

LERNSTRATEGIEN UND -TECHNIKEN IM KONTEXT DES TERTIÄRSPRACHEN- UNTERRICHTS

EINE EMPIRISCHE STUDIE
ZU DEUTSCH ALS L3 NACH
ENGLISCH ALS L2

0. Einführung

Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache (L3) oder weiterer Folgefremdsprachen (Ln) – in der Forschungsliteratur oft als ›Tertiärsprachen‹ bezeichnet (Hufeisen 2001, S. 648, Bär 2009, S. 26) – unterscheidet sich bei konsekutiver Sprachaneignung vom Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) primär durch eine unterschiedliche Ausgangslage der/des Lernenden zu Beginn des Tertiärsprachenunterrichts: »Diese Person weiß schon, was auf sie zukommt, [...] hat den Sprachlernprozess schon einmal durchlaufen und geht an jeden weiteren vermutlich anders, abgeklärter heran.« (Hufeisen 1999, S. 47) Beim Erlernen einer Tertiärsprache können Lernende von sprachlichen Kenntnissen und Lernerfahrungen der vorher gelernten Sprachen (L1 und L2)¹ profitieren und sie auf die neu zu

¹ Die numerischen Bezeichnungen für Sprachen (L1, L2, L3) werden in diesem Beitrag chronologisch

Ana PETRAVIĆ,
Irena HORVATIĆ
ČAJKO
(Universität Zagreb)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Förderung der lernstrategischen Kompetenz im Tertiärsprachenunterricht untersucht. Ausgehend von der tertiärsprachendidaktischen Verortung von Lernstrategien im Spannungsfeld von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit und vor dem Hintergrund der Lernstrategiedebatte werden die Ergebnisse der ersten empirischen Untersuchung in Kroatien zur Nutzung von Lernstrategien und -techniken im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch bei jugendlichen DaF-Anfängern präsentiert. Diese belegen, dass ein sprachenübergreifender und sprachreflexiver Input positiven Einfluss auf die Entwicklung der lernstrategischen Kompetenz der Lernenden haben kann.

lernende Sprache übertragen. Aus diesem Grund sieht die Tertiärsprachendidaktik die Möglichkeiten des Transfers von bereits erworbenen Sprach- und Sprachlernkompetenzen und ihre Erweiterung als zentrales Anliegen des Tertiärsprachenlehrens und -lernens an. Als besonders relevante Aspekte gelten in diesem Zusammenhang Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit (vgl. G. Neuner 2005, Behr 2007, Jessner 2008, Bär 2009). Bezogen auf die Förderung der Sprachlernbewusstheit richtet sich das Forschungsinteresse insbesondere auf die Möglichkeiten und Wege zur Übertragung und Erweiterung des lernstrategischen Repertoires der L3-Lernenden (vgl. G. Neuner 2005, Behr 2007, Bär 2009).

Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zur empirischen Erforschung des Transfers von bereits erworbenen Lernstrategien und ihrer Weiterentwicklung im L3-Unterricht. Sie geht der Frage nach, inwieweit eine instruktionale Intervention in Form eines sprachübergreifenden/-vergleichenden und sprachbewusstheitsfördernden Inputs sich auf die Nutzung von Lernstrategien und -techniken auswirken kann. Im Zentrum des Beitrags stehen die Ergebnisse einer Untersuchung zum Einsatz von Lernstrategien und -techniken im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch bei jugendlichen DaF-Anfängern² in der 1. Klasse der kroatischen Mittelschule.³

Zur theoretischen Einordnung dieser Studie wird zunächst auf die Verortung der Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenlernens eingegangen (1). Als erkenntnisleitende Fragestellung wird hierzu in einem ersten Schritt das Spannungsfeld von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit herausgearbeitet (1.1) und in einem zweiten Schritt das Begriffsfeld der Lernstrategien untersucht (1.2), das in der Forschungsliteratur heterogen besetzt ist. Auf dieser Grundlage werden dann in einem dritten Schritt die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt (2) und abschließend vor dem Hintergrund des Tertiärsprachenlehrens und -lernens diskutiert (3).

verstanden. L1 bezeichnet die Muttersprache, die in der natürlichen Umgebung erworben wurde, während L2 als erste Fremdsprache und L3 als zweite Fremdsprache im schulischen Kontext gelernt werden. Dabei beginnt der L3-Lernprozess, nachdem L2 schon eine Zeit lang gelernt wurde. Mit Ln werden die Sprachen bezeichnet, die unter Umständen auf L3 folgen. Zur Problematik der Definition von L1 bis L3 vgl. Hammarberg (2014, S. 9ff.); zu unterschiedlichen Konstellationen des L3-Lernens vgl. ebd. und Jessner (2008, S. 19f.).

² Diese Studie wurde als Teil einer umfangreichen Untersuchung zum Tertiärsprachenlehren und -lernen in der Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch im Rahmen des Dissertationsprojektes *Die Rolle der mehrsprachigen Kompetenz beim Lehren und Lernen der zweiten Fremdsprache – Deutsch als L3* von Irena Horvatić Čajko unter Betreuung von Siegfried Gehrman und Ana Petravić durchgeführt.

³ Die kroatische Mittelschule umfasst in der Regel vier Klassen (1–4) und wird nach dem Abschluss der 8-jährigen Grundschule besucht.

1. Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenlernens

1.1. Lernstrategien und -techniken im Spannungsfeld von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Die Verortung der Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenlernens setzt die Klärung ihres Bezuges zur Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit der Lernenden voraus. Beide Aspekte werden im Rahmen der L3-Lehr- und -Lernforschung und der Tertiärsprachendidaktik als zwei äußerst wichtige Teilkompetenzen erachtet. Es wird angenommen, dass sie sich auf den Prozess des Tertiärsprachenlernens positiv auswirken können (vgl. G. Neuner 2005, S. 28, Behr 2007, S. 31ff., Bär 2009, S. 28ff., Jessner 2008, S. 26, 41), indem durch die Nutzung von interlingualen und lernprozessbezogenen Transfermöglichkeiten die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen und -lernerfahrungen aufgegriffen und erweitert werden. So soll zum einen die Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit zur Ökonomisierung und Effizienzsteigerung des L3-Unterrichts und somit auch zur Motivationssteigerung beitragen (vgl. G. Neuner 2005, Rampillon 2005, Jessner 2008, Bär 2009). Zum anderen wird auf diese Weise die Autonomie der Lernenden im L3- bzw. Ln-Lernprozess gefördert. Dies wiederum ist eine Voraussetzung für das (selbstständige) Lernen von weiteren Sprachen im Laufe der Sprachlernbiographie eines jeden Einzelnen (vgl. G. Neuner 2005, Rampillon ebd., Bär ebd.).

