im Anschluss an den ersten Probelauf wurde ein zweiter Probelauf mit den 5 Probanden aus dem ersten Probelauf und einer weiteren neu hinzugekommenen Person durchgeführt[21]. Die Probanden brauchten 20 Minuten, um die vierseitige Umfrage auszufüllen. Nach dem zweiten Probelauf wurden alle Items festgelegt.

4.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden die persönlichen Informationen wie Geschlecht und Alter erhoben. Im zweiten Teil geht es um Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Dazu gehören Fragen wie z.B., wie lange sie Deutsch lernen und ob sie schon mal einen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern hatten. Die letzte Frage betrifft die Selbsteinschätzung (Selbstevaluation). Die Lerner sollen sich überlegen und antworten, mit welchen Fertigkeiten sie am erfolgreichsten lernen.

Dem SILL Fragebogen ist normalerweise ein Arbeitsblatt zur Auswertung beigefügt. Auf dem Arbeitsblatt können die Probanden ihre Antworten notieren. Die Durchschnittswerte werden später in den Subskalen und der Gesamtskala des SILL ausgerechnet. Um die Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen möglichst kurz zu halten, und die Konzentration der Versuchspersonen (Vpn) zu berücksichtigen, habe ich für die vorliegende Untersuchung das Format so verändert, dass die Antworten direkt neben den 66 Aussagen angekreuzt werden konnten. Auf das Arbeitsblatt wurde verzichtet.

Die Versuchspersonen wurden gefragt, wie oft sie die gestellten Strategien verwendet haben. Die Lerner lesen z.B. die Aussage "Ich suche ein Satzmuster auf Deutsch". Die Antwort wurde auf einer 5-Punkte-Likert-Skala eingetragen. Sie antworteten wahrheitsgemäß in den folgenden fünf Skalen[22]. Um den Punkt jeder Versuchsperson

---

[20] Da die Strategien des Fragebogens sich auf taiwanesische Studenten, die Deutsch lernen, bezieht, habe ich alle Ausdrücke „in English" durch „auf Deutsch" ersetzt. Die Stelle, wo die Muttersprache auftaucht, werden durch „auf Chinesisch" ersetzt.

[21] Diese Personen nahmen an der Hauptbefragung nicht mehr teil.

[22] Wenn sie das „nie" machen, kreuzen sie **1** an; Wenn sie das „selten" machen, kreuzen sie **2** an; Wenn sie das „manchmal" machen, kreuzen sie **3** an; Wenn sie das „gewöhnlich" machen, kreuzen sie **4** an;

zu rechnen, wurden die Skalen zu jeder Aussage für jeden Lerner zusammengezählt.

4.3 Die Durchführung

Die Untersuchung wurde im vorletzten Monat (Dezember) des Wintersemesters 2000 an der Fu-Jen Universität durchgeführt. Nach einem persönlichen Gespräch mit den Lehrerinnen und der Bitte um ihre Unterstützung konnte der größte Teil der Befragung in der regulären Deutschunterrichtszeit durchgeführt werden.

Ich habe in jedem Kurs den Fragebogen auf Chinesisch vorgestellt. Ich erklärte, dass es in der Befragung um die Häufigkeiten der angewendeten Lernstrategien gehe. Die Probanden wurden ermutigt, ehrliche Antworten abzugeben. Sie sollten nicht nach der sozialen Erwünschtheit antworten, sondern nach der persönlichen Einschätzung. Ich wies ausdrücklich darauf hin, dass es keine richtige oder falsche Antwort gebe und dass ihre Anonymität gewährleistet sei. Auf den Hinweis einer Studentin, dass in vielen Fragebögen die Ziffern 1 bis 5 anders bewertet wurden, habe ich die Bedeutung der 5 Ziffern ausführlich erläutert und an die Tafel geschrieben.

Dann habe ich die Fragebögen an die Lerner verteilt. Die Probanden aus den ersten, zweiten und dritten Jahrgängen haben die Umfrage innerhalb des Klassenraums ausgefüllt. Nur die Studenten aus dem vierten Jahrgang haben den Fragebogen nach Hause genommen und am nächsten Tag abgegeben. In den drei ersten Jahrgängen stimmt dementsprechend die Anzahl der Befragten mit den verteilten Fragebögen überein. Für die Probanden aus dem vierten Jahrgang ist leider nicht überprüfbar, ob alle Anwesenden die Fragebögen zurückgegeben haben.

4.4 Versuchspersonen

Die Versuchspersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, studierten alle an der Deutschabteilung der Fu-Jen Universität. Sie kamen aus vier Jahrgängen.

Ich habe 180 Fragebögen zurückbekommen. Von den 180 ausgefüllten Fragebögen waren drei ungültig, da sie nicht komplett beantwortet worden waren. Somit stehen

---

Wenn sie das „immer“ machen, kreuzen sie **5** an.

effektiv 177 Fragebögen zur Verfügung. Die 177 Teilnehmer setzen sich aus 32 Männern und 145 Frauen zusammen.

Tabelle 4.1: Die Anzahl und das Geschlecht

Männer	32
Frauen	145
insgesamt	177

Das Alter der meisten Teilnehmer liegt zwischen 18 und 21.

Tabelle 4.2: Die Altersstruktur

18 Jahre alt	36
19 Jahre alt	51
20 Jahre alt	39
21 Jahre alt	30
22-26 Jahre alt	21

Die Studenten können den Deutschunterricht an der Universität im Regelfall höchstens vier Jahre besuchen. In der Auswertung gaben jedoch einige Teilnehmer an, länger als vier Jahre Deutsch zu studieren. Dies erklärt sich daraus, dass sie vorher an der Fremdsprachenhochschule in Wezau drei Jahre Deutsch gelernt haben und den Deutschunterricht an der Fu-Jen Universität fortgesetzt haben.

Tabelle 4.3: Die Lerndauer

Weniger als ein Jahr (3 Monate)	71
Über ein Jahr	39
Über zwei Jahre	33
Über drei Jahre	30
Über vier Jahre	4

Die Fu-Jen Universität ist mit der Marburger Universität durch eine Partnerschaft verbunden. Dadurch haben die Studenten die Gelegenheit, zum Beginn des fünften Semesters für ein Jahr in Marburg zu studieren. 39 der 177 Probanden gaben an, haben schon einmal in einem deutschsprachigen Land gewohnt oder eine Reise dorthin gemacht zu haben.

Tabelle 4.4: DerAufenthalt in einem deutschsprachigen Land

Ja	39
Nein	138

Die Tabelle 4.5 zeigt, die Selbsteinschätzung der Probanden nach der für sie erfolgreichsten Sprachfertigkeit. 7 Personen haben auf diese Frage mehrere Antworten gegeben. 7 Personen haben hinzugefügt, dass sie keine der aufgelisteten Sprachfertigkeiten besser beherrschen.

Tabelle 4.5: Die erfolgreichste Fertigkeit

Wortschatz	15
Grammatik	60
Hören	23
Sprechen	15
Lesen	36
Schreiben	14
Die für diese Frage gültige Anzahl	163
Keine Antwort (ungültig)	7
Mehr als eine Antwort (ungültig)	7
Anzahl der gültigen Fragebögen insgesamt	177

5 Empirische Ergebnisse

Das Kapitel über die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung[23] gliedert sich in 4 Teile. Zuerst (5.1) wird eine deskriptive Analyse der wichtigsten Daten vorgenommen.

Im zweiten Teil (5.2) werden die Korrelationen zwischen den 3 Variablen Alter, Lerndauer, Auslandsaufenthalt und den sechs Untergruppen berechnet.

Im dritten Teil (5.3) wird anhand des T-Tests überprüft, ob es Unterschiede in der Strategieanwendung zwischen Frauen und Männern gibt.

Im vierten Teil (5.4) werden die Items einer Faktorenanalyse unterzogen. Damit wird die vorgenommene Kategorisierung (nach dem SILL) überprüft und evtl. eine darunterliegende Struktur der Items erkennbar.

Im vierten Teil wird eine Varianzanalyse zu der Selbsteinschätzung der eigenen Sprachfähigkeit und der Anwendung der Lernstrategien durchgeführt.

5.1 Deskriptive Analyse

Deskriptive Analyse (oder beschreibende Statistik) bedeutet, die Informationen über die Häufigkeitsverteilung, die Mittelwerte, die Variabilität und die Standardabweichung der einzelnen Variablen zu beschreiben.

Zuerst werden die Häufigkeitsverteilungen, der Mittelwert und die Standardabweichung der einzelnen Items dargestellt und die fünf am häufigsten und am wenigsten verwendeten Strategien erläutert. Anschließend werden der sechs Untergruppen, zu denen die Items zusammengefasst wurden, anhand der Mittelwerte in eine Reihenfolge gebracht.

Außerdem wird die Reliabilität des vorliegenden Fragebogens und seiner Untergruppen berechnet.

---

[23] Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe von SPSS (Statistical Package of the Social Sciences).

5.1.1 Die Häufigkeitsverteilung und der Mittelwert der Items

Das Antwortverhalten der befragten Studierenden wird in der Tabelle 5.1 dargestellt.

Die Items 1 bis 5 repräsentieren die Antwortmöglichkeiten im Fragebogen[24]. Z.B. haben die unter „1“ aufgelisteten Befragten die jeweilige Strategie nie angewendet. Die Zahlen in den Spalten darunter (z.B. 12) geben an, wie oft jedes einzelne Item jeweils von den Probanden angekreuzt wurde.

Der englische Fachbegriff für Mittelwert ist „mean“. Nach der Erklärung von Sichelschmidt und Milsmann (1996) bedeutet der Mittelwert die Summe der Werte einer Variablen über alle Beobachtungen, dividiert durch die Anzahl an Beobachtungen. Damit gibt er einen durchschnittlichen Wert aller Variablen an.

Der Mittelwert (M) in der Tabelle 5.1 gibt an, wie oft jedes Item (F01 bis K07) im Durchschnitt genannt wurde. Im Allgemeinen bedeutet das, dass eine Lernstrategie, deren Mittelwert größer als 3 ist, häufiger angewendet wurde als eine Strategie deren Mittelwert um 1 oder 2 liegt.

[24] Wenn ein Student z.B. die erste Strategie (F01) „nie“ angewendet hat, wählte er bei dieser Strategie „1“. Falls er diese Strategie häufiger anwendet hat, dann wählte er entsprechend eine Zahl zwischen 2 und 5.

Tabelle 5.1: Häufigkeit, Mittelwert und Standardabweichung

Item	1 nie	2 selten	3 manchmal	4 oft	5 immer	M Mittelwert	SD Standard abweichung
F01	12[25]	28	84	38	14	3.06	1.00
F02	21	66	64	22	4	2.55	0.93
F03	27	56	49	36	9	2.68	1.11
F04	17	43	57	43	12	2.85	1.17
F05	85	69	14	7	2	1.71	0.86
F06	69	51	31	18	6	2.06	1.15
F07	39	41	50	33	13	2.64	1.23
F08	13	61	74	23	6	2.70	0.90
F09	3	25	66	63	20	3.40	0.92
F10	9	37	77	46	8	3.03	0.92
F11	19	39	53	54	12	3.00	1.11
F12	39	40	34	46	18	2.79	1.32
F13	4	25	64	69	15	3.37	0.90
G01	6	54	87	25	5	2.82	0.81
G02	12	42	61	46	16	3.06	1.06
G03	3	14	59	70	31	3.63	0.92
G04	10	41	79	41	5	2.92	0.92
G05	11	38	76	42	10	3.01	0.96
G06	5	49	78	35	10	2.97	0.90
G07	8	30	70	46	22	3.23	1.05
G08	37	60	48	24	8	2.46	1.10
G09	22	59	51	35	9	2.70	1.09
G10	11	18	51	65	32	3.50	1.09
G11	2	23	49	73	28	3.54	1.01
G12	2	18	40	86	31	3.71	0.91
G13	9	39	56	58	15	3.17	1.03
G14	22	61	64	25	4	2.57	0.97
G15	17	53	60	37	8	2.77	1.06
G16	7	34	86	36	13	3.06	0.94
G17	2	21	73	63	16	3.36	0.92
G18	0	3	30	55	89	4.29	0.80
H01	1	13	44	71	48	3.85	0.92
H02	10	30	42	55	40	3.48	1.17
H03	44	41	46	37	9	2.58	1.21
H04	11	39	66	46	15	3.08	1.03
H05	6	10	47	74	39	3.71	1.01
H06	16	38	54	62	7	3.03	1.04
H07	0	3	26	69	79	4.26	0.77
I01	23	58	63	28	5	2.62	0.99
I02	10	25	63	65	14	3.27	0.99
I03	1	11	44	80	41	3.84	0.87
I04	3	15	61	65	33	3.62	0.94
I05	18	47	66	33	12	2.83	1.07
I06	26	71	49	18	13	2.55	1.09
I07	9	39	80	42	7	2.99	0.90
I08	22	59	66	22	8	2.63	1.00
I09	21	45	62	39	10	2.84	1.07
I10	23	65	56	27	6	2.59	1.00
I11	13	32	66	55	11	3.10	1.01

[25] Die Ziffer “12” bedeutet beispielsweise, dass 12 der Probanden das Item F01 mit “nie” angekreuzt haben. Sie sind also der Meinung, dass sie diese Strategie nicht anwenden.

Item	1 nie	2 selten	3 manchmal	4 oft	5 immer	M Mittelwert	SD Standard abweichung
I12	48	69	34	19	17	2.25	1.09
I13	32	63	51	23	7	2.47	1.07
I14	10	29	46	61	31	3.41	1.12
I15	11	25	59	55	27	3.35	1.09
J01	7	32	60	57	21	3.29	1.02
J02	7	23	55	66	25	3.42	1.04
J03	15	41	55	44	20	3.03	1.17
J04	15	21	48	65	28	3.39	1.14
J05	93	55	18	7	4	1.72	0.95
J06	11	18	50	74	24	3.46	1.04
K01	3	4	32	74	63	4.05	0.93
K02	5	28	37	79	28	3.54	1.02
K03	12	36	57	53	19	3.17	1.08
K04	17	34	48	58	20	3.16	1.15
K05	1	12	54	62	48	3.81	0.93
K06	6	18	36	73	43	3.71	1.08
K07	6	18	46	59	48	3.70	1.07

Im Folgenden werden die höchsten und niedrigsten Nennungen einzelner Strategien erläutert.

Die fünf am seltensten angewendeten Strategien

Der Mittelwert der fünf am wenigsten genannten Strategien ist niedriger als 2.5. Das bedeutet, dass auch die weniger häufig gewählten Strategien im Durchschnitt selten bis manchmal benutzt wurden.

Die folgenden 5 Strategien wurden von den befragten Studenten am seltensten genannt:

(1) F05, „Ich benutze ein Wort mit dem gleichen Reim, um eine Gedächtnisstütze zu haben“ (Mittelwert = 1.7119),

(2) J05, „Ich schreibe mein Gefühl in mein Tagebuch beim Deutschlernen“ (Mittelwert = 1.7232),

(3) F06, „Ich lerne Vokabeln mit einer Vokabelkartei“ (Mittelwert = 2.0678),

(4) I12, „Ich setze mir ein Ziel für eine kurze oder lange Zeit“ (Mittelwert = 2.2542),

(5) G08, „Ich schreibe Notizen, E-Mails und Briefe auf Deutsch“ (Mittelwert = 2.4689).

Die am wenigsten genannten Strategien sind inhaltlich sehr unterschiedlich. Es sind sowohl einige darunter, die zu den affektiven Strategien zählen (das Gefühl beim Lernen beschreiben), als auch solche, die zu den Gedächtnisstrategien (z.B. Auswendiglernen mit der Lernkartei) zählen.

Vergleicht man meine Daten mit denen von Yang[26] (1992b, 145), stellt sich heraus, dass zwei der Strategien auch bei ihr unter den am wenigsten genannten Strategien zu finden waren. Die beiden Strategien waren folgende:

(1) memorizing new words by grouping or by using rhymes (vgl. F05), und

(2) writing note, messages, letters or reports in Englisch (vgl. G08).

Meine Daten kommen also zu ähnlichen Ergebnissen wie Yang, obwohl sie eine viel größere Anzahl von Studierenden untersucht hat.

Die fünf am häufigsten angewendeten Strategien

Die befragten Studierenden haben die folgenden 5 Lernstrategien am häufigsten eingesetzt:

(1) G18, „Ich benutze Nachschlagewerke, z.B.: ein Wörterbuch oder ein grammatisches Nachschlagewerk zur sprachlichen Korrektur“ (Mittelwert = 4.2994),

(2) H 07, „Während der Kommunikation fällt mir ein Wort nicht ein. Dann sage ich das Wort auf Englisch. Wenn er oder sie Chinesisch versteht, dann sage ich das Wort auf Chinesisch“ (Mittelwert = 4.2665),

(3) K01, „Wenn ich etwas nicht verstehe, bitte ich die anderen langsamer zu sprechen, zu wiederholen oder zu erklären“ (Mittelwert = 4.0565),

(4) H01, „Ich benutze sprachliche Signale, um den Inhalt zu erraten“ (Mittelwert = 3.8588),

(5) I03, „Während die anderen auf Deutsch reden, höre ich aufmerksam zu“ (Mittelwert = 3.8418).

Hierbei fällt auf, dass diese Strategien vor allem im Zusammenhang mit verbaler Kommunikation (Nachfragen, gut Zuhören.) stehen, und nur eine dieser häufig genannten Strategien bezieht sich auf ein schriftliches Hilfsmedium (Wörterbuch).

Bei Yang finden sich wiederum zwei Items, die mit den von mir berechneten Items zusammen fallen:

---

[26] In der Arbeit von Yang haben 505 Studierende aus 5 Universitäten in Taiwan den SILL-Fragebogen ausgefüllt.

(1) paying attention when someone was speaking (I03)

(2) asking the other persons to slow down or repeat if they did not understand (K01)

5.1.2 Die sechs Untergruppen des Fragebogens

Die Items F01 bis K07 wurden zu den sechs Untergruppen F bis K[27] zusammengefasst und der jeweils durchschnittliche Mittelwert und die Standardabweichung der Untergruppe berechnet.

Tabelle 5.2: Die Rangfolge der sechs Untergruppen

Rangfolge	**Untergruppen**	**Mean (Mittelwert)**	**SD (Standardabweichung)**
1	**K** (Soziale Strategien)	3.597	0.6570
2	**H** (Kompensationsstrategien)	3.431	0.5827
3	**G** (Kognitive Strategien)	3.158	0.4865
4	**J** (Affektive Strategien)	3.058	0.5807
5	**I** (Metakognitive Strategien)	2.961	0.5938
6	**F** (Gedächtnisstrategien)	2.762	0.4972

Wie die Tabelle 5.2 zeigt, wurden die sozialen Strategien und die Kompensationsstrategien im Durchschnitt am häufigsten angewendet. Die beiden Mittelwerte liegen zwischen 3.4 und 3.6.

Nach Oxford (1992) ist der Mittelwert einer Untergruppe im Bereich 3.5 bis 5.0 „hoch“, im Bereich von 2.5 bis 3.4 „mittel“ und im Bereich 1-2.4 „niedrig“ (Yang 1992b, 32).

[27] Mein Ordnungssystem ist bis auf einzelne Abweichungen identisch mit dem des SILL.

Damit ist in meiner Untersuchung der Mittelwert der sozialen Strategien hoch und der Mittelwert der Kompensationsstrategien mittel.

Yang hat die Mittelwerte verschiedener Studien verglichen. Der von mir berechnete Mittelwert der Kompensationsstrategien (3.431) liegt zwischen den von Yang dokumentierten Mittelwerten (3.26 bis 3.66) (ebd., 128).

Die metakognitiven- und Gedächtnisstrategien nehmen in meiner Untersuchung die beiden letzten Rangplätze ein. Dennoch liegen die Mittelwerte beider Gruppen über 2.5 und fallen damit in den mittleren Bereich.

Bei Yang lagen die Gedächtnisstrategien an letzter Stelle mit Mittelwerten zwischen 2.8 und 3.7. Der von mir berechnete Wert von 2.7 ist also mit den Daten von Yang vergleichbar (ebd.).

In weiteren Arbeiten wurde der Mittelwert der sechs Untergruppen des SILL berechnet und verglichen (Oxford, Talbott & Halleck 1990, Phillips 1991, Green 1991, Mullins 1992, Yang 1992a und 1994, Ehrman und Oxford 1995). Bei diesen Vergleichen stellte sich heraus, dass die Kompensationsstrategien und die metakognitiven Strategien im Allgemeinen sehr häufig angewendet werden; während die Gedächtnisstrategien weniger oft angewendet werden.

Bei den meisten anderen Untersuchungen mit dem SILL stehen die metakognitiven Strategien an der dritten Stelle. In meiner Untersuchung stehen diese auf Rang fünf, also an zweitletzter Stelle. Damit ist dieser Wert im Vergleich zu anderen Untersuchungen relativ niedrig.

Insgesamt zeigt der Vergleich meiner Daten mit anderen Untersuchungen mit dem SILL, dass diese durchaus miteinander vergleichbar sind. Im Folgenden wird die Reliabilität berechnet, die etwas über die innere Konsistenz des Fragebogens besagt.

Reliabilität

> *„Die Reliabilität wird als das Ausmaß an Präzision oder Genauigkeit der mit einem Meßinstrument erhobenen Werte definiert. Eine Möglichkeit, die Reliabilität eines Fragebogens zu bestimmen, ist die Berechnung von Cronbachs Alpha. Dieses Maß gibt Auskunft über die innere Konsistenz eines Fragebogens“ (Mißler 1999, 213).*

Der Wert von Cronbachs Alpha liegt immer zwischen Null und eins, und je höher der Wert, um so stärker ist die innere Konsistenz. Dieser Wert sagt etwas darüber aus, wie gut die in den einzelnen Untergruppen zusammengefaßten Items zusammen passen, also einen Faktor beschreiben. Ist Cronbachs Alpha hoch, also z.B. $\alpha > 0.7$, dann ist die innere Konsistenz sehr hoch. Bei einem Wert $\alpha < 0.3$ ist er z.B. niedrig.

Tabelle 5.3: Die innere Konsistenz des Fragebogens und seiner Subskalen

Skalen	Anzahl der Items	Cronbach's Alpha
SILLGES	66	0.92
SILLF (Gedächtnisstrategien)	13	0.70
SILLG (kognitive Strategien)	18	0.81
SILLH (Kompensationsstrategien)	7	0.64
SILLI (metakognitive Strategien)	15	0.85
SILLJ (affektive Strategien)	6	0.52
SILLK (soziale Strategien)	7	0.74

Aus Tabelle 5.3 wird ersichtlich, dass der Fragebogen und seine Subskalen eine relativ hohe Reliabilität aufweisen. Die Gesamtskala (SILLGES) erhält einen Wert von $\alpha = 0.92$. Dieser hohe Wert von Cronbach's Alpha der bedeutet, dass der Fragebogen und seine Subskalen eine relativ hohe innere Konsistenz aufweisen.

Die beiden höchsten Werte wurden bei SILLI (metakognitive Strategien) mit $\alpha = 0.85$ und SILLG (kognitive Strategien) mit $\alpha = 0.81$ erreicht. Die drei Skalen SILLH (Kompensationsstrategien), SILLF (Gedächtnisstrategien) und SILLK (soziale Strategien) liegen im Bereich $0.64 \leq \alpha \leq 0.74$. Nur SILLJ (affektive Strategien) weist eine relative geringe innere Konsistenz mit $\alpha < 0.52$ auf.

5.2 Korrelationen

Die Korrelationen wurden aus den drei Variablen Lerndauer, Alter und Auslandsaufenthalt einerseits und den Mittelwerten der Lernstrategien andererseits berechnet und auf ihre Signifikanz überprüft. Es geht also darum zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Variablen und den sechs Untergruppen des Fragebogens gibt.

Zur Berechnung wird Pearsons Korrelationskoeffizient (r) verwendet. Je näher dieser Wert an 0 ist, umso höher ist die Signifikanz (0.01% oder 0.05% Signifikanz-Niveau).

5.2.1 Das Alter

Tabelle 5.4: Die Korrelation des Alters mit den Untergruppen

Correlations

		ALTER	SILLF	SILLG	SILLH	SILLI	SILLJ	SILLK
Pearson Correlation	ALTER	1.000	-.119	-.014	.185*	-.143	-.080	-.029
	SILLF	-.119	1.000	.601**	.371**	.587**	.482**	.340**
	SILLG	-.014	.601**	1.000	.562**	.667**	.545**	.601**
	SILLH	.185*	.371**	.562**	1.000	.331**	.381**	.466**
	SILLI	-.143	.587**	.667**	.331**	1.000	.542**	.501**
	SILLJ	-.080	.482**	.545**	.381**	.542**	1.000	.585**
	SILLK	-.029	.340**	.601**	.466**	.501**	.585**	1.000
Sig. (2-tailed)	ALTER	.	.114	.856	.014	.057	.291	.700
	SILLF	.114	.	.000	.000	.000	.000	.000
	SILLG	.856	.000	.	.000	.000	.000	.000
	SILLH	.014	.000	.000	.	.000	.000	.000
	SILLI	.057	.000	.000	.000	.	.000	.000
	SILLJ	.291	.000	.000	.000	.000	.	.000
	SILLK	.700	.000	.000	.000	.000	.000	.
N	ALTER	177	177	177	177	177	177	177
	SILLF	177	177	177	177	177	177	177
	SILLG	177	177	177	177	177	177	177
	SILLH	177	177	177	177	177	177	177
	SILLI	177	177	177	177	177	177	177
	SILLJ	177	177	177	177	177	177	177
	SILLK	177	177	177	177	177	177	177

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Wie das Sternchen (∗) in der Tabelle zeigt, besteht eine positive Korrelation zwischen dem Alter und den Kompensationsstrategien. Dies bedeutet, dass die Schüler mit zunehmendem Alter häufiger Kompensationsstrategien anwenden. Diese Korrelation besteht auf dem 5%-Signifikanzniveau (r = 0.18) und ist deshalb „signifikant“.

5.2.2 Die Lerndauer

Tabelle 5.5: Die Korrelation der Lerndauer mit den Untergruppen

Correlations

		LERNDAU	SILLF	SILLG	SILLH	SILLI	SILLJ	SILLK
Pearson Correlation	LERNDAU	1.000	-.092	.056	.338**	-.202**	-.071	.042
	SILLF	-.092	1.000	.601**	.371**	.587**	.482**	.340**
	SILLG	.056	.601**	1.000	.562**	.667**	.545**	.601**
	SILLH	.338**	.371**	.562**	1.000	.331**	.381**	.466**
	SILLI	-.202**	.587**	.667**	.331**	1.000	.542**	.501**
	SILLJ	-.071	.482**	.545**	.381**	.542**	1.000	.585**
	SILLK	.042	.340**	.601**	.466**	.501**	.585**	1.000
Sig. (2-tailed)	LERNDAU	.	.221	.456	.000	.007	.351	.578
	SILLF	.221	.	.000	.000	.000	.000	.000
	SILLG	.456	.000	.	.000	.000	.000	.000
	SILLH	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
	SILLI	.007	.000	.000	.000	.	.000	.000
	SILLJ	.351	.000	.000	.000	.000	.	.000
	SILLK	.578	.000	.000	.000	.000	.000	.
N	LERNDAU	177	177	177	177	177	177	177
	SILLF	177	177	177	177	177	177	177
	SILLG	177	177	177	177	177	177	177
	SILLH	177	177	177	177	177	177	177
	SILLI	177	177	177	177	177	177	177
	SILLJ	177	177	177	177	177	177	177
	SILLK	177	177	177	177	177	177	177

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Die Lerndauer korreliert mit der Subskala SILLH (Kompensationsstrategien). Diese Korrelation ist hoch signifikant ($p < 0.01$ mit $r = 0.33$). Das bedeutet, dass mit zunehmender Lerndauer häufiger Kompensationsstrategien angewendet wurden.

Außerdem besteht eine negative Korrelation zwischen der Lerndauer und der Subskala SILLI (metakognitive Strategien), die ebenfalls hoch signifikant ist ($p < 0.01$ und $r = -0.20$). Das heißt, dass die Studierenden mit längerer Lerndauer weniger häufig metakognitive Strategien anwenden[28].

