Lernen lernen“ im DaF-Unterricht: Mythen und Perspektiven

Dr. Zohra HAMDANI.
Université Djilali Liabes Sidi-Bel-Abbès Hamdanid2220@yahoo.fr

Reçu le:27/09/2025 *Accepté le:24/10/2025* *Publié le02/12/2025*

Abstrakt (Deutsch)
Die vorliegende Arbeit untersucht das Konzept des „Lernens lernen“ im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) und analysiert dessen theoretische Grundlagen, praktische Umsetzungen sowie die Wirkung von Lernmythen auf den Lernerfolg. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Lernende durch gezielte Strategieförderung und die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen ihre Selbständigkeit und Effizienz beim Sprachenlernen deutlich steigern können. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, der Lerntheorien, Strategienklassifikationen und die Bedeutung von Mythen im Lernprozess beleuchtet, sowie in einen praxisorientierten Abschnitt, der didaktische Ansätze und Umsetzungsmöglichkeiten vorstellt. Ziel ist es Lehrenden und Lernenden fundierte Anregungen zu geben, um Lernprozesse bewusster, reflektierter und erfolgreicher zu gestalten.

Schlüsselwörter
Lernen lernen; Lernstrategien; Lernpsychologie, Lernmythen; Auswirkungen; Perspektiven

Abstract:
This article explores the concept of „learning how to learn“from a research-based perspective, addressing common myths, effective learning strategies, and future developments. Drawing on recent scientific findings, it critically examines widespread misconceptions and presents evidence-based methods that can sustainably enhance learning processes. The paper combines theoretical foundations with practical recommendations and is intended for both students and educators seeking to actively foster learning competencies.

Keywords: Learning strategies; metacognition; myths about learning; learning styles

Lernen lernen“ im DaF-Unterricht: Mythen und Perspektiven

1. Einleitung

Das Konzept des „Lernens lernen“ ist in der heutigen Bildungslandschaft von wichtiger Bedeutung, da es Lernenden nicht nur hilft, Wissen zu erwerben, sondern auch ihre Fähigkeit zur selbstständigen und lebenslangen sowie Wissensaneignung zu stärken. In einer Welt, die von raschem technologischem Wandel, Informationsflut und sich stetig verändernden Anforderungen geprägt ist, sind effektive Lernstrategien ein entscheidender Erfolgsfaktor. Dennoch wird das Thema oft von Mythen und Missverständnissen begleitet, die zu ineffektiven oder gar kontraproduktiven Lernpraktiken führen können. Dieser Artikel untersucht verbreitete Mythen, stellt evidenzbasierte Strategien vor und beleuchtet Perspektiven, wie Lernkompetenzen nachhaltig gefördert werden können. Das Ziel besteht darin, Lehrenden, Lernenden und Bildungsinstitutionen praxisorientierte, wissenschaftlich fundierte Impulse zu geben, und die Bedeutung des Lernens lernen“ im Kontext des Deutsch-als Fremdsprache-Unterrichts zu beleuchten. Dabei wird untersucht, welche Strategien Lernende benötigen, um ihre Lernprozesse eigenständig, effizient und nachhaltig zu gestalten. Im Mittelpunkt stehen sowohl theoretische Grundlagen als auch praxisorientierte Ansätze, die Lehrkräfte bei der Förderung von Lernstrategien unterstützen. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, wie Mythen über das Lernen erkannt und überwunden werden können, um die Lernmotivation und den Lernerfolg im DaF-Unterricht langfristig zu steigern.

Aufbau der Arbeit

Kapitel zwei (2) liefert die theoretischen Grundlagen, wobei Lerntheorien, ihre Relevanz im Kontext „Lernen lernen“ sowie speziell im DaF-Unterricht erläutert werden. Kapitel drei (3) stellt verschiedene Klassifikationsmodelle von Lernstrategien vor und reflektiert ihre Bedeutung für die Praxis. Kapitel vier (4) widmet sich einer kritischen Analyse verbreiteter Lernmythen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. Kapitel fünf (5) schlägt den Bogen zur Praxis und präsentiert konkrete Maßnahmen zur Förderung selbstständigen Lernens. Kapitel sechs (6) fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen.

Introduction (résumé en Français)

Contexte et problématique

La question de l'apprentissage autonome et de la capacité des apprenants à gérer leurs processus d'acquisition de connaissances est devenue centrale dans les approches pédagogiques contemporaines. Dans un monde marqué par l'évolution rapide des connaissances et des technologies, la compétence « apprendre à apprendre » est désormais considérée comme essentielle, tant dans le monde de la formation académique que dans la formation tout au long de la vie. Dans le contexte de l'enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF), cette compétence revêt une importance particulière : elle ne se limite pas à la maîtrise linguistique, mais intègre également le développement de stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles permettant aux apprenants de devenir acteurs de leur propre progression.
Cependant, cette ambition se heurte à plusieurs obstacles :

- La persistance de mythes liés à l'apprentissage qui influencent négativement la perception que les étudiants ont de leurs capacités et de leurs méthodes ;
- Une faible connaissance et utilisation des stratégies d'apprentissage adaptées ;
- Une motivation parfois fluctuante dans un environnement d'apprentissage formel

Ces constats soulèvent une problématique centrale : comment intégrer, dans l'enseignement du DaF, des approches et outils favorisant l'autonomie et l'efficacité des apprentissages, tout en déconstruisant les idées reçues

Objectifs de la recherche

Ce travail poursuit trois objectifs principaux :

1. Analyser les fondements théoriques qui soutiennent la compétence « apprendre à apprendre », à travers l'étude des principales théories de l'apprentissage et leur pertinence dans le contexte des langues étrangères.

