

Zur Rolle des Vorwissens beim Fremdsprachenlernen

1. Einleitung

Der moderne Arbeitsmarkt ist von Flexibilität und zunehmendem Wettbewerb geprägt. Von Beschäftigten werden heute Anpassungsfähigkeit und Mobilitätsbereitschaft gefordert – vorbei sind die Zeiten, in denen Beschäftigte ihr Berufsleben innerhalb eines Betriebes und innerhalb eines Berufsbildes verbrachten. In den postkommunistischen Ländern wie Polen sind diese Veränderungen besonders deutlich zu spüren, denn große politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse haben hier in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem tiefen Wandel geführt, der sich auf alle Lebensbereiche auswirkte.

Nun gilt aber für den Arbeitsmarkt in allen Ländern Europas, dass das lebenslange Lernen zur Notwendigkeit geworden ist. Bei diesem Begriff, der übrigens nicht einheitlich ist, handelt es sich im allgemeinen um kontinuierliches Lernen während der gesamten Lebensspanne (Giesecke 1999:96); das lebenslange Lernen soll in erster Linie als ein Konzept verstanden werden, das helfen soll, Modernisierungsprozesse zu bewältigen (Lang 2007:9).

Es wird dabei hervorgehoben, dass sich dieses Konzept nicht nur auf die berufliche Ebene bezieht, denn mit wissenschaftlichen Argumenten werden auch soziale und kulturelle Zielsetzungen verknüpft. In einem Memorandum der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000:6) wird die Relevanz des lebenslangen Lernens auf folgende Weise festgelegt: „Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“.

Hier stellt sich eine wichtige Frage: Inwieweit ist es möglich, lebenslang zu lernen? Setzt uns unsere Biologie keine Grenzen? Vor diesem Hintergrund wird von den Wissenschaftlern in letzter Zeit immer wieder betont, dass es keine schlüssigen Beweise dafür gibt, dass man im Erwachse-

nenalter „schlechter“ als in der Kindheit oder Jugend lernt. Erstens wird in der Neurowissenschaft darauf verwiesen, dass die außerordentliche Adaptions- und Lernfähigkeit des Gehirns zwar mit dem Alter abnimmt, jedoch nicht so stark wie vermutet (zur Diskussion s. z.B. Geinisman 2000). Zweitens: Ausschlaggebend dafür, ob (und wie schnell) neue Inhalte gelernt werden können, ist das Vorwissen, das durch frühere Gehirnaktivitäten erworben wurde. Aktuelle Lerntheorien stellen das Lernen in erster Linie als Veränderung in der Wissensorganisation dar. Es wird immer häufiger darauf verwiesen, dass gerade Erwachsene – aufgrund ihres Vorwissens – über ein großes Potential verfügen und dass es zwischen Kindern und Erwachsenen in dieser Hinsicht vor allem quantitative Unterschiede gibt (und nicht qualitative, wie es in älteren Theorien angenommen wurde). Demgemäß brauchen Kinder aufgrund der geringeren Kapazität des Arbeitsgedächtnisses mehr Zeit und weniger komplexe Anforderungen als Erwachsene, es kann aber bei Erwachsenen keine Rede von Einschränkungen für bestimmte Inhalte sein (vgl. Stern 2006:95). Dies trifft ebenfalls auf die Fremdsprachen zu, und auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung wird auf die Rolle des Vorwissens immer häufiger aufmerksam gemacht.

Das Vorwissen wird hier als das Wissen definiert, über das man beim Beginn des Lernens einer neuen Fremdsprache verfügt. Das Vorwissen wird sowohl als vorhandenes Weltwissen wie auch als sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, inklusive Fähigkeiten in anderen Sprachen verstanden (vgl. Edmondson/House 2006:23), d.h.:

Vorwissen = Weltwissen + sprachliches Wissen

Die Frage, ob und in-wie-weit das Weltwissen (das in der Linguistik als konzeptuelles enzyklopädisches Wissen begriffen wird) von dem sprachlichen Wissen getrennt ist, wird im Rahmen modularer vs. holistischer Ansätze uneinheitlich beantwortet (zur Diskussion s. Schwarz 2002). Was das sprachliche Wissen betrifft, so werden Versuche unternommen, diesen zentralen Begriff im Kontext von unterschiedlichen Konzepten und Modellen festzulegen. Dabei bedient man sich in der Fachliteratur der Gegenüberstellung explizit/implizit oder deklarativ/prozedural; diese Begriffspaare werden auf das sprachliche Wissen bezogen und in unterschiedlichen Theorien und Konzepten verschiedenartig interpretiert (zum Überblick s. Edmondson 2002). Beispielsweise unterscheidet Storch (1999:38) im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen folgende Wissensbestände:

-
- deklaratives Wissen (sprachliches Regelwissen, landeskundliches Wissen, Wissen um Textsorten und Kommunikationskonventionen, Wissen um Lernstrategien),
 - prozedurales Wissen (Sprachproduktionsverfahren, Sprachrezeptionsverfahren, Kommunikationsstrategien, Lernstrategien).

Im vorliegenden Beitrag konzentriere ich mich auf nicht **rein** sprachliche Aspekte des Vorwissens, um zu zeigen, dass ihre Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb von Relevanz ist und dass diesen Aspekten in der Fremdsprachendidaktik noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, insbesondere im Unterricht mit erwachsenen Lernern. Ich will daher vor diesem Hintergrund folgende Faktoren besprechen: Weltwissen, Schreiben (im Rahmen der Sprachproduktion), Lese- und Hörverstehen (im Rahmen der Sprachrezeption), das Wissen um Lernstrategien und Lernstrategien selbst. Natürlicherweise sind diese Faktoren schwer zu trennen, worauf ich jeweils im Einzelnen eingehen werde.

2. Weltwissen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen

Wenn auch die Verbindung von Weltwissen und sprachlichem Wissen, wie erwähnt, kontrovers diskutiert wird, so steht außer Zweifel, dass die beiden Bereiche stark voneinander abhängig sind. Das sprachliche Wissen lässt sich keineswegs vom Weltwissen getrennt betrachten.

Beim sprachlichen Regelwissen (damit ist sowohl grammatisches, als auch lexikalisches Wissen gemeint) verbinden sich zum Beispiel die Wortbedeutungen mit kulturell geprägten Konzepten. Bei Lernstrategien ist das kulturell geprägte Weltwissen äußerst wichtig. Beispielsweise beim Inferieren, d.h. einer Wortverarbeitungsstrategie, wird die Bedeutung einer unbekanntem lexikalischen Einheit in einem gegebenen Kontext auf der Basis des Vorwissens erschlossen. Die Lerner nutzen zur Erschließung unterschiedliche Wissensbestände, u.a. auch extralinguales Wissen, zu dem auch das außersprachliche Welt- und Kontextwissen zählt (vgl. Ender 2007:46). Diese „Inferenzen sind zwingend, da vom Textproduzenten mehr oder weniger große Sachbereiche als bekannt vorausgesetzt werden, deren Inferierung dem Text die sonst fehlende Kohärenz verleiht“ (Donnerstag 1997:152).

Das Schreiben ist eine produktive Fertigkeit, die übrigens ganz besonders hohe Anforderungen an die Fremdsprachenlerner stellt. Obwohl das Schreiben im Unterricht eine Zielfunktion besitzen kann, erfüllt es in erster Linie eine Mittlerfunktion, und aus diesem Grund ist sein methodi-

scher Wert sehr hoch. Das Schreiben erhöht den Einprägungseffekt: Da es intensivere Planung und mehrkanalige Verarbeitung erfordert, ist der Behaltenseffekt beim Schreiben generell höher als beim Sprechen. Darüber hinaus fördert Schreiben die Konzentration und Aufmerksamkeit und beeinflusst positiv insbesondere den Erwerb des deklarativen Sprachwissens (Wortschatz, explizite Grammatikregeln). Da sich alle Kompetenzen gegenseitig bedingen, kann das Schreiben die Entwicklung des Sprechens, Lesens und Hörverstehens beschleunigen.

Schreibkompetenzen in der Muttersprache gehören zum Vorwissen und sind von denen in der Fremdsprache nicht zu trennen. Zwar wird die Auswahl von Lehrmaterialien, die Rolle, die sie im Unterricht spielen und die Aufgabe, die damit einhergeht, selbstverständlich von der Lehrperson bestimmt; da das Schreiben jedoch das kognitiv-bewusstere Medium (Storch 1999:214) ist, sind es Erwachsene, die in erster Linie davon profitieren.