Im Folgenden wurden die Studierenden entsprechend ihrer Lerndauer in vier Gruppen unterteilt. Dann wurden diesen Gruppen jeweils die am häufigsten ($M > 4$) und am seltensten ($M < 2$) angewendeten Strategien zugeordnet. Die Tabelle 5.6 zeigt, dass mit zunehmender Lerndauer die Anzahl der häufig angewendeten Strategien[29] von 2

---

[28] Vgl. mit der Tabelle 7.1: im Kapitel 7.4: Der Mittelwert der metakognitiven Strategien und die unterschiedliche Lerndauer.

[29] Die Anzahl wurde in Klammern hinter die Items geschrieben.

(im ersten Jahr) auf 6 (im vierten Studienjahr) steigt

Tabelle 5.6: Die Lerndauer und die Anzahl der am häufigsten und am seltensten angewendeten Strategien

Lerndauer	Mittelwert > 4	Mittelwert < 2
über 3 Monate	G18, H07 (2)	J05, F05 (2)
über 1 Jahr	G18, H07, K01, H01 (4)	J05, F05, F06 (3)
über 2 Jahre	G18, H07, K01, H01 (4)	J05, F05, F06 (3)
über 3 Jahre	G18, H07, K01 H05, H02, I03 (6)	J05, F05, I12 (3)

Die erste Gruppe, die über drei Monate und unter einem Jahr Deutschunterricht gehabt hatte, wendete am häufigsten die Strategien G18 (Nachschlagewerk benutzen) und H07 (ein Wort auf Englisch oder Chinesisch sagen). Die Strategien J05 (Tagebuch) und F05 (Reime) wurden von den Lernanfängern am wenigsten angewendet.

Die Gruppe im zweiten Unterrichtsjahr wendete über die Strategien G18 und H07 hinaus zwei weitere Strategien (H01 und K01) sehr häufig an. Ebenso wie in der ersten Gruppe wurden hier die Strategien J05 und F05 wieder am seltensten angewendet. Darüber hinaus war zusätzlich das Item F06 sehr schwach ausgeprägt.

Die dritte Gruppe, die mehr als 2 Jahre Deutsch gelernt hat, verhielt sich in der Wahl der am häufigsten und am seltensten angewendeten Strategien genauso wie die zweite Gruppe.

Die vierte Gruppe, die mehr als 3 Jahre Deutschunterricht gehabt hatte, hat insgesamt sechs Strategien, die sie sehr oft anwendete, genannt. Drei der Strategien (G18, H02, K01) wurden auch von den anderen Gruppen häufig angewendet. Lediglich ein Item, das die zweite und dritte Gruppe häufig anwendete, fiel in der vierten Gruppe nicht mehr unter die Strategien mit einem Mittelwert über 4. Vor allem die Mittelwerte der Items H05 (4.333) und H07 (4.533) sind ziemlich hoch.

Die drei weiteren der insgesamt 6 Strategien mit einem hohen Mittelwert sind die Items H05, H02 und I03. Die Strategien J05 und F05 und I12 gehören zu den am seltensten angewendeten Strategien.

5.2.3 Der Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern

Nun geht es darum die Frage, ob diejenigen, die schon mal im Ausland waren, wo die zu erlernenden Sprache gesprochen wurde, sich in der Anwendung der Strategien von den anderen Lernern unterscheiden.

In der hier vorliegenden Arbeit korreliert der Aufenthalt im Ausland auf dem 5%-Signifikanzniveau mit den Subskalen SILL H (Kompensationsstrategien r = 0.16) und SILL G (kognitive Strategien r = 0.15). Das bedeutet, dass diejenigen, die schon mal im Zielsprachland der zu erlernenden Sprache waren, häufiger Kompensationsstrategien und den kognitive Strategien einsetzen als die übrigen Probanden.

Tabelle 5.7: Die Korrelation des Auslandsaufenthaltes mit den Untergruppen

Correlations

		AUSLAND	SILLF	SILLG	SILLH	SILLI	SILLJ	SILLK
Pearson Correlation	AUSLAND	1.000	.020	.154*	.161*	.049	.009	.068
	SILLF	.020	1.000	.601**	.371**	.587**	.482**	.340**
	SILLG	.154*	.601**	1.000	.562**	.667**	.545**	.601**
	SILLH	.161*	.371**	.562**	1.000	.331**	.381**	.466**
	SILLI	.049	.587**	.667**	.331**	1.000	.542**	.501**
	SILLJ	.009	.482**	.545**	.381**	.542**	1.000	.585**
	SILLK	.068	.340**	.601**	.466**	.501**	.585**	1.000
Sig. (2-tailed)	AUSLAND	.	.795	.040	.032	.520	.904	.367
	SILLF	.795	.	.000	.000	.000	.000	.000
	SILLG	.040	.000	.	.000	.000	.000	.000
	SILLH	.032	.000	.000	.	.000	.000	.000
	SILLI	.520	.000	.000	.000	.	.000	.000
	SILLJ	.904	.000	.000	.000	.000	.	.000
	SILLK	.367	.000	.000	.000	.000	.000	.
N	AUSLAND	177	177	177	177	177	177	177
	SILLF	177	177	177	177	177	177	177
	SILLG	177	177	177	177	177	177	177
	SILLH	177	177	177	177	177	177	177
	SILLI	177	177	177	177	177	177	177
	SILLJ	177	177	177	177	177	177	177
	SILLK	177	177	177	177	177	177	177

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Auch in der Untersuchung von Mißler (1999) wird beschrieben, dass Kompensationsstrategien, kognitive und soziale Strategien häufiger angewendet werden, wenn die Lerner Erfahrungen mit einem Auslandsaufenthalt gemacht haben.

> *„So ist z.B. die Dauer von Auslandsaufenthalten am höchsten mit dem SILL C [hiermit sind Kompensationsstrategien gemeint, d. Verf.] korreliert" (ebd., 239).*

Somit kann man sagen, dass meine Daten die Untersuchung von Mißler bestätigen.

5.3 T-Test

Viele Forschungen kommen zu dem Ergebnis, dass Frauen eine größere Anzahl von Strategien anwenden als Männer (vgl. Politzer 1983, Oxford & Nyikos 1989, Ehrman & Oxford 1989). Nach der Untersuchung von Mißler lassen sich für vier der sechs Subskalen des SILL keine signifikanten Geschlechtsunterschiede finden. Demnach setzen Frauen und Männer ungefähr gleich häufig Gedächtnisstrategien, kognitive, metakognitive und affektive Strategien ein. In ihrer Untersuchung gaben Frauen lediglich an, häufiger Kompensationsstrategien und soziale Strategien anzuwenden als Männer (Mißler 1999, 261).

In ihrer Untersuchung hatten die Probanden meistens schon mehr als drei Fremdsprachen gelernt, bevor sie anfingen, die neue Zielsprache zu lernen. Sie verfügten also schon über mehr Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen als die Untersuchungspersonen in der vorliegenden Untersuchung. Dies gilt sowohl für die männlichen wie auch für die weiblichen Versuchspersonen.

Nun soll überprüft werden, ob die in der Literatur beschriebenen Geschlechtsunterschiede bei der Anwendung von Lernstrategien für die hier untersuchten Probanden bestätigt werden können.

Fremdsprachen werden im Allgemeinen häufiger von Frauen als von Männern als Studienfach gewählt. Entsprechend beträgt in dieser Untersuchung die Anzahl der Männer 32 und die Anzahl der Frauen 145. Das heißt, knapp 18 % der Lerner sind männlich und 82% weiblich. Die Anzahl von 32 männlichen Lernern ist zwar knapp, aber sie reicht m. E. aus, um darüber statistische Aussagen zu machen. Dennoch sollten die Ergebnisse im Bezug auf das Geschlecht unter Vorbehalt betrachtet werden.

5.3.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Anwendung von Lernstrategien

Mit dem T-Test[30] kann überprüft werden, ob die weiblichen und männlichen Lerner die Strategien unterschiedlich angewendet haben.

Tabelle 5.8: Der T-Test (Mittelwertvergleich) zur Überprüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede bei den sechs Untergruppen des Fragebogens

Group Statistics

	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SILLF	1.00	32	2.7668	.5186	9.2E-02
	2.00	145	2.7618	.4942	4.1E-02
SILLG	1.00	32	3.0781	.5490	9.7E-02
	2.00	145	3.1759	.4718	3.9E-02
SILLH	1.00	32	3.2679	.6219	.1099
	2.00	145	3.4680	.5696	4.7E-02
SILLI	1.00	32	2.9500	.5192	9.2E-02
	2.00	145	2.9637	.6107	5.1E-02
SILLJ	1.00	32	2.8958	.6204	.1097
	2.00	145	3.0943	.5675	4.7E-02
SILLK	1.00	32	3.4241	.8428	.1490
	2.00	145	3.6355	.6054	5.0E-02

Wie in der Tabelle 5.8 erkennbar ist, liegen die Mittelwerte von Frauen[31] und Männern in allen sechs Untergruppen nahe beieinander, jedoch sind die Werte der Frauen in fast allen sechs Untergruppen höher als die der Männer. Nur bei der Untergruppe F (Gedächtnisstrategien) liegt ihr Wert knapp unter dem der männlichen Lerner.

Damit bestätigen diese Daten einerseits die Anwendung einer größeren Anzahl an Strategien bei Frauen, andererseits können die SILL-spezifischen Unterschiede bei Frauen und Männern über den T-Test nicht bestätigt werden.

[30] Vgl. die Berechnungen im Anhang. „Signifikanz der t- Statistik: Das zweiseitige beobachtete Signifikanzniveau von t. Wenn die angegebene Wahrscheinlichkeit klein genug ist (normalerweise kleiner als 0.05 oder 0.01), sollte die Nullhypothese verworfen werden“ (Sichelschmidt 1996, 104).

[31] In der Tabelle steht „1“ für Männer und „2“ für Frauen.

5.4 Die Faktorenanalyse

5.4.1 Die Hauptkomponentenanalyse (Principal-component analysis)

Die Hauptkomponentenanalyse wird zur Ermittlung der Anfangslösung der Faktorenanalyse verwendet. Sie kann benutzt werden, wenn die Korrelationsmatrix singulär ist. Die Hauptkomponentenanalyse wird benutzt, um unkorrelierte Linearkombinationen der beobachteten Variablen zu erzeugen. Die erste Komponente besitzt den größten Varianzanteil. Nachfolgende Komponenten erklären stufenweise kleinere Anteile der Varianz und alle sind miteinander unkorreliert (vgl. Sichelschmidt und Milsmann 1996).

Um zu kontrollieren, ob das Verfahren der Faktorenanalyse für die vorliegenden Daten angemessen ist, wurden einige Tests durchgeführt. Der Test auf Sphärität von Bartlett ergab einen Wert von 5059.9520, der mit $p< 0.0000$ hoch signifikant ist.

Der Wert des Kaiser-Meyer-Olkin-Maßes (KMO)[32] gibt Auskunft über die Angemessenheit des Samplings. Der bei der vorliegenden Stichprobe ermittelte Wert von 0.79 ist nach der Definition von Kaiser vortrefflich. Dementsprechend ist das Verfahren der Faktorenanalyse für die vorliegenden Daten angemessen (vgl. hierzu auch die entsprechende Tabelle im Anhang).

5.4.2 Die sechs Faktoren

Bei der Faktorenanalyse geht es darum, aus der großen Vielzahl von Faktoren diejenigen zu finden, die die meisten Variablen erklären.

[32] Kaiser-Meyer-Olkin Angemessenheitsmaß (Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequency): Ein Index, der die Größen der beobachteten Korrelationskoeffizienten mit den partiellen Korrelationskoeffizienten vergleicht. Ist die Summe der quadrierten partiellen Korrelationskoeffizienten groß, liegt der Index nahe an 1. Kleine Werte zeigen an, dass die Anwendung einer Faktorenanalyse nicht zu empfehlen ist, da Korrelation zwischen Variablenpaaren nicht durch andere Variablen erklärt werden können. Kaiser beschreibt Werte um 0,9 als phantastisch, Werte um 0,8 als vortrefflich, um 0,7 als mittel, um 0,6 als zweitklassig, um 0,5 als miserabel und unter 0,5 als inakzeptabel.

Die Faktoren lassen sich nach der Definition von Sichelschmidt und Milsmann (1996, 40) wie folgt erklären:

> *Ein Faktor ist eine „latente Variable, die benutzt werden kann, um die Variation in den beobachteten miteinander korrelierten Variablen auszudrücken. Er wird auch „gemeinsamer Faktor“ genannt, da sich durch ihn und andere gemeinsame Faktoren alle beobachteten Variablen ausdrücken lassen“.*

In vielen Untersuchungen, die auf der Grundlage des SILL beruhen, wurde die Faktorenanalyse eingesetzt. Oxford und Burry-Stock (1995, 14-16) haben die Faktorenanalysen zum SILL aus sechs Nationen verglichen. Die Untersuchung von Yang (1992b) über Studierende aus Taiwan war auch darunter. Gelegentlich werde ich meine Faktoren mit den von Yang (in Oxford und Burry-Stock) gefundenen Faktoren vergleichen. Oxford und Burry-Stock kamen auf insgesamt neun Faktoren, während der "eigenvalue"-Test (siehe Anhang) bei mir sechs Faktoren ergab.

Tabelle 5.8: Vergleich der hier gewonnenen Faktoren mit denen von Yangs Faktoren (1992b)

Faktor	in der vorliegenden Untersuchung gewonnene Faktoren	Faktoren bei Yang[33]
1	kognitive und metakognitive Grundlagenstrategien	metacognitive planning
2	aktive, natürliche Sprachanwendung“	active language use
3	metakognitives Planen	memory and analysis
4	soziale Strategien	formal oral practice
5	Kompensationsstrategien	social strategies
6	Gedächtnisstrategien	compensation and reading

In meiner Untersuchung[34] laden 18 Items zum Faktor 1 hoch. 6 dieser 18 Items gehören in die Untergruppe G, das sind die kognitiven Strategien, und weitere sechs Items sind aus der Untergruppe I, das sind die metakognitiven Strategien. Kompensations-

[33] Yang (1992b) nach der Übersicht von Oxford und Burry -Stock (1995, 15).

[34] Die Tabelle zu der Faktorenanalyse befindet sich im Anhang.

strategien wurden keine genannt, und auch nur einmal soziale Strategien.

Man kann also sagen, dass sich der Faktor 1 aus verschiedenen Untergruppen des SILL zusammensetzt und eine eigene Kategorie bildet, die quer zu denen des SILL liegt. M. E. beschreibt dieser Faktor die grundlegenden kognitiven und metakognitiven Strategien, die vor allem für Lernanfänger zentral sind, die sich die Grundlagen der Sprache erst noch erarbeiten müssen. Ich möchte den Faktor 1 deshalb „kognitive und metakognitive Grundlagenstrategien“ nennen. Diese Beschreibung passt nur teilweise zu dem ersten Faktor von Yang, die diesen „metacognitive planning“ nennt (vgl. Oxford und Burry-Stock 1995, 14-16).

Auf Faktor 2 luden 12 Items hoch. Insgesamt beschreiben diese Items die aktive Anwendung der deutschen Sprache, der Kontakt zu Muttersprachlern oder sonstiger sozialer Austausch in der Fremdsprache standen hier im Vordergrund. Der Faktor 2 wurde deshalb analog zu dem zweiten Faktor bei Yang (ebd.) „aktive, natürliche Sprachanwendung“ bzw. „active language use“ genannt.

Die Zuordnung der Items auf die Kategorien gibt diese Beschreibung für den Faktor 2 nicht so deutlich wieder. 6 der Items fielen auf kognitive Strategien (G) und drei auf Gedächtnisstrategien (F).

Bei Faktor 3 sind vor allem Items zu finden, die sich auf die Selbstevaluation beziehen, wie z.B. ein persönliches Lernziel verfolgen oder einen persönlichen Bezug zu der Fremdsprache gewinnen. Entsprechend laden hier 7 von den insgesamt 10 Items aus der Untergruppe I (metakognitive Strategien) hoch.

Den dritten Faktor nenne ich deshalb „metakognitives Planen“. Dies ist ein großer Unterschied zum dritten Faktor bei Yang, der bei ihr „memory and analysis“ heißt.

Auf Faktor 4 laden Items, bei denen es sich sowohl um soziale Strategien (K, 5 Items) als auch um kognitive Strategien (G, 3 Items) handelt. Die Freude an der Sprache und das Interesse einer guten Aussprache werden hier besonders betont. Der Faktor 4 wird deshalb „soziale Strategien“ genannt. Dies ist ein Unterschied zu Yang. Bei ihr lautet der Faktor 4 “formal oral practice“. Die „social strategies“ stehen bei ihr jedoch schon an nächster Stelle, nämlich auf Faktor 5.

In meiner Untersuchung laden auf den Faktor 5 besonders Items hoch, die sich auf die Kompensationsstrategien (H) beziehen. Die Items beschreiben Strategien, bei denen die Vermittlung des Inhalts wichtiger ist als die korrekte Anwendung der Fremdsprache. Dementsprechend finden sich auch überwiegend Items aus der Kategorie der Kompensationsstrategien (H, 4 Items) und soziale Strategien (K, 4 Items) in diesem Faktor wieder. Ich nenne diesen „Kompensationsstrategien". Die Bezeichnung bei Yang ist wie schon gesagt, „social strategies".

Der Name des Faktors 6 „Gedächtnisstrategien" soll der Tatsache gerecht werden, dass auf diesen Faktor 5 von insgesamt 7 Items hoch laden, bei denen es sich um Gedächtnisstrategien (F) handelt. Hierbei geht es um Strategien, mit denen der neu gelernte Wortschatz abgerufen werden kann. Yang nennt ihren sechsten Faktor „compensation and reading", der sich von meinem stark unterscheidet.

5.5 Varianzanalyse und Häufigkeitsverteilung

Die Deutschkurse an der hier untersuchten taiwanesischen Universität werden im ersten und zweiten Jahrgang in sechs Kurse aufgeteilt. In jedem Kurs werden bestimmte Sprachfähigkeiten vermittelt. Diese lauten wie folgt: Wortschatz, Grammatik, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Im Fragebogen gab es eine Frage[35], in der alle Befragten selbst einschätzen sollten, in welcher dieser sechs Sprachfähigkeiten sie am erfolgreichsten waren. Da in dieser Untersuchung ihre Semesterleistungen nicht abgefragt wurden, bleibt offen, inwieweit diese Einschätzung mit der Leistung in den Prüfungen übereinstimmt oder davon abweicht.

5.5.1 Die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeit und die Anwendung der Lernstrategien

Es wurde zuerst mit der Varianzanalyse[36] überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der persönlichen Einschätzung des größten Erfolges in einem der Sprachfähigkeiten bzw. Kurse und der Anwendung bestimmter Lernstrategien gibt. Mit der Varianzanalyse ergab sich jedoch keine Signifikanz[37]. Das heißt, dass die Lerner fast alle Strategien gleich oft oder selten angewendet haben, unabhängig davon, ob sie sich

[35] Vgl. die Frage (E) im Fragebogen (siehe Anhang).

[36] Varianzanayse oder auch ANOVA ist die Abkürzung für Analysis Of Variance.

[37] Vgl. die Daten der Auswertung im Anhang.

z.B. in der Grammatik oder im Hörverständnis am erfolgreichsten einschätzten.

5.5.2 Die sechs Sprachfähigkeiten

Die Tabelle 5.9 zeigt, wieviele der Lerner jweils eine der sechs Sprachfähigkeiten als persönlich erfolgreichste Fähigkeit einschätzten. Zusätzlich wurden jeweils die am häufigsten und die am seltensten angewendeten Strategien angegeben, um zu überprüfen, ob sich hier Unterschiede in der Anwendung einzelner Strategien zeigten.

Tabelle 5.9: Die Selbsteinschätzung der persönlich erfolgreichsten Sprachfähigkeit und die am häufigsten und am wenigsten angewendeten Strategien

	Die Anzahl der Nennungen (gesamt = 163[38])	Am häufigsten angewendete Strategien (M > 4)
Grammatik	60	H07, G18
Lesen	36	H07, G18
Hören	23	K01
Wortschatz	15	H07
Sprechen	15	H07, G18
Schreiben	14	H07, G18, K01

60 Personen haben die „Grammatik“ als die für sie erfolgreichste Sprachfähigkeit gewählt.

36 Personen sind der Meinung, dass sie Deutsch am effektivsten beim „Lesen“ lernen.

23 Personen haben geantwortet, dass sie am erfolgreichsten bei der Schulung ihrer „Hörfähigkeit“ waren.

Jeweils 15 Personen gaben an, dass sie im Kurs „Wortschatz“ bzw. im Kurs „Sprechen“ am erfolgreichsten waren.

[38] Von 177 Studenten haben 7 mehr als eine Antwort angegeben. 7 von 177 Personen sind der Meinung, dass sie in keiner Fähigkeit Erfolg erworben haben. Diese 14 Probanden wurden bei dieser Frage

Die übrigen 14 Personen haben beim „Schreiben“ den größten Lernerfolg gehabt.

Wie schon oben erwähnt, war über die Varianzanalyse kein Zusammenhang zwischen dem Erfolg in den Sprachfähigkeiten und der Anwendung bestimmter Strategien zu erkennen. Dieses Ergebnis habe ich noch auf eine andere Weise überprüft. Dafür habe ich die bei den jeweiligen Sprachfähigkeiten am häufigsten angewendeten Strategien verglichen (siehe Tabelle 5.9).

Auch dieser Vergleich zeigt keine großen Unterschiede bei den einzelnen Fähigkeiten. In fünf von sechs wurden die Strategien H07 (ich sage ein Wort auf Chinesisch oder Englisch) und in vier G18 (ich benutze ein Nachschlagewerk) am häufigsten angewendet. Lediglich zwei Gruppen verhielten sich in der häufigen Anwendung der Strategien anders. Diejenigen, die am erfolgreichsten beim Hören waren, wählten als einzige Strategie mit einem Mittelwert über 4 das Item K01 (ich bitte die Person langsam zu sprechen). Diejenigen, die beim Lernen des Wortschatzes am erfolgreichsten waren, wendeten als einzige sehr oft angewendete Strategie H07 an.

---

nicht in die Auswertung aufgenommen (vgl. Tabelle 4.5).

6 Der Deutschunterricht und die Deutschlernenden in Taiwan

In diesem Kapitel werden die Lernbedingungen und die Lernumgebung der Deutschlerner in den taiwanesischen Universitäten und in den Oberschulen aufgezeigt.

In der DaF-Literatur taucht die Situation der Deutschlerner in Taiwan nur sehr selten auf. Selbst in Taiwan waren früher die Veröffentlichungen zu diesem Bereich sehr spärlich (Sprenger 1974). Zum Deutschunterricht in Taiwan erschien der Aufsatz von Plank (1992) in der vom Informationsbüro der Regierung herausgegebenen Zeitschrift „Freies China“[39].

Für viele deutsche Lehrer sind die Reaktionen der (taiwanesischen) Lerner im Unterricht unverständlich bzw. befremdlich. Ihre Zurückhaltung, ihre Passivität geben häufig Anlass zur Kritik. Frau Plank war als Deutschlehrerin in der Fu-Jen Universität tätig. Ihrer Meinung nach sind die Lerner nicht in der Lage, selbstständig zu handeln:

> *„Die meisten Studenten haben aber ungemeine Schwierigkeiten, ihre anerzogene Zurückhaltung abzulegen, auf Fragen zu antworten, vielleicht selbst welche zu stellen oder sich kritisch mit dem Lehrstoff, geschweige denn mit dem Lehrer auseinanderzusetzen“ (Plank 1992, 27f).*

Diesem Punkt stimmen auch die Studenten zu. In einer Befragung[40] gab die Mehrzahl der Studenten (65%) an, auch im 3. und 4. Studienjahr Angst davor zu haben, ihre Meinung im Unterricht frei zu äußern. Eine Studentin ist sogar der Meinung, dass die Zahl in Wirklichkeit noch höher ist. Den Grund dafür sieht sie darin, dass nach dem traditionellen Unterrichtsstil der Lehrer immer Recht habe. Sie hält die chinesischen Studenten nicht für passiv. Sie hätte in ihrer Schulzeit jedoch nicht gelernt, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern.

Bei der Beschreibung der Lernbedingungen beziehe ich mich vor allem auf die Dissertation von Lohmann 1996[41], der in seiner Arbeit ausführlich das heutige Bildungs-

---

[39] Seit 2000 wird die Zeitschrift „Taipei heute“ genannt.

[40] Das ist eine Befragung, die von Susanne Hornfeck und ihren Studenten (aus der Soo-choow Universität) im Jahre 1992 durchgeführt worden ist. Sie haben gemeinsam einen Fragebogen entwickelt und an die dritten und vierten Jahrgänge der anderen Universitäten verteilt. Sie haben 300 Exemplare verteilt und 250 Exemplare zurückbekommen.

[41] Sein Thema lautet „Zur Lage des Deutschunterrichts an den Universitäten und außeruniversitären Institutionen in Taiwan im Kontext des chinesischen Bildungssystems und zur Studien- und Lebenssi-

system in Taiwan und die heutige Situation des Deutschunterrichts an den Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen behandelt[42].

Seit 1997 unterrichte ich als Deutschlehrerin an der Schule und an der Universität und nehme auch an verschiedenen Tagungen[43] im Lande teil, die sowohl vom Erziehungsministerium als auch vom Germanisten- und Deutschlehrerverband veranstaltet werden. Diese fünfjährige Unterrrichtserfahrung fließt in die Beschreibung der Unterrichtssituation an denUniversitäten mit ein.

In den letzten Jahren fanden viele Änderungen im taiwanesischen Bildungssystem statt. Nach langer Diskussion wurde 1995 die Einführung einer zweiten Fremdsprache (außer Englisch) in der Oberschule verwirklicht. Die Aufnahmeprüfung für Oberschulen wurde im Jahre 1999 abgeschafft. Die Zentrale Zulassungsprüfung für Hochschulen (ZZP) ist im Jahre 2001 abgeschafft worden. Seit kurzem wird geplant, dass die Grundschüler ab dem dritten Jahrgang den Englischunterricht besuchen sollen. Hieran erkennt man, dass eine Reihe von Reformansätzen umgesetzt werden. Das heißt, einige Elemente des alten Prüfungssystems wurden abgeschafft. Wie die neuen Ansätze fortgeführt werden, bleibt noch offen. Somit kann noch keine abschließende Darstellung des gegenwärtigen Bildungssystems geboten werden.

In vielen Untersuchungen wird kritisiert, dass die Defizite beim Fremdsprachenlernen und insbesondere das passive Lernverhalten auf das Prüfungssystem zurückzuführen seien. Deshalb stelle ich im Folgenden das chinesische Prüfungssystem dar, um die Auswirkungen des Prüfungssystem auf das Lernverhalten darzustellen.

6.1 Der Deutschunterricht an den Universitäten

Bevor die zweite Fremdsprache in der Schule eingeführt wurde, konnten die Lerner die deutsche Sprache nur an der Universität studieren. Im ersten Jahr begann man mit dem Alphabet und den phonetischen Übungen. Deutsch als Hauptfach wurde erstmals 1963 an der katholischen Fu-Jen Universität angeboten. In den folgenden Jahren wur-

---

tuation der Studenten an den Deutschen Abteilungen" (Veröffentlichung der Dissertation im Jahre 1996).

[42] Außerdem beziehe ich mich auf die Arbeit von Lin 1995. Ihr Thema lautet „Empirische Untersuchung zu Landeskunde und landeskundlichen Kenntnissen über Deutschland in Taiwan".

[43] In der Jahrestagung des erst 1992 gegründeten „Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan" wird z.B. jährlich ein Rahmenthema diskutiert.

den auch in anderen Universitäten in den Randbezirken Taipeis Deutschabteilungen gegründet. Es gibt inzwischen vier private Universitäten[44] in Nordtaiwan, die Deutsch als Hauptfach anbieten. Die Regelstudienzeit in den Universitäten Taiwans beträgt im allgemeinen 4 Jahre[45]. Das Wen Tzao Ursulinen Junior College für Fremdsprachen[46] in Südtaiwan bietet eine 5-jährige Ausbildung im Fach Deutsch.