Unter Rückgriff auf Sprachwissen und -erfahrung in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache (vgl. G. Neuner 2004, S. 175f.) ist ›Sprachbewusstheit‹ in der L3-Lehr- und -Lernforschung vornehmlich auf der kognitiven Ebene angesiedelt, und zwar als »Bewusstheit und Wissen über Sprachen (deklaratives Wissen)« (G. Neuner 2005, S. 28) bzw. als »Fähigkeit, Sprache als System bewusst wahrzunehmen und zu ›durchleuchten‹« (Bär 2009, S. 29). Wesentlich für dieses Verständnis von Sprachbewusstheit ist, dass L1, L2 und L3 miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen werden, um einzelne sprachliche Aspekte wiedererkennen zu können und um die Fähigkeit zu entwickeln, »wiedererkannte Phänomene auf die neue(n) Zielsprache(n) zu transferieren« (ebd.). Dieses Verständnis der Sprachbewusstheit⁴ steht zwar im direkten Bezug zum weitaus komplexeren Kon-

⁴ Um die Spezifik der Sprachbewusstheit beim Tertiärsprachenlernen hervorzuheben, benutzt Bär (2009, S. 28) den Begriff »Sprachenbewusstheit (multi language awareness)«. Im vorliegenden Beitrag wird die in der Forschungsliteratur häufiger vorkommende, den L3-Kontext übergreifende Bezeichnung ›Sprachbewusstheit‹ verwendet; sie wird hier jedoch immer auf das L3-Lehren und -Lernen bezogen.

zept von ›language awareness‹,⁵ ist aber mit diesem nicht gleichzusetzen. Letzteres umfasst neben der kognitiven Dimension wie z.B. das Wissen über die Sprache(n) auch weitere Domänen der Sprachbewusstheit (James u. Garret 2001, S. 12ff.)⁶ und schließt die Komponente der Sprachlernbewusstheit mit ein (vgl. exempl. Rampillon 1997,⁷ Bagarić 2003).

Sprachbewusstheit im Sinne der Tertiärsprachendidaktik entspricht dagegen eher dem ›metalinguistischen Bewusstsein‹ (Hufeisen 2003, S. 7) bzw. ›metalinguistic awareness‹ (Herdina u. Jessner 2002, S. 62ff.).⁸ Nach Hufeisen (ebd.) bedeutet »[m]etalinguistisches Bewusstsein (entwickelt) zu haben, [...] über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern können«. Dieses Bewusstsein wird mit jeder neuen Sprache in der Sprachlernfolge weiter entwickelt. Die Relevanz eines metalinguistischen Bewusstseins ist daher für das L3-Lernen höher als für das L2-Lernen einzuschätzen (ebd.). So kann das metalinguistische Bewusstsein im Kontext des multiplen Sprachenlernens »beispielsweise für den gezielten Einsatz von Fremdsprachenlernstrategien« (Hufeisen ebd.) eingesetzt werden.

Während die Entwicklung der Sprachbewusstheit das sprachliche Vorwissen der Lernenden aufgreift, knüpft die Förderung der ›Sprachlernbewusstheit‹ an die Unterrichts- und Lernerfahrungen der Lernenden im Bereich der (Fremd-)Sprachen an (vgl. G. Neuner 2004, S. 175). Sie umfasst sowohl prozedurales Wissen, d.h. »Bewusstheit und Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess« (G. Neuner 2005, S. 28) als auch »Kenntnis über das Fremdsprachenlernen allgemein und über das eigene Lernverhalten« (Bär 2009, S. 31 in Anlehnung an S. Neuner 2004, S. 115f.). Als zentraler Bestandteil der Sprachlernbewusstheit gelten Lernstrategien

⁵ Das aus Großbritannien stammende Konzept ›language awareness‹ wird im Deutschen unterschiedlich, in der Regel aber mit der deutschen Entsprechung ›Sprachbewusstheit‹ übersetzt. Dieses ursprünglich auf die Problematik der Mutter- bzw. Unterrichtssprache bezogene Konzept wurde von der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung aufgegriffen und weiterentwickelt. Es wird uneinheitlich definiert und kontrovers diskutiert (vgl. exempl. Schmidt 2010).

⁶ Weitere Dimensionen der ›language awareness‹ sind nach James und Gerrett (1991, S. 12 ff.) die affektive, soziale und politische Domäne sowie die Domäne der Performanz.

⁷ So subsummiert z.B. Rampillon (1997, S. 176ff.) unter dem Begriff ›language awareness‹ (Sprachbewusstheit) folgende drei Teilbereiche: »linguistic awareness (deklaratives Wissen)«, »communicative awareness (exekutives Wissen)« und »learning awareness (prozedurales Wissen)«.

⁸ Vgl. hierzu das ›Dynamic Model of Multilingualism‹ von Herdina und Jessner (2002) und das ›Faktorenmodell‹ von Hufeisen (2001, 2003 u. in Neuner et al. 2009). In diesen Modellen wird ›metalinguistisches Bewusstsein‹ bzw. ›metalinguistic awareness‹ als ein relevanter lernerinterner, kognitiver Faktor hervorgehoben.

und -techniken (vgl. G. Neuner 2005, S. 25, Behr 2007, S. 32, Bär 2009, S. 31f.). In ihrem Faktorenmodell des multiplen Sprachenlernens zählt Hufeisen (in Neuner et al. 2009, S. 160) die Lernstrategien zum fremdsprachenspezifischen lernerinternen Faktorenbündel, das erst mit dem Beginn des L3-Lernprozesses relevant wird. Hieraus ergibt sich für Hufeisen (2003, S. 9), dass der L3-Lerner »ein kompetenterer Fremdsprachenlerner als der L2-Lerner« ist, da sich »[m]it jeder weiteren Fremdsprache [...] das Repertoire an Fremdsprachenlernstrategien [erhöht]«.

In der Tertiärsprachenlehr- und -lernforschung wird davon ausgegangen, dass beide Teilkompetenzen – Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit – eng miteinander verbunden sind (vgl. G. Neuner 2005, Behr 2007, Bär 2009). So setzt die Förderung der Sprachbewusstheit die Anwendung von entsprechenden Lernverfahren voraus, die zugleich die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit unterstützen können; die Entfaltung der Sprachlernbewusstheit erfolgt wiederum auf der Folie der (sprachbewusstheitsfördernden) Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material (vgl. Behr 2007, S. 20, 33). Dies macht deutlich, dass die Lernstrategien und -techniken als eine Teilkomponente der Sprachlernbewusstheit im engen Zusammenhang mit der Sprachbewusstheit stehen. Zwei Dimensionen dieses Zusammenhangs erscheinen von besonderem Interesse: zum einen die Auswirkung, die die Sprachbewusstheit auf die Entwicklung und den Einsatz von Lernstrategien haben kann (vgl. Hufeisen 2003, S. 7, Jessner 2008, S. 30) und zum anderen die Erweiterung der Sprachbewusstheit durch Anwendung von geeigneten Lernstrategien (vgl. Behr 2007, S. 33).

