

## Lernstrategie-Fragebögen für ältere Schüler

Joachim Lompscher & Birgit Bartl

Referat auf dem 40. Kongreß der DGPs, München 22.-26.09.1996

Die Untersuchungen zu Lernstrategien bei Schülern 4., 6. und 8. Klassen, über die unsere Forschungsgruppe im vergangenen Jahr auf der EARLI-Konferenz in Nurngen und auf der Fachtagung unserer Gesellschaft zur Pädagogischen Psychologie in Leipzig berichtet hat (s. auch Lompscher, 1994, 1995, Lompscher et al., 1996) haben Möglichkeiten und Grenzen von Fragebogen-Erhebungen in diesem Bereich kenntlich gemacht. Unter Nutzung dieser Erfahrungen wollten wir auch im Rahmen einer von der DFG geförderten Untersuchung zur Entwicklung von Lernstrategien bei Schülern 9.-11. Klassen auf ein entsprechendes Instrument nicht verzichten. Im Beitrag von Brenstein Und Schellhas ist diese Untersuchung und die Stellung von Fragebögen darin schon charakterisiert worden. Ich beschränke mich hier auf die Methodenentwicklung und erste vorläufige Ergebnisse.

### Zur Methodenentwicklung

Es wurden 2 Varianten entwickelt und in einer Pilotstudie erprobt. Auf dieser Grundlage erfolgte eine erste Revision. Gegenwärtig läuft die Untersuchung zum ersten Meßzeitpunkt einer Längsschnittstudie, die zunächst auf zwei Jahre angelegt ist, mit den revidierten Fragebögen und einer Reihe anderer Instrumente zur Erfassung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale. Die dann vorliegenden Erfahrungen und Ergebnisse werden - vor allem auch mit Bezugsetzung zu den mit Hypermediamitteln zu gewinnenden Handlungsdaten - die Grundlage für weitere Revisionen bilden.

Stand und Verlauf der Entwicklung von Lernstrategien sollen bei älteren Schülern - bezogen auf die Reflexionsebene - mit einer Kombination von offener und geschlossener Befragung erfaßt werden. Der bei Schülern 4., 6. und 8. Klassen eingesetzte geschlossene Fragebogen hatte den Schülern Strategie-Items vorgegeben, da nicht damit gerechnet werden konnte, daß vor allem die jüngeren Kinder ohne weiteres in der Lage wären, über die von ihnen genutzten Strategien selbst zu berichten. Das wurde durch die Beantwortung freier Zusatzfragen auch bestätigt. Andererseits ist in verschiedenen Untersuchungen Strategiewissen und -nutzung bereits im Vorschul- und im Grundschulalter nachgewiesen worden (z.B. Perleth 1992, Schneider 1989). Bei Schülern 9. und 10. Klassen sollte man ein Reflexions- und Sprachentwicklungsniveau erwarten, das es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen und Präferenzen hinsichtlich der Lernstrategien selbständig zu formulieren. Durch eine zusätzliche geschlossene Befragung sollte geprüft werden, ob und inwieweit die Wahl und Wertung von Vorgaben damit übereinstimmt und ob die beiden Befragungsvarianten das Gleiche erfassen oder nicht.

Zunächst zur offenen Befragung (FB 1): Wie in unseren vorangegangenen Untersuchungen haben wir nicht nach Lernstrategien „an sich“ gefragt, sondern eine Spezifizierung nach Anforderungsbereichen vorgenommen. Die Schüler wurden aufgefordert, ihre Erfahrungen hinsichtlich folgender Anforderungsbereiche aufzuschreiben

1. Texte lesen
2. Texte verfassen
3. Vorträgen und Diskussionen folgen
4. Referate halten und Diskussionen führen
5. Problemaufgaben lösen
6. Einprägen

7. Die eigene Lerntätigkeit organisieren

8. Beim Lernen kooperieren

Die konkrete Formulierung war auf das unterrichtliche Lernen ausgerichtet und durch folgende Teilfragen untersetzt:

- Wie gehst Du vor, um die entsprechenden Aufgaben zu bewältigen?
- Welche Schwierigkeiten treten dabei evt. auf?
- Was tust Du, wenn Du Schwierigkeiten bei diesen oder jenen Lernanforderungen hast?
- Unterscheiden sich Deine Vorgehensweisen in Abhängigkeit vom Fach, in dem die Aufgabe gestellt wird (z.B. naturwissenschaftliches oder sozialwissenschaftliches Fach)?
- Wenn ja, in welcher Hinsicht?