In den vier Universitäten können die Lerner Deutsch als Hauptfach und gleichzeitig Nebenfächer an Abteilungen anderer Fakultäten belegen. Das heißt, sie kombinieren Deutsch mit anderen Fächern. Die Studierenden, die Naturwissenschaften, Jura, Musikwissenschaft oder Medizin studieren, können aus eigenem Interesse oder zur Vorbereitung auf ein Auslandsstudium Deutsch als zweite Fremdsprache neben Englisch wählen. Daran zeigt sich, dass mittlerweile eine breite Anzahl von Studierenden die Möglichkeit erhält, die deutsche Sprache kennenzulernen.

Im Folgenden werden die Zielsetzungen und Studienpläne der Deutschen Abteilungen[47] in verschiedenen Universitäten dargestellt.

---

[44] Die vier Universitäten und ihr jeweiliges Gründungsjahr sind folgende: die Fu-Jen Universität (1963), die Tamkang Universität (1963), die Wen-Hua Universität (1963) und die Soo-Chow Universität (1973).

[45] Zum Vergleich: Die Studienzeit in der Medizinischen Fakultät dauert 7 Jahre und die Jurastudenten an der Soo-chow Universität brauchen 5 Jahre um ihr Studium zu absolvieren.

[46] An diesem College können die Lerner Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch und Spanisch als Hauptfach oder als Nebenfach belegen (vgl. Lohmann 1996, 125).

[47] Die offizielle Bezeichnung für die deutschen Abteilungen lautet eigentlich „Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur“. In dieser Arbeit wird durchgängig die Abkürzung verwendet.

6.1.1 Die Zielsetzungen und Studienpläne des Faches Deutsch

Wenn man die Zielsetzungen für das Fach Deutsch vom Erziehungsministerium im Jahre 1983 liest, bekommt man einen Überblick über die Inhalte des Faches Deutsch. Im Fachstudium liegt der Schwerpunkt auf der Literatur und der Sprachkompetenz:

> *„Das Fach DaF legt je nach Bedarf der nationalen Entwicklung besonderen Wert auf die Bildung der Sprache und Literatur. Sprache, Literatur und praktischer Nutzen sollen als Gegenstände in den Sprachunterricht integriert werden, um eine gute Grundlage für die Sprachkenntnisse zu legen und weitgehend die vier sprachlichen Fertigkeiten, Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, zu beherrschen, was für die beruflichen Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen, wie z.B. Diplomatie, Presse oder Außenhandel sowie für die Weiterbildung im Ausland nützlich ist“ (Erziehungsministerium 1983, 5; zitiert nach Lin 1995, 22).*

An der Fu-Jen Universität lauten die Ziele des Faches Deutsch:

> *„- Die Studenten sollen die sprachlichen Fähigkeiten, Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, beherrschen.*
> *- Die Studenten sollen gute Kenntnisse über die deutschen Geisteswissenschaften besitzen“ (aus: Fakultätscurriculum. Manuskript o. J.)*

Die Ziele des Faches Deutsch an der Soo-chow Universität sind im Vergleich zum Curriculum der Fu-Jen Universität konkreter:

> *„- Die Studenten sollen zu qualifiziertem deutschsprachigem Personal für Berufe, wie z.B. Diplomat, Kaufmann, Übersetzer, Sekretär, Korrespondent, Literat und Linguist ausgebildet werden.*
> *Den Studenten sollen die deutsche Literatur und die auf Deutschland bezogenen Geistes- und Sozialwissenschaften vermittelt werden, wie z.B. Erziehungsphilosophie, Sozialwissenschaft und Politikwissenschaft“*
> *(aus: Fakultätscurriculum. Manuskript o. J.)*

Die zwei Universitäten verfolgen die vom Erziehungsministerium festgelegten Zielsetzungen. Diese Zielsetzungen werden außerdem allgemein gefordert und geben auch den deutschen Abteilungen große Freiheiten. Aber durch genauere Vorschriften zu Pflicht- und Wahlkursen werden die Studieninhalte wieder stark eingeschränkt, wie Lohmann aus der Soo-chow Universität erörtert (vgl. Lohmann 1996, 100).

Weder die Lehrer noch die Lerner sind mit den Vorschriften zufrieden. Viele Studenten kritisieren die Vorgaben als zu umfassend (vgl. Plank 1992, 25). Die Leiterin der

Deutschen Abteilung der Wen-Hwa Universität, Pause-Chang[48], hat in einem Aufsatz kritisiert, dass die Lerner im ersten Jahr innerhalb ihrer Pflichtkurse zu viele fachfremde Kurse besuchen müssen. Das ist für die langsamer lernenden Studenten das Haupthindernis, um intensiv Deutsch lernen zu können. Deshalb können sie sich von Anfang an weniger erfolgreich einbringen (vgl. Pause-Chang 1993, 23).

Da das Studium in Taiwan anders organisiert ist als in Deutschland, werde ich hier den Unterschied kurz darstellen. Der wichtigste Unterschied liegt im Beurteilungssystem. In Taiwan gibt es ein Punktesystem. Die Studenten müssen Tests schreiben und bekommen dafür Leistungspunkte[49]. Wenn der Student die für sein Fach geforderte Punktzahl erreicht hat, bekommt er ohne weitere Prüfung sein Abschlusszeugnis und hat den Bachelor-Grad erlangt.

Die Studenten in der Deutschabteilung der Soo-chow Universität brauchen z.B. mindestens 136 Leistungspunkte[50], das ist in der Regel je einer pro Wochenstunde. Darin enthalten sind die vom Erziehungsministerium vorgeschriebenen fachfremden Kurse[51] mit ca. 28 Leistungspunkten. Für die vom Erziehungsministerium vorgeschriebenen fachbezogenen Pflichtkurse gibt es 62 Leistungspunkte. Seit 1992 wurden die gesamten Vorgaben von 62 auf 44 reduziert. Hier werden die Unterschiede aufgelistet.

---

[48] Pause-Chang: „Das Deutsch-Studium an der Wen-Hwa Universität: Zielsetzung-Bedingungen-Durchführung-Erfahrungen- Konsequenzen (Pause-Chang 1993, 13-31).

[49] Dieser Leistungspunkt ist der Begriff für englisch „credit".

[50] Jede Abteilung kann sich entscheiden, wie viele credits die Studenten brauchen, um ihren Universitätsabschluss zu erreichen. Im Jahr 1993 war die Situation wie folgt: Fu-jen Universität: 144, Tamkang Universität: 138; Soo-chow Universität: 136; Wen-Hwa Universität: 124 Leistungspunkte (vgl. Jahr 1993, 37; Lohmann 1996, 107). Die Punktzahl kann von Jahr zu Jahr variieren. Im Aufsatz von der Leiterin der Wen-Hwa Universität stehen die Leistungspunkte bei 146 (vgl. Pause-Chang 1993, 20).

[51] Die sogenannten fachfremden Kurse bedeuten, dass der Inhalt des Kurses mit Deutsch nichts zu tun hat. Das sind folgende Kurse: Chinesisch, Englisch, Chines. Verfassung und Geist der Staatsgründung, Chinesische Geschichte und Allgemeinbildende Kurse. Daneben gibt es einige Pflichtkurse wie Sport und militärische Übungen für die männlichen Studenten, in denen keine Punkte vergeben werden (vgl. Lohmann 1996, 97). Die Zahlen sind leider weder einheitlich noch festgelegt. In der Wen-Hwa Universität liegen die Zahlen um 22 Punkte (vgl. Pause-Chang 1993, 21).

Tabelle 6.1: Die Pflichtkurse des Erziehungsministeriums (Lohmann 1996, 100f)

Kurse	Punkte (ab 1990)	Punkte (ab 1992)
Grundkurs Deutsch	20	20
Konversation	12	8
Aufsatz	10	4
Übersetzung	8	4
Deutsche Literaturgeschichte	4	
Praktisches Deutsch (ausländischer Schriftverkehr)	4	
Deutsche Kulturgeschichte	4	
Einführung in die Lektüre deutscher Literatur		4
Deutsche Kultur		4
Gesamt	62	44

Für diejenigen, die weiter im Graduierteninstitut studieren möchten, ist die literarische Bildung wichtiger. Für die meisten jedoch, die später eine Tätigkeit in Industrie und Handel suchen, sind die Fachkenntnisse nötiger. Dort sind eher spezifische Fremdsprachenkenntnisse gefragt als literarische Bildung. Die Folge ist, dass die Vermittlung von Kenntnissen der deutschen Literatur in den letzten Jahren ihre Priorität eingebüßt hat. In den meisten Deutschabteilungen werden weniger Unterrichtsstunden in Literatur erteilt. Hier werden exemplarisch einige Änderungen an Universitäten Taiwans dargestellt, die man sicherlich als Reform bezeichnen kann.

Die Kollegen an der Abteilung haben sich entschieden, ab 1993 das vierjährige Studium in Grund- und Hauptstudium einzuteilen. Um die Sprachfähigkeit der Lerner zu testen, führen die Lehrer am Ende des zweiten Jahres eine Zwischenprüfung durch. Ab dem 3. Studienjahr werden den Studenten 3 Studienschwerpunkte angeboten, und zwar:

- Literatur- und Sprachwissenschaften
- Geistes- und Sozialwissenschaften
- Wirtschaftsdeutsch

Neben der Soo-chow Universität hat die Fu-Jen Universität seit 1995 ebenfalls eine Zwischenprüfung eingeführt. Ursprünglich wollten die Lehrer, dass die Lerner eine in Deutschland standardisierte Prüfung ablegen. Diese Zwischenprüfung entsprach dem in Deutschland anerkannten „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“, das gemeinsam vom Deutschen Volkshochschul-Verband und dem Goethe-Institut vergeben wird. Die Lehrer haben diese Idee nach 5 Jahren Praxis wieder verworfen, weil der Inhalt oft ausschließlich am Alltagsleben in Deutschland orientiert ist. Hier zeigt sich eine generelle Problematik in Bezug auf die Inhalte, die vermittelt werden sollen: Bezieht sich der Inhalt ausschließlich auf das Zielsprachland, fehlt der persönliche Bezug, um die Sprache zu lernen.

Darüber hinaus haben die Deutschabteilungen aktiv Partnerhochschulen oder Partneruniversitäten in Deutschland gesucht, damit die Studenten während ihrer Studienzeit im Zielsprachland wohnen und lernen können. Sie bieten den Studenten diese Gelegenheit, um die Kultur und die Leute in Deutschland kennenzulernen. Die Soo-chow Universität hat Kontakt mit der Universität Bonn, die Fu-Jen Studenten können ein Jahr an der Marburger Universität studieren. Das Wen-Zau College schickt jeden Sommer eine kleine Gruppe für zehn Tage nach Deutschland. Leider bleibt das Austauschprogramm nur einseitig.

Die Studenten können nach dem Abschluss der Universität im Graduierteninstitut einen Magistertitel erwerben. Im Graduierteninstitut beschäftigen sich die Lerner mit der deutschen Literatur und vertiefen ihre fachlichen Kenntnisse (z.B.: Linguistik, Philosophie, deutsche Geschichte).

Bislang können die Deutschlerner in drei Graduierteninstituten weiter Deutsch lernen. Das älteste Graduierteninstitut für deutsche Sprache und Literatur wurde 1968 an der Wen-Hwa Universität gegründet. Seit 1974 gibt es ein Graduierteninstitut für deutsche Sprache und Literatur an der Fu-Jen Universität. Das andere ist das Graduierteninstitut für Übersetzung und Dolmetschen an der Fu-Jen Universität. Es werden weitere Möglichkeiten angeboten, damit die Studenten auch nach dem Verlassen der Deutschen Abteilung ihre deutschen Kenntnisse vertiefen können. Eine ausführliche Darstellung findet man in der Arbeit von Lohmann (vgl. ders. 199, 108f).

6.1.2 Studieninhalte, Berufsaussichten und mangelnde Motivation

Früher wurden die Studenten nach ihrem Zentralen Zulassungsprüfungsergebnis zu den Abteilungen geschickt. Wenn sie ihr Fach wechseln wollten, mussten sie eine Prüfung ablegen. Oft wurde kein Platz im Fach freigegeben. Die starre Einrichtung führte dazu, dass die Studenten sich nicht für ihr Studienfach entscheiden konnten und sie kein großes Interesse an ihrem Studium hatten. Entsprechend nahmen die verschiedenen Abteilungen jedes Jahr eine große Anzahl von wenig motivierten Studienanfängern auf (vgl. Plank 1992, 33).

Diese Situation gab den Deutschlehrern Anlass zur Kritik. Dr. Lin Tsong-Min, der Leiter der Deutschabteilung der Soo-chow Universität im Nordosten Taipeis, äußerte sich dazu wie folgt:

> *„Man kann davon ausgehen, dass sicher nicht mehr als fünf Prozent der Studienanfänger an den Deutschabteilungen Taiwans wirkliches Interesse für das Deutschstudium mitbringen!“ (Plank 1992, 23).*

Ähnlich der Äußerung Herrn Dr. Lins fällt auch das Ergebnis der Umfrage von Frau Dr. Hornfeck, der Lektorin des „Deutschen Akademischen Austauschdienstes“ (DAAD), aus:

> *„Kaum einer der befragten Studienanfänger bezeichnete das Deutschstudium als sein Wunschstudium“ (vgl. Hornfeck 1992).*

Diese Umfrage wurde im Jahre 1991 durchgeführt. Da die Veränderungen in den Deutschen Abteilungen Taiwans in den letzten Jahren (1992-1998) stattfanden und bisher keine weitere Untersuchung durchgeführt wurde, bleibt es unklar, ob sich die Situation inzwischen verbessert hat. Aber man kann sicherlich davon ausgehen, dass die Studenten mehr Möglichkeiten als früher haben. Erstens haben sie je nach Prüfungsergebnis mehrere Wahlmöglichkeiten. Zweitens können sie Deutsch mit den Kursen an anderen Fakultäten kombinieren. Drittens können sie an einem Projekt teilnehmen, das ihnen ermöglicht, ein Jahr in Deutschland zu studieren.

Wie die Schüler ihre Studienrichtung wählen, hängt entscheidend von den Finanzierungsmöglichkeiten und den Berufsaussichten ab. In Taiwan müssen die Studenten Studiengebühren bezahlen. Die Gebühren an der staatlichen Universität sind relativ niedrig. Die Studiengebühren für private Universitäten lagen 1992 pro Semester bei annähernd 30 000 NT$, das sind knapp 2000 DM (vgl. Plank, 1992). Aufgrund der besseren finanziellen Ausstattung bemühen sich die Lerner um einen Studienplatz an einer gut angesehenen staatlichen Universität. In den staatlichen Universitäten wird kein Deutschstudium als Hauptfach angeboten.

Die materielle Ausstattung der Universität ist das eine Argument bei der Studienwahl. Das andere sind die Berufaussichten. Taiwan ist seit langem von der Wirtschaft Amerikas abhängig und Englisch ist daher die bedeutendste Handelssprache in Taiwan. In Wirklichkeit haben die Deutschlerner meist Schwierigkeiten, nach dem Abschluss eine Stelle zu finden, bei der sie ihre deutschen Sprachkenntnisse verwenden können (vgl. Lin 1995).

Selbst wenn Deutsch eine Voraussetzung für den späteren Beruf ist, fällt es den Berufsanfängern sehr schwer, das, was sie in den vier Jahren Deutschunterricht gelernt haben, anzuwenden. Die Absolventen müssen bei dem Start in den Beruf feststellen, dass das Gelernte meist nicht den beruflichen Herausforderungen im Wirtschaftsleben entspricht (vgl. Plank 1992).Viele Deutschlerner fordern deshalb, dass sie in der Universität Wirtschaftsdeutsch lernen.

Wie bereits erwähnt, können die Lerner in den ersten zwei Jahren die Grundstufe erreichen. Im dritten und vierten Jahre sollen sie Sachkenntnisse erwerben. Düßel (1993) meint jedoch, dass die Lerner nach zwei Jahren sprachlich noch nicht in der Lage sind, Sachkenntnisse zu erwerben. Außerdem fehlen noch genügend qualifizierte Lehrkräfte für den Wirtschaftsbereich, und an der geringen Anzahl an Unterrichtsstunden kann man erkennen, dass das Training im bisherigen Umfang nicht ausreichen kann[52].

Im Gegensatz dazu möchten aber auch viele Lerner nach ihrem Abschluss als Lehrer in der Schule unterrichten, wie dies bei vielen Englischabsolventen der Fall ist. Dazu brauchen sie ein Jahr Ausbildung im Erziehungswissenschaften und anschließend ein Jahr Praktikum in einer Schule. Die Situation der Fremdsprachen in der Oberschule wird im Folgenden näher behandelt.

6.2 Die zweite Fremdsprache an den Oberschulen

Bislang wird Englisch als erste und einzige Fremdsprache in den Schulen unterrichtet. Englisch wird für die Aufnahmeprüfung für die Oberschulen und Universitäten getestet. Seit langem wird kritisiert, dass in Taiwan nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, obwohl das Land sehr vom Außenhandel mit Europa und anderen asiatischen Staaten abhängig ist und daher weitere Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden

---

[52] In der Soo-chow Universität wird ab dem dritten Jahrgang eine Fachrichtung Wirtschaftsdeutsch im Umfang von 6 Semesterwochenstunden angeboten (vgl. Lohmann 1993, 11). In der Fu-Jen Universität wird im vierten Jahr als Wahlkurs „Handelskorrespondenz“ mit 2 Semesterwochenstunden angeboten.

müssten. Im Jahre 1993 startete das Erziehungsministerium ein dreijähriges experimentelles Oberschulprogramm (Pilotprojekt) mit Japanisch oder Französisch als zweiter Fremdsprache im Wahlfach.

1997 wurde in einigen Schulen ein dreijähriges Versuchsprojekt mit Deutsch als Wahlfach durchgeführt, und in einigen Schulen wurde eine zweite Fremdsprache als Wahlfach angeboten. Im Folgenden wird der Deutschunterricht in den Oberschulen aus drei Perspektiven dargestellt: die Ziele, die Rahmenbedingungen, die curriculare Planung. Es ist bekannt, dass selbst die Schüler nach sechs Jahren Englischunterricht nicht in der Lage sind, mit Ausländern auf Englisch zu kommunizieren. Dies wird vor allem darauf zurückgeführt, dass memorisierungsbetonte Lehrmethoden die Schulpraxis beherrschen. Die Schüler haben passiv viele Vokabeln und die grammatischen Regeln für die Tests auswendig gelernt. Man könnte von den Reformen im Deutschunterricht erwarten, diesen Fremdsprachenunterricht erfolgreicher zu gestalten, als es der gegenwärtige Englischunterricht ist.

6.2.1 Vermittlung und Zielsetzungen

Seit vielen Jahren[53] wird immer wieder diskutiert, in den Schulen noch andere Fremdsprachen außer Englisch anzubieten. Der Abteilungsleiter des Erziehungsministeriums, Jow Ying-Haur, betont die Ziele der zweiten Fremdsprache: „Unsere Hauptziele sind die Anregung des Interesses der Schüler am Erlernen von Fremdsprachen und die Pflege einer internationalen Perspektive durch die Erweiterung der Kenntnisse in globalen Angelegenheiten.“(siehe Her 1998, 38). Außerdem soll die Sprech- und Hörkompetenz Vorrang vor der Lese- und Schreibkompetenz haben. Entsprechend wird gefordert, die kommunikative Methode im Unterricht verstärkt einzusetzen[54]. Bislang werde jedoch in der Schule im Englischunterricht die Grammatik-Übersetzungsmethode eingesetzt.

Nach Japanisch und Französisch wird seit 1997 in einigen Oberschulen auch Deutsch als Wahlfach angeboten. Insgesamt gab es im Jahr 1999 in Taiwan in den 11 Schulen

[53] In der Arbeit von Lin wird erwähnt, dass die Regierung schon im Herbst 1974 plante, Deutsch als zweite Fremdsprache an Oberschulen anzubieten (Lin 1995, 14).

[54] Die Meinung deckt sich mit der Aussage der Grundschulleiterin Chen, Yen-Ho. „ Die Ziele auf dem Grundschulniveau sind Sprechen und Hörverstehen..... dieLehrmethoden sollten interessant, lebendig und locker sein“ (Her 1998, 34).

24 Deutschkurse[55] (Chang 1999, 6). Der Deutschunterricht wird meistens an den Oberschulen in Großstädten erteilt. Entgegen der steigenden Tendenz von 1998 bis 2000 sinkt derzeit das Interesse an Deutschkursen. Vergleicht man diese Zahlen mit neueren Erhebungen, kann man feststellen, dass das Interesse an Deutsch nachgelassen hat[56]. Die unverbindlichen Rahmenbedingungen dürften hierfür ein Grund sein. Damit meine ich, dass die Lerner unter solchen Rahmenbedingungen, wie sie oben erläutert wurden, von der zweiten Fremdsprache nicht profitieren können.

6.2.2 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen verdeutlichen, wie wenig wichtig die zweite Fremdsprache genommen wird. Die Unterrichtszeit liegt ungünstig. In den meisten Schulen wird Deutschunterricht als Wahlfach um 16 Uhr nach den regulären Unterrichtsstunden angeboten. In einigen Schulen finden Fremdsprachenkurse sogar im Rahmen von Freizeitaktivitäten statt. Nach den Richtlinien des Erziehungsministeriums sollte der Fremdsprachenunterricht im zweiten und dritten Jahrgang stattfinden und 4 bis 6 Wochenstunden umfassen. In Wirklichkeit aber wird die zweite Fremdsprache im ersten und zweiten Jahrgang angeboten und umfasst im Allgemeinen 4 Wochenstunden, in einigen Schulen lediglich 2 Wochenstunden. In den meisten Schulen wird im dritten Jahrgang gar keine Fremdsprache mehr angeboten, weil sich die Schüler für die Zentrale Zulassungsprüfung vorbereiten müssen. In den meisten Oberschulen wird die Note im Fach Deutsch nicht in die Gesamtleistung mit einbezogen.

Am Anfang bot das Erziehungsministerium für die am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen finanzielle Unterstützung an. Das Projekt wurde 1999 um fünf Jahre verlängert, die Zuschüsse wurden aber gekürzt. Wegen des knappen Etats läuft das Projekt nicht so gut wie vorher. Viele Schulen bekommen keine Zuschüsse mehr und möchten auch keinen weiteren Fremdsprachenunterricht einrichten. Insgesamt ist festzuhalten, dass die zweite Fremdsprache ein Schattendasein führt.

---

[55] Zum Vergleich: Im Jahre 1998 gab es insgesamt 26 Französischkurse, 82 Japanischkurse 2 Spanischkurse und 12 Deutschkurse (Her 1998, 38).

[56] Die Yung-Ping Gesamtschule sei als Beispiel herangezogen. Als ich 1997 dort Deutsch unterrichtete, hatten sich 100 Schüler angemeldet. Zum Beginn des neuen Semesters 2001 meldeten sich nur noch 30 Teilnehmer. Das Stundenvolumen wurde von 4 auf 2 Std. in der Woche reduziert.

6.2.3 Curriculare Planung

Da die zweite Fremdsprache nicht wie Englisch in die Universitätseintrittsprüfung aufgenommen wird, sind die Lehrer mit dem Problem der mangelnden Motivation der Schüler konfrontiert. Auch für Eltern und für die Schulleitung ist die zweite Fremdsprache von geringerer Bedeutung. Für den Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, einen Lehrplan (Curriculum, Syllabus) zu erstellen, meint die frühere Leiterin des Deutschen Kulturzentrums (Hoesch 1996, 1-7). Sie berichtet über ihre Erfahrungen mit einem „Syllabus" für Deutsch in der Schule zwischen 1984 und 1989 in Singapur. Aber wie vorher erwähnt, ist es so, dass nicht alle Schulen die zweite Fremdsprache anbieten und die Situation von Schule zu Schule sehr unterschiedlich ist. Chang ist der Meinung, dass „eine vorläufige Curriculaplanung mit breiterem Gültigkeitsanspruch nicht sehr sinnvoll erscheint" (Chang 1999, 10).

Joa gibt als Grund, warum die zweite Fremdsprache nur als Wahlfach und nicht als Pflichtfach angeboten wird, an, dass „wir ein Höchstmaß an Flexibilität bewahren" wollen (Her 1998, 38). Seiner Ansicht nach entspricht es dem Geist der Liberalisierung im Bildungsbereich, dass die Schüler frei nach ihren Wünschen und Interessen entscheiden dürfen. Das Erziehungsministerium hält sich zurück und will die Schulautonomie respektieren:

> *„Das Ministerium sollte nicht zu stark in die Entscheidungsfindung und Verwaltungsarbeit der jeweiligen Schulen einbezogen werden" (ebd.).*

Obwohl das Erziehungsministerium im Jahre 1998 eine Evaluation des Experimentierkurses „Zweite Fremdsprachen" an Oberschulen durchgeführt und eine Konferenz zu dem Thema veranstaltet hat, sind noch viele Fragen nicht geklärt. Da die Fragen nach dem Status des Fachs im Schulprogramm und nach dem Stellenwert des Faches innerhalb des Studienplatzvergabeverfahrens noch nicht geklärt sind, findet Chang jede Art von Curriculaplanung unmöglich (Chang 1999, 10).

Für die Lehrer stehen weder eine einheitliche Curriculaplanung noch ein festgelegtes Lehrwerk zur Verfügung. Einerseits ist die Situation nicht günstig für sie, aber andererseits haben sie absolute Freiheit und genügend Zeit zur Verfügung. Sie müssen nicht wie andere Lehrer an den Schulen die vorgeschriebenen Lerninhalte berücksichtigen.

7 Das autonome Lernen im Kontext des taiwanesischen Fremdsprachenunterrichts

Das Fremdsprachenlernen stellt eine besondere Anforderung an das Lernen dar: Da die Fremdsprachenanwendung und das Fremdsprachenlernen meistens auch ohne Lehrer stattfindet, z.B. im Zielsprachland oder im Beruf, brauchen die Lerner für ihr weiteres Lernen die Fähigkeit, weiter selbstständig zu lernen.

Ich schließe mich der Meinung von Häuptle-Barceló an, die sagt:

> *„Ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen als lebenslanger Lernprozess ist letztlich ohne die Fähigkeit, autonom zu lernen, nur schwer möglich“ (1999, 50).*

Für das autonome Lernen sind bestimmte Kompetenzen und Voraussetzungen relevant. Diese werden in den Kapiteln 7.1 unterschiedliche Definitionen zum autonomen Lernen dargestellt und in 7.2 anhand des Idealbildes des autonomen Lerners erläutert.

Im Kapitel 7.3 wird näher auf den Zusammenhang zwischen den Lernstrategien und dem autonomen Lernen eingegangen

Anschließend wird in 7.4 das Lernverhalten im gesellschaftlichen Kontext Taiwans unter Berücksichtigung des autonomen Lernens fokussiert.

7.5 Dabei werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung herangezogen und unter dem Blickpunkt des autonomen Lernens interpretiert.

In Kapitel 7.6 wird auf die Schwierigkeiten der Vermittlung unter den gegebenen Voraussetzungen im taiwanesischen Fremdsprachenunterricht eingegangen. Darüber hinaus werden Vorschläge gemacht, welche Bedingungen noch neu geschaffen werden müssten, um die Lernerautonomie zu implementieren.

7.1 Definition des autonomen Lernens

In den letzten Jahren ist das Thema „autonomes Lernen“ im Fremdsprachenunterricht sehr oft diskutiert worden. Schon Anfang der 70er Jahre wurde das Thema im Hinblick auf die Reformpädagogik diskutiert. Viele Aspekte der Reformpädagogik finden sich heute in Konzepten wie „Freie Arbeit“, „Offener Unterricht“, „Projektunterricht“, „Handelnder Unterricht“ oder „Praktisches Lernen“ wieder (vgl. van Dick 1991).

Holec ist einer der bedeutendsten Personen, die die Lernerautonomie hervorgehoben haben. Er betont dabei vor allem die Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Übernahme der Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen:

> *„Autonomy is the 'ability to assume responsibility for one's own affairs. In the context, with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning." (ders. 1979, 3) - "The essence of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning" (ders. 1981, 3).*

Ebenso hebt Little (1999, 4) die Befähigung zur Eigenverantwortlichkeit als Hauptziel der Autonomieförderung hervor und beschreibt Autonomie als die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Reflexion, zur unabhängigen Entscheidungsfindung und zum selbstständigen Handeln. An anderer Stelle (ders. 1991) betont er, dass es sich bei Lernerautonomie um ein allgemeines Erziehungsziel handele. Little betont, dass die Lernerautonomie eigentlich kein neues Konzept sei, sondern im Gegenteil, sie gelte schon seit Jahrhunderten als ein Ideal der allgemeinen Erziehung (Little 1994, 432).