2. identifier et classifier les stratégies d'apprentissage les plus pertinentes, en tenant compte des spécificités de L'enseignement / apprentissage de DaF.

3. proposer des démarches pédagogiques concrètes permettant de développer l’autonomie des apprenants, en s’appuyant sur des exemples pratiques et en intégrant la réflexion critique sur les mythes liés à l’apprentissage.

Cadre théorique

La partie théorique (chapitre 2 et 3) s’articule autour de :

- L’examen de théories de l’apprentissage (behaviorisme, constructivisme, connectivisme), et de leur pertinence pour la compétence « apprendre à apprendre » ;
- L’analyse de **la relevance de ces théories dans le contexte spécifique du DaF**, où l’accent est mis sur l’interaction, la communication et la construction de sens ;
- La présentation des **modèles de classification des stratégies d’apprentissage,** qui distinguent par exemple stratégies cognitives, affectives métacognitives, affectives et sociales. Une attention particulière est portée à la traduction de ces concepts théoriques en outils utilisables dans la pratique de classe.

Les mythes sur l’apprentissage

Le chapitre 4 met en évidence et déconstruit plusieurs croyances largement répandues :

- La préférence sensorielle ou « les styles d’apprentissage »fixes ;
- La capacité d’apprentissage limitée par l’âge,
- L’idée que la mémorisation mécanique est toujours inefficace,
- Ou encore la notion selon laquelle la motivation doit toujours précéder l’action.

Pour chaque mythe, une **analyse critique** est proposée, accompagnée des résultats scientifiques récents permettant de clarifier leur validité et leur limites.

Approches pratiques et pédagogiques

Le chapitre 5 présente des propositions concrètes pour favoriser l'autonomie et l'efficacité dans l'apprentissage du DaF :

- Intégration d'activités de planification, suivi et autoévaluation ;
- Utilisation des stratégies métacognitives en parallèle avec l'enseignement linguistique :
- Démarches visant à renforcer la motivation intrinsèque et extrinsèque ;
- Activités collaboratives encourageant l'échange des stratégies entre pairs.

Ces recommandations s'appuient sur des scenarios pédagogique testés en classe et adaptables à différents contextes institutionnels.

Conclusion et perspectives

La recherche met en lumière la nécessité de combiner réflexion **théorique et action pédagogique** pour développera efficacement la compétence « apprendre à apprendre » elle insiste sur le rôle central de l'enseignant en tant que **médiateur stratégique,** capable de guider les apprenants vers des méthodes adaptées et scientifiquement validées. Enfin l'étude ouvre des perspectives sur :

- L'intégration plus systématique de la formation aux stratégies d'apprentissage dans les programmes de langue ;
- La mise en place de modules spécifique dédiés à la déconstruction des mythes éducatifs ;
- La nécessité de poursuivre les recherches sur l'impact à long terme de ces interventions sur l'autonomie des apprenants.

2. Theoretische Grundlagen

Die historische Entwicklung des Konzepts „ Lernen lernen“ ist keine Erfindung der jüngeren Pädagogik, sondern hat ihre Wurzeln in verschiedenen philosophischen und bildungstheoretischen Traditionen. Bereits in der Antike betonten Denker wie Sokrates und Platon, dass Bildung nicht allein in der Vermittlung von Wissen, sondern vor allem in der Schulung der Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Erkennen besteht. Der sokratische Dialog diente nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch dem Einüben methodischer Reflexion, die man als frühe Form des Lernens lernen“ deuten kann. Im Mittelalter wurde dieser Gedanke im Rahmen der Scholastik weiterentwickelt, insbesondere durch die Betonung der artes liberales als Grundlagenkompetenzen, die zum eigenständigen Erschließen neuer Inhalte befähigen sollten. Auch wenn der Fokus hier stark auf der formalen Logik lag, kann diese Ausrichtung als Vorläufer moderner Lernstrategien betrachtet werden. Mit der Aufklärung und dem aufkommenden Bildungsbegriff nach Wilhem von Humboldt gewann die Idee einer selbsttätigen Aneignung von Wissen neue Bedeutung. Humboldt verstand Bildung als „die höchste und proportionierlichste Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“(Humboldt 1793/2002),[1] was impliziert, dass Lernende Methoden und Strategien benötigen, um ihr eigenes Lernen bewusst zu steuern. Im 20. Jahrhundert erfuhr das Konzept eine deutliche Ausweitung. Pädagogische Strömungen wie der Pragmatismus (John Dewey) und die Reformpädagogik (Maria Montessori, Célestin Freinet) legten den Schwerpunkt auf eigenständiges, entdeckendes Lernen und die

[1]Humboldt, W. V. (2002) : Theorie der Bildung des Menschen. (Erstveröffentlichung 1793). In: Ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Stuttgart: Reclam.

