

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Fachgebiet der Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung

Gedächtnisstrategien im Grundschulunterricht: Umsetzung der Schlüsselworttechnik im Fach Englisch

Verfasser

Emily Hopf

emily.hopf@web.de

30.07.2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Das Gedächtnis und ausgewählte Gedächtnisstrategien	2
2.1 Gedächtnis und Lernen.....	2
2.2 Funktionsweise des Gedächtnisses.....	3
2.3 Die lernpsychologische Auffassung des Gedächtnisses.....	4
2.3.1 Aufnahme bzw. Einprägen von Informationen	4
2.3.2 Speicherung und Abruf von Informationen.....	6
2.4 Gedächtnisentwicklung im Grundschulalter	7
2.5 Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht	8
2.5.1 Mnemotechniken	9
2.5.2 Mega Memory Programm von Gregor Staub	11
3. Umsetzung der Schlüsselworttechnik im Englischunterricht	12
3.1 Stundenplanung	12
3.1.1 Lehrplan.....	12
3.1.2 Stundenplanung 1: Vorstellung des Mega Memory Gedächtnistrainings	13
3.1.3 Stundenplanung 2: Umsetzung und Anwendung der Schlüsselworttechnik	16
3.2 Reflexion der Unterrichtsstunden.....	19
3.2.1 Auswertung von Stunde 1: Vorstellung des Mega Memory Gedächtnistrainings	20
3.3.2 Auswertung von Stunde 2: Anwendung der Schlüsselworttechnik.....	21
3.3.3 Auswertung des Feedbackbogens.....	22
4. Fazit	24
5. Quellenverzeichnis	26
6. Eigenständigkeitserklärung	30
7. Anhang	I

1. Einleitung

„Lernen zu lernen“ scheint ein immer wichtigeres Motto für Lehrende und Lernende zu werden (vgl. Sulikowska 2011, S. 125). Das ist auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass der Wissensstand unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten rapide zugenommen hat (vgl. ebd., S. 124). Einfluss darauf haben die Globalisierung und die Vielzahl von neuen Entdeckungen und Erfindungen, welche in rasanter Geschwindigkeit gemacht werden (vgl. ebd.). Für den Lernenden wird nicht nur die steigende Menge an Informationen zur Herausforderung, es wird auch immer schwieriger das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. Dazu kommt außerdem, dass nicht gebrauchtes Wissen oft schnell wieder vergessen wird (vgl. ebd.). Gerade das Fremdsprachenlernen ist von diesem Problem betroffen (vgl. ebd.). Vokabeln und grammatische Strukturen müssen gelernt und auch wiederholt werden. Eine längere Lernpause kann möglicherweise das Zurückfallen auf eine niedrigere Niveaustufe zur Folge haben (vgl. ebd.). Wer sich einmal dazu entscheidet eine Fremdsprache zu erlernen, bindet sich somit an einen lebenslangen Lernprozess (vgl. Sulikowska 2011, S. 125). All diese Faktoren lassen darauf schließen, dass das Wissen *über* das Lernen immer wichtiger wird (vgl. ebd.). Dieses Lernen zu lernen kann bereits in der Grundschule gelehrt werden. Hier werden, auch im Fremdsprachenunterricht, Grundlagen geschaffen, welche für den weiteren Lernprozess unabdingbar sind. Gedächtnisstrategien bzw. sogenannte Mnemotechniken können diesen Lernprozess unterstützen und erleichtern (vgl. Gummelt 2006, S. 25). Eine Technik, die im Fremdsprachenunterricht für das Erlernen von Vokabeln zum Einsatz kommen kann, ist die Schlüsselwortmethode (vgl. Kail 1992, S. 30). Empfehlungen, wie die Lehrperson diese Technik erlernen kann und wie sie diese den Schülern lehrt, werden in vielen Büchern und auch im Mega Memory Programm von Gregor Staub gegeben. Die Frage ist, wie können die Schülern mit der eben genannten Schlüsselwortmethode in einer Einführungsstunde im Unterricht umgehen? Fällt es ihnen leicht oder schwer mit dieser unbekanntem Methode zu arbeiten und wie motiviert sind sie dabei? Wie viel Zeit sollte demnach die Lehrperson in die Umsetzung der Schlüsselworttechnik investieren?

Mit diesen Fragen wird sich im Praxisteil dieser Arbeit beschäftigt. Dazu wurde die Schlüsselworttechnik in einer Doppelstunde im Grundschulunterricht eingeführt. Da der Schwerpunkt der Arbeit somit vorwiegend auf dem Lehren der Schlüsselwortmethode liegt, kann sie der Fachdisziplin Erziehungswissenschaft zugeordnet werden, beinhaltet aber trotzdem Themen der Psychologie im Theorieteil. Dort wird auf die Grundlagen der Themen Gedächtnis, Gedächtnisentwicklung und Gedächtnisstrategien eingegangen.

2. Das Gedächtnis und ausgewählte Gedächtnisstrategien

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird auf den Begriff „Gedächtnis“ näher eingegangen. Vor allem wird sich hier auf den Prozess des Lernens bzw. des Fremdsprachenlernens bezogen. Es werden die Funktionsweise des Gedächtnisses und die verschiedenen Gedächtnisprozesse erklärt, sowie die Gedächtnisentwicklung im Grundschulalter beschrieben. Zum Schluss werden die ausgewählten Gedächtnisstrategien sowie das Mega Memory Programm von Gregor Staub kurz erläutert.

2.1 Gedächtnis und Lernen

Jeder Mensch, ob jung oder alt, (ge)braucht tagtäglich sein Gedächtnis. Der Eine muss für eine Prüfung lernen und kann sich die abstrakten Vokabeln einfach nicht merken. Ein Anderer schreibt sich einen Einkaufs- oder Spickzettel, um etwas Wichtiges nicht zu vergessen. Vielleicht trifft man aber auch nur auf einen alten Bekannten und überlegt fieberhaft: „Woher kenne ich dieses Gesicht und wie war doch gleich sein Name?“

Aus diesen alltäglichen Aufgaben und Problemen wird deutlich, dass unser Gedächtnis viele verschiedene Bereiche umfasst. Für eine Prüfung zu lernen scheint eine andere Gedächtnisleistung zu sein, als das Wiedererkennen einer Person (vgl. Kail 1992, S. 14). „Daraus folgt, daß [sic] das Gedächtnis kein Einzelprozeß [sic] und keine Einzelstruktur ist. *Gedächtnis* [Hervorhebung im Original, E.H.] ist vielmehr ein praktischer, deskriptiver Ausdruck für ein ganzes Bündel kognitiver Prozesse“ (Kail 1992, S. 14).

Flavell (1971) definiert das Gedächtnis folgendermaßen:

„Das Gedächtnis ist zu einem guten Teil einfach angewandte Kognition. Das heißt, die „Gedächtnisprozesse“ bestehen weithin aus den altbekannten kognitiven Prozessen, die auf eine besondere Problemkategorie angewandt werden. Mit anderen Worten, Gedächtnis scheint überwiegend etwas zu sein, was der Kopf von Natur aus tut, wenn er mit einer spezifischen Aufgabe des Speicherns oder Abrufens von Faktenwissen, Vorstellungen und anderen kognitiven Inhalten fertig wird.“ (Flavell 1971, S. 273 zit. nach Kail 1992, S. 14)

Daraus wird deutlich, dass der Begriff „Gedächtnis“ auch unmittelbar mit dem des „Lernens“ verbunden ist. „In der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung wird *Lernen* [Hervorhebung im Original, E.H.] als aktive, zielgerichtete und konstruktive Aktivität des Erwerbs von neuem Wissen aufgefasst“ (De Corte 1995, o.S. zit. nach Bannert und Schnotz 2006, S. 73).

Dieser Erwerb von neuem Wissen erfordert somit verschiedenste Gedächtnisleistungen und -prozesse in dem neue Gedächtnisinhalte ausgebildet und korrigiert werden (vgl. Klix 1971, S. 348). Gerade beim Sprachenlernen kommt dem Gedächtnis eine besondere Rolle zuteil. Im Fremdsprachunterricht wird Wert auf die zuerst vermittelten statischen Strukturen, wie Vokabeln und Grammatik, gelegt. Es folgt ein geplanter Lernprozess, in dessen Verlauf diese verinnerlicht werden sollen (vgl. Sulikowska 2011, S. 66). Aufgrund der Fülle dieser Strukturen am Anfang des Lernprozesses wird bei den Lernenden der Eindruck erweckt, dass Sprachenlernen zu großen Teilen auf Auswendiglernen beruht. Somit tragen Gedächtnisprozesse bei der Sprachaneignung, gerade unter institutionalisierten Bedingungen in der Schule eine große Bedeutung (vgl. ebd.).

2.2 Funktionsweise des Gedächtnisses

Lernen und Gedächtnis sind demzufolge zwei untrennbare Termini. Es sollte somit noch geklärt werden, wo und wie das neu erworbene Faktenwissen im Gedächtnis gespeichert und abgerufen wird. Vorerst sollte erwähnt werden, dass es kein allgemeingültiges Gedächtnismodell gibt. Zu allen Modellen sind sowohl stützende als auch kritische Aussagen getroffen worden (vgl. Gummelt 2006, S. 14). In dieser Arbeit wird sich somit auf die Einteilung in Ultrakurzzeit-, Kurzzeit-, und Langzeitgedächtnis konzentriert, da diese Einteilung in der Literatur und Forschung noch überwiegend vertreten ist (vgl. Gummelt 2006, S. 14; Sulikowska 2011, S. 78). Diese sogenannte Mehrspeicherkonzeption bezieht sich weitestgehend auf das Gedächtnismodell von Atkinson und Shiffrin (1968, o.S. zit. n. Sulikowska 2011, S. 73). Im Ultrakurzzeitgedächtnis, oder auch sensorisches Gedächtnis genannt, werden sensorische Informationen (z.B. visuelle Reize im visuellen Gedächtnis und auditive Reize im auditiven Speicher) für eine kurze Zeit gespeichert, um verarbeitet werden zu können (vgl. Anderson 2005, S. 173-175). Erfolgt keine weitere Verarbeitung gehen die unbeachteten Reize wieder verloren (vgl. Seel 2000, S. 41). Wird diesen Informationen jedoch Aufmerksamkeit zuteil, gelangen sie in das Kurzzeitgedächtnis (vgl. Anderson 2005, S. 176). Die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses wird oft mit dem Terminus „Gedächtnisspanne“ gleichgesetzt (vgl. ebd.). „Memory span refers to the number of elements one can immediately repeat back“ (Anderson 2005, S. 176). Nach Anderson (2005, S. 176) umfasst diese Spanne sieben Elemente, z.B. kann man sich 7-8 Zahlen einer Zahlenreihe merken und wiedergeben. Um Informationen dann in das Langzeitgedächtnis zu übertragen, ist Memorieren durch lautlose Wiederholungen notwendig (vgl. Anderson 2005, S. 176; Sulikowska 2011, S. 73). Ergänzend dazu ist die