Diese Teilfragen wurden in etwas verkürzter Form bei jedem Anforderungsbereich wiederholt. Im Vorgriff auf die Auswertung soll hier gleich vermerkt werden, daß diese Gleichartigkeit für die Schüler monoton wirkte und zu Sättigungseffekten führte. Die Schüler haben die Teilfragen in der Regel auch nicht systematisch beantwortet. Außerdem erwies sich die Anzahl der Anforderungsbereiche als zu umfangreich und ermüdend. Für die gegenwärtig laufende Untersuchung wurden entsprechende Veränderungen vorgenommen. Das gilt auch für die Entkopplung von zwar zusammenhängenden, aber doch unterschiedlichen Anforderungen (Vorträgen und Diskussionen folgen, Referate halten und Diskussionen führen).

Der Fragebogen II wurde nach den gleichen Prinzipien konstruiert wie der in den 4. - 8. Klassen eingesetzte, aber unter Berücksichtigung des höheren Entwicklungsniveaus der Schüler. Hinsichtlich der Anforderungsbereiche stimmte er mit dem offenen Fragebogen (FB 1) überein, allerdings ohne den Aspekt Referate halten, weil es sich gezeigt hatte, daß die Schüler noch kaum über eigene Erfahrungen mit dieser Lernanforderung verfügten. Zu jedem der 7 Anforderungsbereiche wurden Items formuliert, die 4 Dimensionen oder Kategorien zugeordnet werden konnten:

Oberflächen-, Tiefen- und metakognitive Strategien sowie Lerntechniken. Ich verzichte hier auf eine Kennzeichnung dieser Kategorien, da sie sowohl in unseren bisherigen als auch in zahlreichen anderen Untersuchungen in dieser oder jener Form Verwendung fanden und finden. Je 3 Items, formuliert aus der Sicht des Schülers, zu jeder der 4 Strategiedimensionen bildeten die Skalen zu den Anforderungsbereichen. Diese Vorgaben konnten auf einer 5er-Skala (von +2 „trifft völlig zu“ über 0 „weiß nicht“ bis -2 = „trifft gar nicht zu“) bewertet werden. Um die Bereichsspezifität erfassen zu können, sollte diese Bewertung jeweils viermal vorgenommen werden, und zwar allgemein, für Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Sprachen, außerdem war ein weiteres Feld für ein zusätzliches Fach frei. Dies erwies sich als zu umfangreich und wurde für die laufende Untersuchung reduziert, ohne jedoch auf den Aspekt der Bereichsspezifität ganz zu verzichten. Zu jedem Anforderungsbereich wurden noch einige Zusatzfragen hinsichtlich der Kombination von Strategien, der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den eigenen Lernstrategien und der Ursachen dafür, der Stärken sowie der Möglichkeiten, die zur Verbesserung des eigenen Lernens gesehen werden, formuliert. Auch dies mußte reduziert werden.

Erste Erprobung und vorläufige Ergebnisse

Im ersten Schulhalbjahr 1995/1996 wurde eine Pilotstudie von Bartl (1996) durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus insgesamt 220 Schülern 9. und 10. Klassen, von denen allerdings nur 165 beide Fragebögen bearbeitet haben, weitere 23 bearbeiteten nur den ersten und 32 nur den zweiten Fragebogen (Tab. 1). Die Untersuchung fand an einer städtischen und zwei ländlichen Gesamtschulen im Land Brandenburg im Rahmen des normalen Klassenunterrichts statt. Die

Teilstichprobe der 9. Klassen war umfangreicher als die der 10. Klassen (beim FB 1 140 :48, beim FB 2 148 : 49), da ein Teil der geplanten Untersuchung ausgefallen war. Da sich - zumindest beim FB 1 - keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Klassenstufen feststellen ließen, werde ich nur über die Gesamtstichprobe berichten. Das Geschlechterverhältnis war in den 9. Klassen ausgewogen, während in den 10. Klassen doppelt so viel Mädchen wie Jungen beteiligt waren. Auch in dieser Hinsicht konnten beim FB 1 keine systematischen Unterschiede festgestellt werden. Das gilt schließlich auch für die Unterscheidung von Stadt- und Landschulen, deren Anzahl hier allerdings sehr begrenzt war. Der FB II wurde den Schülern etwa 2 Monate nach der Bearbeitung des FB 1 vorgelegt, und zwar mit dem Hinweis, daß er auf ihren Antworten aus der freien Befragung beruhe. Seine Bearbeitung wurde mit der Möglichkeit motiviert, Anregungen aus fremden Erfahrungen zu bekommen und die eigenen kritisch zu prüfen.