Breen und Mann (1997, 134) bezeichnen die Lernerautonomie demgegenüber als eine Lebensart (way of being), die (wieder-)entdeckt werden müsse. Sie sind mit der Meinung von Holec , dass die Lernerautonomie eine erlernbare Fähigkeit sei, nicht einverstanden.

Die Frage, ob das autonome Lernen ein angeborener Prozess ist, wie z.B. das Aufwachsen und die Entwicklung eines Kindes vermuten lassen, oder eine erlernbare Fähigkeit, kann hier nicht endgültig beantwortet werden. Ich gehe aber in dieser Arbeit mit Little von der Annahme aus, dass das autonome Lernen ein allgemeines Erziehungsziel, und somit eine erlernbare Fähigkeit, ist.

Little (1994, 434) meint, dass Erfahrungslernen autonomes Lernen ist, das sich aus den eigenen Bedürfnissen und Interessen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt herausbildet:

> *„Experiential learning is naturally autonomous, shaped by our developing needs and interests as we interact with the world of which we are members".*

Dadurch kann autonomes Lernen als ein individueller Prozess betrachtet werden, bei dem die Individualität jedes Lerners durch die folgenden vier Bereiche bestimmt wird: Bedürfnisse (needs), Ziele (purpose), Fähigkeiten (capacities) und Erfolg (ultimate achievement) (ders. 1994, 431).

7.2 Das Idealbild des autonomen Lerners

Es müssen eine Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten bei den Lernern und bestimmte institutionelle Bedingungen gefördert werden, um das Ziel des autonomen Lernens zu erreichen. Dazu sind verschiedene Kompetenzen nötig, von denen im folgenden einige mit Hilfe des Idealbildes des autonomen Lerners von Rampillon (1994b, 456ff) näher erläutert werden. Die Darstellung eines Idealbildes ermöglicht es, eine Zielvorstellung besser zu beschreiben. Es ist klar, dass dieses Ideal nie in Reinform existiert, sondern der besseren Darstellung dient.

Wie Rampillon selbst äußert, hat sie mit Absicht nicht alle Merkmale des autonomen Lerners vollständig und systematisch vorgestellt. Aber die wesentlichen Eigenschaften, die der ideale autonome Lerner besitzen sollte, sind in ihrer Erklärung enthalten. Die folgenden 11 Merkmale[57] kennzeichnen ebenso auch selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen.

Die elf Merkmale sind folgende: Autonome Lerner haben Lust zum Lernen; sie kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten; sie artikulieren ihre Lernprobleme; sie verbinden neues Wissen mit ihrem Vorwissen; sie kennen die Lebensbedeutungen des Lerngegenstandes; sie organisieren ihr Lernen; sie lernen durch Selbststeuerung; sie benutzen Lerntechniken und Lernstrategien; sie überprüfen ihre Lernroutinen; sie lernen durch Kommunikation und stellen echte Wissensfragen (ebd.).

1. Autonome Lerner haben Lust zum Lernen und kennen die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes

Jeder Lerner ist grundsätzlich lernwillig und lernbereit. Der Lerner ist am Anfang seines Lernprozesses neugierig und hat Lust darauf, etwas Neues und Unbekanntes zu erfahren. Aber das Interesse lässt schnell nach, wenn das Lernen keinen Spaß macht

[57] Einige der Merkmale basieren auf ähnlichen Grundlagen und werden deshalb zusammen diskutiert oder nicht näher erläutert, weshalb sich in der folgenden Darstellung eine geringere Anzahl an Merkmalen ergibt.

oder wenn der Schwierigkeitsgrad steigt. Lust ist nicht zwingend an ein niedriges Lernniveau gekoppelt. Wenn die Lerner jedes Mal im Unterricht nur Lieder singen und Spiele spielen, hält das Interesse nicht lange an. Um etwas Neues, Unbekanntes zu lernen, muss der Lerner sich anstrengen.

Trotz der Lernanstrengung sind die Lerner motiviert und lernbereit, wenn sie dadurch Aufschluss über die Bedeutungszusammenhänge gewinnen können. Wenn der Lerngegenstand, in diesem Fall die Fremdsprache, für ihr Leben bedeutungsvoll ist, wird der Weg für ein erfolgreiches Lernen offen sein (vgl. ebd.). Das entspricht auch der Definition der Lernerautonomie, die besagt, dass die Lerner willing (bereit, willig) und capable (fähig) sind, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (dazu Holec 1983, Little 1997, Littlewood 1997).

Es ist eine schon lange bekannte Tatsache, dass die Motivation ein wichtiger Antrieb für das Lernen ist. Die hier beschriebene Lust am Lernen beruht eher auf einer intrinsischen als einer extrinsischen Motivation. Besonders im traditionellen Unterricht wird die intrinsische Motivation durch eine starke Dichotomie zwischen dem Schulwissen und dem Handlungswissen geschwächt. Diese Meinung deckt sich mit dem Argument Littles (1999, 28), das besagt, dass die Lernerautonomie die Barriere zwischen dem institutionellen Unterricht und der Wirklichkeit abbaue.

Für das autonome Lernen ist es wichtig, dass die Lerner eine persönliche Beziehung zu ihrem Lerngegenstand finden können, so dass der Lerngegenstand die Handlungsfähigkeit der Lerner erweitert. Der Lerngegenstand wird in diesem Fall nicht von außen bestimmt, sondern durch die Lerner selber. Das heißt, wenn der Lerner eine Fremdsprache lernt und auch im Alltagsleben anwendet, hat der Lerngegenstand eine solche Bedeutung gewonnen.

2. Autonome Lerner kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten und artikulieren ihre Lernprobleme

Auch wenn die Lerner Lust zum Lernen haben, haben sie dabei oft Lernwiderstände, erklärt Rampillon (ebd.). Das kann verschiedene Gründe haben: Die Lerner haben Schwierigkeiten mit den grammatischen Strukturen, mit dem lexikalischen Verständnis oder mit den Stoffmengen. Sie haben mangelnde Vorkenntnisse oder sie haben schlechte Lernerfahrungen gemacht.

Um diese Widerstände zu überwinden, hebt Rampillon die Wichtigkeiten der Lernstrategien hervor:

> *„Dies [die Überwindung von Lernwiderständen] gelingt dann besonders gut, wenn sie auf der operativen Ebene Strategien und Techniken des Lernens kennen und anwenden, mit deren Hilfe sie ihre aktuell verfügbaren Lernmöglichkeiten erweitern" (dies. 1994b, 456).*

Autonome Lerner kennen die Grenzen ihrer Lernmöglichkeiten. Dadurch können sie ihre Lernprobleme besser erkennen und ausdrücken. Sie sprechen mit dem Lehrer oder mit anderen Lernern über ihre Lernschwierigkeiten, können sie begründen und dann überwinden.

3. Autonome Lerner verbinden neues Wissen mit ihrem Vorwissen

Rampillon (ebd.) hat das Vorwissen auf der inhaltlich-thematischen und operativen Ebene erklärt. Auf der inhaltlich-thematischen Ebene bedeutet das, dass autonome Lerner wissen, was sie schon gelernt haben. Es erfordert von den autonomen Lernern, dass sie das neue Wissen von dem schon gelernten abgrenzen können. Das Vorwissen kann sich auch auf die operative Ebene beziehen. Damit meint Rampillon das Vorwissen über Lernstrategien und Lerntechniken, wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben.

> *„Folgt man kognitivistischen Lerntheorien, so wird deutlich, dass in der Kopplung von alten und neuen Wissensbeständen beide miteinander vernetzt und dadurch gelernt werden" (ebd., 457).*

Der Mensch wird hier als Informationsverarbeitungssystem gesehen, das bedeutet, der Lerner kombiniert sein Vorwissen mit seinem neuen Wissen. Die Sprachverarbeitung wir dabei als komplexe mentale Operation verstanden, die durch Strategien gesteuert wird.

4. Autonome Lerner organisieren ihr Lernen; sie lernen durch Selbststeuerung und überprüfen ihre Lernroutinen

Rampillon (ebd.) ist der Ansicht, dass zur Organisation des Lernens die operative Ebene des Lernens von gleicher Bedeutung sei wie die thematische.

Die Organisationsfähigkeit auf der operativen Ebene bezieht sich auf das „Wie?“ des Lernprozesses, also auf das prozedurale Wissen. Der Lernprozess beginnt bei der Beschaffung eines Überblicks über das zu Lernende, der Strukturierung und Festlegung von thematisch orientierten Lernschritten und geht hin bis zur Zeitplanung, zur Arbeitsorganisation, der Auswahl von Lernhilfen, Lerntechniken und Lernstrategien. Autonome Lerner wissen, wann, wo, wie und womit sie lernen. Sie organisieren ihren Lernplatz, ihren Lernort und ihre Lernzeit. Autonome Lerner stellen sich Fragen und analysieren ihren Lernbedarf und fordern sich selbst zum Lernen auf, sie kommentieren ihr eigenes Lernen oder instruieren sich selbst.

Rampillon meint, dass die Lerner im Laufe der Zeit ihre Lernstile und Lerngewohnheiten, und damit ihre eigenen Lernroutinen, entwickeln. Im Laufe der Zeit wenden sie die Lernstrategien und Lerntechniken immer häufiger an und die Anwendung der Strategien wird dadurch „automatisiert“. Dies hat zur Folge, dass sich die Auswahl und Verwendung von Strategien beinah „unbewusst“ vollzieht. Neue Lernverfahren erfordern aber manchmal auch neue Lernstrategien. Autonome Lerner erkennt man daran, dass sie bereit sind, bei neuen Lernaufgaben andere Lernverfahren zu erproben und bislang eingeübte aber nicht erfolgreiche Lernstrategien zu verwerfen.

5. Autonome Lerner benutzen Lerntechniken und Lernstrategien

Autonome Lerner kennen unterschiedliche Lernstrategien und Lerntechniken und wenden sie auch an. Die erste Voraussetzung für die Benutzung der Lerntechniken und Lernstrategien ist, dass die Lerner die Strategien und ihre Bedeutung für ihren Lernprozess kennen. Eine weitere Voraussetzung ist dann, dass sie die angemessenen Strategien für jede Lernsituation auswählen können. Dieses Strategietraining und die Strategievermittlung ist vor allem auch dann wichtig, wenn die Lerner an ihre Grenzen stoßen und nicht wissen, wie sie ihre Grenzen überwinden können.

6. Autonome Lerner lernen durch Kommunikation

Autonomes Lernen ist nicht gleichzusetzen mit individuellem Lernen. Es bedeutet nicht, dass die Lerner immer allein mit ihrem ganzen Lernprogramm bleiben, sondern autonome Lerner brauchen die Kommunikation mit anderen Lernern und auch mit den Lehrern. Das heißt, dass die autonomen Lerner ihre Lernerfahrungen mit anderen Lernern austauschen und ihre eigenen Lernabsichten und die Lerngegenstände der anderen kennen lernen möchten.

Im Gespräch können sie ihre Gedanken präzise formulieren und überlegen, was sie beim Lernen noch nicht kennen. Darüber hinaus können sie den anderen Lernern auch ihre Lernstrategien vermitteln.

7.3 Der Zusammenhang zwischen autonomem Lernen und Lernstrategien

Die oben erwähnten Merkmale des idealen autonomen Lerners von Rampillon beschreiben die verschiedenen Tätigkeiten, wie die autonomen Lerner ihren Lernprozess steuern können. Der ideale autonome Lerner besitzt diese Kompetenzen und setzt diese dann in ihrem Lernprozess ein.

Zum Erwerb dieser Kompetenzen sind unterschiedliche Lernstrategien nötig. Diese Strategien können verschiedenen Bereichen zugeordnet werden. Z.B. fallen die Kompetenzen der Organisation des Lernens, der Selbststeuerung und des Überprüfens des eigenen Lernens in den Bereich der metakognitiven Strategien. Das Verbinden des Vorwissens mit dem neuen Wissen gehört in den Bereich der kognitiven Strategien. Die Kommunikation der Lerner untereinander fällt in den Bereich der sozialen Strategien. Darüber hinaus wenden die Lerner affektive Strategien an, um ihre Gefühle beim Lernen zu bemerken und zu verstehen. Dies zeigt, dass die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernerautonomie durch die Lernstrategien unterstützt und gefördert werden.

Sicher können die Lernstrategien allein die Lerner nicht auf den Weg der Lernerautonomie führen. Durch die Kenntnisse und Anwendung der Lernstrategien können die Lerner aber lernen, ihren Lernprozess selbstständig zu steuern und ihre anderen Fähigkeiten zu verstärken (vgl. Rampillon 1994).

Dieselbe Meinung findet sich auch in der Ausführung von Häuptle-Barceló (1999, 58):

> *„Autonomes Fremdsprachenlernen setzt also die Kenntnisse und die Anwendung von jeweils individuell geeigneten Lernstrategien in den verschiedenen Lernphasen voraus".*

Sie fordert, dass die Lerner die Strategien lernen oder strategisches Wissen besitzen und diese dann beim Erlernen richtig einsetzen.

Wolff (1997, 3) hebt in seinen Ausführungen „Lernstrategien, Ein Weg zu mehr Lernerautonomie" den wichtigen Zusammenhang zwischen den Lernstrategien und der Lernerautonomie hervor:

> *„Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker betonen also gleichermaßen die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Lernenden bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen. Sie stellen heraus, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, und sie unterstreichen, dass Lernprozesse für jeden Lernenden zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Sie heben die Notwendigkeit der sozialen Interaktion zwischen den Lernenden hervor und verweisen darauf, dass Strategien beim Lernen eine entscheidende Rolle spielen. Sie betonen die Fähigkeit zur Evaluation der eigenen Lernprozesse".*

Metakognitives Wissen

Lernstrategien werden als Handlungsplan definiert, um ein Ziel zu erreichen. Damit ist jede Lernaktivität potenziell eine Lernstrategie. Die Strategien sind sehr umfangreich. Von den Strategien, die die Lehrer im Unterricht vermitteln, sind m. E. die metakognitiven Strategien die wichtigsten.

Hinsichtlich des metakognitiven Wissens wurden von Flavell (1987) drei Kategorien identifiziert, die sich auf die kognitive Leistung und Strategienauswahl des Individuums auswirken, nämlich das Wissen über Personen-, Aufgaben- und Strategievariablen (dazu Chan 2000, 30). Vor allem entspricht das aufgabenbezogene und strategiebezogene metakognitive Wissen dem Wissen, das die Lerner für die Entscheidung der Aufgabenlösung brauchen. Die Metakognition hilft den Lernern, ihre Kognition zu evaluieren. Zu der Metakognition hat de Florio-Hansen (1997, 146) die Meinung von Eysink (1992) wiedergegeben:

> *„Metakognition, das Wissen über die eigenen Denkprozesse und deren Resultate, beinhaltet den bewussten Umgang mit Sprache".*

Im 6. Kapitel wurde schon die frühere und jetzige Situation des Deutschunterrichts in den Universitäten und Schulen in Taiwanvorgestellt. Daran wird nun angeknüpft.

7.4 Die Lehr- und Lernsituation im kulturellen Kontext

Im Folgenden geht es um die lernkulturellen Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts an taiwanesischen Universitäten. Dabei werden insbesondere die Auswirkungen des Prüfungssystems auf das Lernverhalten und die Wirkung der traditionellen Erziehung auf das Verhältnis zwischen Lerner und Lehrer berücksichtigt.

7.4.1 Die traditionelle Erziehung

Über Jahrhunderte hinweg war in der chinesischen Tradition eine gute Erziehung mit dem Prüfungssystem fest verbunden. Durch die Staatsprüfungen wurden Begabte ausgewählt und mit dem Beamtenstand belohnt. Diese Prüfungen wurden – angefangen bei den kleinen Provinzen bis zu den kaiserlichen Beamtenprüfungen[58] - im ganzen Land durchgeführt. Die Gelehrten besaßen einen hohen gesellschaftlichen Status und erhielten viel Respekt. In der Gesellschaft hatten die Gelehrten eine höhere Position als die anderen Berufsstände wie Bauern und Arbeiter. Geschäftsleute standen auf der niedrigsten Stufe. Es gibt ein Sprichwort im Chinesischen, dass die Bedeutung und die Autorität des Lehrers hervorhebt: „Ist jemand für einen Tag Dein Lehrer, bleibt er lebenslang Dein Vater“.

Auch heute ist es noch so, dass die meisten Schüler in den Universitäten studieren möchten, in dem Glauben, dass ein Universitätsabschluss bessere Berufsaussichten und höhere Löhne garantiere. Selbst in der Regierung wird darauf geachtet, ob ein Politiker einen Abschluss in einer angesehenen Universität in Taiwan erworben hat, oder besser noch im Ausland.

Da die Bildung so wichtig für den gesellschaftlichen Status ist, haben die Lehrer ein hohes gesellschaftliches Prestige. Die Eltern wünschen, dass die Lehrer ihren Kindern möglichst viel beibringen, sich besonders um das eigene Kind kümmern, es belohnen und ihm gute Noten geben. In diesem Sinne vermitteln die Eltern ihren Kinder, dass

[58] Zur Struktur des Prüfungssystems findet man eine ausführliche Erklärung in der Arbeit von Chan (2000, 190ff) und Lohmann (1996, 69ff).

sie keinen schlechten Eindruck auf die Lehrer machen sollen und nicht auffallen sollen. Den Kindern wird also beigebracht, die Lehrer zu respektieren und ihnen nicht zu widersprechen (Lin 1995, 119).

Diese Erziehung zur Autoritätsgläubigkeit führt dazu, dass sich die Schüler im Unterricht in der Regel nicht trauen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Einerseits haben sie Angst vor Gesichtsverlust, weil sie glauben, dass sie die einzigen sind, die etwas nicht verstanden haben. Andererseits haben sie meist Angst, dass der Lehrer schimpft oder dass er durch mögliches Überfragtsein seine Autorität und damit sein Gesicht verlieren könnte. Die Schüler fragen dann entweder den Lehrer allein in der Pause oder sie vergessen einfach ihr Problem. Wenn sie sich es leisten können, besuchen viele Schüler abends nach dem Unterricht noch die Nachhilfeschule. Dadurch besteht die Gefahr, dass sie sich im Unterricht nicht mehr so gut konzentrieren, weil sie davon ausgehen, dass sie denselben Inhalt noch einmal bei dem Nachhilfelehrer hören können.

7.4.2 Das Prüfungssystem

In ihrer Schullaufbahn haben die taiwanesischen Schüler zahlreiche Prüfungen zu absolvieren. In der Mittelschule bereiten sie sich auf die Aufnahmeprüfung für die Oberschule vor. Und in der Oberschule bereiten sie sich dann für die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten vor. Da die Studienplätze beschränkt sind, ist der Leistungsdruck enorm. In den letzten Jahren haben pro Examen jeweils zirka 100.000 Schüler mit High-School-Abschluss an den Aufnahmeprüfungen teilgenommen, aber nicht mehr als 30.000 Personen wurden jedes Jahr angenommen[59].

In Taiwan, wie auch in vielen anderen Ländern, wird seit geraumer Zeit eine Bildungsreform durchgeführt, weil man mit den Ergebnissen der Schüler und Studierenden nicht zufrieden war. Man will erfolgreiche Maßnahmen aus anderen Ländern übernehmen, um die Erziehungsbedingungen dahin gehend zu verbessern, dass man der großen Konkurrenz im asiatischen Raum besser gewachsen ist. Einerseits haben die taiwanesischen Lerner bisher davon profitiert, dass sie leistungsfähig oder leistungsorientiert sind, aber andererseits ist ihr Selbstwertgefühl nicht so stark ausge-

[59] In den letzen Jahren sind die Zahlen der Universitäten gestiegen. Parallel dazu ist auch der Prozentsatz der aufgenommenen Schüler gestiegen.

prägt. Die Motivation zu lernen wird daher fast nur durch die Prüfungsleistungen bestimmt.

Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht in Korea belegt dies: Dort gehört seit 1994 die zweite Fremdsprache, inklusive Deutsch, nicht mehr zu den Prüfungsfächern für die Universitätsaufnahmeprüfung. Seitdem hat das Interesse an diesen Fächern bei den Schülern deutlich nachgelassen. Ein Deutschprofessor der koreanischen Universität ist davon überzeugt, dass Deutsch als Prüfungsfach getestet werden muss, damit die Lerner Deutsch in der Schule lernen möchten. Die Deutschlehrer bemühen sich deshalb nun darum, dass Deutsch wieder zum Prüfungsfach ernannt wird (Tschong-cha Oh 1996, 9ff).

Aus demselben Grund denken auch in Taiwan die Professoren, Lehrer sowie Experten aus dem Bildungsministerium darüber nach, ob die zweite Fremdsprache als Prüfungsfach für die Aufnahmeprüfung für die Universitäten ernannt werden sollte, damit die Schüler in der Oberschule motiviert werden, eine zweite Fremdsprache zu lernen. Hier zeigt sich, dass sowohl alte als auch neue Denkmuster in der Bildungsreform diskutiert werden.

7.4.3 Die Lehrmethode

In den Deutschabteilungen an den Universitäten werden jedes Jahr ca. 60 Personen aufgenommen. In einigen Kursen werden die Studenten in zwei oder drei Gruppen[60] aufgeteilt.

In der Universität sind sowohl die Lehrer als auch die Studierenden von den Lehr- und Lernmethoden enttäuscht. Die Lehrer sind enttäuscht, weil die Studenten nach jahrelangem Schulbesuch nicht in der Lage sind, selbstständig zu lernen. Die Lehrer bedauern, dass sich die Schüler, obwohl sie viele Prüfungen erfolgreich absolviert haben, in den Seminaren sehr passiv verhalten. Die Studierenden erhofften sich demgegenüber an den Universitäten neue und andere Lehr- und Lernmethoden als in der Schule. Aber sie müssen feststellen, dass der Großteil des universitären Unterrichts genauso wie in den Schulen, also in Form des lehrerzentrierten Frontalunterrichts, gestaltet wird. Dies gilt auch für den DaF-Unterricht:

[60] In der Fu-Jen Universität, in der ich unterrichtete, wird der Konversationskurs auf drei Gruppen mit jeweils 25-30 Studierenden verteilt. Das Hörverständnistraining wird in zwei Gruppen aufgeteilt. .

> *„Der DaF-Unterricht in Taiwan ist ein lehrerzentrierter Unterricht; von der Unterrichtsplanung bis zur Präsentation der Unterrichtsgegenstände steht der Lehrer im Mittelpunkt" (Lin 1995, 120).*

Entsprechend wenden die Lerner ihre so lange trainierte Lernmethode, das „Auswendiglernen" an, und verhalten sich weiterhin passiv wie die Schüler in den Schulen.

Diejenigen Professoren und Dozenten an den Universitäten, die damit begonnen haben, unterschiedliche Methoden zu erproben, um den Unterricht anders zu gestalten, sind oft jedoch sehr schnell frustriert, da viele der Studierenden sich nach wie vor nur dafür interessieren, was in der Klausur geprüft wird und welche Vokabeln sie dafür auswendig lernen sollen. Es sind also nach wie vor meist die Prüfungen, die die Studierenden zum Lernen und Nachfragen motivieren und nicht beispielsweise echte Wissensfragen, die aus dem persönlichen Interesse am Thema entstanden sind.

Passivität kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden, wie beispielsweise die lehrerzentrierte Lehrmethode oder die Angst vor dem Gesichtsverlust. Der deutsche Linguist Sprenger (1974, 186) hat in seiner Unterrichtszeit das Lernverhalten der taiwanesischen Studierenden mit den Begriffen „Passivität der Lerner" und „Angst vor Gesichtsverlust" kommentiert. Sprenger meint sogar, die Passivität sei mentalitätsbedingt.

Die Lernenden haben in der Schule nie gelernt, Fragen zu stellen oder ihre Meinung zu äußern. Es fällt ihnen noch schwerer, dies in der Fremdsprache zu tun. Dieses Verhalten der Lerner ist auch dort festzustellen, wo die Lehrer neue Lernmethoden einführen möchten, die eine größere Selbstständigkeit der Studierenden erfordern. Dadurch sehen sich die Lehrer wiederum gezwungen, weiterhin ihre leitende Rolle im Unterricht zu übernehmen, auch wenn sie dies eigentlich nicht mehr wollten. Die Lehrer müssen bedauerlicherweise feststellen, dass sich das tief verankerte passive Lernverhalten der Studierenden nicht so schnell verändern lässt.

7.5 Empirische Ergebnisse: Besonderheiten der Auswertung

Hier werden nun einige zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung (vgl. 5. Kapitel) erläutert.

Im Folgenden werden die metakognitiven, die sozialen Strategien und die Kompensationsstrategien ausführlicher betrachtet. Diese Auswahl habe ich aus folgenden Gründen getroffen: Die metakognitiven Strategien sind bei den taiwanesischen Studierenden sehr schwach ausgeprägt, dort besteht also der größte Nachholbedarf. Die sozialen Strategien sind in meiner Untersuchung besonders stark ausgeprägt. Das deutet darauf hin, dass die Studierenden diese Strategien gerne und oft anwenden. Die Kompensationsstrategien werden hier genauer betrachtet, weil sie als einzige positiv mit der Lerndauer und dem Auslandsaufenthalt korrelieren. Bei den übrigen Strategien waren die Ergebnisse nicht so eindeutig, weshalb sie hier nicht noch einmal erwähnt werden.

7.5.1 Metakognitive Strategien

Wenn wir die Mittelwerte der einzelnen Strategien vergleichen (vgl. Tabelle 5.2, Kapitel 5), dann sehen wir, dass der Mittelwert der metakognitiven Strategien bei 2.96 liegt. Damit stehen die metakognitiven Strategien auf dem 5. Platz hinter den sozialen Strategien, den Kompensationsstrategien, den kognitiven und affektiven Strategien. Das heißt, die metakognitiven Strategien sind im Vergleich zu den anderen Strategien relativ schwach ausgeprägt. Aber auch im Vergleich zu der Arbeit von Yang (1992b, 127) liegt in meiner Untersuchung der Mittelwert der metakognitiven Strategien unter dem Wert von Yang, bei der der Mittelwert der metakognitiven Strategien bei 3.07, auf dem dritten Platz, liegt.

Tabelle 7.1: Der Mittelwert der metakognitiven Strategien und die unterschiedliche Lerndauer

	Weniger als 1 Jahr	Mehr als 1 Jahr	Mehr als 2 Jahre	Mehr als 3 Jahre
I01	2.69	2.69	2.54	2.53
I02	3.47	3.43	3.06	2.83
I03	3.76	3.87	3.66	4.23
I04	3.71	3.84	3.48	3.33
I05	3.00	2.82	2.78	2.53
I06	2.61	2.30	2.54	2.76
I07	3.05	2.92	3.03	2.93
I08	2.84	2.58	2.51	2.30
I09	3.07	3.20	2.48	2.26
I10	2.76	2.56	2.33	2.43
I11	3.18	3.17	2.90	3.06
I12	2.42	2.30	2.12	1.93
I13	2.60	2.46	2.36	2.33
I14	2.49	3.74	3.15	3.06
I15	3.45	3.41	3.24	3.20
Mittelwerte (Lerndauer)	**3.01**	**3.02**	**2,81**	**2.78**

In der Tabelle 7.1 zeigt sich, dass die metakognitiven Strategien im Laufe der Studienzeit regelmäßig weniger häufig angewendet werden. Die Studenten aus der ersten Gruppe, die erst seit drei Monaten[61] Deutsch lernen, haben fast in allen Strategien eine höhere Anwendungshäufigkeit gezeigt. Die einzige Ausnahme ist das Item I03 (Während die anderen auf Deutsch reden, höre ich aufmerksam zu). Da die Deutschlerner in der Deutschabteilung bei „Null“ anfangen, können sie diese Strategie noch nicht häufig anwenden.