Theorie der Verarbeitungstiefe von Craik und Lockhart, welche besagt, „dass die Wiederholungen nur dann zu einer besseren Aufbewahrung führen, wenn der Lernstoff tief und mit Verständnis verarbeitet worden ist – passive (mechanische) Wiederholungen erreichen ihr Ziel nicht“ (Craik und Lockhart 1972, o. S. zit. n. Sulikowska 2011, S. 76). Das Langzeitgedächtnis ist ein System mit sehr großer Aufnahmefähigkeit, welches eingehende Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis über einen langen Zeitraum speichern kann (vgl. Gummelt 2006, S. 10). Ob Informationen im Langzeitgedächtnis wirklich vergessen werden, ist heutzutage umstritten (vgl. Sulikowska, S. 74). Man spricht eher davon, dass sich an bestimmte Informationen nicht erinnert werden kann und somit ein Abrufproblem vorliegt (vgl. Gummelt 2006, S. 10). Insbesondere Gregor Staub (2000; 2013) beschreibt in seinem Programm Mega Memory, wie Informationen leichter in das Langzeitgedächtnis gelangen und wieder abgerufen werden können (siehe Kapitel 2.5.2).

2.3 Die lernpsychologische Auffassung des Gedächtnisses

Dieses eben genannte Abrufen aus dem Langzeitgedächtnis gehört zu einem der drei Prozesse, die in der lernpsychologischen Auffassung des Gedächtnisses zum Ausdruck kommen (vgl. Sulikowska 2011, S. 78). Im vorherigen Abschnitt wurde das Gedächtnis als ein Informationsverarbeitungsprozess dargestellt. In der lernpsychologischen Ansicht werden Gedächtnisleistungen als dreiteiliger Prozess aufgefasst „der aus der Aufnahme, Aufbewahrung (Speicherung) sowie dem Abrufen/Wiedererkennen der Informationen besteht“ (Sulikowska 2011, S. 78). Sulikowska (2011, S. 78) weist aber darauf hin, dass es keine scharfe Grenze zwischen den drei Phasen gibt. Aus didaktischer und lernpsychologischer Sicht sind die Phasen Aufnahme und Abrufen von Informationen interessant, da man auf diese Prozesse Einfluss nehmen kann (vgl. Sulikowska 2011, S. 79). Jedoch kann auch die Speicherung von Reizen nicht außer Acht gelassen werden, da der letzte Prozess des Erinnerns auf die zweite Phase aufbaut (vgl. ebd.).

2.3.1 Aufnahme bzw. Einprägen von Informationen

Die erste Phase trägt eine wichtige Bedeutung, denn sie nimmt direkten Einfluss auf die zweite Phase des Behaltens. Die Aufnahmephase bestimmt, wie lang und wie intensiv die Speicherung verläuft (vgl. Sulikowska 2011, S. 79).

2.3.1.1 Kognitive Prozesse

Zwei Verfahren, die bei der der Verarbeitung von neuem Lernstoff eine entscheidende Rolle spielen sind Elaboration und Organisation (vgl. Sulikowska 2011, S. 80).

„Elaborative processing involves embellishing an item to be remembered with additional information“ (Anderson 2005, S. 193). Das Elaborieren oder auch der Gebrauch von „Eselsbrücken“ kann insbesondere beim Paar-Assoziationslernen, z.B. beim Vokabellernen, eingesetzt werden (vgl. Schneider & Büttner 2002, S. 504). „Memory for material improves when it is processed more elaborately“ (Anderson 2005, S. 194). Denn durch diese zusätzlichen Informationen gibt es alternative Abrufwege, die die Ableitung eines momentan nicht direkt verfügbaren Items ermöglichen (vgl. Anderson 2005, S. 194). Elaborationen und Elaborationsstrategien spielen also sowohl im Sprachunterricht als auch in vielen Mnemotechniken eine besondere Rolle, da eine tiefe Verarbeitung des Lerninhalts erfolgt und ein Netz von Assoziationen aufgebaut wird (vgl. Sulikowska 2011, S. 83, siehe Kapitel 2.5.1). Auch der Organisation kommt beim Prozess der Informationsverarbeitung und Speicherung eine wichtige Bedeutung zu. Organisationsstrategien beinhalten z.B. das Organisieren nach Oberbegriffen einer Kategorie (z.B. Säugetier-Hund) oder nach assoziativen Ähnlichkeiten (z.B. Tisch-Stuhl) (vgl. Schneider & Büttner 2002, S. 503; Ulrich et al. 1996, S. 128-130). „Je größer der Organisationsgrad ist, desto schneller kann Information aufgenommen und behalten werden“ (Ulrich et al. 1996, S. 128). Es gibt aber auch den Fall, dass Personen sich ihre eigene subjektive Beziehung zwischen zu lernenden Begriffe schaffen, die nicht auf logischen Zusammenhängen basieren (vgl. Ulrich et al. 1996, S. 135). Ein Umsetzungsbeispiel für diese Art der Organisation ist die Geschichtentechnik von Gregor Staub (vgl. Gummelt 2006, S. 20, siehe Kapitel 2.5.1.1).

2.3.1.2 Einfluss externer Faktoren bei der Aufnahme

Neben den kognitiven Prozessen gibt es auch noch externe Faktoren, die Einfluss auf die Lerngeschwindigkeit ausüben. Hier soll auf „Übung“ und „Merkmale des Lernmaterials“ eingegangen werden (vgl. Gummelt 2006, S. 17-19). Das Übung und Wiederholung großen Einfluss auf die Behaltensleistung einer Information haben, ist wohl unumstritten (vgl. Ulrich et al. 1996, S. 101). Je öfter etwas eingeübt wird, desto besser kann man sich es einprägen (vgl. ebd.). Dabei sind verteilte Übungen effektiver als massierte (vgl. ebd.). Anderson (2005, S. 188) erklärt das mit der sogenannten Stärke einer Gedächtnisspur. Je öfter wir eine

Gedächtnisspur benutzen, desto stärker wird sie und kann somit durch wiederholte Übungen allmählich gekräftigt werden (vgl. Anderson 2005, S. 188).

Ob Lernmaterial einen positiven Einfluss auf die Lerngeschwindigkeit ausübt, hängt von dessen Beschaffenheit ab. Man spricht demnach von einer hohen Bildhaftigkeit des Lernmaterials, wenn ein Begriff relativ leicht eine visuelle Vorstellung hervorruft (vgl. Gummelt 2006, S. 18). „Konkrete Begriffe induzieren [dabei] leichter eine visuelle Vorstellung als abstrakte“ (Ulrich et al. 1996, S. 115). Das Wort „Hammer“ stellt beispielsweise einen konkreten Begriff dar und lässt sich leicht bildhaft vorstellen (vgl. Metzsig & Schuster 2003, S. 57). Wenn sich aber mit einem Term, wie z.B. „Bruttoinlandsprodukt“ oder einer fremdsprachigen Vokabel keine Vorstellung verknüpfen lässt, spricht man von einem abstrakten Begriff, den man sich nicht derart leicht merken kann (vgl. Staub 2013, S. 65, S. 85). Somit können konkrete Informationen auch besser behalten werden als abstrakte, was zu den gesichertsten Resultaten der gedächtnispsychologischen Forschung zählt (vgl. Wippich 1977, o.S. zit. nach Gummelt 2006, S. 18). Eine Erklärung dafür liefert u.a. Collins (1998, o.S. zit. nach Ludger 2012, S. 14), der herausfand, dass ein konkreter Begriff sowohl in der linken Gehirnhälfte als Wort als auch in der rechten als Vorstellungsbild verarbeitet werden. In zahlreichen Studien konnte somit ein lernförderlicher Effekt nachgewiesen werden, wenn das Lernmaterial Vorstellungsbilder hervorruft (vgl. Bannert und Schnotz 2006, S. 73). Das liegt daran, dass bildhaft dargebotenes Material oder visuelle Vorstellungen leicht und dauerhaft gespeichert werden können (vgl. Metzsig & Schuster 2003, S. 52). Im Gegensatz zu Worten sind Bilder, auch vorgestellte, nämlich immer einzigartig (vgl. ebd., S. 54).

Die Behaltensleistungen, welche durch die Bildhaftigkeit des Lernmaterials hervorgerufen werden, werden in vielen Mnemotechniken, wie z.B. der Schlüsselwortmethode, genutzt. Auf diese Gedächtnistechniken wird in Kapitel 2.5.1 näher eingegangen.

2.3.2 Speicherung und Abruf von Informationen

In Folge der Kodierungsprozesse werden die aufgenommen Reize als Wissen nun langfristig und organisiert aufbewahrt. Es befindet sich vorerst in einem unaktivierten Zustand (vgl. Sulikowska 2011, S. 85 f.). Obwohl das Behalten von Informationen von Zeit abhängig ist (vgl. Anderson 2005, S. 209), so scheint nicht die Speicherung, sondern eher das Abrufen der Gedächtnisinhalte problematischer zu sein (vgl. Gummelt 2006, S. 10). In dieser Erinnerungsphase werden die Gedächtnisinhalte aus dem Langzeitspeicher in das Arbeitsgedächtnis überführt (vgl. Sulikowska 2011, S. 103). Wichtig in Bezug auf das

Fremdsprachenlernens ist die Unterscheidung zwischen Abrufen und Wiedererkennen zu sein. Das Verstehen, z.B. beim Hören oder Lesen von fremdsprachlichen Texten ist oft für den Lernenden leichter als das Sprechen oder Schreiben in der Fremdsprache (vgl. Sulikowska 2011, S. 104). Beim Wiedererkennen werden bekannte Reize wahrgenommen und somit weniger Informationen als beim Abrufen gebraucht (vgl. ebd., S. 105). Bei fremdsprachlichen Texten spielt außerdem der Kontext von Äußerungen eine wichtige Rolle. Dieser erleichtert das Wiedererkennen, während beim Abrufen erst ein Suchmechanismus nach den richtigen Worten in Gang gesetzt werden muss (vgl. ebd., S. 106). Umso wichtiger ist es, einen stabilen Grundwortschatz in der Fremdsprache aufzubauen. Gedächtnistechniken, insbesondere die Schlüsselworttechnik, können diesen Prozess unterstützen (vgl. Gummelt 2006, S. 25).