	9. Klasse	10. Klasse	$\Sigma$	FB I und II
FB I (offen)	140	48	188	) ) 165
FB II (geschlossen)	148	49	197	

Tab. 1: Stichprobe der Pilotstudie (1 Schulhalbjahr 1995/96)

Anzahl \ A-Bereich	0	1	2	3	4	5
Texte lesen	4,8	35,6	42	13,8	3,7	-
Texte verfassen	6,4	26,6	37,2	21,3	6,9	1,6
Vorträgen folgen	9	42,6	37,2	11,2	-	-
Referate halten	30,9	46,3	16	4,8	1,1	1,1
Probleme lösen	15,4	45,7	30,9	8	-	-
Einprägen	7,4	52,7	29,8	9,6	0,5	-
Durchschnitt	12,3	44,4	32,2	11,5	2,0	0,5

Tab. 2: Häufigkeit der Aussagen je Anforderungsbereich (in %)

Strategien \ Anzahl	0	1	2	3	4	5	6
Oberflächenstrat.	0,5	5,9	21,3	30,3	29,8	10,6	1,6
Tiefenstrat.	25	31,4	26,1	12,2	4,3	1,1	-
metakogn. Str.	72,9	25	2,1	-	-	-	-
Lerntechniken	5,3	18,6	19,1	22,9	19,1	13,3	1,6

Tab. 3: Anzahl der Schüler, die Aussagen zu Strategiedimensionen in 0 - 6 Anforderungsbereichen gemacht haben (in %)

Daß Schüler 9. und 10. Klassen im Prinzip in der Lage sind, ihre Lernstrategien in unterschiedlichen Anforderungsbereichen verbal zu beschreiben, zeigt die absolute Häufigkeit der freien Antworten im FB 1 (Abb. 1). Im Mittel 1-2 Aussagen pro Schüler und Anforderungsbereich wurden gemacht. Dabei zeigen sich aber sowohl hinsichtlich der

Anforderungsbereiche als auch hinsichtlich der individuellen Antworten erhebliche Unterschiede. Während durchschnittlich 14 % der Schüler bei den verschiedenen Anforderungsbereichen 3 bis 5 Aussagen machten, konnten durchschnittlich 76 % nur 1 bis 2% und durchschnittlich 12,3 % gar keine Strategien benennen (Tab. 2).

Eine qualitative Analyse der Aussagen erbrachte, daß sie zum größten Teil den 4 Dimensionen oder Kategorien zugeordnet werden konnten, die wir dem Fragebogen „Wie lernst Du?“ für die 4., 6. und 8. Klassen zugrundegelegt und auch für den FB II vorgesehen hatten, also Oberflächen-, Tiefen- und metakognitive Strategien sowie Lerntechniken. Dies gilt allerdings nicht für die beiden Anforderungsbereiche Lernorganisation und Kooperation. Dafür mußten jeweils andere Kategorien gebildet werden. Ich werde auf diese beiden Anforderungsbereiche hier nicht eingehen. Bei den anderen 6 Anforderungsbereichen verblieben etwa 12 % der Aussagen, die man unter Ressourcenmanagement (z.B. „Pausen einlegen“) oder Ausweichstrategien (z.B. „Nicht zur Schule gehen, wenn eine Arbeit ansteht“) sowie - nur bei Texte verfassen - unter „sprachliche Formulierungen“ („aus Stichpunkten Sätze formulieren“ u.ä.) subsumieren konnte.