aktive Rolle der Lernenden im Bildungsprozess. In der Erwachsenenbildung und später auch im schulischen Kontext setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass Lernstrategien explizit gelehrt und trainiert werden sollten. Seit den 1970 er-Jahren ist „Lernen lernen" fest in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet. Unter dem Einfluss der Kognitionspsychologie (z. B. Flavell, 1979; Weinstein & Mayer, 1986)[2] entwickelte sich die systematische Erforschung von Metakognition und Selbstregulationsstrategien, die heute Kernbestandteile des Begriffs sind. Der Fokus verschob sich von der bloßen Vermittlung von Arbeitstechniken hin zur Förderung eines bewussten, reflektierten und selbstgesteuerten Lernverhaltens.

In aktuellen Bildungsplanen, etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für sprachen (GER) oder in nationalen Curricula, wird Lernen lernen" als übergreifende Kompetenz verstanden, die lebenslang relevant bleibt. Dies verdeutlicht den Übergang von einer primär schulischen Perspektive hin zu einem lebenslangen Lernen (lifelong learning), wie es auch von der UNESCO und der OECD propagiert wird.

2.1 Lerntheorien und ihre Relevanz

Lerntheorien bilden die wissenschaftliche Grundlage für das Verständnis von Lernprozessen. Sie beschreiben, wie Wissen erworben, verarbeitet, gespeichert und angewendet wird. Im Kontext des Themas „Lernen lernen" sind sie nicht nur von theoretischer Bedeutung, sondern liefern auch praktische Ansätze zur Entwicklung effektiver Lernstrategien und zur Entkräftung verbreiteter Lernmythen (z. B. „man lernt besser, wenn man seinen Lerntyp kennt")

- **Behaviorismus**

Der Behaviorismus (Skinner, 1953)[3] versteht Lernen als Reaktion auf äußere Reize. Verstärkung, Wiederholung und Konditionierung stehen im

[2]Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development al inquiry. American Psychologist, 34 (10), 906-911

[3] Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New-York: Macmillan.

Mittelpunkt. In der Lernpraxis äußert sich dieses beispielweise in Drill-Übungen oder Belohnungssystemen, die kurzfristige Leistungssteigerungen fördern können. Für „Lernen lernen“ ist dieser Ansatz in sofern relevant, als er verdeutlicht, wie wichtig regelmäßiges Üben und strukturierte Wiederholungen sind, auch wenn er die Rolle aktiver Bedeutungsbildung vernachlässigt.

- **Kognitivismus**

- Der Kognitivismus (Piaget, 1970; Anderson, 2010) [4] betrachtet Lernen als aktiven Prozess der Informationsverarbeitung. Wissen wird im Gedächtnis gespeichert, in Schemata organisiert und bei Bedarf abgerufen. Dieser Ansatz legt den Fokus auf Aufmerksamkeit, verarbeitungstiefe und Gedächtnisstrategien. In der Praxis bedeutet dies, dass effektives Lernen Techniken wie Elaboration, Chunking und mentale Modelle einsetzt. Konzepte, die vielen populären, aber falschen Lerntipps überlegen sind.

- **Konstruktivismus**

Der Konstruktivismus (Vygotsky, 1978; von Glasersfeld,1995)[5] geht davon aus, dass Wissen aktiv konstruiert wird und stark vom sozialen und kulturellen Kontext abhängt. Lernen findet in authentischen Situationen statt, oft in Kooperation mit anderen. Für „Lernen lernen“ ergibt sich hieraus die Bedeutung von kontextbezogenem Lernen, Projektarbeit und Peer-Learning. Der sozial- konstruktivistische Aspekt betont zu dem den Wert von Feedback und kollektiver Wissenskonstruktion.

2.2 Relevanz im Kontext von „Lernen lernen“

Die drei Ansätze liefern unterschiedliche, aber sich ergänzende perspektiven: während der Behaviorismus auf Wiederholung und Motivation durch äußere Anreize verweist, betont der Kognitivismus

[4] Piaget, J. (1976). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.
[5]Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: harvard University Press.

mentale Verarbeitung und Gedächtnisorganisation, und der Konstruktivismus hebt die aktive, kontextbezogene Wissenskonstruktion hervor. Eine reflektierte Lernpraxis integriert daher Elemente aus allen drei Ansätzen und kann so sowohl Mythen entkräften als auch nachhaltige Lernstrategien fördern.

2.3 Lernen lernen im Kontext des DaF-Unterrichts

„Lernen lernen" bezeichnet den bewussten Erwerb und die Anwendung von Strategien, Methoden und Techniken, die das eigene Lernen effektiver und selbstständiger gestalten. Es geht dabei nicht nur um die Aneignung von Fachwissen, sondern vor allem um den Aufbau von Metakognition also die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu reflektieren. Ziel ist es Lernende in die Lage zu versetzen, Informationen selbstständig zu erschließen, kritisch zu bewerten und auf neue Kontexte zu übertragen (Mandl & Friedrich, 2006, S. 4 F.).[6]

Im DaF-Unterricht bedeutet dieses, dass Lernende nicht nur sprachliche Inhalte aufnehmen, sondern auch befähigt werden, ihr Lernen aktiv zu steuern und zu reflektieren (Holec, 1981).[7] Dabei geht es um die Kombination kognitiver, metakognitiver und motivationaler Komponenten (Zimmerman, 2002).[8] „learning how to learn is not an innate gift, a set of skills that can be taught, learned, and refined through practice." (Weinstein & Mayer, 1986, s. 315).[9]

Die theoretischen Grundlagen haben verdeutlicht, wie Lerntheorien und ihre Relevanz im Kontext von lernen lernen sowie speziell im DaF-

---

[6] Mandl, H., & Friedrich, H. F. (2006). Lernstrategien und Lerntechniken: Grundlagen, Analyse, Anwendungen. Göttingen: Hogrefe.