2.4 Gedächtnisentwicklung im Grundschulalter

Das Gedächtnis hat die Fähigkeit sich zu entwickeln (vgl. Kail 1992, S. 13). „Je älter Kinder werden, desto leistungsfähiger wird ihr Gedächtnis“ (Kail 1992, S. 13). Gerade in der Grundschulzeit ist der größte Zuwachs an Gedächtnisleistungen zu verzeichnen (vgl. Schneider & Büttner 2002, S. 499). Determinanten, die diese Leistungszuwächse bestimmen sind Gedächtniskapazität, Gedächtnisstrategien, Metagedächtnis und bereichsspezifisches Vorwissen (vgl. Schneider 1998, S. 143). Zum einen verbessert sich das Gedächtnis von Kindern, in dem ihnen immer mehr Gedächtniskapazität zur Verfügung steht (vgl. ebd.). Leistungsverbesserungen in diesem Bereich gelten als kaum trainierbar. Sie sind eher auf den erhöhten Einsatz von Gedächtnisstrategien zurückzuführen (vgl. Hasselhorn & Mähler 2001, S. 409). Im Grundschulalter beginnen die Kinder demzufolge mit der Ausbildung bestimmter Gedächtnisstrategien, wie z.B. Elaborations-, Organisations- und vor allem Wiederholungsstrategien (vgl. Schneider 1998, S. 143). Diese Lernstrategien sind trainierbar und erweiterbar (vgl. Hasselhorn & Mähler 2001, S. 409). Eine mögliche Erweiterung wären die in Mega Memory vermittelten Gedächtnisstrategien, welche zu den Elaborations- und Organisationsstrategien gehören (vgl. Gummelt 2006, S. 8). Allerdings konnte gezeigt werden, dass Kinder Gedächtnisstrategien erst dann flexibel und spontan einsetzen, wenn sie wissen, dass sie effektiv und lernförderlich sind (vgl. Schneider 1998, S. 143). Als weiterer wichtiger Faktor in der Gedächtnisentwicklung wird das Metagedächtnis gesehen (vgl. ebd., S. 143 f.). Es bezieht sich einerseits auf das Wissen über Gedächtnisstrategien sowie deren Effektivität (deklaratives Metagedächtnis) und andererseits auf die Überwachung und Steuerung von Gedächtnisvorgängen (prozedurales Metagedächtnis) (vgl. ebd., S. 143). Gerade das

deklarative Metagedächtnis entwickelt sich über die Grundschulzeit (vgl. ebd., S. 143 f.). Die letzte Determinante für die Leistungsverbesserung im Grundschulalter ist das bereichsspezifische Vorwissen. Dabei spielt auch das Alter keine Rolle. So können jüngere Kinder älteren Kindern in Behaltens- und Verstehensleistungen überlegen sein, wenn erstere über das entsprechende Vorwissen verfügen (vgl. ebd., S. 144).

2.5 Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht

Will man neue Informationen so im Gedächtnis speichern, dass sie sowohl gut behalten werden, als auch leicht wieder abrufbar sind, so wendet man Gedächtnisstrategien an (vgl. Bimmel & Rampillon 2000, S. 66). Nach der Klassifikation von Bimmel und Rampillon (2000, S. 64 f.) gehören sie zu den direkten Lernstrategien, welche sich unmittelbar mit dem Lernstoff befassen. Der Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich in diesem Punkt von anderen schulischen Fächern, da hier der Lernstoff, also „die Fremdsprache sowohl Lernziel als auch das Kommunikationsmedium darstellt“ (Sulikowska 2011, S. 10). Auch in der Grundschule werden Arbeitsanweisungen sowie Sprech- und Hörübungen in der Fremdsprache durchgeführt, allerdings oftmals mit anschließender deutscher Übersetzung.

Das Erlernen einer Sprache unter institutionalisierten Bedingungen basiert sowohl auf internen lernerbezogenen Faktoren, zu denen auch die Lern- bzw. Gedächtnisstrategien zählen, als auch auf externen lehrbezogenen Faktoren (vgl. Sulikowska 2011, S. 117). Wie bereits im vorherigen Kapitel festgestellt, besitzen Kinder in der Grundschulzeit schon einige Gedächtnisstrategien, wie z.B. sehr ausgeprägte Wiederholungsstrategien (vgl. Kail 1992, S. 18). Merkt die Lehrkraft allerdings, dass diese Strategien nicht ausreichen um gute Lernergebnisse zu erzielen, unterliegt es ihrer Steuerung und Planung, ob sie den Kindern weitere mögliche Gedächtnisstrategien aufzeigt und lehrt. Schneider (1998, S. 146) gibt an, dass Strategieerwerb bereits bei Schulanfängern möglich ist. Es sollte darauf geachtet werden, dass die ausgewählte Strategie zielgerichtet und im ausgewählten Lernkontext effizient ist (vgl. Sulikowska 2011, S. 163). Sie muss sowohl zur Aufgabe als auch zu den Schülern passen (vgl. ebd., S. 163 f.). So kann sie entweder mit der ganzen Gruppe durchgeführt oder als Differenzierung bei einzelnen Schülern angewendet werden. Es geht aber nicht nur um die Lernergebnisse, sondern auch um die Motivierung der Schüler durch den Lehrenden (vgl. Reisener 1989, S. 13). Jeder Schüler bringt ein „Geflecht von Erwartungen und Bedürfnissen ein“ (Reisener 1989, S. 16). Zu diesem internen individuellen Motivationskomplex zählen unter anderem Abwechslung, Spiel und Spaß am Fremdsprachenlernen, Zuwendung und Wettkampf/Vergleich (vgl. Reisener 1989, S.

16 f.). Es hat sich gezeigt, dass Strategieerwerb die Motivation von Schülern steigern kann (vgl. Schneider 1998, S. 146). Möchte man Gedächtnisstrategien im Unterricht einführen, so bietet sich eine direkte Förderung nach Mandl & Friedrich (1992) an. Zuerst sollen die Schüler für die Relevanz der Strategie sensibilisiert, also von ihrem Nutzen überzeugt werden (vgl. Mandl & Friedrich 1992, S. 31). Im nächsten Schritt „wird deklaratives Wissen über die jeweilige Strategie erworben [und] [...] die einzelnen Elemente der Strategie benannt“ (Mandl & Friedrich 1992, S. 32). Danach wird dieses deklarative Wissen in eine kognitive Prozedur überführt, indem die Schüler die Methode an ausgewählten Übungen selbst anwenden (vgl. Mandl & Friedrich 1992, S. 32). In der letzten Phase geht es dann um die Automatisierung der Strategie, indem sie an vielen verschiedenen Aufgabentypen geübt wird (vgl. ebd.).

2.5.1 Mnemotechniken

Mnemotechniken sind keineswegs eine Erfindung der Neuzeit. Es handelt sich hier um eine historische Lerntechnik, die schon seit der Antike Anwendung findet (vgl. Sperber 1989, S. 14). Mnemotechniken sind spezifische Gedächtnisstrategien, durch die unbekannte Lerninhalte mit bekannten Informationen verbunden und somit einprägsam und abrufbar werden (vgl. Gummelt 2006, S. 19). Sie beruhen somit auf den in Kapitel 2.3.1 beschriebenen bildhaften oder visuellen Verarbeitungsprozess, der aus bedeutungsarmen bedeutsame Information macht (vgl. Gummelt 2006, S. 25; Metzsig & Schuster 2003, S. 196). Die Besonderheit der Mnemotechniken im Vergleich zu anderen Gedächtnisstrategien liegt darin, dass hier eine besondere Form der Kodierung des Lernstoffes erfolgt (vgl. Sulikowska 2011, S. 202). „[E]in Wort, eine Phrase oder ein visualisiertes Bild [fungieren] als Vermittler für das Lernwort“ (Sulikowska 2011, S. 202). Somit wird der Lernstoff an verfügbare Ordnungsschemata geknüpft, welche „[...] meist auf dem Prinzip des Außergewöhnlichen und Originären basier[en], sodass dieses [Lernmaterial] zumindest eine kurze Zeit lang leicht aus dem Gedächtnis wieder abrufbar ist“ (Stangl 2006, S. 90). Wie dieses Prinzip im Genauen abläuft, wird im Folgenden anhand der Geschichten-, Loci- und Schlüsselworttechnik aufgezeigt.

2.5.1.1 Geschichtentechnik

Will man unverbundene Informationen miteinander verknüpfen, so bindet man sie bei dieser Technik in eine zusammenhängende Geschichte ein (vgl. Gummelt 2006, S. 26). Alle Informationen können wieder in der vorgegebenen Reihenfolge erinnert werden, wenn die

Geschichte mental durchgedacht wird. Somit ist es auch möglich, Begriffe in einer bestimmten Reihenfolge zu lernen (vgl. Gummelt 2006, S. 27). Ein Beispiel für die Geschichtentechnik ist in Kapitel 3.1.2 beschrieben. Die Geschichte sollte unbedingt von vorgestellten oder realen Visualisierungen begleitet werden (vgl. Sulikowska 2011, S. 206) und somit aus konkreten Begriffen (z.B. Hut, Schlüssel, Lampe) bestehen (vgl. Metzsig & Schuster 2003, S. 66 f.). Das es aber auch möglich ist abstrakte Begriffe, wie z.B. die Bundesländer Deutschlands zu lernen, bewies Gummelt (2006) mit seiner wissenschaftlichen Studie zu verschiedenen Mnemotechniken.