Der Anteil der Strategiedimensionen an den Aussagen zu den 6 Anforderungsbereichen Texte lesen (1), Texte verfassen (2), Vorträgen folgen (3), Referate halten (4), Probleme lösen (5) und Einprägen (6) ist außerordentlich unterschiedlich. Am häufigsten sind Aussagen zu Oberflächenstrategien: Zwischen 30 und 90 % aller Schüler machen dazu Aussagen (Abb. 2). Bei den Lerntechniken liegen die Anteile der Schüler zwischen etwa 30 und 60 % (Abb. 3). Zu Tiefenstrategien äußern sich bei den verschiedenen Anforderungen zwischen etwa 10 und 40 % (Abb. 4), während metakognitive Strategien in drei Anforderungsbereichen gar nicht genannt werden und in den anderen im besten Fall bei etwa 20 % der Schüler eine Rolle spielen (Abb. 5). Über die Anforderungsbereiche zusammengefaßt, ergibt der Anteil von Schülern, die Aussagen zu den einzelnen Strategiedimensionen machen, folgendes Bild (Abb. 6). Während also über die Hälfte aller Schüler Oberflächenstrategien in einem oder mehreren oder allen Anforderungsbereichen und 45 % der Schüler Lerntechniken ebenfalls in einem oder mehreren oder allen Anforderungsbereichen nennen, können nur knapp 25 % Tiefenstrategien (bis maximal 5) und nur 5 % metakognitive Strategien (höchstens in 2 verschiedenen Anforderungsbereichen) nennen (vgl. auch Tab. 3).

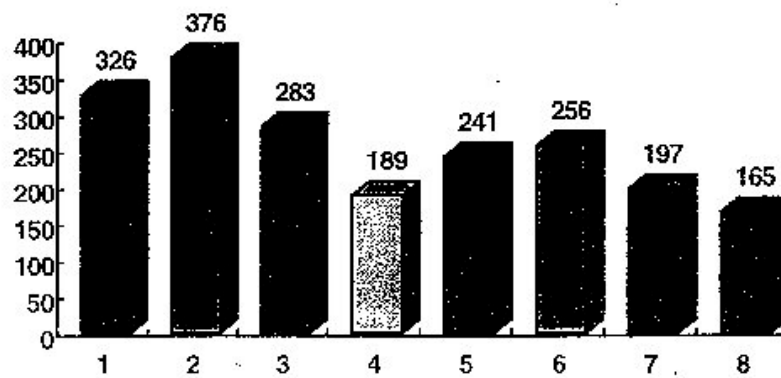


Abb. 1 absolute Häufigkeiten der Aussagen zu den acht Anforderungsbereichen des ersten Fragebogens

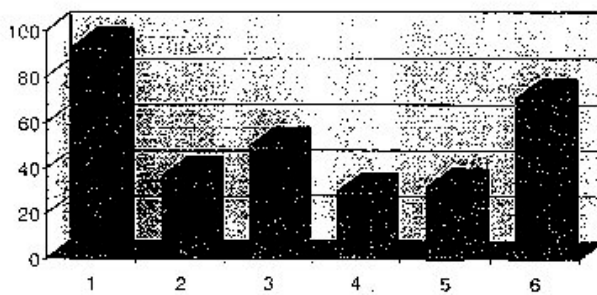


Abb.2 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu der Strategiedimension Oberflächenstrategien zu den Anforderungsbereichen 1-6 in Prozent

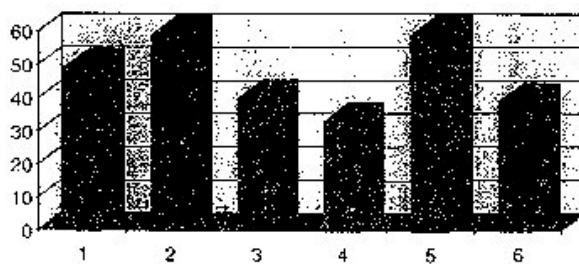


Abb.3 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu der Strategiedimension Techniken zu den Anforderungsbereichen 1-6 in Prozent



Abb.4 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu der Strategiedimension Tiefenstrategien, zu den Anforderungsbereichen 1-6 in Prozent

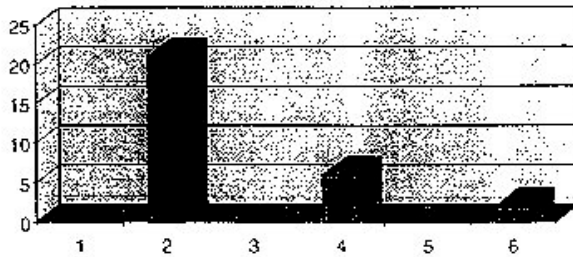


Abb.5 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu der Strategiedimension metakognitive Strategien zu den Anforderungsbereichen 1-6 in Prozent