[7] Holec , H. (1981). Autonomy and foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

[8] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41 (2),64-70.

[9]Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Hrsg.), Handbook of Research on Teaching (S. 315-327). Macmillan.

Unterricht zu verstehen sind. Aufbauend auf diesem Fundament ruckt nun die Frage in den Mittelpunkt, welche konkreten Lernstrategien Lernenden zur Verfügung stehen. Das folgende kapitelwidmet sich daher den Grundlagen und Klassifikationen von Lernstrategien, um ein systematisches Verständnis dieser zentralen Werkzeuge des Lernprozesses zu ermöglichen.

3. Lernstrategien: Grundlagen und Klassifikation

Lernstrategien sind “bewusste und zielgerichtete Aktivitäten zur Verbesserung von Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Wissen“ (Oxford, 1990). Nach O’Malley & Chamot (1990). [10] Die Forschung unterscheidet zwischen bewussten Strategien, die planvoll gewählt werden, und impliziten Strategien, die automatisch und oft unreflektiert eingesetzt werden. Effektives strategisches Lernen setzt voraus, dass Lernende

1. Ihre Ziele klar definieren,
2. ihre Ressourcen (Zeit, Materialien, Vorwissen einschätzen und
3. den Lernfortschritt regelmäßig überprüfen.

Darüber hinaus sind Lernstrategien eng mit Metakognition verknüpft, also der Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, zu überwachen und zu reflektieren (Flavell, 1979). [11] Im DaF-Unterricht fördern kognitive Strategien den direkten Sprachaufbau, während metakognitive Strategien die Selbststeuerung stärken. Sozio-affektive Strategien unterstützen insbesondere die kommunikative Praxis.

3.1 Klassifikationsmodelle

In der Fachliteratur existieren unterschiedliche Modelle zur Einteilung von Lernstrategien. Eines der einflussreichsten ist die drei Teilung nach Weinstein & Mayer (1986),[12]

---

[10]O’Malley, J. m., & Chamt, A.U. (1990). Learning strategies in second language Acquisition. Cambridge University press.

[11]Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive-development am inquiry. American psychologist, 34 (10), 906-911.

[12]Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986): the teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.), Handbook of Research on teaching. New-York: Macmillan.

1. Kognitive Strategien: dienen der direkten Informationsverarbeitung. Beispiele:

- Wiederholen: (Rehearsal)
- Organisieren: (Mindmaps, Gliederungen)
- Elaborieren: (Verknüpfen mit Vorwissen, Analogien bilden)

2. Metakognitive Strategien: steuern den Lernprozess und sorgen für Selbstkontrolle. Beispiele:

- Planung: (Lernziele setzen, Zeitplan erstellen)
- Überwachung: (Selbsttests, Verständnisfragen)
- Regulierung: (Strategien anpassen, wenn Lernerfolg ausbleibt)

3. Ressourcenmanagementstrategien: sichern optimale Rahmenbedingungen. Beispiele:

- Zeit und Arbeitsorganisation
- Nutzung sozialer Ressourcen (Lerngruppen, Lehrkräfte)
- Gestaltung der Lernumgebung (Ablenkungen minimieren)

Ein alternatives, häufig genutztes Modell ist das von Oxford (1990),[13]dass Strategien in direkte (Gedächtnis-, kognitive, kompensatorische) und indirekte metakognitive, affektive, soziale) unterteilt. Während Weinsteins Modell Primar kognitive Prozesse fokussiert, legt Oxford den Schwerpunkt auf den Sprachlernkontext und die soziale Dimension.

3.2 Bedeutung der Klassifikation für die Praxis

Eine klare Kategorisierung von Lernstrategien erleichtert sowohl die Diagnose individueller Lerngewohnheiten als auch die Förderung gezielter Strategien im Unterricht. Für Lehrkräfte ergibt sich daraus die Möglichkeit, Lernende nicht nur in Fachinhalten, sondern auch im „lernen des Lernens“ systematisch zu unterstützen. Insbesondere die Kombination von

[13]Oxford, R. L., (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Newbury House.

kognitiven und Ressourcenstrategien hat sich als Prädiktor für langfristigen Lernerfolg erwiesen (Zimmerman, 2002).[14]