Es gibt bestimmt eine Reihe von Gründen, warum die metakognitiven Strategien mit der Lerndauer negativ korrelieren. Hier möchte ich einen möglichen Grund näher erläutern. In der Abteilung der Fu-Jen Universität sprechen sich die Lehrer, die die Anfänger im ersten Lehrjahr unterrichten, ab, welches Lehrwerk[62] sie verwenden und planen das Curriculum gemeinsam. Das heißt also, dass die Lehrkräfte in den verschiedenen Kursen, wie z.B. Grammatik, Lesen, Schreiben und Hörverstehen, ein zentrales Lehrwerk verwenden. Das bedeutet, dass der Lernstoff für die Studierenden

[61] Die Anfänger haben erst ab Mitte September ihr Studium begonnen. Diese Befragung wurde im Dezember 2000 durchgeführt.

[62] Seit 2000 haben sie sich entschieden, mit dem Lehrbuch „Stufen International“ zu unterrichten, das nun als das zentrale Lehrwerk für die Anfänger gilt.

transparent und überschaubar ist, da er gezielt vermittelt wird. Ich vermute, dass diese gute und einheitliche Planung ihnen eher ermöglicht, metakognitive Strategien, wie z.B. I10 (mit dem Lehrwerk arbeiten) und I09 (Beobachtung und Bewertung des Lernprozesses) einzusetzen. Einige Studierende haben beim Probelauf positive Anmerkungen gemacht, dass ein guter Start für sie sehr hilfreich war.

Ab dem zweiten Lehrjahr gibt es kein einheitliches Lehrwerk mehr, sondern in den einzelnen Kursen wird der Lehrstoff mit jeweils unterschiedlichen Lernmaterialien vermittelt. Dies macht den Lernstoff für die Studierenden wenig überschaubar und wenig planbar, da sie keinen Überblick über den Lernstoff des gesamten Jahres haben. M.E. könnte dies ein Grund dafür sein, warum die Studierenden mit zunehmender Lerndauer weniger häufig metakognitive Strategien anwenden.

Darüber hinaus könnte auch die relativ hohe Motivation der Studierenden im ersten Studienjahr dazu beitragen, dass die metakognitiven Strategien stärker ausgeprägt sind. Ein anderer Grund könnte darin liegen, dass die Studierenden am Anfang allgemein noch ein größeres Interesse an neuem Wissen haben.

7.5.2 Soziale Strategien

Wie schon im 5. Kapitel beschrieben wurde, sind die sozialen Strategien in dieser Untersuchung mit einem Mittelwert von 3.59 am stärksten ausgeprägt. D.h. die Studierenden kommunizieren gerne in der Fremdsprache und tauschen sich häufig über den Lernprozess aus. Wenn wir die Mittelwerte der einzelnen sozialen Strategien betrachten, sehen wir, dass die sieben Items sich zwischen den Werten 3 und 4 bewegen.

Dieser Wert ist überraschend und widerlegt das Klischee von den taiwanesischen Schülern, die sich im Unterricht nur auf die Lehrperson konzentrieren und sich alleine auf die zahlreichen Prüfungen vorbereiten. Besonders der hohe Wert (3.70) des Items K07 (Ich arbeite mit einem/einer Partner/Partnerin zusammen oder ich arbeite mit anderen zusammen, um die Aufgaben zu erfüllen) widerlegt diese Vorstellung und zeigt, dass sie sich gerne mit ihren Kommilitonen über die Fremdsprache austauschen.

Wenn auch der Großteil des Unterrichts lehrerorientiert ist, gibt es dennoch Kurse, in denen Gruppenunterricht stattfinden kann. Dies ist besonders in den Fremdsprachenkursen der Fall. Der Austausch der Studierenden untereinander wird z.B. im Unterricht dadurch gefördert, dass sie die Aufgabe bekommen, einen kleinen Dialog zu führen oder eine kleine Szene in der Fremdsprache zu spielen. Darüber hinaus werden die Studenten ermuntert, außerhalb des Unterrichts gemeinsame Aktivitäten[63] zu unternehmen.

Es konnte keine Korrelation zwischen den sozialen Strategien und der Lerndauer nachgewiesen werden. Wie die Tabelle 7.2 zeigt, sind die Mittelwerte der sozialen Strategien in allen vier Jahrgängen ungefähr gleich hoch. Das verdeutlicht, dass das Interesse an der mündlichen Anwendung der deutschen Sprache bei den befragten Studierenden aller Jahrgänge stark ausgeprägt ist.

Tabelle 7.2: Der Mittelwert der sozialen Strategien und die unterschiedlichen Lerndauer

	Weniger als 1 Jahr	Mehr als 1 Jahr	Mehr als 2 Jahre	Mehr als 3 Jahre
K01	3.90	4.23	4.09	4.16
K02	3.54	3.64	3.51	3.50
K03	3.45	2.97	2.87	3.16
K04	2.95	3.17	3.30	3.50
K05	3.80	3.87	3.78	3.80
K06	3.60	3.84	3.51	4.00
K07	3.70	3.53	3.90	3.66
Mittelwerte (Lerndauer)	**3.56**	**3.61**	**3.57**	**3.68**

Die einzige Ausnahme, bei der die Lerner im ersten Jahrgang einen deutlich niedrigeren Wert angeben, ist das Item K04 (Während der Kommunikation bitte ich deutsche Muttersprachler um Hilfe). Das erklärt sich wohl daraus, dass sich die Lerner nach drei Monaten Fremdsprachenunterricht noch nicht in der Lage sehen, ihre Schwierigkeiten und Fragen in der Fremdsprache auszudrücken.

Im Vergleich zu anderen Studien wurden die sozialen Strategien in der vorliegenden Untersuchung häufiger angewendet. Während der Mittelwert der sozialen Strategien in meiner Arbeit auf dem ersten Platz steht, stehen die sozialen Strategien in Yangs Arbeit (1992b) an vierter Stelle. Das bedeutet, dass die taiwanesischen Studenten in Yangs Untersuchung im Vergleich zu den englischen Lernern ein viel stärkeres Interesse daran haben, ihre Sprachkenntnisse durch Gespräche in der Fremdsprache zu verbessern.

Für autonomes Lernen ist das Erfahrungslernen zentral. Aktivitäten wie die oben be-

[63] Im ersten Jahr müssen die Studenten ein kleines Theaterstück in Gruppen aufführen. Jedes Jahr führen die vier Universitäten ein Wettkampf mit anderen Deutschabteilungen durch.

schriebenen bieten die Möglichkeit, vielfältige Erfahrungen in der Anwendung der Fremdsprache zu machen. Dies ermöglicht einen persönlichen Zugang zu der Fremdsprache im Kontakt mit anderen.

Mein Vorschlag zur Förderung von autonomem Lernen im Fremdsprachenunterricht in Taiwan ist, diese schon vorhandenen Möglichkeiten zu erweitern. Um darüber hinaus den Kontakt mit deutschen Muttersprachlern zu fördern, könnte man beispielsweise einen E-mail-Kontakt zwischen taiwanesischen und deutschen Studierenden herstellen und fördern. Wichtig wäre dabei, darauf zu achten, dass auch die deutschen Lerner ein Interesse und eine Motivation an der Kommunikation mit den taiwanesischen Studierenden mitbringen, z.B. Sinologiestudenten. Ein solches Projekt wurde beispielsweise in Singapur erfolgreich durchgeführt (vgl. Chan 2000, 280f).

7.5.3 Kompensationsstrategien

Aus der ganzen Auswertung haben die Kompensationsstrategien als einzige positiv mit der Lerndauer und dem Auslandsaufenthalt korreliert. Das bedeutet, dass die Lerner solche Strategien häufiger anwenden, je länger sie studieren.

Man kann diesen Zusammenhang wohl darauf zurückführen, dass die Kompensationsstrategien bei den Lernanfängern einer Fremdsprache noch nicht so nützlich sind, weil sie die neue Sprache noch nicht so gut kennen. Die Werte der Strategie H05 (umschreiben oder ein Synonym anwenden) bestätigen diese Vermutung. Hier steigt der Mittelwert mit der Lerndauer kontinuierlich von 3.4, über 3.6 und 3.84, auf 4.3 an. Das zeigt deutlich, dass die Umschreibung und die Verwendung von Synonymen häufiger eingesetzt werden, wenn die Lerner die Fremdsprache schon besser kennen. Mit zunehmender Lerndauer haben die Lerner einen größeren Wortschatz gelernt und können die fehlenden Vokabeln besser umschreiben.

Ebenso korrelierten die Kompensationsstrategien positiv mit dem Auslandsaufenthalt. D.h., diejenigen Lerner, die schon wenigstens einmal im Zielsprachland waren, wendeten häufiger Kompensationsstrategien an als die anderen. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die Lerner während eines Auslandsaufenthaltes häufiger die Gelegenheit bekommen, ein Gespräch in der Fremdsprache zu führen und dabei üben, wie sie die ihnen unbekannten Wörter durch Kompensationsstrategien ersetzen können.

Vergleicht man die einzelnen Werte für die 7 Items, dann stellt man fest, dass eine der

Kompensationsstrategien im Vergleich zu den übrigen einen relativ niedrigen Mittelwert (2.58) besitzt. Dies ist das Item H03 (Wenn mir während der Kommunikation ein Wort nicht einfällt, das ich ausdrücken möchte, erfinde ich ein neues Wort). Demgegenüber haben die befragten Studierenden eine andere Kompensationsstrategie, nämlich H07 (Während der Kommunikation fällt mir ein Wort nicht ein. Dann sage ich das Wort auf Englisch. Wenn er oder sie Chinesisch versteht, dann sage ich das Wort auf Chinesisch) viel häufiger angewendet (Mittelwert 4.26). D.h., die Fremdsprachenlerner weichen häufiger auf die Muttersprache oder eine weitere Fremdsprache, die sie schon besser kennen, aus, und erfinden seltener unbekannte Worte in der neu zu lernenden Fremdsprache. Diese Strategie H07 wurde übrigens als einzige der Kompensationsstrategien von allen Befragten wenigstens schon einmal angewendet (vgl. Tabelle 5.1, Kapitel 5).

7.6 Möglichkeiten der Umsetzung und Vorschläge

Es ist fraglich, ob das autonome Lernen im Kontext der taiwanesischen Gesellschaft genügend Akzeptanz finden kann, damit dies im Fremdsprachenunterricht – zumindest ansatzweise – umgesetzt werden könnte. Der Hintergrund für diese Bedenken ist, dass der Gedanke der Lernerautonomie in den westlichen, stark auf das Individuum ausgerichteten Gesellschaften geboren und weiterentwickelt wurde. Im traditionellen Erziehungsprinzip in Taiwan steht viel mehr die Gemeinschaft im Vordergrund und die Individualität wird nicht so stark hervorgehoben wie in westlichen Gesellschaften.

Es gibt aber schon eine Reihe von Forschungsprojekten in unterschiedlichen Kulturkreisen, in denen versucht wurde, Lernstrategien im Zusammenhang mit autonomem Lernen in den Fremdsprachenunterricht zu vermitteln[64] (Ramsden 1988, Breen und Mann 1997, Shamin 1996, vgl. Chan 2000, 84ff). Dabei stießen die Forscher und Lehrer auf verschiedene Schwierigkeiten bei der Implementierung, die zeigen, dass das autonome Lernen nicht ohne weiteres auf Lerner und Lehrer mit einem anderem lernkulturellen Hintergrund übertragen werden können (vgl. Chan 2000, 182f).

Meist werden Konflikte zwischen den Lernern und dem Lehrer beschrieben. Dabei wurde oft deutlich, dass die Lerner ihr altes Lernverhalten nicht ändern wollten.

[64] In der Fachliteratur zur Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht liegen bis jetzt in Taiwan noch kaum Untersuchungen vor.

Bimmel und Rampillon (2000, 5) bestätigen ebenfalls, dass der Versuch, autonomes Lernen im Unterricht zu integrieren, nicht immer gelingen kann.

Dass aber andererseits auch die Lerner diesen Ansatz für wichtig halten, erfahren wir aus einem Tagungsbericht[65] aus der Tamkang Universität. Eine Deutschlehrerin hat die Vorstellungen von Studenten über den idealen Unterricht beschrieben. Als Ergebnis entstand dabei folgendes Wunschbild: Die Lehrer übernehmen die Rolle des Beraters oder Moderators und die Lerner stehen im Mittelpunkt. Im Unterricht bringen die Lehrer die Studenten zum Sprechen. Die Lerner wollen an dem Lernprozess beteiligt werden. Sie wollen im Unterricht Erfolgserlebnisse haben, um ihr Selbstvertrauen aufzubauen. Inhaltlich – bezogen auf den Fremdsprachenunterricht - wünschen sie sich, dass die Sprache als eine Gesamteinheit vermittelt wird, und nicht, wie gewöhnlich, in verschiedenen Kursen getrennt gelehrt wird.

Diesem Wunschbild eines lernerzentrierten Unterrichts steht eine andere Realität gegenüber. Von Seiten der einheimischen und der ausländischen Lehrer wird in mehreren Artikeln immer wieder das passive Lernverhalten der Lerner kritisiert. Die Lehrer bedauern z.B. die Erfahrung, die sie häufig machen müssen, dass die Lerner während ihrer Ferien die Fremdsprache verlernt haben.

7.6.1 Lehrerautonomie

Autonomes Lernen im Unterricht bedeutet nicht, dass die Lerner ohne Lehrer lernen sollen. In diesem Sinne betont Little (1991, 3f), dass

> *„1. Autonomy is NOT limited to learning without a teacher [...]*
> *2. On the other hand, autonomy is NOT something that teachers do to learners; that is, it is NOT a teaching method."*

Im Gegenteil wissen wir, wie wichtig die Lehrer bei der Implementierung des autonomen Lernens sind, weil sie z.B. für die Vermittlung von Strategien, die das autonome Lernen fördern, verantwortlich sind. Ohne ihre Bereitschaft und ohne ihre Fähigkeit ist es unvorstellbar, dass das autonome Lernen im Unterricht umgesetzt werden kann. Die Lehrerautonomie stellt in der Tat eine unerlässliche Voraussetzung der Lernerautonomie dar (Little 1999, Chan 2000).

[65] Sie hat die Studenten aus ersten und vierten Jahrgang aus der Deutschabteilung in der Tamkang Universität interviewt.

Auf der Seite der Lehrer kann es „Konflikte zwischen den eigenen Überzeugungen und den in der Praxis umsetzbaren Möglichkeiten und Einschränkungen" geben (Vieira 1997, 60, zit nach Bimmel und Rampillon 2000, 179). Das bedeutet, dass die Lehrer aus ihrer eigenen Lern- und Lehrerfahrung im Zweifel sind, ob und wie sie die Lernstrategien im Unterricht einsetzen können und sie stellen fest, wie eingeschränkt diese Möglichkeiten teilweise sind.

Wenn es auch keine leichte Aufgabe ist, eine neue Lernform im Unterricht einzuführen, gibt es doch erfolgreiche Beispiele (vgl. die Untersuchungen von Little 1991 und Dam 1990), die zeigen, dass die Lernerautonomie kein unüberwindliches Problem sein muss.

Ebenso wie die Lerner sich in den Lernstilen unterscheiden, müssen auch die Lehrer die Entscheidung haben, ihren eigenen Lehrstil zu entwickeln. Ebenso wenig wie die Lerner nicht dazu gezwungen werden können, ihren Lernstil zu ändern, können selbstverständlich auch die Lehrer nicht dazu gezwungen werden, ihren vertrauten Lehrstil aufzugeben. Beide Seiten müssen die Bereitschaft zur Veränderung ihres Lern- und Lehrverhaltens mitbringen. Es entspricht dem Sinn des autonomen Lernens, dass sich individuelle Lehr- und Lernstile entwickeln können.

7.6.2 Methoden der Vermittlung von Lernstrategien

Die Lehrer spielen in der Strategievermittlung eine unerlässliche Rolle. Deshalb ist ein erfolgreiches Strategietraining ohne entsprechend ausgebildete und motivierte Lehrer undenkbar (Tönshoff 1997, 213).

Die zentrale Vermittlungsstrategie ist das „Modellieren". Dabei gibt der Lehrer eine konkrete Aufgabenstellung an. Durch die Bearbeitung der Aufgabe lernen die Lerner, die geeigneten Strategien einzusetzen (Tönshoff 1997, 211). Mit demselben Prinzip beschreiben Häuptle-Barceló (1999, 58) den Prozess der Strategievermittlung, bei dem die Lehrer Kenntnisse über Lernstrategien und deren Gebrauch vermitteln und eine Modellaufgabe vorführen, anhand derer die Lerner erkennen können, wie geschicktes lernstrategisches Handeln rasch zum Lernziel führen kann.

Bei der Strategievermittlung kann man zwischen verschiedenen Ebenen der Reflexion über das eigene Handeln (Explizitheitsgrad der Instruktion; vgl. Tönshoff 1997, 207) unterscheiden. Beim „blinden Training", lernen die Lerner lediglich, bestimmte Strategien einzusetzen. Die Reflexion über die Strategienanwendung wird dabei nicht explizit trainiert. Beim „informativen Training“ bekommen die Lerner über ein reines Strategietraining auch Informationen, wofür die bestimmte Strategie von Nutzen sein könnte. Beim „selbstkontrollierten Training“ werden die Lerner schließlich angehalten, über den Erfolg ihres Strategieneinsatzes und über die Möglichkeit eines Strategientransfers auf andere Anwendungssituationen zu reflektieren.

M.E. ist insbesondere das „selbstkontrollierte Training“ wichtig für das autonome Lernen, da hier Strategien der Selbstevaluation und Reflexion über den eigenen Lernprozess vermittelt werden. Dadurch wird auch die Selbstverantwortung der Lerner gefördert.

Bei der Vermittlung von Strategien ist darauf zu achten, dass die Lehrer nicht vergessen, dass effektive Lernstrategien nicht durch die Erklärung alleine vermittelt werden können, sondern dass die Lerner durch die Anwendung der Strategien lernen, diese zu beherrschen (Raappana 1997, 128). In diesem Sinne sind z.B. „fremdsprachliche Lernwerkstätten“, bei denen Lernstrategien unabhängig von konkreten Lernsituationen additiv vermittelt werden, wenig effektiv (Häuptle-Barceló 1999, 50). Eine andere Möglichkeit, wie z.B. das Beifügen einer Liste wichtiger Lerntechniken in Form von Lerntipps zu einem Lehrwerk[66], scheint genauso wenig sinnvoll (ders. 1999, 56). Jedoch können Lerntipps auch sinnvoll eingesetzt werden. Es gibt einige Nachschlagwerke (Rampillon 1996, 2000, Bimmel und Rampillon 2000, Aßbeck 1999), die den Lehrern helfen können, die neuen Ideen im Unterricht umzusetzen. Entscheidend ist bei der Strategievermittlung, dass das Lernstrategietraining in den Unterricht integriert wird. Dazu müssen die Strategien im Sinne des Erfahrungslernens im Unterricht eingeübt werden.

Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Lerner die Strategien sehr schnell vergessen, wenn die Lernstrategien nicht regelmäßig im Unterricht bewusst gemacht und eingesetzt werden.

---

[66] Vgl. beispielsweise das Lehrwerk „Sowieso“.

Es ist auch klar, dass die Lerner nicht gezwungen werden können, die Lernstrategien anzunehmen. Häuptle-Barceló (1999, 53) meint dazu:

> *„Die Bereitschaft eines Lerners, sich auf die Anwendung bestimmter Lernstrategien einzulassen, hängt also auch von seinem Lernstil ab, der ihn sehr stark prägt und bei seinen Entscheidungen leitet"*

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Lehrer die von den Lernern selbstentwickelten Strategien auch akzeptieren können.

Bei der Umsetzung ist es wichtig darauf zu achten, dass es nicht ausreicht, den Lernern zu sagen, dass sie unabhängig lernen sollen. Sondern es ist wichtig, dass den Lernern in Interaktionsprozessen geholfen wird, Autonomie zu erlangen. Diese Prozesse gleichen denjenigen, denen auch das Erfahrungs- und Entwicklungslernen unterliegen. Lernerautonomie ist also eher ein Produkt von wechselseitigem Aufeinandereingehen (interdependence) als das von Unabhängigkeit (independence) (ders. 1994, 435).

Es sollten auch nicht zu viele Strategien auf einmal vermittelt werden. Erstens sind die Lernstrategien zu umfangreich, und zweitens sollte der Lerngegenstand (z.B. die Fremdsprache) selbst nicht ignoriert werden. Denn an erster Stelle sollen die Lernstrategien ja den Lernen helfen, ihre Kenntnisse zu verbessern.

Zur Vermittlung und zum Training von Lernstrategien wurden in den letzten Jahren einige Lehrwerke veröffentlicht[67] (Chan 2000, 105ff-115, 172).

Über die eigentliche Vermittlung der Strategien hinaus ist auch darauf zu achten, welche Leistungskontrollen verwendet werden. In den achtziger Jahren haben Ramsden und seine Kollegen in den achtziger Jahren in Australien eine Studie durchgeführt. Dabei haben sie sowohl bereichsspezifische Lern- und Verarbeitungsstrategien als auch allgemeine kognitive und metakognitive Strategien vermittelt. Diese Studie ergab dennoch nicht die positive Korrelation zwischen der Strategieintervention und der Lernhaltung. Am Semesterende zeigten die teilnehmenden Studenten demgegenüber eine deutliche Verstärkung der oberflächlichen Lernhaltung. Nach Ansicht Ramsdens (1988) haben die Lerner vorwiegend die reproduktiven Oberflächenstrategien eingesetzt, da die Leistungskontrolle diese begünstigte.

---

[67] Moment mal! Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache 1996, 1997; Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche 1994-1998, Tangram 1998.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass hier nach wie vor die Leistungskontrolle den größten Einfluss auf die Lernhaltung hatte. Erst an zweiter und dritter Stelle nahmen die Lehrmethode und das Curriculum einen Einfluss auf die Lernhaltung.

Breen und Mann (1997) betonen ebenfalls die große Bedeutung der Leistungskontrolle für die Lernhaltung und bestätigen die These Ramsdens. Mann (1987) ist nach der Untersuchung bei britischen Schülern zu der Erkenntnis gekommen, dass „die Bewertungspraktiken und –kriterien das akademische Selbstkonzept der Lerner maßgeblich beeinflussen können" (zitiert nach Chan 2000, 183).

Weitere Forschungsberichte (Shamin 1996, Riley 1988) belegen, dass curriculare Innovationen und Maßnahmen zur Strategievermittlung häufig an lernkontextuellen Faktoren scheitern und das angestrebte Ziel verfehlen.

7.6.3 Lehrerfortbildung und Austausch

Um den Zweifeln der Lehrer entgegenzutreten ist es wichtig, dass sie motiviert werden, neue Lehrverfahren auszuprobieren und z.B. neue Lernstrategien im Unterricht umzusetzen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass sie sich mit gleichgesinnten Lehrern über ihre Ideen, Erfolge und Schwierigkeiten austauschen können. Dies ist wichtig, damit sie sich bei der Umsetzung der Lernerautonomie nicht isoliert und alleine fühlen.

Der Austausch der Lehrer untereinander, z.B. auf Kongressen und Tagungen, kann dabei unterstützend wirken. Um neue Ideen verwirklichen zu können, brauchen die Lehrer m.E. mehr Unterstützung von den Instituten, wo sie im Team zusammen arbeiten können. Z.B. könnten die Möglichkeiten der Lehrerfortbildung und des Austauschs noch erweitert werden. Eine Möglichkeit sind z.B. „Lerntage", an denen die Lehrer neue Anregungen von ausländischen oder einheimischen Fachleuten und Kollegen erhalten können (vgl. Klippert 1995).

Darüber hinaus brauchen die Lehrer mehr Möglichkeiten, sich weiter ausbilden zu lassen, z.B. im Rahmen von Fortbildungsaufenthalten im In- und Ausland. In Korea können die Lehrer beispielsweise Seminare besuchen oder sich auf andere Weise weiter ausbilden lassen (Oh 1996, 19f). In Singapur haben die Lehrer mit dem Goethe-Institut zusammengearbeitet (Chan 2000, 206ff).

Wichtig für eine Fortbildung ist m.E., dass die Lehrer selber neue Lernerfahrungen machen, damit sie das, was sie in der Ausbildung neu gelernt haben, weiter in den Unterricht übertragen können.

In einer Fortbildung im Goethe-Institut in München (2000) konnte ich z.B. mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zusammen neue Lernerfahrungen machen, wie z.B. Projektarbeit, eigenständige Planung, selbstständiges Präsentieren und selbstständiges Evaluieren. Diese Fortbildung hat die Teilnehmer motiviert, vor allem die für uns neue Lernerfahrung des lernerzentrierten Unterrichts in den eigenen Fremdsprachenunterricht integrieren zu wollen.

7.6.4 Lernerautonomie

Lernerautonomie besteht darin, dass die Lerner die Fähigkeit besitzen, ihr Lernziel und ihren Lerninhalt zu bestimmen und ihren Lernerfolg zu evaluieren. In einem wechselseitigen Prozess erlangen sie dabei die Selbstverantwortung für ihren Lernprozess (Little 1997, 238).

Der Grundgedanke der Lernerautonomie ist die Lernerzentriertheit (learner-centredness) (Benson & Voller 1997, 7). Benson und Voller haben sich besonders mit dem autonomen Lernen im Zusammenhang mit Sprachenlernen beschäftigt.

> *Ihnen zufolge ist „Learner-centredness characterized by a movement away from language teaching as the transmission of a body of knowledge (the language) towards language learning as the active production of knowledge" (ebd.).*

Das bedeutet, dass das Sprachenlernen nicht länger als ein Prozess angesehen wird, in dem den Lernern nur Sprachkenntnisse vermittelt werden, sondern als ein Prozess, der die Lerner im aktiven Produzieren von Sprachkenntnissen unterstützt. Diese Definition impliziert, dass der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht geändert werden sollte.

Das autonome Lernen ist für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, denn es ermöglicht dem Lerner, seinen Lernstil zu erkennen. Dies ist besonders im Fremdsprachenunterricht wichtig, da die Lernmöglichkeiten im Unterricht begrenzt sind und die Lehrer nicht alle Inhalte der Fremdsprache vermitteln können. Jedoch sind die Lerner außerhalb des Unterrichts, beispielsweise bei der Anwendung der Fremdsprache im Ausland, darauf angewiesen, sich neue Worte und Sprachwendungen selber beizubringen. Für die Lerner ist es also wichtig zu erfahren oder zu wissen, wie sie selbst über den Unterricht hinaus lernen können.

Benson und Voller (1997, 1) haben jedoch angedeutet, dass es trotz der Wichtigkeit der Autonomie und Selbstständigkeit im Fremdsprachenunterricht noch viel Unklarheit gibt:

> *„In spite of widespread agreement on the importance of autonomy and idenpendence, there remains a good deal of uncertainty about their meanings and applications for language education".*

Die Bereitschaft der Lerner kann dadurch gefördert werden, dass sie den Lernstoff gemeinsam mit dem Lehrer gestalten können und dass der Lernprozess für die Lerner durchschaubar wird:

> *„Je transparenter der eigene Lernprozess für den einzelnen Lerner wird, desto besser kann er die Abfolge einzelner Lernvorgänge erkennen und sein Lernen darauf abstimmen" (Häuptle-Barceló 1999, 51).*

Der bewusste Umgang mit Lernstrategien trägt darüber hinaus dazu bei, dass Lernumwege offengelegt werden und dadurch ein erster Schritt zu ihrer Überwindung getan wird.

Eine klare Entwicklung des Lernprozesses im Laufe des Unterrichts ist auch für die Lerner wichtig. Dieser sollte deshalb nicht nur für eine Lektion geplant werden, sondern für mehrere Lektionen, d.h. für einen Zeitraum von mehreren Wochen oder Monaten (Little 1994, 238).

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass die Lernerautonomie sich nicht einfach im Unterricht vollzieht, sondern dass von den Lehrern eine lernerorientierte Planung bzw. Vorbereitung geleistet werden muss. Dabei muss bedacht werden, welche Fähigkeiten und welche Bedingungen bei den Lernern gefördert werden müssen, um das Ziel des autonomen Lernens zu erreichen.