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht die erste dieser beiden Dimensionen. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass eine sprachenübergreifende und -vergleichende Förderung der Sprachbewusstheit im L3-Unterricht positive Auswirkungen auf die Verwendung von Lernstrategien und -techniken haben kann. Unter Sprachbewusstheitsförderung wird in Anlehnung an Behr (2007, S. 19) eine gezielte unterrichtliche Integration von spezifischen Lerninhalten, -verfahren und -materialien verstanden, deren Ziel es ist, bei den Lernenden eine bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Phänomene, Reflexion über Sprachen sowie pro- und retrospektive Verbindungen und interlingualen Transfer zu fördern, indem ihr »individuell verfügbare[s], sprachliche[s], soziokulturelle[s] und strategische[s] Wissen in der Mutter- und den erlernten Fremdsprache(n)« (ebd.) aufgegriffen und erweitert wird. Es handelt sich hierbei um ein »in hohem Maße kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen« (ebd., S. 20), das sowohl die Entfaltung der Sprachbewusstheit als auch der Sprachlernbewusstheit einschließlich der Lernstrategien und -techniken unterstützt.

1.2. Lernstrategien und -techniken als Forschungsgegenstand im Tertiärsprachenbereich

In der Absicht, die Effizienz des L3-Lernprozesses und die Autonomie der Fremdsprachenlernenden zu steigern, richtet sich das theoretische und empirische Interesse der Tertiärsprachenforschung an der Lernstrategieproblematik zum einen auf die allgemeinen (vgl. exempl. Mißler 1999) und die spezifischen, sprachsystem- bzw. fertigungsbezogenen Lernstrategien und -techniken (vgl. Müller-Lancé 2003, S. Neuner 2004, Rampillon 2005, Ender 2007, Kemp 2007) und zum anderen auf die spezifischen L3-Lernstrategien und -techniken sowie auf Transfermöglichkeiten, die erst mit dem Beginn des L3-Lernens einsetzen (vgl. exempl. Behr 2007, Bär 2009, Allgäuer-Hackl u. Jessner 2013). Die empirische Forschung unterscheidet diesbezüglich zwei Grundtypen von Untersuchungen: nicht-experimentelle Lernstrategieerfassungs- und experimentell angelegte Interventionsstudien. Während erstere versuchen, die von Lernenden eingesetzten Lernstrategien und -techniken außerhalb des Kontextes einer gezielten Lernstrategieförderung zu ermitteln (Mißler 1999, Müller-Lancé 2003, Ender 2007, Kemp 2007), untersucht der zweite Grundtyp die Möglichkeiten zur Lernstrategieentwicklung und -vermittlung bzw. ihre Auswirkungen auf den Strategieeinsatz (S. Neuner 2004, Behr 2007, Bär 2009, Allgäuer-Hackl u. Jessner 2013).⁹

Unabhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse muss betont werden, dass die L3-Lehr- und -lernforschung trotz der mehr als drei Jahrzehnte langen Beschäftigung der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung mit Lernstrategien auf keine konsensträchtigen theoretischen und empirisch abgesicherten Grundlagen zurückgreifen kann (vgl. Westhoff 2001, S. 686ff., Bimmel 2010, S. 843f.). Dies betrifft insbesondere die definitorischen und klassifikatorischen Fragen (vgl. ebd. sowie Mißler 1999, S. 118ff., Pavičić Takač 2008, S. 47ff.).

Im Folgenden wird nur auf die Aspekte der Lernstrategie-debatte eingegangen, die für diese Studie relevant sind: auf das der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von Lernstrategien und auf die methodologischen Fragestellungen, die das Forschungsdesign dieser Studie bestimmen. In den Definitionsvorschlägen lassen sich zwei unterschiedliche Grundkonzeptualisierungen von Lernstrategien erkennen. Die eine definiert Lernstrategien als mentale Operationen zur zielgerichteten Planung, Ausführung und Überprüfung von Lernprozessen und -schritten; die andere dagegen als konkrete Handlungen, die bei der Bewältigung

⁹ Bis auf die Untersuchung von S. Neuner (2004) wurden in den genannten Interventionsstudien Lernstrategien als einer der Aspekte im Rahmen der Untersuchungen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz erforscht. Zum Kontext der vorliegenden Studie vgl. Anm. 2.

von Lernprozessen und -schritten ausgeführt werden und deren erfolgreiche Umsetzung an der Erreichung des erwünschten Lernziels ablesbar ist.¹⁰ Zur Unterscheidung dieser beiden Aspekte des lernstrategischen Vorgehens wird vor allem in der deutschsprachigen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung die erstere allgemeinere und abstraktere Ebene oft als Lernstrategie und die zweite konkrete, verhaltensbezogene Ebene als Lerntechnik bezeichnet (vgl. Bimmel u. Rampillon 2000, S. 53ff., Westhoff 2001, S. 687, Haudeck 2008, S. 21f.).¹¹ Da es sich schwierig gestaltet, diese Ebenen strikt auseinanderzuhalten, wird der Begriff ›Lernstrategie‹ in der Forschungsliteratur nach wie vor oft undifferenziert benutzt, wobei lernstrategische Handlungen miteingeschlossen werden (Bimmel u. Rampillon 2000, Bimmel 2009).¹² Besonders virulent ist diese Problematik in der empirischen Forschung, denn je nach Forschungsinteresse müssen entsprechende Forschungsdesigns entwickelt werden, die entweder auf die Erfassung von lernstrategischen Handlungen im Sinne von Lerntechniken abzielen oder aber die mentalen Operationen zu ergründen versuchen, die den jeweiligen Lernhandlungen zugrunde liegen. Die vorliegende Untersuchung ist auf die lernstrategischen Handlungen der L3-Lernenden fokussiert, versucht aber mit Hilfe der ermittelten Lerntechniken gleichzeitig, die dahinter stehenden Lernstrategien zu identifizieren.

Eine weitere kontrovers diskutierte Frage bezieht sich auf den Bewusstseitsgrad des Strategieeinsatzes. Während einige Forscher darauf bestehen, dass die Lernstrategien eine bewusste Anwendung voraussetzen, vertreten andere den Standpunkt, dass Lernstrategien auch unbewusst angewendet werden (vgl. Bimmel 2009, S. 363), aber durch bewusst machende Verfahren von Lernenden als Lernstrategien erkannt werden können (S. Neuner

¹⁰ Zur Exemplifizierung dieser Problematik sei hier auf die Definitionen der oft zitierten ›Klassiker‹ (vgl. Bimmel 2010, S. 842) der Lernstrategieforschung verwiesen. Während O’Mally und Chamot (1990, S. 1) die Lernstrategien als »special thoughts or behaviours« definieren, konzeptualisiert sie Oxford (1990, S. 8) ausschließlich als »specific actions«. Übersichten unterschiedlicher Definitionen finden sich z.B. bei Mißler (1999, S. 118ff.) und Pavičić Takač (2008, S. 47ff.).

¹¹ Während die Lernstrategien im ersteren Sinne nicht sichtbar sind, ist die Ausführung der Lernstrategien in der zweiten Auffassung dagegen oft Beobachtungen zugänglich.