Während der Begriff „Lerntechnik“ eher konkrete Verfahren bezeichnet z. B. Karteikartenmethode), bezieht sich „Lernstrategie“ auf übergeordnete, planvolle Vorgehensweisen, die den Lernprozess strukturieren und steuern (Schunk, Pintrich & Meece, 2014), [15] stellen Lernstrategien zentrale Werkzeuge für selbstreguliertes und effektives Lernen dar. Sie umfassen bewusste, zielgerichtete Handlungen oder mentale Prozesse, die Lernende einsetzen, um den Erwerb, die Verarbeitung, das Behalten und den Abruf von Wissen zu optimieren (Weinstein & Mayer, 1986; Oxford, 1990).[16]

Die in den theoretischen Grundlagen dargestellten Erkenntnisse zu Lernprozessen, kognitiven Mechanismen und wirksamen Strategien bilden das Fundament für eine reflektierte Auseinandersetzung mit verbreiteten Vorstellungen über das Lernen. In der Praxis werden diese wissenschaftlich fundierten Einsichten jedoch häufig durch populäre, aber fehlerhafte Annahmen überlagert. Solche Mythen beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung von Lernenden, sondern können auch deren Lernverhalten und Motivation nachhaltig prägen. Das nächste Kapitel analysiert die verbreiteten Mythen kritisch und beleuchtet ihre möglichen Auswirkungen auf den Lernerfolg.

4. Überblick zu Lernmythen und deren Einfluss auf Lernprozesse

Rund um das Thema „wie lernt man richtig? Gibt es viele hartnäckige Mythen. Sie klingen oft plausibel, werden in Lehrbüchern oder im Internet wiederholt, sind aber wissenschaftlich nicht haltbar. Solche falschen Annahmen können Lernende in die Irre führen und effektives Lernen behindern. Ein verbreiteter Mythos ist die Vorstellung, dass Menschen „Lerntypen“ wie visuell, auditiv oder kinästhetisch haben und am besten

[14] Zimmerman, B. J. (2002).Becoming a self-regulated learner: an overview. Thery Into Practice, 41 (2), 64-70.

[15]Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). Motivation in Education: Thery, Research, and Applictions. 4 th ed. Pearson.

[16] Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Hrsg.), Handbook of Research on Teaching (S. 315-327). Macmillan.

lernen, wenn die Lehrmethoden daran angepasst werden. Die Forschung zeigt jedoch, dass es keinen belastbaren Beweis für den Nutzen einer solchen Anpassung gibt. Stattdessen profitieren alle Lernenden davon, verschiedene Sinne und Methoden zu kombinieren. Ein weiterer Mythos ist die Idee, dass „viel hilft viel", also stundenlanges, intensives Pauken kurz vor einer Prüfung sei der beste Weg. Studien belegen jedoch, dass verteiltes Lernen (engl. Spaced repetition) zu besseren und Langfristgeren Ergebnissen führt als kurzfristiges Auswendiglernen (Cepeda et al., 2006). [17] Auch die Vorstellung, dass Intelligenz angeboren und unveränderlich sei, hält sich hartnäckig. Die Forschung zu Growth mindset (Dweck, 2006) [18] zeigt hingegen, dass Lernende mit der Überzeugung, Fähigkeiten durch Anstrengung und Strategien verbessern zu können, langfristig erfolgreicher sind. „Lernen ist kein passiver Vorgang des Informationsaufsaugens, sondern ein aktiver, veränderbarer Prozess, der von Strategien", (Mayer, 2010, S. 6). [19]Motivation und Übung abhängt"

4.1 Kritische Analyse verbreiteter Lernmythen, insbesondere das Lerntypkonzept

Obwohl die Lernforschung in den letzten Jahrzehnten enorme Fortschritte gemacht hat, halten sich im Bildungsalltag zahlreiche Mythen, die häufig unkritisch übernommen und in Lehr- und Lernprozesse integriert werden. Diese Fehlvorstellungen können nicht nur zu ineffektiven Lernstrategien führen, sondern auch Lernende in ihrer Selbstwirksamkeit beeinträchtigen. Im Folgenden werden einige der bekanntesten Mythen dargestellt und auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse kritisch hinterfragt.

Mythos 1: Lernstile" bestimmen den Lernerfolg

Die Vorstellung, dass Menschen in „visuelle", auditive", oder „kinästhetische" Lerntypen eingeteilt werden können und dass der

[17]Cepeda, N. J. Pashler, H. Vul, E., Wixted, J. T., &Rohrer, D. (2006). Distrbuted practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthetis. Psychological Bulletin, 132 (3), 354-380.

[18] Dweck, C. S. (2006). Mindset: the new Psychology of success. New-York: Random House.

[19] Mayer, R. E. (2010). Learning and instructiob. 2nd ed. Upper Saddle River, Nj: Pearson.

Unterricht an diese Präferenzen angepasst werden sollte, ist weit verbreitet. Empirische Studien zeigen jedoch, dass es keine belastbaren Belege dafür gibt, dass ein solches Vorgehen den Lernerfolg systematisch steigert. Vielmehr scheint die inhaltliche Passung zwischen Lernstoff und geeigneter Darstellungsform entscheidend zu sein, nicht die subjektive Präferenz.