2.5.1.2 Loci-Technik

Bei dieser Technik wird eine gut bekannte Reihenfolge von Orten gewählt, das kann zum Beispiel die eigene Wohnung oder der eigene Körper sein (vgl. Metzsig & Schuster 2003, S. 56, S. 29; Staub 2000, L. 6). Die zu lernenden Informationen werden danach bildhaft an die ausgewählten Orte abgelegt, weshalb die Loci-Technik zu den Organisationsstrategien zählt (vgl. Metzsig & Schuster 2003, S. 57). Beim Sprachenlernen können die Vokabeln, die man wiederholen möchte, z.B. auf der Körperliste abgelegt werden und so über den Tag repetiert werden (vgl. Staub 2000, L. 7.3).

2.5.1.3 Schlüsselwortmethode

Die Schlüsselwortmethode ist eine Technik, die dazu dient, sich abstrakte Informationen und Fakten zu eigen zu machen (vgl. Gregor Staub 2000, L. 7.1), die sonst nur schwer abgespeichert werden können (siehe Kapitel 2.3.1.2). Diese Technik spielt vor allem beim Sprachenlernen eine große Rolle. Ein fremdsprachiges Wort wird dabei mit einem ähnlich klingenden Wort der eigenen Muttersprache (Schlüsselwort) assoziiert. Es entstehen mentale Bilder, welche die beiden Wörter miteinander verknüpfen (vgl. Kail 1992, S. 30). Dabei ist es nicht nur wichtig ein ähnlich klingendes Wort in der Muttersprache zu finden, sondern auch die Übersetzung der fremdsprachigen Vokabel mit in dieses mentale Bild einzubauen (vgl. Staub 2000, L. 7.1). Das Fremdsprachenwort kann dabei auch in seine Silben oder sogar in einzelne Buchstaben zerlegt werden und mit mehreren Begriffen aus der Muttersprache verknüpft werden (vgl. ebd.). Gregor Staub (2000) gibt für das englische Wort „beckon“ (=heranwinken) folgendes Beispiel: „Die Queen winkt ihn zu sich heran und bewegt ihr Becken rhythmisch beim Cha-Cha-Cha“ (Staub 2000, L. 7.1). In diesem Bild steckt sowohl die deutsche Übersetzung als auch das

ähnlich klingende Wort „Becken“ im Deutschen. Die Wirksamkeit und Effektivität dieser Schlüsselworttechnik konnte in viele Studien belegt werden (vgl. Gummelt 2006, S. 28; Kail 1992, S. 31). Für das Einüben dieser Methode mit Schulklassen gibt Kail (1992) noch folgende Hinweise: „[Es gilt], die Effektivität der Schlüsselwortstrategie gegenüber konventionellen Lernmethoden aufzuzeigen, ausführliche Beispiele für Schlüsselwörter zu geben und intensiv zu üben, wie man Schlüsselwörter kreiert“ (Kail 1992, S. 31). Außerdem sei es wichtig, den Kindern aus Grundschulklassen wirkliche Bilder vorzulegen, die das Fremdsprachenwort und das Schlüsselwort miteinander verbinden, da sie häufig Schwierigkeiten haben, spontan mentale Bilder zu schaffen (vgl. Pressley & Levin 1978, o.S. zit. nach Kail 1992, S. 31). Mecklenbräuker et al. (1992) weisen aber darauf hin, dass Kinder zwischen fünf und elf Jahren mit zunehmenden Alter „aus selbst generierten interaktiven Vorstellungsbildern Nutzen [...] ziehen [können]“ (Mecklenbräuker et al. 1992, S. 35). Sperber (1989, S. 84) gibt wiederum an, dass sich weder für selbstgenerierte noch für vorgegebene Bilder eine klare Überlegenheit empirisch aufzeigen lässt. Wie diese Methode im Unterricht umgesetzt werden kann, wird im Praxisteil der Arbeit beschrieben.

2.5.2 Mega Memory Programm von Gregor Staub

Seit 1990 entwickelt Gregor Staub sein Programm Mega Memory stetig weiter (vgl. Staub 2013, S. 208). Sein Verdienst ist nicht die Erfindung der bereits genannten Gedächtnisstrategien, sondern, dass er diese alltagstauglich in Privatleben, Schule und Beruf eingebunden und somit in die Praxis umgesetzt hat (vgl. ebd., S. 15). Sein Motto ist auch, dass man beim Erlernen der Methoden keine Angst vor Fehlern haben sollte, denn nur so weiß man, an welcher Stelle noch geübt werden muss (vgl. Staub 2000, L. 1). Auch sind für ihn Wiederholungen sehr wichtig, mindestens dreimal Repetieren erachtet er als notwendig (vgl. ebd.). Marcus Gummelt führte 2006 eine wissenschaftliche Studie zur Wirksamkeit von Mega Memory durch, befindet das Programm als sehr effektiv und empfiehlt es möglichst früh für den Einbau in den Unterricht (vgl. Gummelt 2006, S. 127 f.). Außerdem kann jeder Lerner bei jeder Gedächtnistechnik sein Vorwissen und seine Kreativität mit einbringen (vgl. ebd., S. 126).

3. Umsetzung der Schlüsselworttechnik im Englischunterricht

Im praktischen Teil der Arbeit wird erläutert, wie eine Lehrperson insbesondere die Schlüsselworttechnik im Englischunterricht planen und umsetzen kann. Im folgenden Abschnitt wird zuerst auf die Planung der Unterrichtsstunden und danach auf die Umsetzung eingegangen. Durchgeführt wurden zwei Unterrichtsstunden in einer vierten Klasse einer staatlichen Grundschule im Fach Englisch. Näheres zur Klasse findet sich in Kapitel 3.2.

3.1 Stundenplanung

Bereits vor den ersten Überlegungen zur Stundenplanung ist es wichtig, dass die Lehrperson die in Kapitel 2.5.1 erwähnten Gedächtnistechniken beherrscht. Nur so kann gewährleistet werden, dass sie diese Methoden auch den Schülern lehren kann. Hierfür wurden mit Hilfe des Mega Memory Programms von Gregor Staub die Techniken im Voraus präzise eingeübt. Für das Einstudieren, der Geschichten-, Loci- und Schlüsselworttechnik wurden ca. drei bis vier Nachmittage benötigt. Die Zeitspanne kann aber von Person zu Person variieren.

Danach musste zu allererst entschieden werden, wie viele Stunden zur Einführung einer solchen Mnemotechnik notwendig sind. Im Vorfeld wurde bereits geklärt, dass die Schüler der vierten Klasse noch nie mit Gedächtnistechniken im Unterricht in Berührung gekommen waren. Somit fiel die Entscheidung auf zwei Unterrichtsstunden im Englischunterricht: Eine zur Hinführung und Vorstellung von Gedächtnisstrategien des Mega Memory Programms im Allgemeinen und eine zur expliziten Einführung der Schlüsselworttechnik. Außerdem wurde noch festgelegt, diese zwei Unterrichtsstunden als Doppelstunde auszuführen. Dadurch ist der Übergang zwischen den beiden Stunden fließender, die Schüler werden nicht aus ihrer Arbeit herausgerissen und es wird nicht so viel Zeit mit Wiederholungen in der zweiten Stunde verbracht. Die nächsten Überlegungen betrafen die Lernziele, welche in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

3.1.1 Lehrplan

Für jede Stundenplanung sollte geklärt werden, welches Grobziel in der jeweiligen Unterrichtsstunde verfolgt wird. Das Grobziel aus dem Thüringer Lehrplan für Fremdsprachen ist hierbei für beide Unterrichtsstunden gleich:

„Der Schüler entwickelt Methodenkompetenz, indem er [...] Gedächtnishilfen entsprechend der Sprachhandlung nutzt“ (TMBWK 2010, S. 5).

Die Gedächtnishilfe stellt in diesem Fall die Schlüsselworttechnik dar, die es den Schülern erleichtern soll, sich schwierige Vokabeln zu merken und bei den nächsten Sprachhandlungen, wie z.B. Sprechen, Schreiben oder Hören in der Fremdsprache, wieder leicht einzusetzen. Somit erweitert der Schüler auch sein Methodenrepertoire, da er eine neue Technik des Auswendiglernens gelehrt bekommt. Im Lehrplan wird nämlich ebenfalls darauf hingewiesen, dass „[d]er Schüler [...] Techniken des Mit-/Nach-/Vor-sich-hin-Sprechens und *Auswendiglernens* [Hervorhebung des Verfassers, E.H.] anwenden [kann]“ (TMBWK 2010, S. 9). Als Thema der beiden Stunden wurde „Sommer, Ferien und Urlaub“ gewählt. Auf dieses wird nicht explizit im Lehrplan hingewiesen. Es bot sich dennoch an, da es sich um die letzten Englischstunden in diesem Schuljahr handelte.

3.1.2 Stundenplanung 1: Vorstellung des Mega Memory Gedächtnistrainings

Wie bereits in Punkt 3.1 erläutert, dient die erste der beiden Unterrichtsstunden dazu, die Schüler zu den Gedächtnisstrategien hinzuführen und dafür zu sensibilisieren. Das Lernziel für diese Stunde lautet demnach folgendermaßen:

Die Schüler lernen die Funktionsweise von Mega Memory kennen und können die ausgewählte Geschichte der Freiheitsstatue selbstständig und annähernd fehlerfrei niederschreiben.