¹² Westhoff (2001, S. 687) versucht diese Unschärfe zu überwinden, indem er die Lernstrategien als »Plan von (mental) Handlungen, um ein Lernziel zu erreichen« definiert, was seiner Meinung nach den Vorteil hat, zwischen der kognitiven und metakognitiven Ebene zu unterscheiden und die zweifache Rolle des Lernenden als »Manager« (ebd.) des eigenen Lernprozesses und als »Ausführender« (ebd.) des eigenen Plans zu umfassen. Daraus ergibt sich ein konkreter Unterschied zwischen der Strategie und der Technik (ebd.). Strategien wären demnach »[k]ognitive Handlungen mit metakognitiver Steuerung, die bewusst, zielorientiert, geplant beaufsichtigt und ausgewertet werden« (ebd.), während die Techniken als »[k]ognitive Handlungen, die ohne metakognitive Steuerung mehr oder weniger routinemäßig ausgeführt werden« (ebd.), zu verstehen wären.

2004). Darüber hinaus wird in Bezug auf das Strategietraining von einigen Autoren sogar als wünschenswert erachtet, die neu erlernten Lernstrategien durch häufige Anwendung soweit zu automatisieren, dass sie zum impliziten und unbewussten Wissen werden (Rampillon 1997, S. 182f.). Mit dieser Problematik ist auch die Frage verbunden, ob es sinnvoller sei, die Lernstrategien direkt oder indirekt zu vermitteln. Während bei der direkten Vermittlung die Strategien bewusst gemacht, vorgeführt, eingeübt, reflektiert und evaluiert werden (vgl. Tönshoff 2007, S. 333), gründet sich der indirekte Ansatz auf der induktiven Arbeit am Sprachmaterial und der nachträglichen Bewusstmachung der angewendeten Lernstrategien (vgl. Haudeck 2008, S. 36f., Bimmel 2009, S. 367).¹³ Im Kontext dieser Arbeit wird die Bewusstmachung von Lernstrategien und -techniken einschließlich ihrer bewussten Verwendung durch Lernende als eine wichtige Phase im L3-Lernprozess angesehen. Dies impliziert im Sinne eines sprachensübergreifenden und -vergleichenden Lernens die aktive Teilnahme der Lernenden an selbstentdeckenden und reflexiven Lernprozessen.

Ein zentraler und noch weitgehend un abgeschlossener Diskussionspunkt in der Lernstrategiedebatte ist ihre Systematik.¹⁴ Während die Unterscheidung zwischen den sprachverarbeitungsbezogenen kognitiven und den metakognitiven Strategien, die den Lernprozess steuern, sowie die Differenzierung zwischen den affektiven und sozialen Lernstrategien trotz möglicher Überschneidungen weitgehend akzeptiert zu sein scheinen (vgl. Westhoff 2001, Dörnyei u. Skehan 2007 [2005], Medved Krajnović 2010), bleibt die Frage strittig, ob die Sprachgebrauchsstrategien – auch als Kommunikations- oder Kompensationsstrategien bezeichnet – überhaupt zu den Lernstrategien gehören (vgl. Westhoff 2001). Dieser Punkt bildet einen der beiden Hauptunterschiede zwischen den Lernstrategieklassifizierungen von O'Mally und Chamot (1990) und von Oxford (1990), die bis heute in ihren ursprünglichen oder revidierten Formen Einfluss auf die Fremdsprachenforschung ausüben.¹⁵ In der Klassifizierung von Oxford (ebd.) sind diese Strategien unter der Bezeichnung Kompensationsstrategien vertreten, und zwar mit der Begründung, dass auch bei der Anwendung des Gelernten bzw. im kommunikativen Sprachgebrauch

¹³ Zu Vor- und Nachteilen der beiden Vermittlungsansätze vgl. exempl. Haudeck 2008, S. 35f.

¹⁴ Zur Übersicht einschlägiger Klassifizierungen und der Klassifizierungskriterien vgl. Mißler 1999, S. 122ff.

¹⁵ Dörnyei und Skehan (2007 [2005]) haben die beiden Klassifizierungen vereinheitlicht und sie in den oben angeführten vier Kategorien zusammengefasst.

Spracherwerbsprozesse stattfinden.¹⁶ Während diese Argumentation auch von anderen Autoren unterstützt wird (vgl. exempl. Bimmel u. Rampillon 2000), erscheint die Oxfordsche Unterscheidung zwischen den kognitiven Strategien und den Gedächtnisstrategien weniger nachvollziehbar.¹⁷

Insgesamt umfasst die Klassifizierung Oxfords (ebd.) sechs Kategorien von Lernstrategien. Neben den bereits erwähnten Gedächtnis-, Kompensations- und kognitiven Strategien unterscheidet Oxford noch die Kategorien der metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien. Die Gedächtnisstrategien dienen zur Optimierung des Behaltens von erlangtem Wissen im Gedächtnis und die Kompensationsstrategien zum Ausgleich von Problemen, die durch unzureichende Kenntnisse entstehen. Die Funktion der kognitiven Strategien ist, die Verstehens- und Produktionsleistung zu erleichtern und zu sichern. Während die metakognitiven Strategien zur Steuerung der Lernprozesse dienen, kontrollieren die affektiven Strategien emotionale und motivationale Aspekte des Lernens. Die sozialen Strategien beziehen sich dagegen auf das Lernen im Kontakt mit anderen Personen. Trotz der berechtigten Kritik an dieser Unterteilung (vgl. Westhoff 2001, Dörnyei u. Skehan 2007 [2005], Medved Krajinović 2010) sind auf der Grundlage der Oxfordschen Typologie nicht nur weiterführende Klassifizierungsvorschläge entwickelt worden (vgl. Bimmel u. Rampillon 2000, Bimmel 2009), vielmehr ist eine ganze Reihe von empirischen Untersuchungen durchgeführt worden (vgl. exempl. Mißler 1999, Ančić 2003, S. Neuner 2004, Ender 2007, Karlak 2013). Ein wichtiger Grund dafür ist das von Oxford (1990, S. 283ff.) entwickelte Instrument zur empirischen Erhebung von Lernstrategien in Form eines standardisierten Fragebogens *Inventar der Sprachlernstrategien* (im weiteren Text *ISLS*),¹⁸ das auf der beschriebenen Lernstrategieklassifizierung basiert und durch seine Praktikabilität und weitgehend zufriedenstellende metrische Eigenschaften eine sehr weite Verwendung gefunden hat.¹⁹

¹⁶ Während Bimmel und Rampillon (2000) sowie Bimmel (2009) die Sprachgebrauchsstrategien in ihre Klassifizierungen aufnehmen, beschränkt sich Westhoff (2001) auf die rezeptiven Kommunikationsstrategien. Um diese Diskussion zu überwinden, schlägt Tönshoff (2007, S. 332) den Oberbegriff ›Lernerstrategien‹ vor.