Mythos 2: „Multitasting“ steigert die Produktivität

Viele Lernende glauben, sie könnten mehrere Aufgaben gleichzeitig bearbeiten, ohne Qualitätsverluste in Kauf nehmen zu müssen. Kognitionspsychologische Untersuchungen belegen jedoch, das Multitasting zu einer Zersplitterung der Aufmerksamkeit führt und die Informationsverarbeitung verlangsamt. Besonders beim Lernen komplexer Inhalte kann dies zu oberflächlichem Verständnis und geringerer Behaltensleistung führen.

Mythos 3: „Wiederholung allein reicht aus“

Das bloße mehrfache Lesen von Lernmaterial wird oft als ausreichende Vorbereitung auf Prüfungen angesehen. Die Forschung zur „Testing Effect“ (Roediger & Karpicke, 2006)[20] zeigt jedoch, dass aktives Abrufen des Gelernten, beispielweise durch Selbsttests, deutlich wirksamer ist als passives Wiederholen. Nachhaltiges Lernen erfordert aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff.

Mythos 4: „Intelligenz ist angeboren und unveränderlich“

Die Annahme, dass kognitive Leistungsfähigkeit festgelegt sei, wirkt demotivierend auf Lernende. Studien zur „Growth Mindset“-Theorie (Dweck, 2006)[21] belegen, dass Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Fähigkeiten maßgeblich Einfluss auf Motivation und Lernverhalten haben. Lernende mit einem dynamischen Selbstbild investieren häufiger Anstrengung und entwickeln effektivere Strategien. Die Dekonstruktion dieser Mythen ist ein wesentlicher Schritt, um Lernende zu einem reflektierten und wissenschaftlich fundierten Lernverhalten zu befähigen. Pädagogische Interventionen sollten daher nicht nur Wissen und Strategien

20

[21] Dweck, C. S. (2006). Mindset: the new Psychology of success. New-York: Random House.

vermitteln, sondern auch falsche Annahmen gezielt thematisieren und durch empirisch belegte Konzepte ersetzen.

4.2 Auswirkungen von Lernmythen auf den Lernerfolg

Lernmythen wirken sich auf verschiedenen Ebenen auf den Lernerfolg und das Lernverhalten aus. Ihre Verbreitung in schulischen und außer schulischen Kontexten kann sowohl die Wahrnehmung von Lernprozessen als auch die Auswahl und Anwendung von Lernstrategien maßgeblich beeinflussen (Kirschner & Van Merriënboer, 2013).[22]

Zunächst führen solche Mythen häufig zu Ineffizienz im Lernprozess. So kann die Überzeugung, ausschließlich dem eigenen Lerntyp zu folgen, dazu führen, dass Lernende potenziell wirksame Lernwerke nicht nutzen oder gar ablehnen. Dies schränkt die kognitive Flexibilität ein und verhindert eine breite Nutzung verschiedenen Lernmodalitäten, die für tieferes Verständnis und Transfer entscheidend sind (Mayer, 2014). [23]Darüber hinaus beeinträchtigen Lernmythen häufig die Motivation und das Selbstkonzept der Lernenden. Ein festgefahrenes Mindset, beispielweise die Annahme, Intelligenz sei unveränderlich, kann dazu führen, dass Herausforderungen als unüberwindbare Hindernisse wahrgenommen werden, was die Anstrengungsbereitschaft mindert (Dweck, 2006).[24] Solche Überzeugungen hemmen somit die Entwicklung einer positiven Lernhaltung und erschweren das eigenverantwortliche Lernen.

[22] Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. Educational Psycholo(2006). 48 (3), 169-183.

[23] Mayer, R. E. (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press

[24] Dweck, C. S. (2006). Mindset: the new Psychology of success. New-York: Random House.

Nicht zuletzt können Lernmythen die Lehrpraxis negativ beeinflussen. Lehrpersonen, die an unbewiesene Konzepte glauben, gestalten ihren Unterricht möglicherweise ineffektiv, indem sie sich auf falsche Differenzierungen oder Methoden stützen (Rohrer & Pashler, 2012).[25] Dies kann sich langfristig auf die Lernergebnisse und die Zufriedenheit der Lernenden auswirken.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Lernmythen ist daher essenziell, um Lernende zu befähigen, evidenzbasierte Lernstrategien zu erkennen und anzuwenden. Gleichzeitig sollten Lehrkräfte für die Problematik sensibilisiert werden, um auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse eine förderliche Lernumgebung zu schaffen (Kirschner et al., 2018).[26]

Nachdem die bekanntesten Mythen über das Lernen kritisch beleuchtet und ihre möglichen negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg herausgearbeitet wurden, stellt sich nun die Frage, wie Lernende gezielt unterstützt werden können, um solche Fehlannahmen zu überwinden. Im folgenden kapitel werden praxisorientierte Konzepte und Methoden vorgestellt, die darauf abzielen, selbständiges und reflektiertes lernen zu fordern, sowohl im allgemeinen Bildungskontext als auch spezifisch im DaF-Unterricht.

5. Praxisorientierte Umsetzungen zur Förderung selbständigen Lernens im DaF- Unterricht

Die kritische Auseinandersetzung mit verbreiteten Lernmythen und die fundierte Kenntnis lernpsychologischer Grundlagen bieten eine wertvolle Basis für die Gestaltung eines effektiven DaF-Unterrichts. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, ihr Lernen aktiv zu steuern, reflektiert Strategien auszuwählen und langfristig Lernkompetenzen auszubauen.