Die Akzeptanz für die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen bringt es mit sich, dass der Lerner eine persönliche Tagesordnung für das Lernen aufstellt (personal agenda), dass er Initiative im Zusammenhang mit dem Lernprozess ergreift (take the initiatives) und die Fähigkeit entwickelt, das Ausmaß und den Erfolg des eigenen Lernens einzuschätzen (self-evaluation). Daraus folgt, dass Lernerautonomie nicht nur das Lernen an sich bedeutet, sondern zu „lernen wie man lernt". Dies eröffnet den Blick für eine breite Entwicklungsmöglichkeit der Lernerautonomie in unterschiedlichsten Lernumgebungen und organisationellen Strukturen (Little 1994, 431).

Ein Gesichtspunkt, der zur Erlangung der Lernerautonomie wichtig ist, ist die Selbstverantwortung. Diese erfordert die Veränderung des Lernverhaltens.

7.6.5 Selbstverantwortung

Die Wichtigkeit der Selbstverantwortung für die Lernerautonomie wird von verschiedenen Autoren (Dam 1994, 504; Littlewood 1997, 83) hervorgehoben.

Auch bei Little (1997, 236) ist die Selbstverantwortung zentral. Für ihn ist der erste Schritt auf dem Weg zur Lernerautonomie erreicht, wenn die Lerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen akzeptieren und übernehmen. Wenn die Lerner demgegenüber die Selbstverantwortung nicht übernehmen und sich ihr widersetzen, dann wird die Fähigkeit zur Lernerautonomie verhindert.

Es ist also eine Herausforderung für die Lerner ihre Selbstverantwortung zu übernehmen. Ebenfalls stellt sich die Aufgabe für die Lehrer, wie sie die Lerner bereit (willing) und fähig (capable) machen können, Selbstverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

In diesem Sinne betonen Breen und Mann (1997, 135), dass die Verantwortung des Lernprozesses von dem Lehrer auf die Lerner übertragen werden muss. Für die Vorbereitung und Durchführung dieser Aufgabe sind die Lehrer auch auf die Unterstützung von geeignetem Lernmaterial angewiesen. Darüber hinaus sind die Lernmaterialien auch für die Motivation der Lerner wichtig. Rampillon und Bimmel (2000, 86) vertreten dazu folgende Meinung:

> *„Selbstverständlich liegt es in erster Linie in der Verantwortung der Lernenden selbst, sich für das Lernen zu motivieren - aber unattraktive Lernmaterialien machen es ihnen in dieser Hinsicht nun mal nicht einfach.“*

Ob die Unterrichtsmaterialien attraktiv sind, beurteilen die Lerner also vor allem über die Lust und Neugier, die dadurch bei ihnen angeregt wird.

7.6.6 Selbstbewusstsein und Selbstevaluation

Die Bereitschaft, die Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (willingness), hängt neben der Motivation auch vom Selbstbewusstsein des Lerners ab

(Littlewood 1997, 83). Diese ist eine neue Aufgabe für Lehrer und Lerner, da beide Seiten von ihren früheren Lernerfahrungen geprägt sind, wo sich die Lerner an dem Lehrer orientierten und dieser sich nach den Prüfungsanforderungen richteten.

Eine Voraussetzung dafür, dass die Lerner Selbstverantwortung übernehmen, ist die Bewusstmachung von Lernvorgängen. Diese wird durch ständige Reflexion (Selbstevaluation) und intensiven Austausch zwischen den Lehrern und den Lernern (Verhandeln, „negotiation“) gefördert. Bimmel & Rampillon (2000) heben dabei besonders das Prinzip der Selbstevaluation hervor, d.h. die eigene Auswertung und Bewertung dessen, was man gelernt hat. Dam (1995, 49) nennt die Evaluation sogar „the pivot of learner autonomy“, also den „Dreh- und Angelpunkt“ der Lernerautonomie.

In der Selbstevaluation liegt also ein entscheidender Ansatzpunkt, um von dem traditionellen Unterricht zum autonomen Lernen zu kommen. Solange die Lehrer alleine darüber bestimmen, wie schnell und wohin sich der Lernprozess vollziehen soll, kann die Idee des autonomen Lernens nicht in die Tat umgesetzt werden.

Die Idealvorstellung des autonomen Lernens ist, dass die Lerner und der Lehrer gemeinsam den Unterricht gestalten. Dies wird durch selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen gefördert. Für ein autonomes Lernen müssen die Lerner sich also bewusst sein, die Selbstverantwortung übernehmen zu wollen. Dafür müssen die Lehrer mit den Lernern verhandeln, wie sie den Unterricht gemeinsam gestalten wollen. Das bedeutet einerseits, dass die Lerner ihr Lernergebnis evaluieren und ihr Lernverfahren reflektieren. Andererseits müssen die Lehrer neue Aufgaben übernehmen.

8 Zusammenfassung und Perspektive

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stand die empirische Untersuchung von Lernstrategien bei taiwanesischen Deutschlernern. Mit Hilfe der Ergebnisse der Fragebogenerhebung konnten weitere Erkenntnisse über den derzeitigen Stand der angewendeten Strategien gewonnen werden. Dies könnte z.B. dazu genutzt werden, dass sich Lehrer und Forscher einen Überblick über das Lernverhalten der Studierenden verschaffen.

Deutlich wurde bei der Beschäftigung mit Lernstrategien, dass noch viel Forschungsarbeit geleistet werden muss. Z.B. wäre die weitere Forschung über den angemessenen Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht sinnvoll. Die dort gewonnenen Erkenntnisse könnten dann genutzt werden, um den Lernerfolg der Lerner zu verbessern.

Darüber hinaus könnte eine langfristige Beobachtung einer bestimmten Gruppe von Fremdsprachenlernern, in denen die Strategien reflektiert und diskutiert würden, neue Erkenntnisse über Veränderungen bei der Anwendung von Strategien der Einzelnen Lerner und der Gruppe ergeben.

Es gibt bestimmt noch viele unerforschte Strategien, die von den Lernern schon angewendet werden. Sie könnten beispielsweise durch intensive Interviews mit Lernern aus unterschiedlichen Jahrgängen ermittelt werden.

Es wurde deutlich, dass für die Umsetzung des autonomen Lernens in eine vorgegebene Lernumgebung immer auch der kulturellen Kontext berücksichtigt werden muss. Das bedeutet, dass das allgemeine Konzept des autonomen Lernens den jeweiligen kulturspezifischen Bedingungen in einem Prozess der gegenseitigen Annäherung angepasst werden muss. Dies gilt z.B. auch für das Lernverhalten der Studierenden in Taiwan, das stark vom früheren Prüfungssystem und durch den lehrerzentrierten Unterricht geprägt ist.

Es wurde deutlich, dass die Frage, inwieweit Lehrer und Lerner im Rahmen der kulturellen Gegebenheiten und Prüfungsbedingungen gemeinsam einen Weg finden können, nicht theoretisch beantwortet werden kann, sondern sich durch die Praxis entscheiden wird. Dass dies kein schneller und einfacher Weg sein wird, haben die bisherigen Versuche gezeigt. Da dieser Ansatz noch sehr neu ist, wird es vor allem erst einmal darum gehen, dass die Lernerautonomie im taiwanesischen Fremdsprachenunterricht als eine Alternative zum lehrerzentrierten Unterricht angenommen wird.

Die ersten Versuche, mehr Lernerautonomie im Unterricht umzusetzen, haben gezeigt, dass es nicht so einfach ist, die Aufgaben der Lehrer und Lerner im Unterricht im Sinne der Lernerzentriertheit neu zu definieren. Es wurde deutlich, dass sich beide Seiten gegenseitig beeinflussen und dass sie sich aufeinander zu entwickeln müssen, wenn sich an der Unterrichtssituation etwas Entscheidendes ändern soll.

9 Literaturverzeichnis

1. Anderson, N.: “Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing ”. In: Modern Language Journal 75, 1991, S. 460-472.

2. Aoki, Naoko; Smith, Richard C.: “Learner Autonomy in Cultural Context: The Case of Japan“. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.
Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, S. 19-28.

3. Arbeitsgruppe “Deutsch konkret“: “Spickatik - die Schülergrammatik. Eine Lernhilfe im Grammatikunterricht ”. In: Fremdsprache Deutsch 8, 1993, S. 44-45.

4. Aßbeck, Johann: “Englisch lernen mit System”. Berlin: Cornelsen, 1999.

5. Bacon, Susan M.: “The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening”. In: The Modern Language Journal, 1992, S. 160-178.

6. Baumert, Jürgen: “Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens”. In: Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung 21, H.4, Jahrgang 1993.

7. Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): “Autonomy & Independence in Language Learning”. New York: Longman, 1997.

8. Benson, Phil; Voller, Peter: “Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning.” In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): Autonomy & Independence in Language Learning. London und New York: Longman, 1997: S. 1-12.

9. Bialystok, E.; Fröhlich, M.: “Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning.“ In: Modern Language Journal, 62, 1978, S. 327-335.

10. Bialystok, E.: “The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency.” In: Canadian Modern Language Review, 35, 1979, S. 372-394.

11. Bialystok, E.: “The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency”. In: The Modern Language Journal 65, 1981, S. 160-178.

12. Bimmel, Peter: “Lernstrategien im Deutschunterricht ”.
In: Fremdsprache Deutsch, 8, 1993, S. 4-11.

13. Bimmel, Peter: “Lernstrategien im Deutschunterricht- Funktionen und Vermittlungsfragen”. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 1995, S. 16-21.

14. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: “Lernerautonomie und Lernstrategien”.
München: Goethe-Institut: Langenscheidt, 2000.

15. Blei, D.: “Lernstrategien und/ oder Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht?” In: Info DaF, Nr. 1, 1995, S. 47-59.

16. Borneto, Carlo Serra: “Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)“. In: Info DaF 27, 6, 2000, S. 565-583.

17. Breen, Michael P.; Mann, Sarah J.: “Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy.“ In: Benson, Phil/ Voller, Peter (Hrsg.): Autonomy & Independence in Language Learning. London und New York: Longman, 1997, S. 1-12.

18. Brown, A.L.; Bransford, J. D.; Ferrara, R. A.; Campione, J. C.: “Learning, Remembering and Understanding.” In: Flavell, J. H.; Markman, E. M. (Hrsg.): Cognitive Development. New York: Wiley, 1983: S. 77-166.

19. Brown, A. L.; Palinscar, A. S.: “Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Selfcontrol Training.” In: Topics in Learning and Learning Disabilities 2/ 1, 1982, S. 1-17.

20. Chamot, A. U.: “The Learning Strategies of ESL Students.” In: Wenden, A.L.; Rubin, J. (Hrsg.): Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987, S. 71-83.

21. Chan, Wai Meng: “Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner: Möglichkeiten und Grenzen”. Münster und New York: Waxmann, 2000.

22. Chang, San-Lii: “Zum Problem der curricularen Planung des derzeitigen DaF-Unterrichts an Oberschulen Taiwans”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 8. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1999, S. 5-14.

23. Chen, Yea-Fen: “Language Learning Strategies used by Beginning Students of Chinese in a Semi-Immersion Setting”. Diss. University Indiana, 1995.

24. Cohen, Andrew D.: “Verbal Reports on Learning Strategies”. In: TESOL Quarterly 28, 1994, S. 678-682.

25. Cohen, Andrew D.: Strategies in Learning and Using a Second Language. London und New York: Longman, 1998.

26. Cohen, Andrew D.: “Language Learning Strategies Instruction and Research“. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, S. 61-68.

27. Dam, Leni: Developing Awareness of Learning in an Autonomous Language Learning Context.“ In: Duda, R.; Riley, P. (Hrsg.): Learning Styles. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990, S. 189-197.

28. Dam, Leni: “How Do We Recognize an Autonomous Classroom?” In: Wolff, Dieter (Hrsg.): Die Neueren Sprachen, 93:5, 1994, S. 503-527.

29. Dam, Leni: Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice. Dublin: Authentik, 1995.

30. Dam, Leni; Legenhausen, Lienhard: “Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment: Learners‘ Self-Evaluations and External Assessments Compared“. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, S. 89-98.

31. Dansereau, D.F.: “The Development of a Learning Strategies Curriculum.” In: O`Neil, H. F. (Hrsg.): Learning Strategies. New York: Academic Press, 1978, S. 1-29.

32. Dansereau, D.: “Learning Strategy Research.” In: Segal, J. W.; Chipman, S.; Glaser, R. (Hrsg.) Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, S. 209-240.

33. Derry, S. J.: “Learning Strategies for Acquiring Useful Knowledge.” In: Jones, B. F.; Idol, L. (Hrsg.): Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990, S. 347-379.

34. Desselmann, Günter: “Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht”. In: Deutsch als Fremdsprache, Nr. 3, 1988, S. 148-155.

35. Dick, Lutz van: „Freie Arbeit – Offener Unterricht – Projektunterricht – Handelnder Unterricht – Praktisches Lernen: Versuch einer Synopse.“ In: Pädagogik 43.6, 1991, S. 31-34.

36. Donato, R.; Mc Cormick, D.: “A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Mediation”. In: Modern Language Journal 78, 1994, S. 453-464.

37. Düßel, Reinhard: “Bericht der Deutschabteilung von Tamkang Universität”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 2. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1993, 44-47.

38. Düwell, Henning: “Der Fremdsprachenlerner“. In: Bausch u.a.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Franke, 1995, S. 166-171.

39. Ehrman, Madeline;Oxford, Rebecca: “Effects of Sex Differences Career Choice, and Psychological Type on Adults Language Learning Strategies”. In: Modern Language Journal 73, 1989, S. 1-13.

40. Esser, U.;Nowak, U.: “Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektivere Nutzung und Training von Lernstrategien”. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 1986, S. 219-225.

41. Eysink, Marjon: Language Awareness: Een Literatuurstudie. Groningen: Department of Applied Linguistics, 1992.

42. Flavell, J. H.: “Speculations about the Nature and Development of Metacognition.” In: Weinert, F.E.; Kluwe, R.H. (Hrsg.): Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale: Erlbaum, S. 21-29.

43. Florio-Hansen, Inez de: “’Learning Awareness’ als Teil von ‘Language Awareness’ – Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden.“ In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL) 26, 1997, S. 144-155.

44. Friedrich, H. F.; Mandl, H.: „Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß.“ In: Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, 1992, S. 3-54.

45. Gabriele Kasper: “Lernstrategien im Deutschunterricht”. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 29, 1990, S. 199-216.

46. Göbel, Richard: “Vorläufige Überlegungen zu einer Systematik der Lern- und Lehrtechniken im Fremdsprachenunterricht”.
In: Deutsch lernen, Nr.3, 1979, S. 15-26.

47. Green, Joan M.; Oxford, Rebecca L.: “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender”. In: TESOL Quarterly 29, 2, 1995, S. 261-297.

48. Grotjahn, Rüdiger: „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung.“ In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 1997: S. 33-76.

49. Grotjahn, Rüdiger: “Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz”. In: Der Fremdsprachliche Unterricht - Französisch, 4, 1998, S. 1-13.

50. Grotjahn, Rüdiger: “Thesen zur empirischen Forschungensmethodologie”. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 10 (1), 1999, S. 133-158.

51. Haller, Hans-Dieter: “Autonomes Lernen unter dem Gesichtspunkt von Forschungen zu Lernstilen und Lernstrategien”. In: FuH 17, 1986, S. 11-22.

52. Hasselhorn, Marcus: “Metakognition und Lernen”. In: Günther Nold (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, 1992, S. 35-63.

53. Häuptle-Barceló, Marianne: “Der Beitrag von Lernstrategien und Lerntechniken zu einem erfolgreichen Fremdsprachenerwerb“. In: Hispanorama 69, 1995, S. 117-120.

54. Häuptle-Barceló, Marianne: “Der Beitrag von Lernstrategien und Lerntechniken zu einem erfolgreichen Fremdsprachenerwerb (2)“. In: Hispanorama 70, 1995, S. 112-115.

55. Häuptle-Barceló, Marianne: „Lernstrategien und autonomes Lernen.” In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber, 1999, S. 50-62.

56. Her, Kelly: “Der Turm zu Babel”. In: Freies China 9/10, 1998, S. 32-43.

57. Hoesch, Heidegert A.: “Warum ist ein Lehrplan wichtig? Über den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an Schulen und Universitäten”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 5. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1996, 1-7.

58. Holec, Henri: Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.

59. Holec, Henri: „Main Features of the Educational Approach Adopted." In: Holec, Henri; Huttunen, Irma (Hrsg.): Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development. Strasbourg: Editions du Conseil de l`Europe, 1997, S. 23-32.

60. Holec, Henri; Huttunen, Irma (Hrsg.): Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development. Strasbourg: Editions du Conseil de l`Europe, 1997.

61. Holec, Henri; Little, David; Richerich, Rene: "Strategies in Language Learning and Use". Cedex, 1996.

62. Hornfeck, Susanne: "Projekt Fragebogen – Deutsch-Studenten auf Taiwan machen ihre Lern- und Lebensbedingungen zum Gegenstand des Konversationsunterrichts". In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 1. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1992, 33-44.

63. House, Juliane: "Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen". In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 89-98.

64. Huang, X. H.: "An Investigation of Learning Strategies in Oral Communication that Chinese EFL Learners in China Employ". Master Thesis. Chinese University of Hong Kong. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249 796), 1984.

65. Jahr, Dai-Shan: "Bericht über die Deutschabteilung an der Fu-Jen Universität". In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 2. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1993, 32-43.

66. Jahr, Silke: "Verständlichkeit von Texten in der Verständigung zwischen Experte und Laie". In: Info DaF, Nr. 6, 1993, S. 651-655.

67. Jenfu, N.: "Fisch geben oder fischen lehren? Lesestrategien für chinesische Studenten". In: Fremdsprache Deutsch 8, 1993, S. 46-50.

68. Joachim Lompscher: "Lehr- und Lernstrategien im Unterricht- Voraussetzungen und Konsequenzen". In: Günther Nold (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? (TBL366), Tübingen: Narr, 1992.

69. Jordens, P.: "Sprachspezifisch oder sprachneutral? Zur Anwendung einer Strategie im Fremdsprachenerwerb".
In: Deutsch als Fremdsprache 6, 1978, S. 367-370.

70. Kasper, G.: "Lernstrategien im Deutschunterricht". In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 29, 1990, S. 199-216.

71. Klippert, Heinz: "Gewusst wie: Methodenlernen als Aufgabe der Schule." In: Pädagogik 47.1, 1995, S. 6-10.

72. Klippin, Karin: “Förderung des Autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler”. In: Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. Fremdsprachen und Hochschule FuH 58, 2000, S. 41-48.

73. Koenig, M.: “Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch?” In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996, S. 34-40.

74. Krapp, Andreas: “Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde.” In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 21, Heft 4, Jahrgang 1993, S. 291-311.

75. Kübler, Silvia: “And What Do the Learners Think?” In: Bulletin CILA 51, 1990, S. 29-37.

76. Künzle, Beda; Müller, Martin; Thurnherr, Martin; Wertenschlag, Lukas: “Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996, S. 50-56.

77. Lawson Michael J.; Hogben, Donald: “The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students”. In: Language Learning 46, 1996, S. 101-135.

78. Lin, Hsin-yi: “Empirische Untersuchungen zu Landeskunde und landeskundlichen Kenntnissen über Deutschland in Taiwan”. München, 1995.

79. Lin, So-Shung: “Bericht über die Deutschabteilung des Wen Tzao Fremdsprachenkollegs”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 2. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1993, 1-6.

80. Little, David: “Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems”. Dublin: Authentik, 1991.

81. Little, David: “ Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application”. In: Die Neueren Sprachen 93:5, 1994, S. 430-442.

82. Little, David: “Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Theoretical Foundations and some Essentials of Pedagogical Practice”. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8 (2), 1997, S. 227-244.

83. Little, David: “Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct”. In: Cotterall, Sara; Crabbe, David (Hrsg.): Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999a, S. 11-18.

84. Little, David: „Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and their Practical Implications.” In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning. Hueber, 1999b, S. 50-62.

85. Littlewood, William: “Self-Access: Why Do We Want it and What Can it Do?” Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): Autonomy & Independence in Language Learning. London und New York: Longman, 1997, S. 79-91.

86. LoCastro, V.: “Learning Strategies and Learning Environments”. In: TESOL Quarterly 28, 1994, S. 409-414.

87. Lohmann, Heinrich: “Bericht über die Entwicklungen in der Deutschen Abteilung der Soochow Universität in den letzten Jahren”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 2. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1993, S. 7-12.

88. Lohmann, Heinrich: “Deutsch als 2. Fremdsprache an Oberschulen in Taiwan. Perspektiven für einen neuen Studiengang an den Graduierteninstituten für Deutsche Sprache und Literatur”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 3. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1994, S. 17-25.

89. Lohmann, Heinrich: “Die deutschen Abteilungen an den Universitäten in Taiwan und ihre Studenten”. Münster und New Yorkün, Waxmann, 1996.

90. Lompscher, Joachim: “Lehr- und Lernstrategien im Unterricht – Voraussetzungen und Konsequenzen“. In: Günther Nold (Hrsg.):Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, 1992, S. 95-104.

91. Mandl, Heinz; Fischer, Peter Michael: “Wissenschaftliche Ansätze zum Aufbau und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens”.
In: Unterrichtswissenschaft Nr. 2, 1982.

92. Mayer-Loo, Angelika: “ Modernisierung und Internationalisierung des Fremdsprachenunterrichts”. In: Internationale Konferenz über Methodik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht im Zeitalter der Globalisierung, 2000, S. 89-101.

93. Müller, Bernd-Dietrich: “Anders lernen im Fremdsprachenunterricht: Experimente aus der Praxis”. München: Langenscheidt, 1989.

94. Müller, Martin: “Autonomiefördernde Formen beim Fremdsprachenlernen”.
In: FuH 23, 1988, S. 22-29.

95. Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen: “Autonomes und partnerschaftliches Lernen”. München, 1989.

96. Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.): “Neues Lernen. Selbstgesteuert. Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7.
Goethe-Institut, München, 1997.

97. Mullins, P. Y.: “Successful English Language Learning strategies of students envilved at the Faculty of Arts. Chulalonkorn University, Bangkok, Thailand.” Diss. United States: International University, 1992.

98. Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H.H.; Todesco, A.: The Good Language Learner. Research in Education Series, No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

99. Nehm, Ulrich; Vogel, Klaus: “Königsgambits für das Sprachlernen? Opfergänge zur Autonoie des Lerners an der Universität”. In: FuH 17, 1986, S. 5-10.

100. Nehm, Ulrich: “Der „ideale“ autonome Lerner. Suchen nach einem diagnostischen Instrument”. In: FuH 23, 1988, S. 5-9.

101. Neuner, G.; Hunfeld, H.: “Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung”. Fernstudieneinheit 4, Kassel Gesamthochschule, Berlin: Langenscheid, 1993.

102. Nodari, Claudio: “Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung”. In: Fremdsprache Deutsch 10, 1994, S. 39-43.

103. Nodari, Claudio: “Autonomie und Fremdsprachenlernen ”. In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996, S. 4-10.

104. Nold, G.: “Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriß”. In: Nold, G. (Hrsg.):Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, 1992, S. 9-22.

105. Nold, G.: “Schnaitmann, G.: „Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden?“ In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 1997, S. 135-149.

106. Nyikos, Martha; Oxford, Rebecca L.: “A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology”. In: Modern Language Journal 77, 1993, S. 11-22.

107. O’Malley, J.M.; Chamot, A.U.: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: CUP, 1990.

108. O’Malley, J. M.; Chamot, A. U.: “Learning Strategies in Second Language Aquisition”. Cambridge: University Press, 1996.

109. O’Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Küpper, L.: “Listening comprehension strategies in second language acquisition.” In: Applied Linguistics 10/4, 1989, S. 418-437.

110. O’Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G.; Küpper, L.; Russo, R. P.: “Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students.” Language Learning 35/1, 1985a, S. 21-46.

111. O’Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G.; Küpper, L.; Russo, R. P.: “Learning strategy applications with students of English as a second language.” In: TESOL Quarterly 19/3, 1985b, S. 557-584.

112. O’Malley, J. M.; Russo, R. P.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G.: “Applications of learning strategies by students learning English as a second language.” Weinstein, C.E.; Goetz, E.T.; Alexander, P.A. (Hrsg.): Learning and Study Strategies. San Diego, CA: Academic Press, 1988, S. 215-232.

113. Oh, Tschong-Cha: “Deutsch als zweite Fremdsprache an der Oberschule und der Universität in Korea”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 5. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1996, S. 9-23.

114. Ohm, U.: “Fachbücher lesen lernen. Fachtexte verstehen lernen. Lern- und Lesestrategien im berufsbildenden Sprachunterricht”.
In: Fremdsprache Deutsch 8, 1992, S. 12-17.

115. Oldenbürger, H. A.: “Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven”.
In: Unterrichtswissenschaft 3, 1987, S. 261-273.

116. Oxford, Rebecca L.: “Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training”.
In: System 17/2, 1989a, S. 235-247.

117. Oxford, Rebecca L.: “Language Learnug Strategies: What Every Teacher Should Know”. Newbury House/Harper & Row, New York. Now Boston: Heinle & Heinle, 1990.

118. Oxford, Rebecca L.; Burry-Stock, Judith: “Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)”. In: System 23, 1995, S. 1-23.

119. Oxford, Rebecca L.; Crookall, D.: “Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues”. In: The Modern Language Journal, 1989, 73, S. 404-419.

120. Oxford, Rebecca L.; Nyikos, Martha: “Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students”.
In: Modern Language Journal 73, 1989, 291-300.

121. Pause-Chang, Gisela: “Das Deutsch-Studium an der Wen-Hwa Universität. Zielsetzung – Bedingungen – Durchführung – Erfahrungen - Konsequenzen”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 2. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1993, 13-31.

122. Pfeiffer, Joachim; Rusam, Anne Margret: “Autonomes Lernen. Die Methode „Lernen durch Lehren“ in universitären Deutschkursen”. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 35, 1994, S. 243-250.

123. Pickard, N.: “Out-Of-Class Language Strategies”. In: Englisch Language Teaching Journal 50, 1996, S. 150-159.

124. Plank, Ingrid: “Konversationsunterricht in größeren Klassen”. In: Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwan, Tagungsbericht, 1. Jahrestagung, Universität Chinesischer Kultur, 1992, 63-80.

125. Plank, Jürgen: “Deutschstudium in Taiwan”. In: Freies China 11/12, 1992, S. 23-33.

126. Prokop, Manfred: “Der Stellenwert von Lernstrategien im erfolgreichen DaF-Unterricht”. In: IDV-Rundbrief, 45, 1990, S. 24-31.

127. Prokop, Manfred: “Lernen lernen- aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht”. In: Fremdsprache Deutsch, 8, 1993, S. 12-17.

128. Raabe, Horst: “Fragen im Fremdsprachenunterricht und Lernstrategien“. In: Königs, Frank G.; Szule, Aleksander (Hrsg.): Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums. Bochum, 1989, S. 193-214.

129. Raappana, Sinikka: “Metacognitive Skills, Planning and Self-Assessment as a Means towards Self-Directed Learning.” In: Holec, Henri; Huttunen, Irma: Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development. (1997) S. 123-137.

130. Rampillon, Ute: “Autonomes Lernen - Ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I”. In: FuH 23, 1988, S. 65-75.

131. Rampillon, Ute: “Lerntechniken.” In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Francke, 1989: S. 215-217.

132. Rampillon, Ute: “Fremdsprachen lernen - gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken”. In: Der Fremdsprachliche Unterricht - Englisch 2, 1991, S. 4.

133. Rampillon, Ute: “Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lernergesteuertes Fremdsprachenlernen”.
In: Zielsprache Deutsch 2, 1994a S. 75.

134. Rampillon, Ute: “Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – Ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?”. In: Die Neueren Sprachen 93:5, 1994b S. 455-466.

135. Rampillon, Ute: “Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache”. Ismaning: Hueber, 1995a.

136. Rampillon, Ute: “Lerntechniken”. In: Bausch u.a.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Franke, 1995b, S. 261-263.

137. Rampillon, Ute: “Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht - Handbuch”. Ismaning: Hueber, 1996a.

138. Rampillon, Ute: “Offenes Lernen – auch in der Leherfortbildung?“
In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996b, S. 44-49.

139. Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther: “Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“. Ismaning: Hueber, 1997.