¹⁷ Zur Begründung dieser Unterscheidung vgl. Hsiao u. Oxford (2002, S. 371). Diese Differenzierung ist zugleich der zweite grundlegende Unterschied im Vergleich zur Klassifizierung von O'Malley und Chamot (1990), die von einer Dreiteilung der Lernstrategien in kognitive, metakognitive und soziale/affektive Lernstrategien ausgehen. Zur Kritik dieser Klassifizierung vgl. Dörnyei und Skehan (2007 [2005]).

¹⁸ Die Originalbezeichnung dieses Fragebogens lautet *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*.

¹⁹ Dabei muss betont werden, dass dieses Instrument undifferenziert sowohl Lernstrategien als auch lernstrategische Handlungen d.h. Lerntechniken im oben dargestellten Sinne ermittelt. Zu den metrischen Eigenschaften des *ISLS* s. unter 2.1.2 und vgl. Anm. 26.

Aus der oben skizzierten Komplexität des Konstruktes ›Lernstrategie‹ ergibt sich in Bezug auf methodologische Fragen eine Reihe von grundlegenden Anforderungen an die empirische Forschung. So empfiehlt es sich, standardisierte Instrumente, wie das *ISLS* von Oxford (1990), die keine verbalen Daten seitens der Lernenden erheben, mit Verfahren zur Erhebung von Äußerungen seitens der Befragten zu kombinieren. Hierzu können z.B. Fragebögen mit offenen Fragen, Interviews oder Lerntagebücher eingesetzt werden (vgl. Mißler 1999, S. 146 ff., Haudeck 2008, S. 39). Ebenso ist es empfehlenswert, die Daten zur Innenperspektive der Probanden durch die Beobachtung von außen zu ergänzen (ebd.).

Im Folgenden werden das konkrete Forschungsdesign und die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Studie dargestellt.

2. Empirische Untersuchung

Die vorliegende Studie zum Einsatz von Lernstrategien und -techniken im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch wurde im Rahmen einer komplex angelegten Untersuchung durchgeführt (s. Anm. 2), deren *Hauptziel* es war, zu ermitteln, ob Lernende ihre Vorkenntnisse in der L1 Kroatisch und der L2 Englisch im anfänglichen Lernen von Deutsch als L3 einsetzen. In dieser Untersuchung wurden die vorhandenen Sprachkenntnisse und -erfahrungen als mehrsprachiges Potenzial der Lernenden betrachtet; es wurde erfragt, *in welchem Maße* und *wie* dieses Potential von den Lernenden im L3-Erwerbsprozess verwendet wird. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich dagegen ausschließlich auf die Frage, *wie* dieses mehrsprachige Potenzial im Bereich der Lernstrategien und -techniken genutzt wird.

Die Gesamtuntersuchung umfasste zwei Phasen. In der ersten Phase wurde eine Großgruppe von Versuchspersonen (N=328) danach befragt, ob und wie sie ihr mehrsprachiges Potenzial beim Erlernen von L3 einsetzen. Aus dieser Gruppe wurden die TeilnehmerInnen der Interventionsstudie ausgesucht, die in der zweiten Untersuchungsphase durchgeführt wurde. Im Folgenden wird über die Ergebnisse dieser zweiten, experimental angelegten Phase berichtet, die von der *Hypothese* ausging, dass der zusätzliche Input in Form eines Experimentalprogramms mit sprachenübergreifenden und sprachbewusstheitsfördernden Aufgaben zu positiven Veränderungen im Einsatz von Lernstrategien und -techniken führt.

2.1. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign beruhte auf dem *experimentellen Ansatz*. Untersucht wurde der Einfluss der unabhängigen Variable des zusätzlichen Inputs in Form eines Experimentalprogramms auf die Experimentalgruppe (EG). Das

Programm enthielt fünf Module mit Aufgaben, die sprachenübergreifende und sprachreflexive Arbeit unterstützten. Diese instruktionale Intervention wurde in der zweiten Hälfte des ersten Lernjahres im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch durchgeführt. Während die Kontrollgruppe (KG) den regelmäßigen Lernstoff für den anfänglichen DaF-Unterricht in der 1. Klasse der mittelschulischen Ausbildung bearbeitete, arbeitete die EG fünf Monate lang in ihrem DaF-Unterricht sowohl am Standardprogramm als auch an den Modulen mit sprachenübergreifenden und -vergleichenden Aufgaben. Die Module enthielten Aufgaben auf unterschiedlichen Sprachebenen von Phonologie und Morphologie, über Lexik und Syntax bis hin zur Textebene. Die Aufgaben wurden so gestaltet, dass Lernende ausgehend von den L1- und L2-Kenntnissen durch Prozesse des interlingualen Transfers und der Wiedererkennung von sprachlichen Phänomenen bzw. des Inferierens Schlussfolgerungen über neue Elemente und Strukturen der Zielsprache L3 Deutsch ziehen konnten. Die Inhalte der Module wurden zum größten Teil im Unterricht bearbeitet und besprochen; einige Aufgaben lösten die TeilnehmerInnen zu Hause und berichteten darüber in der nächsten Stunde. Während der Arbeit an einzelnen Modulen führten die Lehrkräfte in der EG strukturierte Protokolle über das beobachtete Lernverhalten und die Rückmeldungen der Lernenden zur Arbeit an einzelnen Aufgaben und am gesamten Modul. Im Folgenden hierzu zwei Aufgabenbeispiele aus dem Modul V (Lexik- und Syntaxebene):²⁰

III. Hans ist Anfänger in Englisch. Stimmt alles in seinen Englischsätzen? Erkläre deine Antwort.

1. Zum Geburtstag wird Peter ein neues Fahrrad bekommen.

Peter will become a new bike for his birthday.

2. Lisa hat immer gute Noten in Mathe.

Lisa has always good notes in maths.

Kommentar: _____

IV. a) Vergleiche folgende Sätze und unterstreiche Nebensätze.

Ne osjećam se dobro jer imam strašnu glavobolju.

I don't feel well, because I've got a horrible headache.

Ich fühle mich nicht gut, weil ich schreckliche Kopfschmerzen habe.

b) Führe deine Beobachtungen an: _____

²⁰ In den Materialien des Experimentalprogramms waren die Anweisungen sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch formuliert. Die Kommentare konnten die Lernenden auch auf Kroatisch schreiben.

In der Aufgabe III. vergleichen Lernende zwei deutsch-englische Satzpaare mit dem Ziel, falsche Freunde zu identifizieren (*bekommen – become; Noten – notes*), um unmittelbar danach über die Ergebnisse der Aufgabenstellung zu reflektieren und diese zu kommentieren. In der Aufgabe IV. werden L1, L2 und L3 auf der syntaktischen Ebene verglichen. Sofort danach notieren Lernende ihre Beobachtungen über Kausalsätze in den jeweiligen Sprachen.