Diese Geschichte ist Teil der Geschichtentechnik und soll den Schülern die Funktionsweise und Effizienz von Gedächtnistechniken aufzeigen. Die Schüler werden in der Lage sein, sich innerhalb kürzester Zeit relativ viele Begriffe einer langen Geschichte gut merken zu können. Das soll auch ihre Motivation für die Mnemotechniken stärken. Zu dieser ersten Unterrichtsstunde wurde ein Artikulationsmodell (siehe Anhang A) erstellt, welches die komplette Stundenplanung umfasst. Am Anfang der Stunde werden die Schüler zum Thema hingeführt. Sie sollen von Situationen erzählen, in denen sie sich eine bestimmte Sache nicht merken konnten bzw. ihnen ein bestimmter Fakt nicht mehr eingefallen ist. Somit hat der Lehrer eine gute Überleitung zur Erklärung von Gedächtnisstrategien, die einem helfen können, genau solche Situationen zu vermeiden und das Auswendiglernen zu vereinfachen. Wichtig ist an dieser Stelle auch, die Schüler über die Lernziele zu informieren, damit sie wissen, was sie in

der jeweiligen Stunde erwartet und was sie danach bereits können werden. Daraufhin wird Gregor Staub und sein Mega Memory Programm vorgestellt (siehe Kapitel 2.5.2). Es werden die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten dieser Gedächtnistechniken genannt, auch die, die in diesen Stunden erstmal keine Rolle spielen, wie z.B. Namen merken. Vielleicht möchten die Schüler später einmal mehr über weitere Strategien erfahren und bekommen somit einen kleinen Überblick über die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten. Nach der direkten Förderung von Friedrich & Mandl (1992, S. 31 siehe auch Punkt 2.5) sollen die Schüler zuerst für die ausgewählte Strategie sensibilisiert und von ihrem Nutzen überzeugt werden. In der ersten Stunde geht es demzufolge darum, die Schüler erstmal allgemein den Nutzen und die Effizienz von Gedächtnistechniken näher zu bringen, um jene Erkenntnisse dann später auf die Schlüsselworttechnik zu übertragen. Für diese Überzeugungsarbeit wurde die Geschichtentechnik gewählt. Zum einen ist den Kindern das Erzählen einer Geschichte geläufig, im Gegensatz z.B. zur Loci-Technik, und zum anderen ist dafür keine weitere Einführung nötig. Die Schüler sollen nur aufgefordert werden gut zuzuhören und zu versuchen sich die Geschichte so genau wie möglich vorzustellen. Gewählt wurde eine Geschichte, hinter der kein Lerninhalt steht. Es geht vorerst lediglich darum, dass die Schüler diese Geschichte am Ende der Stunde annähernd fehlerfrei wiedergeben können. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, damit sie feststellen, dass ihr Gedächtnis sich solche visuellen Vorstellungen und konkreten Bilder gut merken kann (siehe Kapitel 2.3.1.2). Die Geschichte von der Freiheitsstatue wird auch von Gregor Staub (2000, L. 4.1) als Hinführung zu den Gedächtnistechniken verwendet. Für die Schüler wurde sie etwas abgeändert, um zu gewährleisten, dass den Schülern alle wichtigen Begriffe in der Erzählung bekannt sind. Somit weist diese Geschichte eine hohe Bildhaftigkeit auf, da sie aus konkreten Begriffen besteht und Vorstellungsbilder hervorruft. Das sollte zu einer schnellen Behaltensleistung führen (siehe Kapitel 2.3.1.2). Vor dem ersten Vortragen sollte noch geklärt werden, ob alle Schüler die Freiheitsstatue kennen. Dazu wird zusätzlich als Visualisierung eine kleine Figur dieser gezeigt. Danach sollte die Lehrkraft die Geschichte frei, betont, langsam und mit Pausen vortragen, damit die Kinder der Erzählung gut folgen können und Zeit haben sich alles bildlich vorzustellen:

„Stellt euch die Freiheitsstatue in New York vor. Die Statue trägt eine Fackel in der einen und ein Buch in [der] anderen Hand. Jetzt kommt ein dicker Mann auf die Freiheitsstatue und ihr seht, dass dieser dicke Mann in seiner Hand eine Bohrmaschine hält. Vorne an der Bohrmaschine steckt ein Stück Seife. Und aus dieser Seife fallen violette Münzen. Diese violetten Münzen fallen auf den Boden auf ein Vorhängeschloss. Dieses Vorhängeschloss gehört zu einem Wohnwagen. Der Wohnwagen wird gezogen

von einer schwarzen Limousine. An deren Steuer sitzt [Spongebob Schwammkopf]. Der trägt einen schwarzen Cowboyhut und dazu eine typische schwarze Weste. Außerdem trägt er hochhackige schwarze Lederstiefel. Wenn ihr jetzt neben [Spongebob] schaut, sitzt daneben auf dem Beifahrersitz [Biene Maja]. Die hat einen rosa gepunkteten Bikini an. In ihrer Hand hält sie einen Brief. Plötzlich kommt ein [Dalmatiner] und schnappt ihr den Brief weg und rennt damit fort. Schaut euch mal den Dalmatiner an, der trägt einen Pelzmantel und eine Diamantenkette! Außerdem trägt er noch in seiner Schnauze einen großen Knochen. Jetzt kommt ein Puma und nimmt ihm den Knochen weg, rennt damit auf eine Palme, worauf hin die Palme auf die Freiheitsstatue fällt.“ (Gregor Staub 2000, L. 4.1)

Die unterstrichenen Wörter stellen die wichtigen Begriffe dar, die die Schüler am Ende der Stunde alle benennen sollen. Im Anschluss trägt die Lehrperson die Geschichte in Frageform zur Wiederholung noch einmal vor. Sie gibt den Schülern Zeit zum Überlegen und lässt dann die Kinder, auch die welche sich nicht melden, antworten. Zum Beispiel: „Was trägt die Freiheitsstatue in ihren Händen?“ Die Antwort von den Schülern müsste dann lauten: „Eine Fackel und ein Buch.“ Weiß der Schüler die Antwort nicht oder ist diese falsch, ist es wichtig den Schülern zu erklären, dass Fehler nicht schlimm sind. Im Gegenteil, sie befinden sich schließlich noch im Lernprozess. Durch einen Fehler kann man erkennen, wo genau das Problem liegt und dort mit gezielten Wiederholungen ansetzen. Nach dieser Wiederholungsrunde folgt eine Partnerarbeit. Der eine Schüler trägt die Geschichte vor, während der Partner ihn kontrolliert, eventuell Hilfestellung gibt und korrigiert. Dazu hat er einen Lösungszettel auf dem die wichtigsten Begriffe der Geschichte in der vorgegebenen Reihenfolge vermerkt sind. Die Lehrperson geht dabei durch die Klasse, gibt ebenfalls Hilfestellungen und macht sich einen Überblick über den Fortschritt der Schüler in der Geschichtentechnik. Nach der Partnerarbeit folgt das angekündigte Aufschreiben der Geschichte aus dem Gedächtnis. Davor trägt der Lehrer die Geschichte noch einmal vor, diesmal etwas schneller. Wie in Kapitel 2.3.1.2 beschrieben, haben Wiederholung und Übung großen Einfluss auf das Behalten von Information und sind ein wichtiger Bestandteil des Gedächtnistrainings (vgl. Staub 2000, L. 1). Wenn es keine Fragen mehr geben sollte, bekommen die Schüler nun Zeit die Geschichte in Sätzen oder Stichpunkten niederzuschreiben. Danach erfolgt die Kontrolle im Klassenverband, in dem jeder Schüler einen Satz der Geschichte erzählt. Somit wird gewährleistet, dass jeder einen Teil zur Lösung beisteuert. Außerdem bekommt die Lehrperson einen besseren Überblick, bei welchem Schüler eventuell weitere Hilfestellungen notwendig sind.

Nachdem die Kinder nun wissen, auf welchen Prinzipien das Gedächtnistraining aufbaut und dass sie sich konkrete Bilder gut merken können, wird von der Lehrkraft noch ein Ausblick gegeben, inwieweit diese Techniken noch eingesetzt werden können. Hierfür lässt sie sich zehn

oder mehr Begriffe von den Schülern nennen. Diese Begriffe können frei oder zu einem bestimmten Thema gewählt werden, z.B. Einkaufen oder Urlaub. Die Lehrkraft schreibt diese an die Tafel, prägt sich dabei die Worte anhand der Loci-Technik, z.B. der Körperliste, ein und gibt diese im Anschluss aus dem Gedächtnis wieder. Diesmal kontrollieren die Schüler die Lehrperson mit Hilfe des Tafelbildes. Das soll die Motivation und Faszination der Schüler im Hinblick auf die Gedächtnistechniken steigern. Denn hier wird noch einmal die Effizienz der Methoden deutlich und es wird ein konkretes Anwendungsbeispiel aufgezeigt. Bestimmte Wörter einer Liste auswendig lernen zu müssen, kennen bestimmt die meisten Schüler. Sollte dann noch Zeit übrig sein, kann die Lehrkraft den Schülern ihr Vorgehen erklären. Zum Beispiel, dass sie sich den Begriff „Palme“ gemerkt hat, weil sie sich vorgestellt hat, wie diese aus den Ohren herauswächst. Gegebenenfalls kann zusätzlich damit begonnen werden drei bis fünf Begriffe auf die Körperliste der Kinder ablegen zu lassen. Dann haben die Schüler auch die Loci-Technik kennengelernt, selbst angewendet und wahrgenommen, dass diese Technik ebenfalls funktioniert und effizient ist. Zum Schluss wird noch ein Ausblick auf die zweite Unterrichtsstunde gegeben, in der sie lernen werden, wie sie sich englische Vokabeln mit Hilfe einer Gedächtnistechnik besser einprägen können.

3.1.3 Stundenplanung 2: Umsetzung und Anwendung der Schlüsselworttechnik

Zu der zweiten Unterrichtsstunde wurde im Vorfeld ebenfalls ein Artikulationsmodell erstellt (siehe Anhang B). Um die Schlüsselworttechnik im Unterricht umzusetzen, ist es zunächst wichtig, die passenden Vokabeln herauszusuchen. Das können Begriffe sein, welche die Schüler nicht gut beherrschen oder, wie in diesem Fall, Vokabeln zu einem bestimmten Themengebiet. Es wurden fünf Begriffe zum Thema „Sommer, Ferien und Urlaub“ im Vorhinein ausgewählt, von denen man höchstwahrscheinlich ausgehen kann, dass sie den Schülern noch nicht bekannt sind. Nur so kann man im Nachhinein bestimmen, ob die Schüler sich die Vokabeln mit Hilfe der Technik, zumindest kurzzeitig, einprägen konnten. Außerdem sollte man diese Technik nur anwenden, wenn man sich die Vokabeln absolut nicht merken kann (vgl. Staub 2013, S. 74). Zur Hinführung sollte die Schlüsselwortmethode, genauso wie alle anderen Gedächtnistechniken, zu Übungszwecken aber vorerst an mehreren Vokabeln trainiert werden (vgl. Friedrich & Mandl, S. 32). Es sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass die Schüler in der Einführungsstunde zur Schlüsselworttechnik die Vokabeln zunächst nur mündlich benennen sollen. Das Schriftbild zu verinnerlichen wäre der zweite Schritt, der aber aus Zeitgründen hier noch nicht umgesetzt werden kann. Nach Staub (2013, S.76) ist dieser

Schritt auch nur nötig, sollte man merken, dass die Schüler die Wörter nicht orthographisch korrekt nach dem Klangbild schreiben können. Wie bereits erwähnt, ist der Inhalt der Stunde, den Kindern die Aussprache und Übersetzung der ausgewählten Vokabeln näher zu bringen. Demzufolge lautet das erste Lernziel dieser Unterrichtsstunde wie folgt:

Die Schüler lernen mit Hilfe der Schlüsselwortmethode fünf englische Vokabeln zum Thema Sommer und Urlaub auswendig und können diese zunehmend sicherer mündlich wiedergeben.