140. Rampillon, Ute: “Aufgabentypologie zum autonomen Lernen”.
Ismaning: Hueber, 2000.

141. Ramsden, P.: “Context and strategy. Situational influences on learning.” In: Schmeck, R. R. (Hrsg.): Learning Strategies and Learning Styles. London und New York: Plenum Press, 1988 S. 159-184.

142. Ramsden, P.; Beswick, D. G.; Bowden, J.A.: ”Effects of Learning Skills Interventions on First Year University Students´ Learning.” In:
Human Learning 5, 1986, S. 151-164.

143. Raupach, Manfred: “Kognitivorientierte Sprachlehrforschung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 142- 148.

144. Reiss, Mary-Ann: “Helping the Unsuccessful Language Learner“. In: Modern Language Journal, 65, 1981, S. 121-128.

145. Reiss, Mary-Ann: ”The Good Language Learner: Another Look.“ In: The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes 41/3, 1985, S. 511-523.

146. Rigney, J. W.: “Learner Strategies: A Theoretical Perspective.” H. F. O´Neil, Jr. (Hrsg.): Learning Strategies, New York: Academic Press, 1978, S. 165-205.

147. Rösler, Dietmar: “Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes“ Fremdsprachenlernen”. In: Info DaF 25, 1, 1998, S. 3-20.

148. Rubin, Joan: “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us“. In: TESOL Quarterly 9, 1, 1975, S. 41-51.

149. Rubin, Joan: “Study of Cognitive Processes in Second Language Learning”. In: Applied Linguistics Vol. 2, No. 2, 1981, S. 117-131.

150. Rubin, Joan: “Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology.” Wenden, A. L.; Rubin, J. (Hrsg.): Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987, S. 15-30.

151. Saldern, Matthias von: “Lernen und Klassenklima”. In: Günther Nold (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rollespielen kognitive Verstehensstrukturen? (TBL366), Tübingen: Narr, 1992.

152. Schiffler, Ludger: “Die „kognitive Wende“ – an der Praxis gemessen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 149-159.

153. Schneider, G.: “Selbstevaluation lernen lassen”. In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996, S. 16-23.

154. Schräder-Naef, Regula: “Schüler lernen Lernen: Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule”. Weinheim und Basel: Beltz, 1996.

155. Shamin, F.: “Learner Resistance to Innovation in Classroom Methodology.” In: Colemann, H. (Hrsg.): Society and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, S. 105-121.

156. Shuell, T. J.: “Cognitive Conceptions of Learning.” In: Review of Educational Research, 56, 1986, S. 411-436.

157. Sichelschmidt, Lorenz; Milsmann, Simone: “Statistik zum Nachschlagen: Das SPSS-Glossar”. Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1996.

158. Sprenger, Arnold: “Deutschunterricht in Taiwan.” In: Zielsprache Deutsch 4, 1974, S. 182-190.

159. Štanglová, Marta; Králové, Hradec: “Lernstrategien tschechischer Fremdsprachenstudenten – Ergebnisse und erster Versuch einer Auswertung von Umfragen“. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 43, 1997, S. 359-372.

160. Stern, H. H.: “What Can We Learn from the Good Language Learner?“ In: Canadian Modern Language Review, 31, 1975, S. 304-318.

161. Storch, Günther: “Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung“. München: Fink, 1999.

162. Tarone, E.: “Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy.“ TESOL Quarterly 15/3, 1981: S. 285-295.

163. Timm, Johannes-Peter: “Zur Rolle von Kognitionen in einem lernerorientierten Fremdspracenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 168-178.

164. Tönshoff, Wolfgang: “Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion”. Hamburg: Kovac, 1992.

165. Tönshoff, Wolfgang: “Fremdsprachenlerntheorie - Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis”.
In: Fremdsprache Deutsch 8, Sondernummer, München, 1995a.

166. Tönshoff ,Wolfgang: “Lernerstrategien”. In: Bausch u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Franke, 1995b, S. 240-243.

167. Tönshoff, Wolfgang: “Bewußtmachendes Training von Lernstrategien“. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 26, 1997a, S. 96-111.

168. Tönshoff, Wolfgang: “Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren.“ In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 1997b: S. 203-215.

169. Tornberg, Ulrika: “Das metakognitive Klassenzimmer“. In: Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen, Sondernummer, München, 1996, S. 24-29.

170. Vann, Roberta J. & Abraham, Roberta G.: “Strategies of Unsuccessful Language Learners”. In: TESOL Quarterly 24, No.2, 1990, S. 177-198.

171. Vielau, Axel: “Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts”. Berlin: Cornelsen, 1997.

172. Vogel, Klaus: “Cognitive apprenticeship: Ein Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von Strategien im Fremdsprachenunterricht”. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 187-196.

173. Vogt, Karin: “Fremdsprachenlernen mit dem Internet – Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internets bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen”. Diss. Universität Duisburg, 2000.

174. Wang, Betty: “Kritik am Prüfungssystem”. In: Freies China 3/4, 1989, S. 9-10.

175. Wang, Margaret C.: “Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zur Selbststeuerung und zum Selbst-Management bei Schülern”.
In: Unterrichtswissenschaft Nr. 2, 1982, S. 129-139.

176. Weinert, Franz E.: “Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts”. In: Unterrichtswissenschaft . Zeitschrift für Lernforschung Nr. 2, 1982, S. 99-109.

177. Weinstein, C. E.; Mayer, R. E.: “The Teaching of Learning Strategies“. Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 1986, S. 315-327.

178. Weltner, Klaus: “Über das Lernen von Lernstrategien”. In: Nold, G. (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen: Narr, 1992, S. 125-145.

179. Wenden, Anita L.: “What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts”. In: Applied Linguistics, Vol. 7, No.2, 1986, S. 186-201.

180. Wenden, Anita L.; Rubin, Joan: “Learner Strategies in Language Learning”. Cambridge: University Press, 1987.

181. Wesche, M. B.: “Learning Behaviors of Successful Adult Students on Intensive Language Training”. In: Canadian Modern Language Review, 35, 1979, S. 415-430.

182. Weskamp Ralf & Edelhoff Christoph (Hrsg.): “Autonomes Fremdsprachenlernen”. Ismaning: Hueber, 1999.

183. Wolff, Dieter: “Der Konstruktivismus: Ein Neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?”. In: Die Neueren Sprachen 93:5, 1994, S. 407-429.

184. Wolff, Dieter: “Lern- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts?” In: FINLANCE Bd. XV, 1995b, S. 267-295.

185. Wolff, Dieter: “Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen.” In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1998, S. 70-77.

186. Wolff, Dieter: “Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie.” In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning. Hueber, 1999, S. 50-62.

187. Wolff, Dieter: “Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie”. Vortrag, Internet: http://www.ualbertaca/~german/die/wolff1.htm

188. Yang, Nean-Dong: “Data on students in an intensive EFL program in Taipei.” Unpublished manuscript, National Taiwan University, 1992a.

189. Yang, Nean-Dong: “Second Language Learners’ Beliefs about Language Learning and their Use of Language Strategies: A Study of Colleges Students of English in Taiwan”. Diss. University of Texas at Austin, 1992b.

190. Zimmermann, Günther: “Anmerkungen zum Strategienkonzept.” In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, 1997, S. 95-113.

191. Zimmermann, Günther: “Rolle und Funktion der Begriffe ‘Kognition’ und ‘Emotion’ bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen”. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1998, S. 207-217.

10 Anhang

10.1 Fragebogen

Zuerst herzlich Willkommen.Ich danke Ihnen, dass Sie an der Forschung zu Lernstrategien teilnehmen. Diese Forschung wird Ihnen und Ihren Lehrer helfen, Ihre Lernstrategien zu verstehen. Bitte füllen Sie den Fragebogen mit Ihren persönlichen Erfahrungen aus. Diese persönlichen Informationen und die Antworten werden nicht veröffentlicht.

A. Ihr Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

B. Alter: ________________

C. Wie lange lernen Sie schon Deutsch?:

☐ weniger als ein Jahr ☐ über ein Jahr ☐ über zwei Jahre
☐ über drei Jahre ☐ über vier Jahre

D. **D**. Haben Sie schon mal eine Reise in die deutschsprachigen Länder gemacht oder dort gewohnt?

☐ Ja ☐ Nein

E. Welche der folgenden Sprachkompetenzen finden Sie persönlich, dass Sie am erfolgreichsten lernen.

☐ Wortschatz ☐ Grammatik ☐ Hörverstehen
☐ Mündliche Ausdrücke ☐ Lesen ☐ Schreiben

Im Folgenden bekommen Sie Aussagen zu 66 Lernstrategien.

Bitte wählen Sie eine aus den 5 Antworten aus, die Ihrer wahren Lerngewohnheit entspricht: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Wenn Sie (1) wählen, bedeutet es, dass Sie diese Strategie **Nie** angewandt haben.

Wenn Sie (2) wählen, bedeutet es, dass Sie diese Strategie **Selten** angewandt haben.

Wenn Sie (3) wählen, bedeutet es, dass Sie diese Strategie **Manchmal** angewandt haben.

Wenn Sie (4) wählen, bedeutet es, dass Sie diese Strategie **Oft** angewandt haben.

Wenn Sie (5) wählen, bedeutet es, dass Sie diese Strategie **Immer** angewandt haben.

Bitte antworten Sie nach Ihrer eigenen wahren Situationen. Denken Sie nicht daran, was Sie machen sollten oder wie die anderen antworten könnten. Zu den Lernstrategien gibt es keine richtige oder falsche Antwort.

Teil **F** Gedächtnisstrategien

1. Ich denke an den Zusammenhang zwischen dem neuen deutschen Wort und den bereits gelernten deutschen Wörtern.
2. Ich lerne ein neues Wort in einem Satz.
3. Ich verbinde den Laut eines neuen Wortes mit seinem Bild. Das hilft mir das Wort zu behalten.
4. Ich lerne ein neues Wort und denke daran, in welcher Situation das Wort gebraucht wird.
5. Ich benutze ein Wort mit dem gleichen Reim, um eine Gedächtnisstütze zu haben, z.B.: Haus&Maus.
6. Ich lerne Vokabeln mit einer Vokabelkartei.
7. Wenn ich ein neues Wort lerne, spreche ich das Wort aus und ich mache gleichzeitig Bewegung.
8. Ich wiederhole oft deutsche Lektionen.
9. Ich erinnere mich daran, in welchem Buch das gelernte Wort stehe, oder wo ich das Wort gehört bzw. gelesen habe.
10. Ich bediene mich der Assoziogramme. Die Assoziation wird durch die Beziehung zweier (oder mehrerer) gelernten Wörter untereinander hergestellt. Sie kann das Behalten von Vokabeln unterstützen.
11. Ich lerne das Kategorisieren von Wortschatz in Wortgruppen. z.B.: Adjektive, Verben oder Thema (das Wetter).
12. Ein deutscher Laut klingt wie ein chinesischer Ausdruck. Ich verbinde beide. Wegen akustischer Ähnlichkeit kann ich das Wort besser behalten, z.B. „tschüs“ wie „qü si“ (geh und stirb, geh zum Teufel).
13. Wenn ich einen Gegenstand sehe, versuche ich, ihn auf Deutsch zu benennen.

Teil **G** Kognitive Strategien

1. Ich schreibe und spreche neueWörter und Ausdrücke häufig.
2. Ich versuche, wie ein deutscher Muttersprachler zu sprechen.
3. Ich übe die deutsche Aussprache.
4. Ich übe gelerntes Deutsch auf verschiedene Weise.
5. Ich versuche auf Deutsch zu kommunizieren.

F. 6..Ich höre deutsche Kassetten oder sehe deutsche Filme.

1. Ich habe Freude daran, Deutsch zu lernen.
2. Ich schreibe Notizen, E-Mails und Briefe auf Deutsch.
3. Ich finde zuerst den Hauptgedanken heraus und fange dann von vorne an, den Text noch einmal zu lesen.
4. Ich suche Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem englischen Wortschatz.

5. Ich versuche die deutschen Satzmuster herauszufinden.
6. Ich teile ein neues Wort in verständliche Teile. Dadurch verstehe ich es.
7. Ich versuche den Text nicht Wort für Wort ins Chinesische zu übersetzen.
8. Ich fasse den Inhalt von dem zusammen, was ich gehört oder gelesen habe.
9. Ich lese meinen selbstgeschriebenen Text und versuche ihn selbst zu korrigieren.
10. Ich versuche mich auf Deutsch auszudrücken.
11. Beim Lesen suche ich der gestellten Aufgabe oder meinem Ziel gemäß einen bestimmten Gedanken, ein bestimmtes Wort wiederzufinden.
12. Ich benutze Nachschlagewerke z.B. ein Wörterbuch oder grammatisches Nachschlagewerk zur sprachlichen Korrektur.

Teil **H** Kompensationsstrategien

1. Ich benutze sprachliche Signale, um den Inhalt zu erraten.
2. Wenn mir während der Kommunikation ein Wort nicht einfällt, das ich ausdrücken möchte, dann mache ich eine Geste.
3. Wenn mir während der Kommunikation ein Wort nicht einfällt, das ich ausdrücken möchte, erfinde ich ein neues Wort.
4. Während ich einen Text lese, schlage ich nicht jedes neue Wort im Wörterbuch nach.
5. Während der Kommunikation ersetze ich das fehlende Wort durch eine Umschreibung oder ein Synonum.
6. Ich versuche zu raten, was die anderen danach auf Deutsch sprechen werden.
7. Während der Kommunikation fällt mir ein Wort nicht ein. Dann sage ich das Wort auf Englisch. Wenn er oder sie Chinesisch versteht, dann sage ich das Wort auf Chinesisch.

Teil **I** Metakognitive Strategien

1. Ich informiere mich gut über die Aktivitäten, in denen man auf Deutsch sprechen und die man auf Deutsch hören kann. Ich nehme gerne an denAktivitäten teil.
2. Ich registriere meine wiederholten Fehler. Dadurch kann ich mein Deutsch verbessern.
3. Während die anderen auf Deutsch reden, höre ich aufmerksam zu.
4. Ich versuche die Methoden herauszufinden, die mir helfen, Deutsch effektiver zu lernen.
5. Ich plane meinen Lernprozess, nicht nur wenn ich die Prüfung vor mir habe.
6. Ich suche die Leute, mit denen ich auf Deutsch reden kann.
7. Ich suche Gelegenheiten, so viel wie möglich auf Deutsch zu lesen.
8. Ich habe ein klares Ziel, um meine Deutschkenntnisse zu vertiefen.

9. Ich bewerte meine Leistung und beobachte, ob ich im Lernprozess Fortschritte gemacht habe. Kann ich mehr als vor sechs Monaten?
10. Ich arbeite mit meinem Lehrwerk und bereite mich damit vor und ich kenne den Aufbau und Inhalt jeder Lektion.
11. Ich entscheide mich gezielt, eine bestimmte Fähigkeit zu steigern, z.B. achte ich auf bestimmte deutsche Laute.
12. Ich setze mir ein Ziel für eine kurze Zeit oder für eine lange Zeit. In einemMonat lese ich ein Buch zu Ende oder in einem Jahr mache ich eine Zertifikatsprüfung.
13. Ich organisiere meinen Lerninhalt oder Lernstoff.
14. Ich arrangiere meinen Arbeitsplatz oder Lernort, z.B. wiederhole ich in einem ruhigen und angenehmen Arbeitsplatz den Lernstoff.
15. Ich schreibe mir die wichtigen Informationen über mein Deutsch in mein Lerntagebuch.

Teil **J** Affektive Strategien

1. Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich merke, dass ich Angst vor der Anwendung der deutschen Sprache habe.
2. Ich ermutige mich zu raten, zu sprechen und sogar Fehler zu machen.
3. Ich belohne mich, wenn ich etwas auf Deutsch gut gemacht habe.
4. Ich merke, ob ich beim Lesen auf Deutsch oder Deutschsprechen nervös oder angespannt bin.
5. Ich schreibe in mein Lerntagebuch meine Gefühl beim Deutschlernen.
6. Ich teile anderen mit, wie ich mich beim Deutschlernen fühle.

Teil **K** Soziale Strategien

1. Wenn ich etwas nicht verstehe, bitte ich die anderen langsamer zu sprechen, zu wiederholen oder zu erklären.
2. Ich bitte die anderen um Korrektur, wenn ich spreche.
3. Ich lerne und übe Deutsch mit anderen zusammen.
4. Während der Kommunikation bitte ich deutsche Muttersprachler um Hilfen.
5. Ich frage nach der Erklärung und Bestätigung, falls ich Fragen im Deutschen habe.
6. Ich lerne die deutsche Kultur kennen.
7. Ich arbeite mit einem/einer Partner/in zusammen oder ich arbeite in einer Gruppe mit anderen zusammen, um die Aufgaben zu erfüllen.

10.2 Modifikationen des Fragebogens

Für die Forschung zu den Lernstrategien der Deutschlernenden habe ich den Fragebogen „Strategy Inventory for Language Learning“ (SILL EFL/ESL 7.0 version, Oxford, 1990) benutzt.

Die Version 7.0 enthält 50 Aussagen zu Strategien, die sechs Untergurppen von Lernstrategien zugeordnet sind:

(1) Wortschatz: der Lerner erinnert sich effektiver an den gelernten Stoff oder ruft den gelernten Wortschatz zurück;

(2) Kognitive Strategien: der Lerner wendet geistige Prozesse an;

(3) Kompensationsstrategien: der Lerner kompensiert die fehlenden Sprachkenntnisse;

(4) Metakognitive Strategien: der Lerner organisiert und bewertet sein Lernen;

(5) Affektive Strategien: der Lerner kontrolliert sein Gefühl und seine Emotionen:

(6) Soziale Strategien: der Lerner arbeitet mit anderen zusammen.

Eine weitere Version (5.1 - Version for English Speakers Learning a New Language) des SILL enthält 80 Aussagen zu Strategien. Diese Version eignet sich besonders gut für englische Muttersprachler, die eine andere Fremdsprache lernen.

Ich finde die Anzahl von 50 Aussagen (Strategien) der Version 7.0 relativ niedrig. Vor allem werden m.E. einige wichtige Überlegungen aus den Bereichen der kognitiven und metakognitiven Strategien nicht erwähnt, die aber in der Version 5.1 stehen. Diese habe ich übernommen.

Da der Fragebogen sich auf die taiwanesischen Studenten, die Deutsch lernen , bezieht, habe ich in der Version 7.0 alle Ausdrücke „in English“ durch „auf Deutsch“ ersetzt.

Wie oben erwähnt, habe ich einige Aussagen modifiziert und einige Aussagen hinzugefügt, die für meine Arbeit wichtig sind. Im Folgenden werde ich die Quellen dieser Aussagen im Einzelnen angeben und die Ergänzungen erläutern.

Teil F

Hier wurden die Aussagen **Nr. 10, 11, 12, 13** hinzugefügt oder modifiziert.

Item Nr. 10

Ich bediene mich der Assoziogramme. Die Assoziation wird durch die Beziehung zweier (oder mehrerer) gelernten Wörter untereinander hergestellt. Sie kann das Behalten von Vokabeln unterstützen.

Diese Strategie wird in Oxford’s Definition (Oxford 1990, 61) “semantic mapping” genannt. Bei meinem ersten Probelauf hat eine Studentin gesagt, dass sie diese Strategie oft angewendet hat, weil sie durch das Lehrwerk „Themen neu“ diese Strategie kennt.

Item Nr. 11

Originale Strategie -SILL 5.1, Item 3	Modifizierte Aussage
I place the new words in a group with other words that are similar in some way (for example, words related to clothing, or feminine nouns).	Ich lerne das Kategorisieren des Wortschatzes in Wortgruppen; z.B. Adjektive, Verben oder Themen (das Wetter).

Item Nr. 12

Ein deutscher Laut klingt wie ein chinesischer Ausdruck. Ich verbinde beide. Wegen akustischer Ähnlichkeiten kann ich das Wort besser behalten, z.B. „tschüs“ wie „qü si“(geh und stirb, geh zum Teufel).

Die Lernenden können manche Wörter schneller aussprechen und gut behalten, wenn der Laut ähnlich wie ein chinesisches Wort oder ein chinesischer Ausdruck klingt. In Oxford’s Definition ist diese Strategie als „Representing Sounds in Memory“ erwähnt (Oxford 1990, 63)

Item Nr. 13

Wenn ich einen Gegenstand sehe, versuche ich, ihn auf Deutsch zu benennen.

Im ersten Probelauf habe ich folgende Aussage geschrieben: „Ich denke auf Deutsch“ (in der Originalversion: „I think in English)“. Die Teilnehmer meinten aber, dass sie eher versuchten, einen Gegenstand auf Deutsch zu bennen, um sich dadurch den Wortschatz zurückzurufen.

Teil G

Hier wurde die Aussage **Nr. 10** modifiziert.

Item Nr. 10

Originale Aussage -SILL 7.0, Item 19	Modifizierte Aussage
I look for words in my own language that are similar to new words in English.	Ich suche Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem englischen Wortschatz.

Die Aussagen **Nr. 15, 16, 17, und 18** wurden hinzugefügt.

Item Nr. 15

Ich lese meinen selbstgeschriebenen Text und versuche ihn selbst zu korrigieren.

Nach Meinung von Rampillon (1996) kann diese Strategie den Lernern helfen, ihre Fertigkeiten im Schreiben zu verbessern.

Item **Nr. 16**

Ich versuche, mich auf Deutsch auszudrücken.

Item Nr. 17

Beim Lesen suche ich nach der gestellten Aufgabe oder nach meinem Ziel gemäß einen bestimmten Gedanken oder ein bestimmtes Wort wiederzufinden.

Diese Aussage wurde nach Oxfords Definition „scanning means searching for specific details of interest to the learner" hinzugefügt (Oxford 1990, 80).

Item Nr. 18

Originale Aussage -SILL 5.1, Item 31	Modifizierte Aussage
I use reference materials such as glossaries or dictionaries to help me use the new language.	Ich benutze Nachschlagewerk z.B. ein Wörterbuch oder ein grammatisches Nachschlagewerk zur sprachlichen Korrektur.

Teil H

Die Aussage **Nr. 1** wurde modifiziert.

Item Nr. 1

Originale Aussage -SILL 7.0, Item 24	Modifizierte Aussage
To understand unfamiliar English words, I make guess.	Ich benutze sprachliche Signale, um den Inhalt zu erraten.

Item Nr. 7

Während der Kommunikation fällt mir ein Wort nicht ein. Dann sage ich das Wort auf Englisch. Wenn er oder sie Chinesisch versteht, dann sage ich das Wort auf Chinesisch.

Die Aussage **Nr.7** wurde nach Oxford's Definition „Switching to the Mother Tongue" hinzugefügt (Oxford 1990, 50)

Teil I

Item Nr. 1

Originale Aussage - SILL 7.0, Item 30	SILL 5.1, Item 60	Modifizierte Aussage
I try to find as many ways as I can to use my English.	I take responsibility for finding opportunities to practice the new language.	Ich informiere mich gut über die Aktivitäten, in denen man auf Deutsch sprechen und die man auf Deutsch hören kann. Ich nehme gerne an den Aktivitäten teil.

Item Nr. 4

Originale Aussage - SILL 7.0, Item 33	Modifizierte Aussage
I try to find out how to be a better learner of English.	Ich versuche die Methoden herauszufinden, die mir helfen, Deutsch effektiver zu lernen.

Item Nr. 5

Originale Aussage SILL 7.0, Item 34	SILL 5.1, Item 53	Modifizierte Aussage
I plan my schedule so I will have enough time to study English.	I arrange my schedule to study and practice the new language consistently, not just when there is the pressure of a test.	Ich plane meinen Lernprozess, nicht nur wenn ich eine Prüfung vor mir habe.

Die Aussagen **Nr. 10,11,12,13,14,15** wurden hinzugefügt.

Item Nr. 10

Originale Aussage - SILL 5.1, Item 49	Modifizierte Aussage
I preview the language lesson to get a general idea of what it is about, how it is organized, and how it relates to what I already know.	Ich arbeite intensiv mit meinem Lehrwerk und bereite mich damit vor und ich kenne den Aufbau und Inhalt jeder Lektion.

Item Nr. 11

Originale Aussage - SILL 5.1, Item 51	Modifizierte Aussage
I decide in advance to pay special attention to specific language aspects; for example, I focus the way native speakers pronounce certain sounds.	Ich entscheide mich gezielt, eine bestimmte Fähigkeit zu steigern, z.B. achte ich auf bestimmte deutsche Laute.

Item Nr. 12

Originale Aussage - SILL 5.1, Item 56	Modifizierte Aussage
I plan my goals for language learning, for instance, how proficient I want to become or how I might want to use the language in the long run.	Ich setze mir ein Ziel für eine kurze Zeit oder für eine lange Zeit. In einem Monat lese ich ein Buch zu Ende oder in einem Jahr mache ich eine Zertifikatsprüfung.

Item Nr. 13

Ich organisiere meinen Lerninhalt oder Lernstoff.

Item Nr. 14

Originale Aussage - SILL 5.1, Item 54	Modifizierte Aussage
I arrange my physical environment to promote learning; for instance, I find a quite, comfortable place to review.	Ich arrangiere meinen Arbeitsplatz oder Lernort, z.B. wiederhole ich in einem ruhigen und angenehmen Arbeitsplatz den Lernstoff.

Item Nr. 15

Originale Aussage - SILL 5.1, Item 55	Modifizierte Aussage
I organize my language notebook to record important language information.	Ich schreibe mir die wichtigen Informationen über mein Deutsch in mein Lerntagebuch.

Im Teil J bleiben die Aussagen unverändert.

Teil K

Item Nr. 5

Originale Aussage - SILL 7.0, Item 49	Modifizierte Aussage
I ask questions in English.	Ich frage nach einer Erklärung und Bestätigung, falls ich Fragen im Deutschen habe.

Die Aussage **Nr. 5** wurde nach Oxford's Definition „I ask questions for clarification and verification about English" modifiziert (Oxford 1990, 146).

Die Aussage **Nr. 7** wurde hinzugefügt.

Item Nr. 7

Ich arbeite mit einem/einer Partner/in zusammen oder ich arbeite in einer Gruppe mit anderen zusammen, um die Aufgaben zu erfüllen.