Auf den Prozess der Sprachrezeption beziehen sich solche Fertigkeiten wie das Hör- und Leseverstehen. Mehrere Autoren vertreten die Ansicht, dass die Prozesse des Hörverstehens und des Leseverstehens sich einerseits zu einem großen Teil gleichen, dass sie jedoch auch andererseits als eigenständige Prozesse erfasst werden können (z.B. Freedle/Kostin 1999, Hagtvet 2003). Die grundlegenden Unterschiede liegen vor allem in der Form der Informationsdarbietung und betreffen somit den Kanal, der die Informationen vermittelt.

Beim lückenhaften sprachlichen Wissen ist das Erschließen des Nicht-verstandenen aus dem Kontext ausschlaggebend. Das gilt übrigens auch für Muttersprachler: In einer Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Hörer in Alltagsgesprächen normalerweise durchschnittlich zwischen 20 bis 40 Prozent nicht erfassen und trotzdem den Inhalt verstehen (Gurney 1973:96-97, nach Solmecke 2010:970), da sie als kompetente Hörer die Strategie des Inferierens zu benutzen wissen. Zwar lässt sich das Inferieren in Bezug auf fremdsprachliches Hörverstehen nicht ohne weiteres verwenden, u.a. weil das Vokabular lückenhaft ist, was die Identifizierung von Wörtern verhindern kann; jedoch ist dabei den Lernenden das Weltwissen hilfreich, da man neue Inhalte immer auf der Basis vorhandenen Wissens zu verstehen vermag.

Das Inferieren, das wie erwähnt, als eine Wortverarbeitungsstrategie zum Vorwissen gehört, ermöglicht es, an den Text global heranzugehen, d.h. über das Gehörte hinauszugehen und die Bedeutung einzelner Textelemente aus dem Verständnis des Gesamtkontextes zu erschließen. Dazu

sind natürlicherweise auch Erwachsene besser als Kinder in der Lage – Kinder haben eine für Anfänger charakteristische Neigung, Hörtexte nicht ganzheitlich, sondern Wort für Wort verstehen zu wollen, womit bald die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft ist. Erwachsene Hörer dagegen verstehen es, die Aufmerksamkeit bewusst auf wichtige Inhaltselemente zu lenken. Dabei achten sie gezielt auf Details und versuchen von allen möglichen Informationen Gebrauch zu machen, um sich eine Vorstellung vom Textinhalt zu machen (vgl. Solmecke 2010:971). Daher kann es wichtig sein, wer mit wem spricht, welche Geräusche man hört (da sie vieles über den Ort, wo gesprochen wird, aussagen können), mit welcher Textsorte man zu tun hat (da sie auch Hinweise auf bestimmte Themenbereiche gibt). All diese Faktoren schaffen einen Erwartungsrahmen, der bestimmte inhaltliche Möglichkeiten wahrscheinlicher macht und darüber hinaus andere ausschließt.

Im Allgemeinen ist zu beachten, dass beim Lesen strategisch anders als beim Hören vorgegangen werden kann, da der schriftlich vorliegende Text unterschiedliche Möglichkeiten zum Zugriff auf den Inhalt bietet. Dementsprechend spielt die Verwendung von Strategien beim Lesen eine besonders wichtige Rolle im Prozess des Leseverstehens.

Der fremdsprachliche Leseverstehensprozess wird durch fehlende Fremdsprachenkenntnisse gestört, denn die Defizite des fremdsprachlichen Lesers reichen vom orthographischen Wissen über das lexikalische bis hin zur Syntax. Ein weiterer Störfaktor kann ein fehlender Strategieeinsatz sein. Dabei ist zu beachten, dass all diese Faktoren eng miteinander verbunden sind; so können Defizite in den Fremdsprachenkenntnissen bewirken, dass der Leser nicht imstande ist, auf metakognitives Wissen zurückzugreifen und z.B. die semantischen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Auch das Weltwissen spielt in diesem Prozess eine entscheidende Rolle – genauso wie beim Hören – denn es ermöglicht dem Leser, die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Elementen / Textteilen aufzustellen, dadurch über die Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze hinauszugehen und auf diese Weise seine Defizite in der Fremdsprache auszugleichen. Zwar ist das Weltwissen kulturspezifisch, und fremdsprachliche Leser können auf Verständnisschwierigkeiten stoßen, jedoch zeigen die Untersuchungen, dass fremdsprachliche Leser genauso wie muttersprachliche Leser von ihrem Weltwissen Gebrauch machen (Lee 1986). Hudson (1982) hat festgestellt, dass fremdsprachliche Leser mit einer geringeren oder mittleren Sprachkompetenz stärker als Lerner mit einer höheren Sprachkompetenz auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Im Allgemeinen wird angenommen, dass Lerner