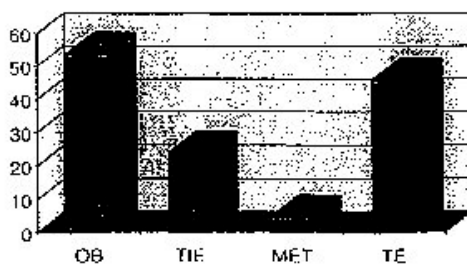


Abb.6 Durchschnittlicher Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu den verschiedenen Strategiedimensionen insgesamt in Prozent

Unter den Bedingungen dieser freien Befragung zeigt sich demnach ein relativ niedriges und jedenfalls wenig ausgewogenes Niveau der Reflexion im Hinblick auf die eigenen Lernstrategien bei den Schülern 9. und 10. Klassen. Strategien, die auf Selbstkontrolle und -

bewertung bei der Bewältigung von Lernanforderungen gerichtet sind, spielen entweder real eine noch recht untergeordnete Rolle oder sind den Schülern zumindest wenig bewußt. Nicht viel besser sieht es mit Tiefenstrategien aus. Dagegen sind Oberflächenstrategien und Lerntechniken vielfältig präsent. Sie sind zweifellos auch nützliche Komponenten, aber in der Regel mit geringerem kognitivem Aufwand verbunden, auch leichter faß- und beobachtbar, da eher in der äußeren Handlung angesiedelt als in internen Prozessen. Im Hinblick auf die Genese der Reflexion deutet sich hier eine gewisse Abfolge an: Oberflächenstrategien und Lerntechniken sind leichter einsetzbar und in unterschiedlichen Anforderungsbereichen anwendbar als Tiefen-strategien und insbesondere metakognitive Strategien, wodurch sie den Schülern auch eher bewußt werden können. Es kann sich auch um ein Phänomen der Aufwandsoptimierung handeln: Tiefenstrategien und umso mehr metakognitive Strategien werden erst eingesetzt, wenn die Anforderungsbewältigung mit Oberflächenstrategien und Lerntechniken allein nicht gelingt. Schließlich spielt bei alledem die Motivation eine wesentliche Rolle: Wie stark ist das Bestreben, die jeweiligen Lernanforderungen zu bewältigen? Wird der mit höherwertigen Strategien verbundene Mehraufwand als nützlich angesehen? Dies muß natürlich genauer überprüft werden.



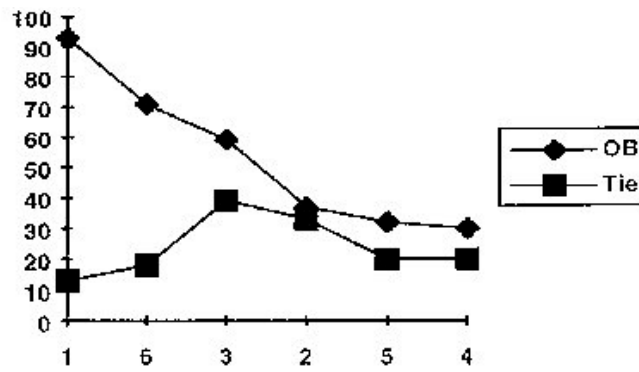


Abb.7 Vergleich des prozentualen Anteils der Schüler (n=188) mit Aussagen zu den Strategiedimensionen Oberflächenstrategien (OB) und Tiefenstrategien (TIE) je Anforderungsbereich

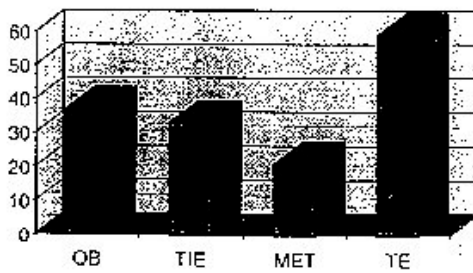


Abb. 8 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu den Strategiedimensionen des Anforderungsbereiches *Texte verfassen (2)* in Prozent