2.1.1. Versuchspersonen

Die Versuchspersonen (VP) für das Experiment wurden, wie bereits erwähnt, aus einer größeren Teilnehmerzahl der ersten Phase der Untersuchung nach dem methodologisch gängigen Kriterium der möglichst großen Ähnlichkeit der EG und KG am Anfang des Experiments ausgesucht. Dieses Kriterium erfüllten zwei Klassen in Zagreb in zwei naturwissenschaftlich orientierten Gymnasien und zwei Klassen in Pula in der Schule für Tourismus, Gastgewerbe und Handel. Die L1 aller VP war Kroatisch, ihre L2 war Englisch, während sie zu Beginn des Schuljahres totale Anfänger in der L3 Deutsch waren. Die VP bildeten dem Alter nach eine homogene Gruppe (Geburtsjahr 1995 – 75 %, Geburtsjahr 1996 – 22,6 %, Geburtsjahr 1994 – 2,4 %). Die Homogenität wurde mit dem Chi-Quadrat-Test auch im Hinblick auf das Geschlecht (Chi-Quadrat = 0,643, mit dem p-Wert $> ,05^{21}$) sowie auf den Schultyp²² (Chi-Quadrat = 0,345, mit dem p-Wert $> ,05$) bestätigt. Eine Klasse aus Zagreb und eine Klasse aus Pula bildeten die EG und arbeiteten von Januar bis Mai 2011 an den fünf oben beschriebenen Modulen. Die anderen zwei Klassen aus Pula und Zagreb bildeten die KG. An der Abschlussuntersuchung im Juni 2011 nahmen 84 Personen teil (45 in der EG und 39 in der KG).

2.1.2. Erhebungsinstrument

In der empirischen Untersuchung wurden insgesamt fünf verschiedene Instrumente eingesetzt.²³ Im Folgenden wird ausführlich das Instrument beschrieben, mit dem die für diesen Beitrag relevanten quantitativen Daten

²¹ Der p-Wert besagt, mit welcher Wahrscheinlichkeit der beobachtete Effekt aufgetreten sein könnte. Als statistisch signifikant wird der p-Wert gleich oder kleiner als 0.05 angesehen ($p < ,01$ = Risikoprozentsatz kleiner als 1%; $p < ,05$ = Risikoprozentsatz kleiner als 5%).

²² Gymnasiales bzw. berufsbildendes Programm der mittelschulischen Ausbildung.

²³ Neben dem *ISLS* wurden noch folgende Instrumente eingesetzt: 1. Fragebogen für TeilnehmerInnen (in zwei unterschiedlichen Fassungen vor und nach dem Experiment) zur Erhebung von demografischen Daten und Daten über Sprachlern- und Sprachgebrauchserfahrungen, 2. interlingualer Transfertest in zwei unterschiedlichen Fassungen vor und nach dem Experiment, 3. Sprachkompetenztest in Deutsch als L3 nach dem Experiment

zur Nutzung von Lernstrategien und -techniken erhoben wurden. Auf qualitative Daten, die aufgrund von Schüleräußerungen und Lehrerbeobachtungen gewonnen wurden, kann hier wegen ihres Umfangs nicht eingegangen werden.²⁴

Vor und nach dem Experiment wurde der ins Kroatische übersetzte Fragebogen des *Inventars der Sprachlernstrategien (ISLS)* von Oxford (1990) verwendet. Dieser standardisierte Fragebogen zur Erhebung von Sprachlernstrategien wird schon mehr als zwei Jahrzehnte weltweit auf Englisch und in zahlreichen übersetzten Fassungen eingesetzt.²⁵ Die metrische Qualität dieses Instruments wurde ausführlich begründet (vgl. Oxford u. Burry-Stock 1995, Oxford 1996) und seine Validität wiederholt überprüft.²⁶ In der vorliegenden Untersuchung wurde die *ISLS*-Fassung mit 50 Items benutzt.²⁷ Die kroatische Fassung wurde in Anlehnung sowohl an die englische Originalfassung von Oxford (1990) als auch an die deutsche Fassung von Mißler (1999) entworfen. Die Items erscheinen in Form von Aussagen, zu denen VP auf der Likert-Skala von 1–5²⁸ Stellung nehmen können. Die *ISLS*-Items sind ausgehend von der Oxfordschen Klassifizierung der Sprachlernstrategien (s. unter 1.2) in sechs Skalen von Lernstrategien gruppiert.²⁹ Die kroatische *ISLS*-Fassung wurde zusätzlich auf Validität und Reliabilität geprüft. Die Faktorenanalyse der kroatischen

und 4. vorstrukturierte, von Lehrkräften zu führende Protokolle über das Lernverhalten und Rückmeldungen der Lernenden während der Arbeit an Modulen.

²⁴ Zu Ergebnissen der qualitativen Analyse in Bezug auf die Nutzung von Lernstrategien vgl. Horvatić Čajko 2012.

²⁵ Bis zum Jahr 1995 wurde das Instrument bereits in 10 Sprachen übersetzt (vgl. Oxford u. Burry-Stock 1995, S. 5) Zum ausführlichen Überblick über Studien, in denen das *ISLS* in englischer Version und in übersetzten Fassungen verwendet wurde vgl. Oxford u. Burry-Stock (1995), Oxford (1996, S. 30) und Park (2011, S. 21).

²⁶ Zum Überblick über andere Fragebögen zur Sprachlernstrategieerhebung mit Angaben über ihre Reliabilität und Validität sowie zur Darlegung der metrischen Qualität der *ISLS*-Fassung mit 50 Items vgl. Oxford (1996). In Bezug auf die Konstruktvalidität des *ISLS* muss jedoch angemerkt werden, dass dieser Fragebogen Defizite aufweist. Die 6-teilige Struktur des dem *ISLS* zugrunde liegenden Konstruktes konnte nämlich in zahlreichen Untersuchungen nicht nachgewiesen werden (vgl. Hsiao u. Oxford 2002, Ančić 2003, Park 2011).

²⁷ Die Fassung mit 50 Items wurde herangezogen, weil sie ursprünglich für Lernende gedacht war, die Englisch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, während die *ISLS*-Fassung mit 80 Items für Lernende mit Englisch als Muttersprache verfasst wurde (Oxford 1996). Darüber hinaus war diese 50-Items-Fassung vom Umfang her für die jugendlichen VP angemessener und für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung praktikabler.

²⁸ Den Werten auf der Likert-Skala entsprechen folgende Beschreibungen: trifft völlig auf mich zu (5), trifft auf mich zu (4), trifft teils-teils auf mich zu (3), trifft nicht auf mich zu (2), trifft überhaupt nicht auf mich zu (1).