5.1 Förderung der Metakognition und Selbstregulation

[25] Rohrer, D. & Pashler, H. (2012). Learning styles: Where’s the evidence? Medical Education, 46 (7), 634-635.

Selbstreguliertes Lernen (SRL) umfasst die Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu planen, zu überwachen und zu bewerten (Zimmerman, 2002).[27] Es basiert auf dem Zusammenspiel von metakognitivem Wissen, Motivation und Verhaltenskontrolle (Boekaerts, 1999).[28] Im Kontext des DaF-Unterrichts bedeutet Selbstregulation z. B., dass Lernende realistische Ziele setzen, geeignete Ressourcen auswählen und ihre Fortschritte selbst einschätzen. „Self regulated learners are proactive in their efforts to learn because they are aware of their strengths and limitation and can regulate their behavior accordingly". (Zimmerman, 2002, S. 65).[29] Metakognition bezeichnet das Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse sowie die Fähigkeit, diese zu steuern und zu reflektieren (Flavell, 1979). Sie umfasst sowohl metakognitives wissen (Kenntnisse über Aufgaben, Strategien und eigene Fähigkeiten) als auch metakognitive Kontrolle (Planung, Überwachung und Bewertung des Lernens). Lernende, die metakognitiv kompetent sind, können ihre Strategien flexibel anpassen und so effektiver lernen. Metakognitive Fähigkeiten sind entscheidend für selbstständiges Lernen. Im DaF-Unterricht kann die Förderung dieser Kompetenzen durch gezielte Reflexionsphasen, Lerntagebücher oder Lernjournale unterstützt werden. Beispielweise können Studierende regelmäßig ihre Lernfortschritte, Schwierigkeiten und angewandte Strategien schriftlich festhalten und reflektieren. Auch der Einsatz von Checklisten oder Selbstbewertungsbögen bietet den Lernenden Orientierung und fördert die Selbststeuerung.

5.2 Anwendung von Retrieval Practice und Spaced Repetition

Strategien wie Retrieval Practice (aktives Abrufen von Wissen) und Spaced Repetition (verteiltes Lernen) haben sich in der Lernforschung als besonders effektiv erwiesen (Roediger & Butler, 2011; Cepeda et al.,

[27] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41 (2),64-70.

[28] Boekerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where today. International Journal of Educational Research, 31 (6), 445-457.

[29] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41 (2), s. 65

2006). [30] Im DaF-Kontext können Lehrende beispielweise Quizze, Wiederholungsphasen oder Lernkarten integrieren, um das Behalten von Vokabular, Grammatikstrukturen und Fachbegriffen zu stärken. Eine Planung der Wiederholungen über den Verlauf mehrerer Unterrichtseinheiten fördert den langfristigen Lernerfolg.

5.3 Förderung der Motivation durch Autonomie und Relevanz

Motivation ist einer der stärksten Prädiktoren für Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht. Sie lässt sich unterteilen in:

- Intrinsische Motivation (Lernen aus Interesse, Neugier und Freude)
- Extrinsische Motivation (lernen wegen äußere Anreize (z. B. Prüfungen, Noten, Zertifikate)

Die Motivation der Lernenden kann durch die Gestaltung von Unterrichtsinhalten, die einen Bezug zur Lebenswelt und den Interessen der Lernenden herstellen, gesteigert werden. Im DaF-Unterricht ist es zentral, eine Lernumgebung zu schaffen, die Autonomie unterstützt, Feedback bietet und Relevanz vermittelt (Deci & Ryan, 2000).[31]
Autonomie unterstützende Methoden, wie die Möglichkeit, Themen oder Projekte selbst zu wählen, erhöht das Engagement.

5.4 Lernerautonomie

Lernerautonomie bezeichnet die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten (Holec, 1981). [32] Autonome Lernende sind in der Lage, Lernziele zu definieren, Inhalte und Methoden auszuwählen sowie den Lernfortschritt kritisch zu bewerten. Im DaF-Unterricht kann Autonomie

---

[30] Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. Trends in Cognitive Sciences, 15 (1), 20-27.
[31] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227-268.
[32] Holec , H. (1981). Autonomy and foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

durch projektorientierte Arbeit, Lernjournale oder individuelle Lernpläne gefördert werden.

5.5 Förderung kollaborativen Lernens

Kooperative Lernformen stärken nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch soziale und kommunikative Fähigkeiten (Jonson & Jonson, 2009).[33] Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden und Peer-Feedback fördern die Reflexion des eigenen Lernprozesses und bieten vielfältige Perspektiven auf fachliche Inhalte. Im DaF-Unterricht kann dies durch projektorientierte Aufgaben oder Debatten zu unterschiedlichen Themen umgesetzt werden.