mit geringeren Sprachkenntnissen verstärkt auf ihr Wissen zurückgreifen, um fremdsprachliche Texte trotz ihrer sprachlichen Defizite verstehen zu können (vgl. Groß 2000:48, auch Hammadou 1991).

3. Das Wissen um Lernstrategien

Das Wissen um Lernstrategien stellt eine entscheidende Komponente des metakognitiven Wissens dar. Weiterhin unterscheidet man im Rahmen des Begriffs zwischen der deklarativen und der prozeduralen Komponente. Demnach gibt es deklaratives metakognitives Wissen wie auch prozedurales metakognitives Wissen.

Deklaratives metakognitives Wissen umfasst (nach Flavell 1979):

- Wissen über Personenvariablen, bzw. Wissen über sich selbst – darunter wird das Wissen über die Natur der eigenen Informationsverarbeitung (oder die einer anderen Person) verstanden, d.h. die Kenntnisse und angemessene Einschätzung der eigenen Lernmöglichkeiten.
- Wissen über Aufgabenvariablen – hier ist das Wissen über die Beziehung zwischen der Art einer Aufgabe und der daraus folgenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe gemeint. Das Wissen über Aufgabenvariablen ist mit den Annahmen über die Anforderungen einer Aufgabe an unsere geistigen Aktivitäten und Möglichkeiten verbunden; diese Anforderungen hingegen resultieren aus den Erfahrungen: Beispielsweise führt der Umgang mit schwierigen Informationen dazu, dass sie langsam, sorgfältig und kontrolliert verarbeitet werden. Im Gegensatz dazu erfordert die Auseinandersetzung mit leichten bzw. weniger relevanten Informationen einen viel geringeren Aufwand.
- Wissen über Strategievariablen – gemeint ist hier das Wissen über kognitive Strategien oder über Prozesse zur Bewältigung einer Aufgabe und zum Erreichen bestimmter Ziele.

Prozedurales metakognitives Wissen umfasst hingegen Prozesse, die sich bei der Bearbeitung von Lernaufgaben vollziehen, u.a. Analyse, Planung, Überwachung, Bewertung, Schlussfolgerung, Interpretation und Regulierung (was wiederum metakognitives deklaratives Wissen über Personen-, Aufgaben- und Strategievariablen voraussetzt – zur Übersicht und Diskussion s. Bannert 2007:29-32); hierzu gehören metakognitive Strategien zur Planung, Kontrolle und Steuerung.

Um kurz zusammenzufassen: Das Wissen über Lernstrategien hat einen metakognitiven Charakter und ist ein Bestandteil des deklarativen Wissens. Lernstrategien (metakognitive wie auch kognitive) gehören zum prozeduralen Wissen.

4. Lernstrategien

Lernstrategisch ist „generell alles innere und äußere Verhalten, mit denen Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens wie Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl- und Verarbeitung zu beeinflussen versuchen“ (nach Friedrich/Mandl 1992:7).

Im folgenden Beitrag ist die Bedeutung von Lernstrategien in unterschiedlichen Kontexten bereits erwähnt worden – an dieser Stelle muss jedoch auf einen Aspekt hingewiesen werden, der bei Lernstrategien äußerst wichtig ist: Das Hauptproblem bei Lernstrategien ist ihre Umsetzung in realen Situationen (vgl. Sackmann 2007:88), und dafür sind das Vorwissen und – damit eng verbundene – kognitive Reife entscheidend. Bei Kindern beispielsweise – weil ihr Vorwissen mangelhaft ist – ist die Kompetenz zum strategischen Lernen noch wenig flexibel und bereichsspezifisch, und der Strategieeinsatz ist streng an die Situation gebunden, in der eine Strategie erworben wurde. Erst im Laufe der Entwicklung, indem sich das Repertoire von Lernstrategien ausdifferenziert, wird der Strategieeinsatz flexibler und situationsgerechter.