²⁹ Zur *ISLS*-Struktur mit sechs Skalen vgl. Hsiao u. Oxford (2002), die behaupten, dass diese Struktur am meisten mit dem Strategieeinsatz der Lernenden übereinstimmt, obwohl

ISLS-Fassung konnte die Struktur des Fragebogens mit sechs Skalen nicht bestätigen. Durch die Überprüfung der inneren Konsistenz einzelner Skalen wurden jedoch zufriedenstellende Cronbach-Alpha-Koeffizienten der Reliabilität gewonnen.³⁰ Außerdem wurden Korrelationskoeffizienten zwischen dem einzelnen Item in einer Skala und dem Gesamtergebnis innerhalb dieser Skala bzw. die Item-Total-Korrelation überprüft. In allen sechs Skalen wurden für einzelne Items Korrelationskoeffizienten ermittelt, die über dem zu erreichenden Grenzwert lagen.³¹ Der Überblick zu den Koeffizienten der Reliabilität und der Item-Total-Korrelation ist der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Cronbachs Alpha Werte und Koeffizienten der Item-Total-Korrelation für *ISLS*-Skalen – kroatische Fassung

| <i>ISLS</i> -Skalen – kroatische Fassung | Items | Cronbach-Alpha-Koeffizienten | Item-Total-Korrelation | |
|--|----------|------------------------------|------------------------------|-------|
| | | | Spannweite der Koeffizienten | p |
| Gedächtnisstrategien | 1 – 9. | .67 | ,375 – ,587 | < .01 |
| Kognitive Strategien | 10 – 23. | .80 | ,379 – ,650 | < .01 |
| Kompensationsstrategien | 24 – 29. | .63 | ,565 – ,656 | < .01 |
| Metakognitive Strategien | 30 – 38. | .85 | ,661 – ,755 | < .01 |
| Affektive Strategien | 39 – 44. | .73 | ,580 – ,727 | < .01 |
| Soziale Strategien | 45 – 50. | .77 | ,589 – ,737 | < .01 |
| Gesamtfragebogen | 1 – 50. | .92 | | |

Die befriedigende Reliabilität und die hohen Item-Total-Koeffizienten rechtfertigen die Nutzung des jeweiligen Gesamtergebnisses für jede der sechs Skalen im Einklang mit dem Vorschlag der Autorin des *ISLS*-Originalfragebogens.

Da das besondere Interesse dieser Untersuchung dem interlingualen Transfer galt und die Wirkung des Experimentalprogramms auf Transfer der sprachlichen Vorkenntnisse überprüft wurde, wurden mangels eines spezifischen standardisierten Instrumentes zur Erhebung von Transferstra-

dieses Modell durch andere Faktorenanalysen nicht bestätigt wurde. Vgl. hierzu auch Anm. 26.

³⁰ Der Cronbach-Alpha-Koeffizient der Reliabilität ab $\alpha = .65$ wird als zufriedenstellend betrachtet, während die Werte höher als $\alpha = .85$ auf hohe Reliabilität hinweisen.

³¹ Als Grenzwert wird $r = ,35$ mit dem p-Wert < 0.01 genommen.

tegien durch inhaltliche Analyse einzelner *ISLS*-Items die Items (1, 19, 20, 24 und 31) ausgesucht, die mit den Prinzipien der sprachenübergreifenden und sprachreflexiven Arbeit und des Transfers eng zusammenhängen (vgl. Tabelle 2). Im Einzelnen handelte es sich um folgende den Items zugrunde liegende lernstrategische Handlungen: Vernetzung und Brückenbildung innerhalb des gesamten Sprachrepertoires (Item 1), Miteinbeziehen der Muttersprache und der Ähnlichkeiten der L1 mit L2 und L3 (Item 19), Schlussfolgerungen über Regelmäßigkeiten bzw. Gesetzmäßigkeiten in den Sprachen (Item 20), Inferieren im semantischen Bereich aufgrund der sprachlichen Vorkenntnisse (Item 24) sowie Nutzung von Fehlern (z.B. falsche Freunde) als Quelle neuer Erkenntnisse (Item 31). Für diese Items wurde das Gesamtergebnis errechnet. Um festzustellen, ob dieses Gesamtergebnis als Indikator des Gebrauchs des interlingualen Transfers genutzt werden kann, wurden die Item-Total-Korrelationskoeffizienten jedes einzelnen der fünf Items mit ihrem Gesamtergebnis überprüft. Dabei wurden hohe Korrelationskoeffizienten mit dem p-Wert $< ,01$ erreicht (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Koeffizienten der Item-Total-Korrelation der Transfer-Items

| Item-Nr. | Die extrahierten <i>ISLS</i> -Items | Gesamtergebnis – die Summe der fünf ausgesuchten Transfer-Items (1, 19, 20, 24, 31) |
|----------|---|---|
| 1. | Ich verbinde Vorkenntnisse der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprachen mit Elementen in der neuen Fremdsprache, die ich beginne zu lernen. | ,685(**) |
| 19. | Ich suche nach Wörtern in meiner Muttersprache, die neuen Vokabeln in der Fremdsprache ähnlich sind. | ,658(**) |
| 20. | Ich versuche, Gesetzmäßigkeiten in den Fremdsprachen, die ich lerne, zu finden. | ,699(**) |
| 24. | Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntem Vokabel zu erraten, indem ich alle meine Sprachkenntnisse einsetze. | ,727(**) |
| 31. | Ich achte auf die Fehler, die ich in der Fremdsprache mache, und lerne aus ihnen. | ,616(**) |

** $p < 0,01$

Zusätzlich wurde die Reliabilität dieser Gruppe von fünf Transfer-Items im Hinblick auf ihre innere Konsistenz geprüft, wobei der zufriedenstellende Chronbach-Alpha-Koeffizient ($\alpha = .70$) ermittelt wurde. Die zufriedenstellende Reliabilität und die Resultate der Item-Total-Korrelation rechtfertigten den Einsatz des Gesamtergebnisses für die fünf Items als

Indikator für die Umsetzung des zwischensprachlichen Transfers im L3-Erwerbsprozess.

Im Weiteren wird über die Ergebnisse in Bezug auf den Gebrauch von allgemeinen Lernstrategien und -techniken sowie von extrahierten Transfer-Items seitens der EG und der KG berichtet.