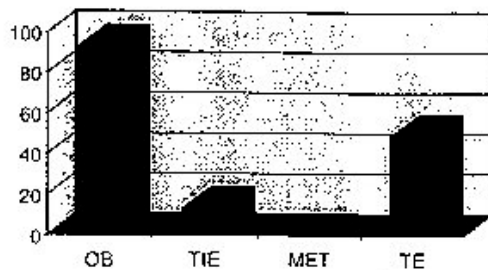


Abb.9 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu den Strategiedimensionen des Anforderungsbereiches *Texte lesen (1)* in Prozent

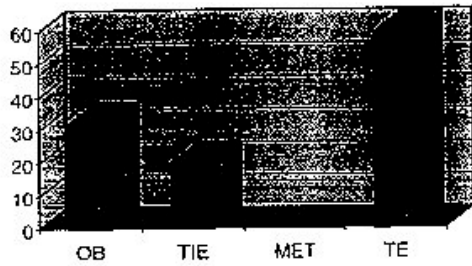


Abb. 10 Anteil der SchülerInnen (n=188) mit Aussagen zu den Strategiedimensionen des Anforderungsbereiches *Problemaufgaben lösen* (5) in Prozent

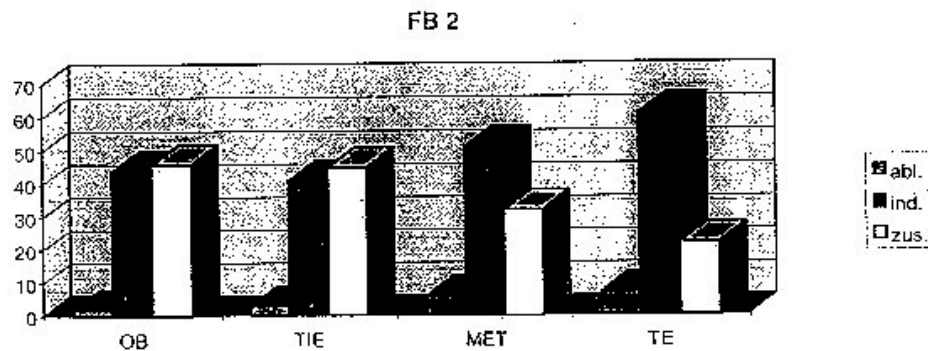


Abb. 11 Durchschnittliche Aussagen zu den verschiedenen Strategiedimensionen insgesamt (n=201) in Prozent (Fragebogen 2)

Ein gewisser Beleg in dieser Hinsicht könnte die Tatsache sein, daß es einen gegenläufigen Anteil von Oberflächen- und Tiefenstrategien bei einer Reihe von Anforderungsbereichen gibt (Abb. 7). Beim Texte-Lesen, Einprägen und Vorträgen-Folgen nimmt der Anteil der Tiefenstrategien in dem Maße zu, wie der der Oberflächenstrategien abnimmt. Dies mögen Anforderungen sein, die in den Augen der Schüler relativ leicht, mit geringem Aufwand zu bewältigen sind. Oberflächenstrategien stehen deutlich im Vordergrund. Reichen sie allein nicht aus, werden Tiefenstrategien mit einbezogen. Die anderen Anforderungen - Texte verfassen, Probleme lösen und Referate halten - sind für die Schüler komplexer und erfordern die „gleichberechtigte“ Einbeziehung von Tiefenstrategien, allerdings noch auf einem recht bescheidenen Niveau.

Beim Verfassen von Texten - einer häufig zu realisierenden Lernhandlung, die mehr oder weniger hohe Anforderungen an die Schüler im Sinne selbständiger Arbeit stellt, - sind die Anteile der vier Strategiedimensionen vergleichsweise und im Unterschied zu den anderen Anforderungsbereichen ausgewogen, Tiefen- und sogar metakognitive Strategien relativ stark vertreten (Abb. 8). Das Bild etwa beim Texte-Lesen sieht dagegen ganz anders aus (Abb. 9). Schließlich sei als weiteres Beispiel das Problemlösen angeführt (Abb. 10): Die Relation von

Oberflächen- und Tiefenstrategien (bezogen auf die Aussagen der Schüler) ähnelt der beim Texte-Verfassen, allerdings auf niedrigerem Niveau. Metakognitive Strategien werden gar nicht genannt, aber 60 % der Schüler führen Lerntechniken an, darunter besonders häufig das Nachschlagen in Büchern und das Nachfragen bei anderen. Außerdem werden häufiger als bei anderen Anforderungsbereichen solche Ausweichstrategien wie „Mogeln“ und „Aufgabe nicht lösen“ genannt. Offensichtlich haben die Schüler wenig positive oder möglicherweise überhaupt wenig Erfahrungen und wohl auch Ambitionen mit dem Problemlösen - ein Mangel des Schulunterrichts, auf den man allenthalben stößt.