5.6 Einsatz digitaler Medien

Digitale Tools bieten zahlreiche Möglichkeiten, selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen, sei es durch interaktive Übungen, Lernplattformen oder multimediale Lernmaterialien (Klimova & Zelenova, 2019).[34] Lehrende können Lernenden den Zugang zu Apps zur Vokabelwiederholung oder Online-Glossaren ermöglichen, die das eigenständige Lernen erleichtern.
Die Förderung selbstständigen Lernens im DaF-Unterricht erfordert eine Kombination aus bewährten Lernstrategien, metakognitiver Unterstützung, motivierenden Lernumgebungen und der Nutzung moderner Technologien. Ein reflektierter Umgang mit Lernmythen und die Vermittlung evidenzbasierter Methoden bilden dabei die Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung der Lernkompetenz.

6. Fazit und Ausblick

Das Lernen ist ein individueller, dynamischer und lebenslanger Prozess, der sowohl kognitive als metakognitive Strategien erfordert. Die Auseinandersetzung mit verbreiteten Mythen, wie der der Vorstellung

---

[33] Jonso, D. W., & Jonson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38 (5), 365-379.
[34] Klimova, B. , & Zelenova, M. (2019). Gigital technologies vor self-regulated learning in higher education: A systematic literature review. Computers & Education, 142, 103643.

starren Lerntypen und festen Intelligenzgrenzen zeigt, dass wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu einen effizienteren reflektierteren Lernen beitragen können. Der gezielte Einsatz von Lernstrategien, etwa das Metakognitions-Training, das Abruftraining oder das verteilte Üben, ermöglicht Lernenden, ihre Selbststeuerung zu verbessern und den Lernerfolg nachhaltig zu sichern.

Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse, dass Lernen nicht nur Technik, sondern auch Motivation, Kontext und persönliche Zielsetzung erfordert. Lehrkräfte spielen dabei eine entscheidende Rolle, in dem sie Lernumgebungen schaffen, die Eigenverantwortung, Fehlerkultur und Transfer fördern.

Für die Zukunft ergeben sich mehrere Perspektiven: Zum einen sollten Lernstrategien verstärkt in den Curricula aller Bildungsstufen verankert werden, um die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen systematisch zu fördern. Zum anderen ist weitere Forschung nötig, um die Wirksamkeit spezifischer Strategien in unterschiedlichen Lernkontexten zu überprüfen und an digitale Lernumgebungen anzupassen. Letztlich bleibt Lernen ein offener Prozess, der von der Bereitschaft lebt, Neues zu hinterfragen, Routinen zu überdenken und lebenslang neugierig zu bleiben.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Lernens lernen“ im Kontext de DaF-Unterricht, verdeutlicht, dass die Förderung metakognitiver Kompetenzen und der Abbau von Lernmythen zentrale Bausteine für nachhaltigen Lehrerfolg darstellen. Zukünftige Forschungs- und Praxisansätze sollten verstärkt darauf abzielen, empirisch fundierte Strategien zur Entwicklung von Lernerautonomie zu erproben und deren Wirksamkeit in unterschiedlichen Lernkontexten systematisch zu evaluieren. Dabei sind insbesondere die Integration digitaler Lernumgebungen, die Berücksichtigung individueller Lernstile sowie die Sensibilisierung von Lehrkräften für Mythen und Fehlannahmen von hoher Bedeutung. Langfristig kann so ein Unterricht gefordert werden, der Lernende nicht nur sprachlich, sondern auch lernstrategisch kompetent macht.

Literaturverzeichnis

- Boekerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where today. International Journal of Educational Research, 31 (6), 445-457.
- Cepeda, N. J., Pashler, H. Vul, E., Wixted, J. T., &Rohrer, D. (2006). Distrbuted practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthetis. Psychological Bulletin, 132 (3), 354-380.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227-268.

- Dweck, C. S. (2006). Mindset: the new Psychology of success. New-York: Random House.
- Flavell, J. H. (1979) : Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development al inquiry. American Psychologist, 34 (10), 906-911

- Holec , H. (1981). Autonomy and foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Humboldt, W. V. (2002) : Theorie der Bildung des Menschen. (Erstveröfentlichung 1793). In: Ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Stuttgart: Reclam.

- Jonson, D. W., & Jonson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38 (5), 365-379.

- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. Educational Psycholo(2006). 48 (3), 169-183.

- Klimova, B., & Zelenova, M. (2019). Gigital technologies vor self-regulated learning in higher education: A systematic literature review. Computers & Education, 142, 103643.
-
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (2006). Lernstrategien und Lerntechniken: Grundlagen, Analyse, Anwendungen. Göttingen: Hogrefe.

- Mayer, R. E. (2010). Learning and instructiob. 2nd ed. Upper Saddle River, Nj: Pearson.

- Mayer, R. E. (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press

- O'Malley, J. m., & Chamt, A.U. (1990). Learning strategies in second language Acquisition. Cambridge University press.

- Oxford, R. L., (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Newbury House.m inquiry. American psychologist, 34 (10), 906-911.

- Piaget, J. (1976). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.

- Rohrer, D. & Pashler, H. (2012). Learning styles: Where's the evidence? Medical Education, 46 (7), 634-635.
- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. Trends in Cognitive Sciences, 15 (1), 20-27.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). Motivation in Education: Thery, Research, and Applictions. 4 th ed. Pearson.

- Skinner, B. F. (1953). Science andHuman Behavior. New-York: Macmillan.

- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: harvard University Press.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Hrsg.), Handbook of Research on Teaching (S. 315-327). Macmillan.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41 (2)