Diese fünf Vokabeln wurden von der Lehrperson im Vorfeld mit Hilfe der Schlüsselworttechnik aufgearbeitet. Somit kann den Schülern die Funktionsweise dieser Methode näher gebracht werden. Dies entspricht dem zweiten Schritt der direkten Förderung von Friedrich & Mandl (1992, S. 32, siehe auch Kapitel 2.5), in dem die Schüler Wissen über die Strategie Schritt für Schritt erwerben. Die Vokabeln wurden wie folgt von der Lehrkraft erarbeitet:

Deutsche Schlüsselwörter	Englische Vokabel
Tennisball, Tisch, <u>Zelt</u>	tent
<u>Koffer</u> für die Südsee, Käse	suitcase
<u>Kakerlake</u> sagt: Oh, Rose, Cha-Cha-Cha	cockroach
<u>Urlaub</u> , Weg, Käse, Schnee	vacation
Papa rast, <u>Sonnenschirm</u> , Sonne, lachen	parasol

Aufarbeitung von fünf englischen Vokabeln mit Hilfe der Schlüsselworttechnik

Das unterstrichene Schlüsselwort ist dabei immer die deutsche Übersetzung. Aus den fett gedruckten Silben der anderen Schlüsselwörter setzt sich die Aussprache des englischen Wortes zusammen. Anhand des Beispiels des englischsprachigen Wortes „cockroach“ für „Kakerlake“ würde sich die Vokabel wie folgt zusammensetzen: Die Kakerlake sagt „Oh!“, somit wird aus dem Wortanfang der Kakerlake ein „Kok“. Zusammengesetzt mit dem Wortanfang **R**ose und dem **Ch**a-Cha-Cha ergibt es dann in der Aussprache „KokRoCh“. Die Vokabel „vacation“ für „Urlaub“ beispielsweise würde sich aus den Begriffen „Weg“, „Käse“ und „Schnee“ demnach wie folgt zusammensetzen: „WeKäSchn“. Die Schlüsselwörter wurden danach in einer Erzählung zusammengefasst:

„Ein Tennisball hüpfte über einen Tisch in ein Zelt. In diesem Zelt befindet sich ein Koffer, der gepackt ist für die Südsee und in dem ein Stück Käse liegt. Da kommt eine Kakerlake und sagt: ‚Oh, wie schön eine Rose!‘ und tanzt Cha-Cha-Cha. Die Kakerlake will Urlaub machen und macht sich auf den Weg, isst den Käse und es beginnt zu schneien. Da kommt der Papa, rast auf einem Sonnenschirm zur Sonne und lacht dabei.“

Diese „Geschichte von der Kakerlake“ wird den Schülern dann am Beginn der Stunde vorgetragen und gemeinsam wiederholt. Das Verpacken der Vokabeln in eine Erzählung hat zum einen den Grund, dass diese Geschichtentechnik den Schülern schon bekannt ist. Zum anderen ist diese Art von Vokabellernen eine Abwechslung im Unterrichtsgeschehen und kann somit die Motivation der Schüler steigern (vgl. Reisener 1989, S. 16 f., siehe auch Kapitel 2.5). Außerdem bekommen die Schüler am Ende der Geschichte gesagt, dass sie sich bereits fünf englische Vokabeln in kürzester Zeit eingeprägt haben und später dann auch mündlich benennen können. An dieser Stelle zeigt sich die Effizienz der Technik. Danach werden die Schüler explizit in die Methode eingeführt. Jeder Satz mit den entsprechenden Schlüsselwörtern wird einzeln erklärt und mit Wort- und Bildkarten unterstützt (siehe Anhang C). Somit ist gewährleistet, dass alle Schüler erreicht werden, auch die, die sich die Bilder visuell nicht gut vorstellen können. Es gibt je eine Wort- und Bildkarte für jedes Schlüsselwort, sowie eine Wortkarte auf der die englische Vokabel und die deutsche Übersetzung vermerkt sind. Das schafft eine gewisse Übersichtlichkeit und die Schüler können genau nachverfolgen aus welchen Silben der Schlüsselwörter sich die Vokabel zusammensetzt. Sollten die Schüler das Prinzip der Methode im Großen und Ganzen erstmal verstanden haben, folgt wieder eine Partnerarbeit. Der Schüler mit dem Lösungsblatt fragt seinen Partner jeweils nach der deutschen oder englischen Übersetzung und gibt ihm Hilfestellungen. Sehr wichtig an dieser Stelle ist, dass die Lehrperson den Überblick behält und eingreifen kann, sollte sie merken, dass einzelne oder mehrere Schüler das Prinzip der Schlüsselworttechnik noch nicht ganz verstanden haben. Danach folgt eine Gruppenarbeit, in der die Schüler sich ihre eigenen Bilder und Schlüsselwörter zu vorgegebenen Vokabeln ausdenken dürfen. Das ist auch der Inhalt des zweiten Lernziels dieser Stunde:

Die Schüler wenden die Schlüsselwortmethode in einer Gruppenarbeit bei ein bis zwei englischen Vokabeln mit Hilfestellung oder selbstständig an und präsentieren ihre Ergebnisse.

Dieses Vorgehen entspricht dem dritten Schritt der direkten Förderung von Friedrich & Mandl (1992, S. 32, siehe auch Kapitel 2.5), in welchem die Schüler nun die Methode selbst anwenden, um sie in eine kognitive Prozedur zu überführen. Der letzte Schritt der Automatisierung (vgl. Friedrich & Mandl 1992, S. 32) würde sich im Nachhinein über mehrere Stunden erstrecken und kann somit an dieser Stelle außer Acht gelassen werden. Die Vokabeln mit Übersetzung für die Gruppenarbeit werden von der Lehrperson im Vorhinein ausgewählt und auf Wortkarten für die Schüler vorbereitet (siehe Anhang D). Hier gilt ebenfalls das Kriterium, dass diese den Schülern möglichst nicht bekannt sein sollten. Die Lehrkraft teilt die Gruppen ein und weist jeder eine Vokabel zu. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass die Lehrperson den Schülern die Vokabel vorspricht und sie auch möglichst von den Kindern wiederholen lässt. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Schüler sich passende Silbenbilder auf Grund von Klangähnlichkeiten ausdenken können. Außerdem fungiert die Lehrkraft weiterhin als Ansprechpartner und sollte auch darauf vorbereitet sein, Hilfestellungen und Beispiele für Silbenbilder zu geben. Für schneller arbeitende Gruppen sollte die Lehrperson außerdem noch eine zweite Vokabel parat haben. Nach der Gruppenarbeit folgt die Präsentation und Auswertung der Ergebnisse. Zum Abschluss der Stunde wurde sich noch für eine Feedbackrunde mit einem Feedbackbogen (siehe Anhang E) entschieden, um zu erfahren, wie die Schüler die Doppelstunde empfunden haben.

3.2 Reflexion der Unterrichtsstunden

Betrachtet werden wieder beide Unterrichtsstunden separat. Hauptaugenmerk liegt dabei vor allem auf der zweiten Stunde mit der Umsetzung der Schlüsselwortmethode: Wie sind die Schüler mit der ihnen unbekanntem Methode umgegangen, wie gut konnten sie die Technik umsetzen und wie motiviert waren sie dabei? Dazu wurde am 24.06.2015 eine Doppelstunde, demzufolge zweimal 45 Minuten, in einer vierten Klasse zum Thema Gedächtnisstrategien durchgeführt. In dieser Klasse lernen 15 Schüler, darunter ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die zuständige Lehrkraft für den normalen Englischunterricht nahm lediglich als Zuhörer an dem Geschehen teil. Deswegen ist im Folgenden der Begriff Lehrperson bzw. Lehrkraft mit der Autorin gleichgesetzt.

3.2.1 Auswertung von Stunde 1: Vorstellung des Mega Memory Gedächtnistrainings

In der ersten Stunde waren 14 von 15 Schülern anwesend. Zu Beginn konnten viele Schüler von Situationen erzählen, in denen ihnen bestimmte Fakten nicht mehr eingefallen sind. Besonders oft fiel hier das Wort „Leistungskontrolle“. Die Erzählungen handelten nur von der Schule, nicht von Problemen im Alltag oder privaten Bereich. Demnach war das Interesse der Schüler dann auch geweckt, als es hieß, dass es Techniken gibt, die ihnen das Lernen erleichtern. Sie ließen sich auf das Experiment ein und lauschten alle aufmerksam der Geschichte. Bei der Wiederholungsrunde gab es viele Meldungen und richtige Antworten. Auch die Schüler, die anfangs nicht auf die Lösung kamen, benötigten nur eine kleine Hilfestellung. Beim Rundgang durch die Klasse während der anschließenden Partnerarbeit bemerkte die Lehrperson ebenfalls, dass es bei den Schülern nahezu keine Probleme beim Erinnern der Erzählung gab. Auch der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf konnte die Geschichte nahezu fehlerfrei wiedergeben. Die darauf folgende Verschriftlichung nahm allerdings sehr viel Zeit in Anspruch, denn viele der Schüler hatten sich dafür entschieden, die Geschichte in vollen Sätzen niederzuschreiben. Somit wurde der letzte geplante Punkt, die Loci-Technik mit der Körperliste anzuwenden und vorzustellen, von der Lehrperson nicht mehr geschafft. Es wäre demzufolge sinnvoll, die Schüler die Geschichte nur in Stichwörtern aufschreiben zu lassen. Diese Stichwörter sind bereits vom Lösungsblatt bei der Partnerarbeit bekannt. Außerdem kann vermieden werden, dass die Schüler, welche die Geschichte bereits nur in Stichworten niedergeschrieben haben und schneller fertig waren, auf ihre Klassenkameraden warten müssen. Der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durfte ein Bild von der Geschichte malen, weswegen er nicht bei der Fehlerauswertung (siehe Anhang F) der Verschriftlichung berücksichtigt werden kann. Von den übrigen 13 Schülern haben neun Kinder die Geschichte fehlerfrei niedergeschrieben (siehe Anhang F1-F9). Die restlichen vier hatten zwischen einem und vier Fehler (siehe Anhang F10-F13). Probleme waren dabei, dass Farben in der Geschichte vergessen wurden, z.B. schwarze Lederstiefel oder, dass die Tiere Dalmatiner und Puma vertauscht wurden. Bei dem einen Schüler, der vier Fehler gemacht hat, wurde das Ende der Geschichte vergessen (siehe Anhang F13). Hier ist nicht zu sagen, ob er das Ende nicht mehr wusste oder aus Zeitgründen nicht fertig aufschreiben konnte. Bei der gemeinsamen Kontrolle im Klassenverband konnte allerdings jeder Schüler, der an der Reihe war, die Geschichte fortsetzen. Das Lernziel ist demzufolge erreicht worden. Die niedrigste Punktzahl, die erreicht wurde war 20/24 und somit konnten die Schüler die Geschichte annähernd fehlerfrei und ohne Hilfestellung niederschreiben.