Die Aussagen zu Anforderungsbereichen in der Art der hier verwendeten können allerdings immer nur Trendaussagen liefern und auf Ansatzpunkte für mögliche Konsequenzen hinweisen. Im Einzelfall kommt es natürlich immer auf die konkreten Anforderungen an.

Soweit zunächst einige Ergebnisse aus der offenen Befragung. Der FB II wurde, wie oben gesagt, eingesetzt, um Vergleiche zwischen diesen beiden Formen zu ermöglichen. Die Auswertung ist noch nicht abgeschlossen, und ich muß mich auf einige wenige Aspekte beschränken. Wenn man - über die Anforderungsbereiche hinweg - die Aussagen zu den vier Strategiedimensionen vergleicht, so zeigen sich erhebliche Unterschiede. Während im FB I Oberflächenstrategien und Lerntechniken gegenüber Tiefen- und metakognitiven Strategien eindeutig dominierten (Abb. 6), bietet sich beim FB II ein ganz anderes Bild (Abb. 11). Die Ablehnungen sind bei allen vier Dimensionen etwa gleich gering. Die Zustimmungen sind bei den Techniken niedriger als bei den metakognitiven und insbesondere bei Oberflächen- und Tiefenstrategien. Die beiden letzteren werden in etwa gleichem Ausmaß positiv bewertet. Der Anteil indifferenter oder unentschiedener Aussagen ist bei allen Dimensionen relativ hoch und steigt zu metakognitiven Strategien und Lerntechniken hin noch deutlich an. Es würde jetzt zu weit führen, die Unterschiede bei den einzelnen Anforderungsbereichen zu verfolgen.

Allgemein kann man feststellen, daß der Grad der Übereinstimmung zwischen den Aussagen der Schüler im ersten und im zweiten Fragebogen nicht sehr groß ist. Wurden im FB I Strategien der eigenen Lerntätigkeit benannt, so wurden sie im FB II z.T. abgelehnt oder indifferent (d.h. mal positiv, mal negativ) bewertet. Fehlten im FB I Aussagen zu Strategiedimensionen, wurden entsprechende Items des FB II z.T. positiv bewertet.

Dies weist zunächst darauf hin, daß die beiden Fragebögen unterschiedliche Aspekte der Strategieproblematik ansprechen und insofern nicht identisch sind. Das ist auch naheliegend, da die mit der jeweiligen Befragung gestellten Anforderungen sich deutlich unterscheiden. Geht es im ersten Fragebogen darum, die eigenen Erfahrungen und Präferenzen selbständig zu analysieren und das diesbezügliche Ergebnis sprachlich selbständig zu formulieren, werden im zweiten Fragebogen konkrete Angebote gemacht, die hinsichtlich Zustimmung oder Ablehnung zu bewerten sind. Darunter sind Strategien, an die der oder die einzelne bei der offenen Befragung u.U. nicht gedacht hat oder die er/sie nicht kennt bzw. bisher nicht genutzt hat, die ihm/ihr aber durchaus sinnvoll erscheinen und deshalb positiv bewertet werden. Es ist auch nicht auszuschließen, daß Tendenzen der sozialen Erwünschtheit dabei eine Rolle spielen. Wenn andererseits im FB II Strategien abgelehnt werden, die in der offenen Befragung als eigene Strategien benannt worden waren, so kann der Grund z.B. darin liegen, daß die in den Fragebögen allgemein gekennzeichnete Anforderungskategorie in den beiden Befragungssituationen unterschiedlich konkretisiert wurde, d.h. die Schüler an unterschiedliche konkrete Anforderungssituationen gedacht und sich dementsprechend unterschiedlich geäußert haben. In manchen Fällen wurde auch beobachtet, daß Schüler den FB II formal „bearbeiteten“, indem sie Kreuzchen setzten, ohne den Inhalt der Items zur Kenntnis zu nehmen. Offensichtlich war ihnen die Befragung gleichgültig. Schließlich spielt das unterschiedliche Konstruktions- und Auswertungsprinzip der Fragebögen - Zuordnung der selbst genannten Strategieitems zu Dimensionen vs. Vorgabe von Items und

Zusammenfassung der Bewertungen zu Zustimmung, Ablehnung und Indifferenz (wenn z.B. sowohl positive als auch negative Bewertungen zu Items einer Dimension auftraten).