10.3 Originalfragebogen

首先歡迎您，並謝謝您參加這項德文學習方法的研究。此項研究是爲了幫助您們及老師們瞭解您們的學習方法。請填上您個人的基本資料，您個人的資料及答案將會保密。

您的性別　口 男　口 女

您的年齡　________歲

您學習德文的年限　口 1 年以下　口 1 年以上　口 2 年以上　口 3 年以上　口 4 年以上

您有沒有到德語系國家旅遊或居住的經驗？　口 有　口 沒有

以下共有六十六項學習方法，請依該敘述是否符合您的真實情況來回答，千萬不要依您認爲您應該怎麼做，或別人會怎麼做來回答。這些敘述沒有什麼對或錯的答案。

請從五個答案中選出最符合您的真實情況

選（1） 我從來不會這樣做

選（2） 我通常不會這樣做

選（3） 我有時會有時不會這樣做

選（4） 我通常會這樣做

選（5） 我總是會這樣做

以下哪一項你自己認爲學習成效最好

口單字　口文法　口聽力　口口語表達　口閱讀　口寫

I. Part A 學習新字方法

1. 我會想已經學過的德文字和新的單字之間的關係。1 2 3 4 5
2. 我會將生字放在句子學習。1 2 3 4 5
3. 我會將德文字的音和這個字的圖片連結在一起，幫助我記憶。1 2 3 4 5
4. 我記一個生字，會在心裏設想這個字可能會被使用的情況。 1 2 3 4 5
5. 我會用押韻去記單字 1 2 3 4 5
6. 我會使用單字卡，去背德文生字。 1 2 3 4 5
7. 我學一個生字，會說出或唸出這個字，同時做動作。 1 2 3 4 5
8. 我經常複習德文課文 1 2 3 4 5
9. 我會記住德文生字是在書本哪裡或者我何時聽到或讀到它們。1 2 3 4 5
10. 我會將所學過的字聯想在一起，這樣我能記住它們。 1 2 3 4 5
11. 我會依其詞性來背生字，例如：形容詞，動詞，或依題目來背，例如：天氣。 1 2 3 4 5
12. 德文字的發音如果和中文用語的音很接近，我會把他們聯想在一起，例如：

去死 (Tschüss) ，遜 (schön)。 1 2 3 4 5

13.德文的冠詞很難記住，我會想一個很不尋常的圖片，把相同冠詞放在一起學習，例如：一頭獅子嘴裡咬著生菜沙拉。 1 2 3 4 5

II. Part B 認知方法

1. 我反覆寫和說新的用語。1 2 3 4 5
2. 我試著在說話的時候，像以德文為母語的人一樣。1 2 3 4 5
3. 我練習德文的發音。1 2 3 4 5
4. 我會以不同的方式使用我學過的德文。1 2 3 4 5
5. 我會嘗試用德語進行對話交談。1 2 3 4 5
6. 我會聽德文錄音帶或收看德文影片。1 2 3 4 5
7. 我讀德文很快樂。1 2 3 4 5
8. 我會用德文做筆記，寫 E-Mail，信和短文。1 2 3 4 5
9. 我讀德文文章時，首先找出它的主旨，再從頭仔細閱讀。1 2 3 4 5
10. 我會找出英文和德文相似的單字。1 2 3 4 5
11. 我試著找出德文的句型。1 2 3 4 5
12. 我會將字拆成我瞭解的部份，去瞭解他的意義。1 2 3 4 5
13. 我試著不去逐字翻譯成母語。1 2 3 4 5
14. 我會把聽到的或閱讀到的德文做摘要整理 1 2 3 4 5
15. 我仔細讀自己用德文寫的東西，試著自己訂正錯誤。1 2 3 4 5
16. 我試著用德文來想 1 2 3 4 5
17. 在閱讀時會依自己目的或作業所需，找出特定的答案。1 2 3 4 5
18. 我會使用相關的資料，如字彙本或字典來幫助我使用德文。1 2 3 4 5

III Part C 彌補方法

1. 我用語言的線索去猜內容，例如：若是聽到像 Gras，Blätter 或 Blumen 這些字想到內容可能和 Garten 有關，或是聽到像 nie, nicht 等有否定意味的字來猜上下文作答。 1 2 3 4 5
2. 我在談話時，碰到想不起來的德文字我會用手勢動作表達。1 2 3 4 5
3. 在談話的過程中，遇到想不起來的德文字，我會自己試著發明新字。 1 2 3 4 5
4. 我在閱讀德文文章時，不會每個生字都去查字典。1 2 3 4 5
5. 在談話的過程中，遇到想不起來的德文字，會用其他的同義字來代替，或用其他的句子來描述。1 2 3 4 5
6. 在談話的過程中，遇到想不起來的德文字，我用英文字或用中文字代替如果對方懂中文。1 2 3 4 5

IV Part D　後設認知方法

1. 我會打聽有機會練習德語的活動並積極參加 1　2　3　4　5
2. 我會記下常犯的錯誤並藉此幫我學的更好。1　2　3　4　5
3. 當別人在說德語時我會注意聽。1　2　3　4　5
4. 我試著去找出來，如何成爲一個比較好的德語學習者。1　2　3　4　5
5. 我會安排持續地學習和練習新語言的進度不只是當有考試壓力的時候.。
   1　2　3　4　5
6. 我會去找能用德語交談的人。1　2　3　4　5
7. 我儘可能找機會閱讀德文。 1　2　3　4　5
8. 我會有很清楚的目標來增進德文能力。1　2　3　4　5
9. 我會自我評量在學習的過程中是否有進步，例如：現在的我是否比六個月前的我知道的還多。1　2　3　4　5
10. 我預習語言的課文去得到大概的要點，他是如何組成的，還有他和我已經學過的之間的關連。1　2　3　4　5
11. 我會事先決定專心我所要學的，例如：注意德語的某些發音。1　2　3　4　5
12. 我會替自己定下短期或長期目標，例如：一個月看完一本書，一年後參加檢定考等。1　2　3　4　5
13. 我會自己計畫所要學的內容和教材。1　2　3　4　5
14. 我會安排我的物質環境以促進學習，例如：找一個安靜，舒適的環境去複習。
    1　2　3　4　5
15. 我會整理我的語言筆記本去記錄重要的語言資訊。1　2　3　4　5

V Part E 情緒方法

1. 當我感到害怕使用德文時，我會試著放鬆我自己。1　2　3　4　5
2. 我鼓勵在語言學習方面做的冒險，例如：猜意思或嘗試去說，甚至犯錯誤。
   1　2　3　4　5
3. 當我在德文方面表現很好時，我會給自己一個獎勵。1　2　3　4　5
4. 我在讀或說德文時，我會注意到自己是否緊張或焦慮不安。1　2　3　4　5
5. 我會在語言學習日記上寫下學語言的感覺。1　2　3　4　5
6. 我會告訴其他人學德文的感覺。1　2　3　4　5

VI　Part F 社會學習方法

1. 我在用德語交談時，如果我不明白會請別人說慢一點，再說一次或解釋
   1　2　3　4　5

2. 我在說德語時，會請說德文的人指正我。1 2 3 4 5
3..我會和其他同學一起練習德語。1 2 3 4 5
4. 我和以德語爲母語者交談，當我需要幫助時，試著讓他知道。1 2 3 4 5
5. 有關德文的問題，我會向他人詢問解釋或查證。 1 2 3 4 5
6. 我會試著學習有關德語國家的文化。1 2 3 4 5
7. 我會很專心注意和我用德語互動的人的想法和感覺 1 2 3 4 5
8. 我會和同伴一起合作或參加小組共同完成作業 1 2 3 4 5

10.4 Mittelwerte der sechs Untergruppen (F-K)

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
FAVERAGE	177	3	2.7627	3.7E-02	.4972	.2472	3.00	1.23	4.23

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
GAVERAGE	177	3	3.1582	3.7E-02	.4865	.2367	3.06	1.56	4.61

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
HAVERAGE	177	3	3.4318	4.4E-02	.5827	.3395	3.29	1.71	5.00

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
IAVERAGE	177	3	2.9612	4.5E-02	.5938	.3526	3.20	1.47	4.67

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
JAVERAGE	177	3	3.0584	4.4E-02	.5807	.3372	3.00	1.50	4.50

Statistics

	N		Mean		Std. Deviation	Variance	Range	Minimum	Maximum
	Valid	Missing							
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
KAVERAGE	177	3	3.5973	4.9E-02	.6570	.4316	3.29	1.71	5.00

10.5 Reliabilität des Fragebogens

```
****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******
_
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =    177.0                    N of Items = 66

Alpha =    .9288
```

10.6 T-Test zum Geschlechtsunterschied

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Mean	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SILLF	Equal variances assumed	.080	.778	.052	175	.959	5.023E-03	9.739E-02	-.1872	.1972
	Equal variances not assumed			.050	44.290	.960	5.023E-03	.1004	-.1974	.2074
SILLG	Equal variances assumed	.761	.384	-1.029	175	.305	-9.77E-02	9.500E-02	-.2852	9.0E-02
	Equal variances not assumed			-.934	41.689	.356	-9.77E-02	.1047	-.3090	.1135
SILLH	Equal variances assumed	.275	.600	-1.769	175	.079	-.2001	.1131	-.4234	2.3E-02
	Equal variances not assumed			-1.672	43.220	.102	-.2001	.1197	-.4414	4.1E-02
SILLI	Equal variances assumed	2.834	.094	-.118	175	.907	-1.37E-02	.1163	-.2432	.2159
	Equal variances not assumed			-.130	51.781	.897	-1.37E-02	.1049	-.2241	.1968
SILLJ	Equal variances assumed	.004	.952	-1.760	175	.080	-.1984	.1127	-.4209	2.4E-02
	Equal variances not assumed			-1.662	43.191	.104	-.1984	.1194	-.4391	4.2E-02
SILLK	Equal variances assumed	4.877	.029	-1.655	175	.100	-.2114	.1277	-.4634	4.1E-02
	Equal variances not assumed			-1.344	38.354	.187	-.2114	.1572	-.5296	.1069

10.7 T-Test zur Auslandserfahrung

Group Statistics

	REISE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SILLF	1.00	138	2.7575	.4667	4.0E-02
	2.00	39	2.7811	.5994	9.6E-02
SILLG	1.00	138	3.1184	.4675	4.0E-02
	2.00	39	3.2991	.5311	8.5E-02
SILLH	1.00	138	3.3820	.5631	4.8E-02
	2.00	39	3.6081	.6233	1.0E-01
SILLI	1.00	138	2.9459	.5718	4.9E-02
	2.00	39	3.0154	.6713	.1075
SILLJ	1.00	138	3.0556	.5604	4.8E-02
	2.00	39	3.0684	.6553	.1049
SILLK	1.00	138	3.5735	.6837	5.8E-02
	2.00	39	3.6813	.5518	8.8E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Mean	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
SILLF	Equal variances assumed	1.979	.161	-.260	175	.795	-2.35E-02	9.041E-02	-.2020	.1549
	Equal variances not assumed			-.227	51.719	.822	-2.35E-02	.1039	-.2320	.1849
SILLG	Equal variances assumed	.812	.369	-2.068	175	.040	-.1808	8.741E-02	-.3533	-8.E-03
	Equal variances not assumed			-1.925	55.718	.059	-.1808	9.390E-02	-.3689	7.3E-03
SILLH	Equal variances assumed	.563	.454	-2.162	175	.032	-.2261	.1046	-.4325	-2.E-02
	Equal variances not assumed			-2.042	56.711	.046	-.2261	.1107	-.4478	-4.E-03
SILLI	Equal variances assumed	1.012	.316	-.644	175	.520	-6.95E-02	.1079	-.2824	.1434
	Equal variances not assumed			-.589	54.543	.558	-6.95E-02	.1180	-.3060	.1670
SILLJ	Equal variances assumed	1.772	.185	-.121	175	.904	-1.28E-02	.1056	-.2212	.1956
	Equal variances not assumed			-.111	54.681	.912	-1.28E-02	.1153	-.2438	.2182
SILLK	Equal variances assumed	1.535	.217	-.905	175	.367	-.1078	.1192	-.3431	.1274
	Equal variances not assumed			-1.019	74.252	.311	-.1078	.1058	-.3186	.1030

10.8 Varianzanalyse ANOVA zum persönlichen Erfolg bei den sechs Sprachfertigkeiten

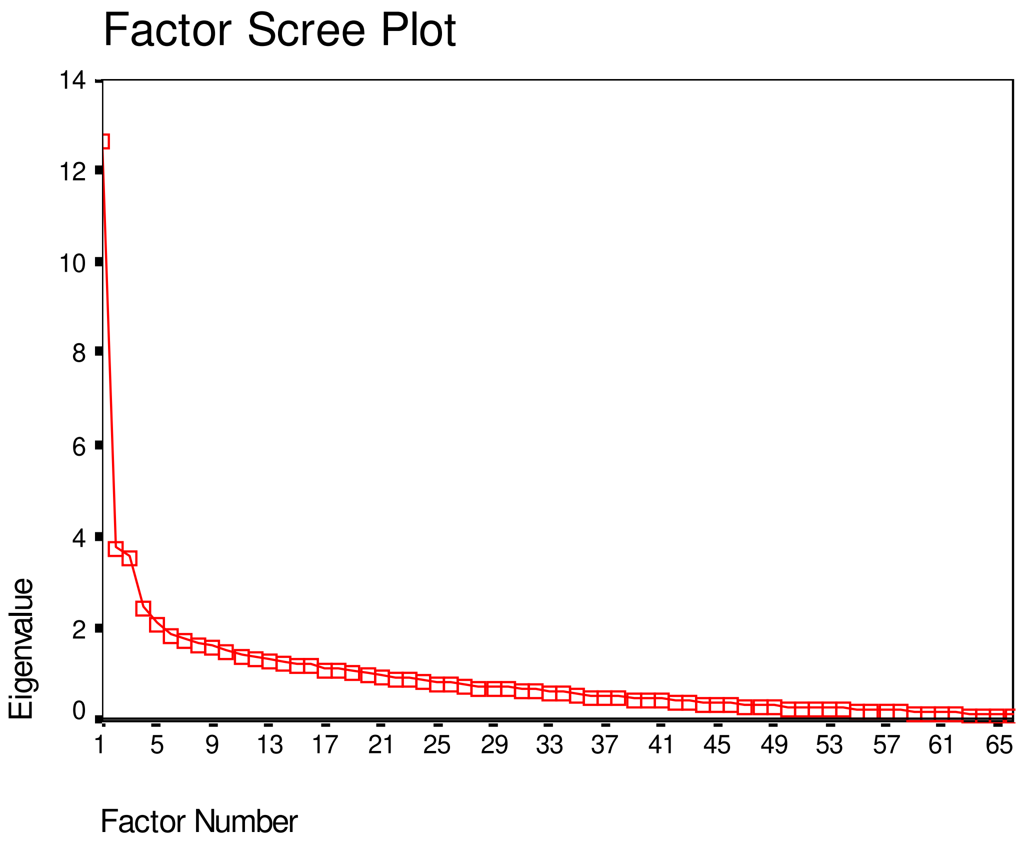
ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTALF	Between Groups	2.686	5	.537	2.315	.046
	Within Groups	36.421	157	.232		
	Total	39.107	162			
TOTALG	Between Groups	1.665	5	.333	1.486	.197
	Within Groups	35.187	157	.224		
	Total	36.852	162			
TOTALH	Between Groups	1.534	5	.307	.939	.457
	Within Groups	51.294	157	.327		
	Total	52.829	162			
TOTALI	Between Groups	3.610	5	.722	2.126	.065
	Within Groups	53.328	157	.340		
	Total	56.938	162			
TOTALJ	Between Groups	1.017	5	.203	.629	.678
	Within Groups	50.765	157	.323		
	Total	51.783	162			
TOTALK	Between Groups	3.769	5	.754	1.829	.110
	Within Groups	64.713	157	.412		
	Total	68.482	162			

Descriptives

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean Upper Bound	Minimum	Maximum
TOTALF	ERFOLG	1.00	15	3.0615	.6051	.1562	2.7264	3.3967	2.08	4.08
		2.00	60	2.6513	.5160	6.7E-02	2.5180	2.7846	1.46	4.23
		3.00	23	2.6589	.5278	.1100	2.4306	2.8871	1.23	3.46
		4.00	15	2.8769	.2662	6.9E-02	2.7295	3.0243	2.46	3.23
		5.00	36	2.7863	.4520	7.5E-02	2.6334	2.9392	1.92	3.62
		6.00	14	2.8626	.3181	8.5E-02	2.6790	3.0463	2.15	3.31
		Total	163	2.7588	.4913	3.8E-02	2.6829	2.8348	1.23	4.23
TOTALG	ERFOLG	1.00	15	3.2296	.6023	.1555	2.8961	3.5632	2.28	4.61
		2.00	60	3.0472	.4824	6.2E-02	2.9226	3.1718	1.78	4.33
		3.00	23	3.2367	.5737	.1196	2.9886	3.4848	1.56	4.22
		4.00	15	3.3333	.3333	8.6E-02	3.1487	3.5179	2.83	4.00
		5.00	36	3.2454	.3743	6.2E-02	3.1187	3.3720	2.56	4.17
		6.00	14	3.1667	.4540	.1213	2.9046	3.4288	2.22	4.17
		Total	163	3.1711	.4769	3.7E-02	3.0973	3.2449	1.56	4.61
TOTALH	ERFOLG	1.00	15	3.3619	.4825	.1246	3.0947	3.6291	2.43	4.00
		2.00	60	3.4833	.5733	7.4E-02	3.3352	3.6314	2.00	4.86
		3.00	23	3.5963	.5979	.1247	3.3377	3.8548	1.86	4.57
		4.00	15	3.4095	.5660	.1461	3.0961	3.7229	1.86	4.00
		5.00	36	3.4960	.6208	.1035	3.2860	3.7061	2.43	5.00
		6.00	14	3.2143	.4646	.1242	2.9460	3.4825	2.14	4.00
		Total	163	3.4610	.5711	4.5E-02	3.3727	3.5493	1.86	5.00
TOTALI	ERFOLG	1.00	15	3.2578	.7188	.1856	2.8597	3.6559	1.47	4.27
		2.00	60	2.8511	.6510	8.4E-02	2.6829	3.0193	1.47	4.67
		3.00	23	2.9043	.5688	.1186	2.6584	3.1503	1.53	4.00
		4.00	15	3.1289	.2684	6.9E-02	2.9803	3.2775	2.73	3.60
		5.00	36	3.1185	.5433	9.1E-02	2.9347	3.3023	1.87	4.53
		6.00	14	2.8333	.4497	.1202	2.5737	3.0930	1.67	3.33
		Total	163	2.9791	.5928	4.6E-02	2.8874	3.0708	1.47	4.67
TOTALJ	ERFOLG	1.00	15	3.2000	.5916	.1528	2.8724	3.5276	2.33	4.17
		2.00	60	2.9833	.6188	8.0E-02	2.8235	3.1432	1.83	4.33
		3.00	23	3.1449	.7130	.1487	2.8366	3.4532	1.67	4.50
		4.00	15	3.1556	.4056	.1047	2.9309	3.3802	2.50	4.00
		5.00	36	3.0278	.4226	7.0E-02	2.8848	3.1708	2.17	3.67
		6.00	14	3.1071	.5214	.1393	2.8061	3.4082	1.83	3.83
		Total	163	3.0624	.5654	4.4E-02	2.9749	3.1498	1.67	4.50
TOTALK	ERFOLG	1.00	15	3.7429	.5617	.1450	3.4318	4.0539	3.00	4.86
		2.00	60	3.5452	.6589	8.5E-02	3.3750	3.7154	2.14	4.71
		3.00	23	3.8385	.6936	.1446	3.5386	4.1384	2.71	5.00
		4.00	15	3.9048	.6101	.1575	3.5669	4.2426	2.86	4.86
		5.00	36	3.4643	.5938	9.9E-02	3.2634	3.6652	1.86	4.43
		6.00	14	3.6735	.7097	.1897	3.2637	4.0832	1.86	5.00
		Total	163	3.6310	.6502	5.1E-02	3.5305	3.7316	1.86	5.00

10.9 Hauptkomponentenanalyse (eigenvalue)



10.10 Faktorenanalyse

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 16 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
G17	.59419	-.06467	.07323	.11857	.04490
K05	.54376	.08274	.16388	.38435	.10550
G12	.52515	.13723	-.16568	.25061	.15362
I15	.51628	.00744	.24968	.13806	.10046
I14	.51091	-.09669	.34810	.09560	.17936
G18	.50263	.03031	-.00417	.05416	.14141
G11	.49861	.05188	.03991	.02931	.14750
J04	.48862	.08017	-.07295	.02220	-.12499
F09	.47095	.38491	.13800	.03441	-.13416
I09	.46908	.08110	.35474	-.00290	-.13734
I04	.46000	.16043	.43270	.33386	-.02509
J06	.43321	.04503	.09973	.28452	-.05083
I10	.41270	-.02295	.25646	.11931	-.09146
G15	.37909	.20779	.25321	.06392	.07950
I11	.34515	.12650	.12496	.20345	.12579
G10	.33965	.18404	-.03083	.20854	.20118
F01	.32277	.32254	.16246	-.15043	.13327
F11	.31540	.03900	.08554	.09787	.23060
G08	-.08511	.65928	.10932	.13542	.21530
G05	-.00708	.62185	.09346	.27892	.14259
H03	-.05807	.60964	.01491	-.05147	.20561
I06	-.14812	.59765	.43959	.23785	.05939
G16	.12853	.54262	.10760	.03426	.14292
G02	.14667	.53107	.10511	.22335	.13173
F10	.47054	.49330	.06677	-.04463	-.06515
F04	.25400	.48532	.00646	-.10066	.17839
G01	.17673	.47920	.24069	.12231	.10791
F13	.10603	.45486	.03870	.31274	-.05025
G04	.16004	.43297	.18535	.15552	.12982
H06	.25818	.33565	.11393	-.00900	.31135
I08	.12232	.16678	.68853	.09089	.05938
I05	.18425	.24801	.68824	-.08065	.04204
I07	.02602	.38610	.57524	.25628	.02845
I13	.37458	.07995	.57281	-.07707	.24868

----------- F A C T O R   A N A L Y S I S -----------

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
I12	.23461	.01842	.55145	-.00617	.23972
F06	-.11594	-.05215	.55043	.09359	-.04107
I01	.04088	.44911	.51945	.20185	-.02422
F08	.31213	.25691	.40534	-.02862	-.09008
I02	.34744	.13056	.38153	.20868	.03460
G14	.27937	.31216	.35378	-.09060	.02720
K03	.07901	-.04357	.05237	.64414	.09113
K07	.15485	.02959	-.08705	.63507	.02242
K01	.35216	.13130	-.03497	.48705	.30376
K02	.31124	.18125	.16328	.46700	.21034
G06	.20639	.24255	.14752	.45688	-.01782
G07	-.01693	.40493	.38640	.42536	-.04472
K06	.07393	.06788	.20177	.38074	.31032
I03	.22068	.34742	.15459	.36816	.23414
J03	.33301	.00548	.26020	.36279	-.01999
G03	.14483	.14583	.18121	.34967	.22032
G13	-.03318	.04213	.10869	.06338	.68303
H04	-.05518	.14547	.03309	-.01521	.62629
H02	.09786	.29634	-.22911	.01257	.49926
H05	.14840	.26079	-.08786	.38074	.49078
J02	-.04959	.30628	.04822	.44420	.47004
J01	.15230	.03089	.15754	.34028	.44084
H01	.32080	.05197	-.01146	.25964	.41104
G09	.22231	.19717	.07995	.04596	.35753
K04	.07654	.30018	.01065	.32235	.34759
F05	-.02550	.07843	.12211	-.03559	.05484
F03	.02743	.06198	-.02088	.13386	.25239
F12	.10339	-.11723	-.01955	.16892	-.23096
J05	-.07435	.19461	.20898	.12805	-.13796
H07	.31410	.01884	-.15438	.30181	.07147
F02	.14311	.32731	.04358	-.02265	.18559
F07	.05457	.16832	.01346	.22937	.23684

	Factor 6
G17	-.05104
K05	-.12195
G12	.13689
I15	-.01185
I14	.05143
G18	-.21732
G11	-.00317

	Factor 6
104	.11261
F09	–.02312
109	.32174
104	–.25924
106	.13630
I10	.34494
G15	.24965
I11	.28476
G10	.04591
F01	.26204
F11	.24041
GO8	.06330
G05	.12302
H03	–.00331
106	.01163
G16	–.09745
G02	–.05959
F10	.24761
F04	.27166
G01	.35992
F13	.28422
G04	.30423
H06	.18990
108	.14486
105	–.08653
107	–.07881
113	.12085
112	.24074
F06	.08687
I01	.06045
F08	.20327
102	.14508
G14	.19757
K03	.31927
K07	.19228
K01	–.17157
K02	–.16070
G06	.13218
G07	–.03736
K06	.09272
103	–.27344
103	.07794
G03	.11009

	Factor 6
G13	.07153
H04	.10807
H02	-.02767
H05	-.11101
102	.03585
J01	.05226
H01	-.12712
G09	-.00897
K04	-.09594
F05	.53949
F03	.52646
F12	.47519
J05	.42574
H07	-.33604
F02	.33333
F07	.30432

Factor Transformation Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	.50941	.51590	.42182	.40489	.30387
Factor 2	-.15003	.10886	-.56641	.40251	.57443
Factor 3	.72470	-.60670	-.14267	.18761	-.10445
Factor 4	.15888	-.02744	-.52646	-.14605	.17627
Factor 5	-.38702	-.34336	.14413	.74955	-.18952
Factor 6	-.13335	-.48504	.42774	-.23602	.70696

	Factor 6
Factor 1	.20038
Factor 2	-.39095
Factor 3	-.20066
Factor 4	.80277
Factor 5	.33736
Factor 6	.09216

- - - - - - - - - - - F A C T O R   A N A L Y S I S - - - - - - -

6 PC EXACT factor scores will be saved.

Following factor scores will be added to the working file:

Name	Label
FAC1-1	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2-1	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3-1	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC4-1	REGR factor score 4 for analysis 1
FAC5-1	REGR factor score 5 for analysis 1
FAC6-1	REGR factor score 6 for analysis 1

Factor

- - - - - - - - - - - - F A C T 0 R A N A L Y S I S - - - - - - - -

Analysis number 1   Listwise deletion of cases with missing values
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .79257
Bartlett Test of Sphericity = 5059.9520, Significance =   .00000

Extraction   1 for analysis   1, Principal Components Analysis (PC)

Initial Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
		*				
F01	1.00000	*	1	12.68775	19.2	19.2
F02	1.00000	*	2	3.77790	5.7	24.9
F03	1.00000	*	3	3.58048	5.4	30.4
F04	1.00000	*	4	2.45526	3.7	34.1
F05	1.00000	*	5	2.13330	3.2	37.3
F06	1.00000	*	6	1.84976	2.8	40.1
F07	1.00000	*	7	1.74402	2.6	42.8
F08	1.00000	*	8	1.67113	2.5	45.3
F09	1.00000	*	9	1.61869	2.5	47.8
F10	1.00000	*	10	1.50340	2.3	50.0
F11	1.00000	*	11	1.42837	2.2	52.2
F12	1.00000	*	12	1.36025	2.1	54.3
F13	1.00000	*	13	1.31189	2.0	56.2
G01	1.00000	*	14	1.25369	1.9	58.1
G02	1.00000	*	15	1.21229	1.8	60.0
G03	1.00000	*	16	1.20844	1.8	61.8
G04	1.00000	*	17	1.14132	1.7	63.5
G05	1.00000	*	18	1.10370	1.7	65.2
G06	1.00000	*	19	1.08035	1.6	66.9
G07	1.00000	*	20	1.03815	1.6	68.4
G08	1.00000	*	21	.99190	1.5	69.9
G09	1.00000	*	22	.93753	1.4	71.3
G10	1.00000	*	23	.90314	1.4	72.7
G11	1.00000	*	24	.85427	1.3	74.0
G12	1.00000	*	25	.84349	1.3	75.3
G13	1.00000	*	26	.81420	1.2	76.5
G14	1.00000	*	27	.77531	1.2	77.7
G15	1.00000	*	28	.74392	1.1	78.8
G16	1.00000	*	29	.71730	1.1	79.9
G17	1.00000	*	30	.70209	1.1	81.0

- - - - - - - - - - -   F A C T O R   A N A L Y S I S   - - - - - - -

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
G18	1.00000	*	31	.68652	1.0	82.0
HO1	1.00000	*	32	.66816	1.0	83.0
H02	1.00000	*	33	.62437	.9	84.0
H03	1.00000	*	34	.61337	.9	84.9
H04	1.00000	*	35	.57765	.9	85.8
H05	1.00000	*	36	.54610	.8	86.6
H06	1.00000	*	37	.51609	.8	87.4
H07	1.00000	*	38	.49958	.8	88.1
101	1.00000	*	39	.49267	.7	88.9
102	1.00000	*	40	.47672	.7	89.6
103	1.00000	*	41	.45408	.7	90.3
104	1.00000	*	42	.43242	.7	91.0
105	1.00000	*	43	.41745	.6	91.6
106	1.00000	*	44	.37621	.6	92.2
107	1.00000	*	45	.37529	.6	92.7
108	1.00000	*	46	.37037	.6	93.3
109	1.00000	*	47	.33939	.5	93.8
I10	1.00000	*	48	.32297	.5	94.3
I11	1.00000	*	49	.30740	.5	94.8
112	1.00000	*	50	.29270	.4	95.2
113	1.00000	*	51	.28884	.4	95.6
114	1.00000	*	52	.28452	.4	96.1
115	1.00000	*	53	.26628	.4	96.5
JO1	1.00000	*	54	.24959	.4	96.9
102	1.00000	*	55	.23708	.4	97.2
J03	1.00000	*	56	.22507	.3	97.6
J04	1.00000	*	57	.20665	.3	97.9
J05	1.00000	*	58	.20092	.3	98.2
106	1.00000	*	59	.19082	.3	98.5
K01	1.00000	*	60	.18073	.3	98.7
K02	1.00000	*	61	.17233	.3	99.0
K03	1.00000	*	62	.16042	.2	99.2
K04	1.00000	*	63	.14260	.2	99.5
K05	1.00000	*	64	.13445	.2	99.7
K06	1.00000	*	65	.11941	.2	99.8
K07	1.00000	*	66	.10749	.2	100.0

PC extracted 6 factors.