3.3.2 Auswertung von Stunde 2: Anwendung der Schlüsselworttechnik

Die Kinder lauschten der zweiten Erzählung ebenfalls aufmerksam und konnten sich gut konzentrieren. Da die Geschichte relativ kurz ist, gab es auch bei der Wiederholungsrunde keine Probleme. Die Antworten der aufgeforderten Schüler waren alle korrekt. Auch das Interesse war wieder geweckt, als die Lehrperson erwähnte, dass sie nun schon fünf englische Vokabeln gelernt haben. Als es dann aber an das Erklären der Methode ging, kam etwas Unruhe auf. Nicht alle Schüler verstanden das Prinzip hinter der Schlüsselworttechnik. Nach einer Wiederholung aller Vokabeln mit Ausspracheübung gab es allerdings auch keine Fragen mehr. Die Schwierigkeit für die Schüler wurde erst in der darauffolgenden Partnerarbeit deutlich. Sie hatten Probleme damit, die richtigen Silben aus den Schlüsselwörtern zu lösen und zum englischen Wort zusammen zu setzen. Stattdessen fragten sie sich gegenseitig die deutschen Schlüsselwörter ab. In einigen Gruppen konnte die Lehrperson diese Unklarheiten klären und die Übung klappte anschließend besser. Andere Schüler, die es auch nach der Hilfestellung noch nicht verstanden hatten, sollten es erst einmal dabei belassen und die Gruppenarbeit abwarten. Möglicherweise wird das Prinzip der Technik klarer, wenn man sich selber Schlüsselwörter ausdenkt und weiß, welche Silben und Buchstaben man zusammensetzen muss. Somit ist das erste Lernziel für diese Stunde nur teilweise erreicht wurden. Kennengelernt haben die Schlüsselworttechnik alle Schüler. Allerdings konnte ungefähr nur die Hälfte der Klasse die fünf Vokabeln zunehmend sicherer benennen. Ein Verbesserungsvorschlag wäre an dieser Stelle, sogar noch weniger Vokabeln für die Einführung zu wählen, eventuell zwei bis drei. Somit können sich die Schüler besser auf die Technik konzentrieren und sind nicht mit so vielen Silbenbildern konfrontiert. Eine Empfehlung ist so schnell wie möglich die Schüler ihre eigenen Schlüsselwörter kreieren zu lassen. Denn obwohl so viele Schüler mit den vorgegebenen Silbenbildern nicht zurechtgekommen sind, waren sie während der Gruppenarbeit beim Erstellen ihrer eigenen Schlüsselwörter erstaunlich kreativ und motiviert. Auch die ihnen zugeteilten Vokabeln konnten sie nach der Gruppenarbeit frei präsentieren und korrekt aussprechen. Anfangs mussten natürlich noch ein paar kleinere Hilfestellungen gegeben werden und der Hinweis, dass sie die deutsche Übersetzung mit in ihr Bild einbauen sollen. Oftmals reichte die Frage an die Schüler, wie sie denn das englische Wort zerlegen würden und schon fanden sich die Silben- oder Buchstabenbilder von ganz alleine. Die erdachten Schlüsselwörter aus der Gruppenarbeit sind in der folgenden Tabelle dokumentiert:

Deutsche Schlüsselwörter	Englische Vokabel
Biene Maja tanzt Cha-Cha-Cha am Strand .	beach
Die Maus mit der langen Nase spielt Tennis auf einem Berg .	mountain
Ein Bäcker läuft mit seiner Puppe um eine Ecke und trägt dabei einen Rucksack .	backpack
Ein Tuch reitet nach Deutschland .	to ride
Der Billardtisch bekommt eine Rechnung .	bill
Die Sonne hat eine Sonnenbrille auf und sitzt mit einem Glas in einem Sessel .	sunglasses
Der Hai hat ein Tuch um, isst einen Käse und läuft dabei auf einem Wanderweg .	to hike

Umsetzung der Schlüsselworttechnik von den Schülern

Interessanterweise war zu beobachten, dass die Schüler trotz der Missverständnisse bei der vorherigen Partnerarbeit doch einige Schlüsselwörter, wie z.B. Cha-Cha-Cha, Tennis oder Käse übernahmen. Es bietet sich also an, den Schülern einige Beispiele für mögliche Silbenbilder aufzuzeigen. Die Umsetzung bei der englischen Vokabel „to ride“ war in dem Sinne noch interessant, da die Schüler sowohl deutsche Übersetzung als auch die Aussprache in das Schlüsselwort „reitet“ eingefügt haben. Sie stellten sich ein **Tuch** vor, welches nach **Deutschland reitet**. Außerdem haben sie sich hier noch eine Eselsbrücke mit dem „D(e)“ von Deutschland gebaut und sich somit gemerkt, dass das englische Wort auf „d“ in der Aussprache und „de“ in der Schreibweise endet. Die Schüler hatten Spaß an der Gruppenarbeit und malten auch Bilder zu ihren Schlüsselwörtern. Zwei von fünf Gruppen schafften es sogar die Technik bei zwei englischen Vokabeln anzuwenden. Somit ist das zweite Lernziel der Unterrichtsstunde erreicht. Die Schüler konnten teilweise selbstständig, teilweise mit Hilfestellung, die Schlüsselworttechnik anwenden und ihre Ergebnisse präsentieren.

3.3.3 Auswertung des Feedbackbogens

Am Ende der zweiten Stunde wurde aus Zeitgründen nur noch das Ausfüllen des Feedbackbogens (siehe Anhang G) geschafft. Eine mündliche Gesprächsrunde konnte nicht mehr durchgeführt werden. In der zweiten Stunde waren alle 15 Schüler anwesend. Sieben Schülern gefiel die Stunde „sehr gut“ (siehe Anhang G1-G7), sechs Kinder empfanden die

Stunde als „gut“ (siehe Anhang G8-G13) und ein Schüler enthielt sich (siehe Anhang G15). Lediglich ein Kind kreuzte die Option „schlecht“ an (siehe Anhang G14). Worin der Grund hierfür liegt, kann nicht bestimmt werden, da dieser Schüler seine Entscheidung nicht begründet hat. Ein anderer Schüler erwähnte als einziger bei „Das hat mir nicht gefallen“ die zweite Partnerarbeit, bei der sie sich die vorgegebenen Vokabeln gegenseitig abfragen sollten. Aufgrund der anfänglichen Missverständnisse bei der Einführung der Methode ist das auch ein nachvollziehbares Argument. Vielen Schülern haben alle Inhalte der beiden Stunden gefallen. Positiv erwähnt wurde explizit die letzte Gruppenarbeit. Das stimmt auch mit den Beobachtungen der Lehrperson überein, die die Schüler bei dieser Übung als motiviert eingeschätzt hat. Auch das Merken und Aufschreiben der Geschichte von der Freiheitsstatue, sowie die Hilfestellungen von der Lehrperson, fanden Gefallen bei den Schülern. Auf die Frage, ob die Schüler denn gerne mehr von solchen Gedächtnistechniken lernen würden, antworteten 13 mit ja und zwei mit nein. Einer von den zwei, die nein angekreuzt haben, war der eben erwähnte Schüler, der die Unterrichtsstunden als „schlecht“ empfand. Möglicherweise muss hier noch mehr Überzeugungsarbeit in Hinblick auf die Effizienz der Gedächtnistechniken geleistet werden. Wäre die Übung mit der Körperliste noch geschafft worden, hätte das möglicherweise weitere positive Auswirkungen zur Folge gehabt. Vor allem hätte dem Schüler dann noch ein Alltagsbezug aufgezeigt werden können. Denn gerade die Loci-Technik lässt sich im Privatleben, z.B. für eine Einkaufsliste, gut einsetzen. Auf die Frage, ob sie diese Gedächtnistechniken auch Zuhause einsetzen würden, kreuzten lediglich vier von 15 Schülern ja an. Hier fehlt den Schülern der eben benannte Bezug zum Privatleben, der aus Zeitgründen nicht mit aufgezeigt werden konnte. Am Beginn der ersten Stunde berichteten die Schüler ebenfalls nur von Situationen aus der Schule, wo sie sich etwas nicht merken konnten, nicht aus dem Alltag. Außerdem spielt hier auch die Tatsache eine Rolle, dass sie sich Zuhause noch nicht so viele Sachen merken müssen wie Erwachsene. Allerdings gibt es immer mal wieder eine Liste von Fakten, die man z.B. für eine LK oder Klassenarbeit Zuhause lernen muss. Wie bereits erwähnt ist es möglicherweise der Tatsache zuzuschreiben, dass das Vorhaben mit der Loci-Technik nicht mehr geschafft wurde. Insgesamt kamen die Unterrichtsstunden jedoch sehr gut bei den Schülern an und sie würden Gedächtnistechniken gern weiter im Unterricht einsetzen. Auch die zuständige Lehrkraft für den normalen Englischunterricht interessierte sich sehr für die Schlüsselworttechnik. Sie würde diese sofort für Vokabeln einsetzen, bei denen sie weiß, dass die Schüler sie sich schwer merken können. Denn an dieser Stelle war sonst ihr Methodenrepertoire erschöpft.