#### Vorläufige Schlußfolgerungen

1. Die eben geäußerten und andere Vermutungen müssen im weiteren empirisch überprüft werden, vor allem durch die direkte Kombination von Handlungs- und Reflexionsebene, wie wir sie in hypermedialen Lernbedingungen realisieren wollen. Dabei kann die Befragung unmittelbar auf die jeweilige Anforderungssituation bezogen und - da es sich um Einzelversuche handelt - im Sinne einer Exploration individualisiert werden. Schriftliche Befragungen werden deshalb nicht hinfällig. Sie bilden einen allgemeineren Hintergrund ab, auf dem speziellere Prozesse und Zusammenhänge analysiert werden können.

2. Die durch die Pilotstudie und die jetzt laufende Untersuchung gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse bieten die Grundlage für eine Revision der beiden Fragebögen sowohl im Hinblick auf die verwendeten Strategieklassen oder -dimensionen und die konkreten Items als auch im Hinblick auf deren Auswertungsprinzipien. Die Reflexionsebene ist und bleibt ein wichtiger Aspekt der Erforschung von Lernstrategien, nicht zuletzt, um Ansatzpunkte für ihre bewußte Ausbildung zu bestimmen, z.B. im Hinblick auf Bewußtheit oder Bewußtmachung von Potenzen und Defiziten, individuellen Präferenzen und Erfahrungen anderer, Vermittlung von Lernstrategiewissen etc.

3. Ein nach wie vor unbefriedigend gelöstes Problem besteht in der Relation zwischen Breite und Tiefe der Erforschung von Lernstrategien. Im Bestreben, verallgemeinerbare Aussagen über Lernstrategien von Schülern, bezogen auf größere Stichproben bestimmter Alters-, Leistungs- o.a. Gruppen und auf bestimmte Anforderungs- oder Situationsklassen, zu gewinnen, bleiben wir mit Notwendigkeit auf einer Ebene, die durch eine gewisse Vagheit und Unkonkretheit gekennzeichnet ist und viele Fragen offenläßt, wofür die referierte Pilotstudie stehen möge. Analysieren wir die Strategien in konkreten Anforderungssituationen, werden die Aussagen genauer und konkreter, aber ihr Gültigkeitsbereich eingeschränkter. Eine Lösung des Dilemmas liegt meines Erachtens nur in der Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge und in der Systematik langfristiger Forschung. Die Forschungsförderung in der Bundesrepublik ist dem m.E. nur in begrenztem Maße dienlich.

4. Lernstrategien sind Komponenten einer ganzheitlichen psychischen Regulation der Lerntätigkeit oder anderer Tätigkeiten. Aussagen über Lernstrategien müssen deshalb immer in diesem Kontext gewonnen werden. Die Wechselbeziehungen mit emotionalen, motivationalen und kognitiven Komponenten spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wir haben dies in den bisherigen Untersuchungen angestrebt und gehen auf diesem Weg weiter.

#### Literatur:

Bartl, B. (1996): Erfassung von Lernstrategien durch offene und geschlossene Befragung. Diplomarbeit. Institut für Psychologie, Humboldt-Universität zu Berlin.

Lompscher, J. (1994): Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und der Handlungsebene. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte, Heft 9, S. 114-129. Potsdam: Universität Potsdam.

Lompscher, J. (1995): Erfassung von Lernstrategien mittels Fragebogen. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte, Heft 10, S. 80-152. Potsdam: Universität Potsdam.

Lompscher, J., Artelt, C., Bliß, F., Giest, H. & Schellhas, B. (1996): Themenheft der Zeitschrift Empirische Pädagogik zu Lernstrategien (im Druck), s. auch Schriftenreihe Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte Heft 13. Potsdam: Universität Potsdam.

Perleth, Chr. (1992): Strategienutzung, Metagedächtnis und intellektuelle Begabung. Diss. Ludwig-Maximilians-Universität zu München.

Schneider, W. (1989): Zur Entwicklung des Meta-Gedächtnisses bei Kindern. Bern: Huber.