Der Einfluss des Vorwissens auf die Informationsverarbeitung ist unumstritten: inhaltliches Wissen erhöht die Zugänglichkeit von Informationen und verringert dadurch die Belastung des Arbeitsgedächtnisses, was die automatische Verarbeitung und flexible Nutzung von Wissensbeständen möglich macht. In der Forschungsliteratur gibt es unterschiedliche Konzepte zum Zusammenhang von Vorwissen und Informationsverarbeitungsprozess (zur Diskussion s. Artelt 2000:140-145), generell dominieren jedoch die Modelle, die annehmen, dass Vorwissen und Lernstrategien in einer Wechselbeziehung stehen (vgl. Artelt 2000:146).

Bezüglich des Vorwissens muss auf die Rolle der sog. Verarbeitungstiefe verwiesen werden. Der Begriff stammt aus der Gedächtnispsychologie (Craik/Lockhart 1972); das Modell der Verarbeitungstiefe besagt, dass je tiefer die Informationen in Hinsicht auf die Bedeutung analysiert werden, desto dauerhafter ist die hinterlassene Gedächtnisspur. Anders formuliert: „Die Erinnerung an eine Information soll demnach umso dauerhafter sein,

je mehr ein Lerner den Lerninhalt ‚semantisch‘ verarbeitet, d.h. dessen Bedeutung herausarbeitet, im Unterschied etwa zu einer ‚oberflächlichen‘ Verarbeitung, indem der Lerner mechanisch auswendig lernt“ (Weidenmann 1993:513).

Auch die Lernstrategien können in Bezug auf die Tiefe der Informationsverarbeitung aufgeteilt werden. Zu tiefenorientierten Strategien werden Elaborations- und Organisationsstrategien gezählt. Die Nutzungshäufigkeit von tiefenorientierten Strategien nimmt mit dem Alter und der Lernerfahrung zu (s. z.B. Artelt 2000, Baumert/Köller 1996), demnach ist es nur begrenzt möglich, fehlendes Vorwissen durch vorhandene (kognitive und metakognitive) Strategien zu kompensieren, was auch die Ergebnisse empirischer Forschungen bestätigen (zu der Experten-Novizen-Forschung s. Schneider et.al 1990, Gaultney 1995, zum Einsatz von Strategien in konkreten Lernsituationen s. z.B. Leopold/Leutner 2002).

Ein anderer Aspekt ist, dass Kinder imstande sind, nur wenige Strategien auf einmal einzusetzen, und sie müssen diese ebenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch einüben. Dies hängt damit zusammen, dass Strategien nur dann dauerhaft eingesetzt werden können, wenn ihr Nutzen erkannt wird – sodass Lernverhalten und Lernergebnisse leichter in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Stöger/Sontag/Ziegler 2009:98). Darüber hinaus ist die Anwendung von Lernstrategien besonders am Anfang sehr fehlerhaft. Leopold/Leutner merken dazu an (2002:255): „Jüngere Schüler scheinen im Vergleich zu älteren nicht genau zu wissen, welche Strategien in einer konkreten Lernsituation erfolgsversprechend sind – ein Ergebnis, das sich auch in den nicht statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Strategieeinsatz und Lernerfolg widerspiegelt und auf einen unflexiblen Lernstrategieeinsatz hinweist [...]“.

5. Zusammenfassung

Das Vorwissen ist der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen. In dieser Hinsicht muss man von der Überlegenheit Erwachsener sprechen, was sich insbesondere in unterrichtlichen Bedingungen bemerkbar macht. Es mehrten sich die Stimmen, dass das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter nicht mehr mithilfe von Negativdefinitionen, d.h. durch die Vorführung vermeintlicher Defizite gegenüber dem Spracherwerb von Kleinkindern, dargestellt werden darf (vgl. Quetz 2003:452). Darüber hinaus kann der Einsatz des Vorwissens fremdsprachliche Defizite in hohem Grade ausgleichen. Es gibt keine wissenschaftliche Begründung für die Annahme,

dass man im Alter schlechter lernt, und vor diesem Hintergrund soll das Konzept lebenslangen Lernens gesehen werden; darüber hinaus ist es eine attraktive Antwort auf Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Veränderungen ergeben (demografische Überalterung, Krise des Rentensystems).