4. Fazit

Es hat sich gezeigt, dass die Schüler sich recht schnell in die Arbeit mit der Schlüsselwortmethode eingefunden haben. Zu Beginn fiel es ihnen noch schwer aus vorgegebenen Schlüsselwörtern die gesuchte Vokabel herauszufiltern. Es gelang ihnen jedoch während der Gruppenarbeit schon viel leichter sich Silbenbilder selbst auszudenken. Somit waren sie auch bei dieser letzten Aufgabe motivierter als noch am Anfang der Stunde. Das ließ sich auch bei der Auswertung der Feedbackbögen feststellen.

Die Geschichte von der Freiheitsstatue und die Vokabeln der Gruppenarbeit konnten die Schüler außerdem fast fehlerfrei wiedergeben. Das lässt darauf schließen, dass diese Inhalte zumindest im Kurzzeitgedächtnis gespeichert waren (siehe Kapitel 2.2). Die konkreten Begriffe hatten den Vorteil, dass sie schnell Vorstellungsbilder induzierten und somit leichter von den Schülern eingeprägt werden konnten (siehe Kapitel 2.3.1.2). Um die Lerninhalte jedoch ins Langzeitgedächtnis zu übertragen, müssten sie über einen längeren Zeitraum öfters repetiert werden (siehe Kapitel 2.2).

In den geplanten zwei Unterrichtsstunden wurden, wie im Praxisteil beschrieben, nicht alle Inhalte geschafft. Deswegen kann Lehrpersonen bei der Umsetzung der Schlüsselwortmethode empfohlen werden drei statt zwei Unterrichtsstunden einzuplanen, vorausgesetzt die Schüler sind vorher noch nicht mit Gedächtnisstrategien in Berührung gekommen. Ein wichtiger Punkt für eine dritte Stunde wäre die Loci-Technik vorzustellen, bei dem die Schüler die Effizienz von Mnemotechniken aufgezeigt bekommen. Außerdem könnten in dieser Stunde alle Vokabeln nochmal überprüft werden und eventuell eine zweite Gruppenarbeit zur Festigung des Selbsterstellens von Schlüsselwörtern durchgeführt werden. Aufgrund der hohen Effizienz dieser Methode (siehe Kapitel 2.5.1.3) und zur Abwechslung im Unterrichtsgeschehen zum Aufbau von Motivation (siehe Kapitel 2.5) kann außerdem empfohlen werden, die Schlüsselworttechnik weiterhin im Unterricht einzubauen. Da diese den Schülern nach den Einführungsstunden bekannt ist, kann man die Methode nun beliebig einsetzen. Eine Möglichkeit wäre, sie bei schwierigen Vokabeln zu verwenden. Die Klasse kann sich gemeinsam mit der Lehrperson oder wieder in Form einer Gruppenarbeit Schlüsselwörter ausdenken. Das würde sich auch mit den Ergebnissen dieser Arbeit decken, bei denen die Schüler besser mit selbstgenerierten Silbenbildern arbeiten konnten. Sicherlich ist dies aber von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Die gemeinsame Erarbeitung von Schlüsselwörtern mit der Lehrperson hat zusätzlich den Vorteil, dass diese zwischendurch eingreifen und Vorschläge zu Silbenbildern geben kann. Eine weitere Möglichkeit zur späteren Umsetzung der

Schlüsselworttechnik wäre, sie zur Differenzierung bei einzelnen Schülern einzusetzen, welche Probleme beim Erlernen von fremdsprachigen Wörtern aufzeigen. Es gibt demzufolge weitere Wege die Schlüsselwortmethode im Unterricht fortzusetzen. Durch diese Technik kann der Zuwachs an Gedächtnisleistungen im Grundschulalter durch den zusätzlichen Einsatz von Gedächtnisstrategien unterstützt werden (siehe Kapitel 2.4). Vor allem kann sie dazu dienen, einen stabilen Grundwortschatz der englischen Sprache aufzubauen, um somit spätere Abrufprobleme von Vokabeln zu vermeiden (siehe Kapitel 2.3.2). Das Wichtigste ist und bleibt dabei allerdings die Einführung in die Schlüsselworttechnik, da hier die Grundlagen geschaffen werden. Getreu dem Motto aller Anfang ist zwar schwer, doch es wird sich lohnen das Wissen über das Lernen zu lehren.

5. Quellenverzeichnis

- Anderson, John R. (2005): *Cognitive Psychology and Its Implications*, 6. Aufl., New York: Worth Publishers.
- Bannert, Maria und Schnotz, Wolfgang (2006): Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien, in: Heinz Mandel und Helmut F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 72-88.
- Becüwe Gehring GbR (2011): Tisch, [online] <http://www.bg-manufaktur.de/Tische/> [24.07.2015].
- Bimmel, Peter und Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin: Langenscheidt.
- Getty Images (o.J.): Fetter Käse, [online] <http://www.myself.de/schoen-gesund/gesundheit-ernaehrung/abendessen-kein-kneifen-und-knurren-mehr/%28bild%29/68904> [24.07.2015].
- Gummelt, Marcus (2006): Wissenschaftliche Evaluierung verschiedener Mnemotechniken aus dem Trainingsprogramm Mega Memory® von Gregor Staub, Wissenschaftliche Studie an der Universität Kiel, [online] http://www.gregorstaub.com/fileadmin/user_upload/content/mega-memory/Wissenschaftliche_Evaluierung_Mnemotechniken_ebook.pdf [04.06.2015].
- Hasselhorn, Marcus und Mähler, Claudia (2001): Lern- und Gedächtnistraining mit Kindern, in: Karl Josef Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training*, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 407-429.
- Inter IKEA Systems B.V. (o.J.): Sonnenschirm „Ramsö“, [online] <http://www.roomido.com/moebel-deko-f/gartenmoebel-und-balkonmoebel/sonnenschirme/a/sonnenschirm-ramsoe-von-ikea> [25.07.15].
- Kail, Robert (1992): *Gedächtnisentwicklung bei Kindern*, Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.

- Killat, Marlies (o.J.): Cartoon, Läufer, Joggen Anfänger, [online] http://www.cartoon-it.de/cartoon/sport/laufen/laufen_index.htm [25.07.15].
- Klix, Friedhart (1971): *Information und Verhalten*, Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Mackenzie, Robyn (o.J.): Weinlese Koffer geöffnet, [online] <http://de.dreamstime.com/lizenzfreies-stockbild-weinlese-koffer-ge%C3%B6ffnet-image3843456> [24.07.2015].
- Mandl, Heinz und Friedrich, Helmut F. (1992): *Lern- und Denkstrategien*, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mecklenbräuker, Silvia, Wippich, Werner und Bredenkamp, Jürgen (1992): *Bildhaftigkeit und Metakognition*, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Metzig, Werner und Schuster, Martin (2003): *Lernen zu lernen*, Berlin: Springer Verlag.
- o.V. (2014): Design and Form Zelt Theme Kubrick 2014, [online] http://designs-forme.com/gallery/?url=http://www.vdh-dm-ipo-2013.de/wp-content/uploads/2013/03/Zelt_Vaude_Base_Dome.jpg&id=zelt [24.07.2015].
- o.V. (2010): Kakerlakenhöhle im Gericht, [online] <https://novinkiblog.wordpress.com/2010/07/> [24.07.2015].
- o.V (o.J.): Rose, [online] http://dramatico.com/data_images/rose/rose-7.jpg [24.07.2015].
- o.V. (2014): Sommerfest Sonne, [online] <http://www.lebensnaehe.de/sommerfest-2014/sommerfest-sonne/> [25.07.15].
- o.V. (o.J.): Traumurlaub Südsee, [online] <http://www.luxus-kreuzfahrten.ch/paul-gauguin-cruises-luxus-kreuzfahrt-suedsee-2014> [24.07.2015].

o.V. (2014): Urlaub, [online] <http://www.urlaubspiraten.de/sonstiges/100e-ab-in-den-urlaub-gutschein-fuer-990e-und-90e-we.g-de-gutschein-fuer-9e> [25.07.2015].

Reisener, Helmut (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*, München: Max Hueber Verlag.

Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Schneider, Wolfgang (1998): Gedächtnisentwicklung, in: Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 142-146.

Schneider, Wolfgang und Büttner, Gerhard (2002): Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen, in: Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 495-512.

Seel, Norbert (2000): *Psychologie des Lernens, Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*, München: Ernst Reinhardt.

Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht: mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*, München: Iudicium Verlag.

Stangl, Werner (2006): Mnemotechnik, in: Heinz Mandel und Helmut F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 89-99.

Staub, Gregor (2000): *CD, MEGA MEMORY, Gedächtnistraining*. Bergisch Gladbach: birkenbihl-media, Lektion 1-8.

Staub, Gregor (2013): *Mega Memory: Optimales Gedächtnistraining für Privatleben, Schule und Beruf*, 9. Aufl., München: mvg Verlag.

Sulikowska, Anna (2011): *Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Thinkstock (2013): Relieve Soreness With Just a Tennis Ball, [online]
<http://www.coreperformance.com/daily/recovery/relieve-soreness-with-just-a-tennis-ball.html> [24.07.2015].

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (2010): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule Fremdsprachen*.

Ulrich, Rolf, Stapf, Kurt-H. und Giray, Markus (1996). Faktoren und Prozesse des Einprägens und Erinnerns, in: Dietrich Albert und Kurt-H. Stapf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C, Ser.2, Kognition, BD 4 GA, Göttingen: Hogrefe, S. 95-179.

Westram, Heike und Weichselbaumer, Susi (2013): Kakerlaken als Erfolgsrezept, [online]
http://www.br.de/themen/wissen/kakerlaken-schaben-kuechenschaben100~_image-14_-c34b675ad3a0003ae460cba0662551f2730c3d25.html [24.07.2015].

Yanaumi (o.J.): Schneeflocken Clipart Streifen, [online] <http://de.dreamstime.com/stockbild-schneeflocken-clipart-streifen-image20843111> [25.07.15].

Zilberberg, Elia (2008): Landschaft, [online]
<http://www.alltageinesfotoproduzenten.de/2008/12/20/pimp-my-stock-bildbesprechungen-von-stockfotos-02/> [25.07.2015].