Literatur

- Artelt Cordula, 2000, Strategisches Lernen, Münster.
- Bannert Maria, 2007, Metakognition beim Lernen mit Hypermedien: Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten, Münster.
- Baumert Jürgen / Köller Olaf, 1996, Lernstrategien und schulische Leistungen, in: Möller J./Köller O. (Hg.), Emotionen, Kognitionen und Schulleistung, Weinheim, S. 137-154.
- Craik Fergus I. M. / Lockhart Robert, 1972, Levels of processing: A framework for memory research, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11 (6), S. 671-684.
- Donnerstag Jürgen, 1997, „Gender“ als Kategorie in einer fremdsprachlichen Literatur und Kulturdidaktik, in: Christ H./Legutke M. (Hg.), Fremde Texte Verstehen. Festschrift für Lothar Bredella, Tübingen, S. 148-160.
- Edmondson Willis J., 2002, Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven, Tübingen, S. 51-70.
- Edmondson Willis J. / House Juliane, 2006, Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen / Basel.
- Ender Andrea, 2007, Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache, Baltmannsweiler.
- Flavell John H., 1979, Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, in: American Psychologist 34, S. 906-911.
- Freedle Roy / Kostin Irene, 1999, Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? the case for the construct validity of TOEFL's minitalks, in: Language Testing 16 (1), S. 2-32.
- Friedrich Helmut Felix / Mandl Heinz, 1992, Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: Mandl H./Friedrich H. (Hg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen, S. 3-54.

- Gaultney Jane F., 1995, The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy, in: *Journal of Experimental Child* 59 (1), S. 142-163.
- Geinisman Yuri, 2000, Structural Synaptic Modifications Associated with Hippocampal LTP and Behavioral Learning, in: *Cerebral Cortex* 10, S. 952-962.
- Giesecke Wiltrud, 1999, Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom Lebenslangen Lernen, in: Arnold R./Giesecke W. (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen*, Neuwied/Kriftel, S. 93-120.
- Groß Annette, 2000, Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung (Dissertation), Wuppertal.
- Gurney Roger, 1973, *Language, Brain and Interactive Processes*, London.
- Hagtvet Bente E., 2003, Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills, in: *Reading and Writing* 16 (6), S. 505-539.
- Hammadou Joann, 1991, Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading, in: *The Modern Language Journal* 75 (1), S. 27-38.
- Hudson Thom, 1982, The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance, in: *Language Learning* 32 (1), S. 1-30.
- Lang Christian, 2007, Lebenslanges Lernen, in: Remdisch S./Utsch A. (Hg.), Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. Online verfügbar unter: http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2012.
- Lee James F., 1986, Background knowledge & L2 reading, in: *The Modern Language Journal* 70 (4), S. 350-354.
- Leopold Claudia / Leutner Detlev, 2002, Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen, in: Prenzel M./Doll J. (Hg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45)*, Weinheim/Basel, S. 240-258.
- Quetz Jürgen, 2003, Erwerb von Fremdsprachen in Erwachsenenalter, in: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 452-470.

-
- Sackmann Christina, 2007, *Mythos Methoden-Training. Wirkungsanalyse der Implementierung des Methoden-Trainings im Prozess von Unterrichts- und Schulentwicklung an der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim*, Göttingen.
- Schneider Wolfgang / Korkel Joachim / Weinert Franz E., 1990, *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*, New York.
- Schwarz Monika, 2002, *Einebenen-Ansatz vs. Mehrebenen-Ansatz*, in: Cruse D. A./Hunnschnurscher F./Job M./Lutzeier P. R. (Hg.), *Lexikologie/Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*, Berlin/New York, S. 277-284.
- Solmecke Gert, 2010, *Vermittlung der Hörfertigkeit*, in: Krumm H.-J./Fandrych C./Hufeisen B./Riemer C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, S. 969-975.
- Stern Elsbeth, 2006, *Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive*, in: Nuissl E. (Hg.), *Vom Lernen zum Lehren*. Bielefeld, S. 93-105.
- Stöger Heidrun / Sonntag Christine / Ziegler Albert, 2009, *Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule*, in: Hellmich F./Wernke S. (Hg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*, Stuttgart, S. 91-104.
- Storch Günther, 1999, *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München.
- Weidenmann Bernd, 1993, *Pädagogische Psychologie*. Weinheim.

Quellen

- Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 30.10.2000. Online verfügbar unter: <http://www.bol.ogna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2012.