2.2. Ergebnisse und Interpretation

Um feststellen zu können, ob die instruktionale Intervention während der Experimentalphase bzw. die sprachenübergreifende und sprachreflexive Arbeit an den fünf Modulen zu Unterschieden zwischen der EG und KG in Bezug auf die Einschätzung der VP zur Verwendung von Sprachlernstrategien und -techniken beigetragen hat, mussten die EG und KG zunächst im Hinblick auf die ISLS-Ergebnisse vor dem Experiment verglichen werden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Ergebnisse zur eingeschätzten Verwendung von Lernstrategien/ Lerntechniken vor dem Experiment

| ISLS-Skalen | Gruppe | N | M | SD | t-Test | p |
|--------------------------|--------|----|---------|--------|--------|-------|
| Gedächtnisstrategien | EG | 41 | 3,211 | ,460 | ,387 | > ,05 |
| | KG | 27 | 3,161 | ,624 | | |
| Kognitive Strategien | EG | 41 | 3,497 | ,525 | 1,328 | > ,05 |
| | KG | 28 | 3,329 | ,498 | | |
| Kompensationsstrategien | EG | 40 | 3,617 | ,543 | ,966 | > ,05 |
| | KG | 25 | 3,473 | ,640 | | |
| Metakognitive Strategien | EG | 38 | 3,643 | ,694 | ,853 | > ,05 |
| | KG | 25 | 3,498 | ,610 | | |
| Affektive Strategien | EG | 39 | 2,551 | ,697 | -1,000 | > ,05 |
| | KG | 25 | 2,727 | ,665 | | |
| Soziale Strategien | EG | 40 | 3,475 | ,826 | -,261 | > ,05 |
| | KG | 25 | 3,527 | ,692 | | |
| ISLS-Gesamtergebnis | EG | 37 | 169,378 | 22,961 | ,598 | > ,05 |
| | KG | 24 | 165,917 | 20,686 | | |

Die Werte des t-Tests und die p-Werte (> ,05) zeigen, dass es vor dem Experiment keinen signifikanten Unterschied zwischen der EG und der KG gab. Somit wurden die Bedingungen für die Analyse der Wirkung der Variable des Experimentalprogramms in Bezug auf die Nutzung von Lernstrategien und -techniken erfüllt.

Der Einsatz von Lernstrategien und -techniken nach dem Abschluss des Experimentalprogramms wurde mit dem gleichen *ISLS*-Instrument wie vor dem Experiment ermittelt (vgl. Tabelle 4). Zwischen dem ersten und zweiten Ausfüllen des Fragebogens lag ein Zeitraum von fünf Monaten.

Tabelle 4: Ergebnisse der eingeschätzten Verwendung von Lernstrategien/ Lerntechniken nach dem Experiment

| <i>ISLS</i> -Skalen | Gruppe | N | M | SD | t-Test | p |
|-----------------------------|--------|----|--------------|--------|--------------|-------|
| Gedächtnisstrategien | EG | 40 | 3,114 | ,598 | 1,428 | > ,05 |
| | KG | 32 | 2,927 | ,487 | | |
| Kognitive Strategien | EG | 38 | 3,481 | ,603 | 2,371 | < ,05 |
| | KG | 30 | 3,136 | ,588 | | |
| Kompensationsstrategien | EG | 35 | 3,738 | ,735 | 2,069 | < ,05 |
| | KG | 29 | 3,362 | ,710 | | |
| Metakognitive Strategien | EG | 35 | 3,451 | ,663 | ,286 | > ,05 |
| | KG | 31 | 3,409 | ,514 | | |
| Affektive Strategien | EG | 35 | 2,600 | ,825 | -,046 | > ,05 |
| | KG | 29 | 2,609 | ,759 | | |
| Soziale Strategien | EG | 35 | 3,524 | ,979 | 1,094 | > ,05 |
| | KG | 30 | 3,294 | ,647 | | |
| <i>ISLS</i> -Gesamtergebnis | EG | 31 | 167,000 | 27,037 | 1,217 | > ,05 |
| | KG | 25 | 158,880 | 21,732 | | |

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die VP in der EG nach 5-monatiger Erfahrung mit der sprachenübergreifenden und sprachreflexiven Arbeit einschätzten, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien häufiger zu verwenden als die KG. Dies bedeutet konkret, dass sich die VP der EG laut ihrer Einschätzungen häufiger als die VP der KG der Sprachlern-techniken bedienten wie z.B. wiederholtes Aufschreiben von neuen Vokabeln und ihre Verwendung in verschiedenen Zusammenhängen; Gebrauch von fremdsprachlichen Kenntnissen im außerschulischen Kontext durch das Lesen von Texten oder Anschauen von Fernsehprogrammen in der Fremdsprache; Zurückgreifen auf bekannte sprachliche Elemente, einschließlich der Muttersprache, beim Versuch neue Vokabeln zu verstehen; globales Verstehen durch das kursorische Lesen von Texten und das Vermeiden von Wort zu Wort-Übersetzungen. Im Bereich der Kompensationsstrategien wurden laut Angaben der VP folgende konkrete lernstrategische Handlungen in der EG häufiger eingesetzt: Erraten der Bedeutung von unbekanntem Vokabeln; Benutzung von Wortbedeutungsumschreibungen

in einer Situation, wenn das benötigte Wort nicht abrufbar ist; Gebrauch von Gesten in der Kommunikation, um sich verständlich zu machen u.a.m.

Auf dieser Grundlage kann im Hinblick auf die Anwendung von allgemeinen Lernstrategien und -techniken festgehalten werden, dass die positive Veränderung zu Gunsten der EG in der Skala der kognitiven Strategien dafür spricht, dass durch die Arbeit an den Modulen mit sprachübergreifenden und sprachreflexiven Aufgaben eines der Schlüsselprinzipien der Tertiärsprachendidaktik verwirklicht wurde – das Prinzip des kognitiven Lernens (vgl. G. Neuner 2005, S. 28, Behr 2007, S. 20, 26f.). Die Aufgaben in den Modulen waren so strukturiert, dass die Gesamtheit sprachlicher Vorkenntnisse aktiviert wurde. Sie enthielten auch Anregungen zur Diskussion und zur induktiven Schlussfolgerung und Formulierung von Sprachregeln.

Die Interpretation der positiven Ergebnisse der EG im Bereich der Kompensationsstrategien lässt sich auf die Tiefenstruktur einzelner Items dieser Skala zurückführen, die auf sprachlicher Flexibilität bei der Produktion und sprachvergleichendem Vorgehen bei den rezeptiven Aufgaben beruhen. Im Einzelnen sind hier insbesondere zwei Lerntechniken hervorzuheben: so bezieht sich das Item Nr. 29 – »Wenn mir eine Vokabel nicht einfällt, nehme ich ein ähnliches Wort oder einen Satz, um diese Vokabel zu umschreiben« – auf flexibles Umgehen mit der Zielsprache bzw. auf die Suche nach Lösungen innerhalb einer Sprache. Das Item Nr. 27 dagegen – »Ich lese Texte in einer Fremdsprache, ohne jedes unbekannte Wort nachzuschlagen« – impliziert Anwendung von globalen Verstehenstechniken, die sprachvergleichendes Vorgehen miteinschließen.

Das Ausbleiben von Unterschieden zwischen der EG und KG in Bezug auf die Gedächtnisstrategien sowie auf affektive und soziale Strategien könnte durch die primär sprachreflexive Ausrichtung des Experimentalprogramms begründet werden. Fehlende Fortschritte der EG im Bereich der metakognitiven Strategien eröffnen aber die Frage, ob die Thematisierung bzw. Bewusstmachung von Möglichkeiten zur Steuerung der Lernprozesse im Rahmen des Experimentalprogramms genügend berücksichtigt worden ist. Ein weiterer möglicher Grund für diesen Befund könnte darin liegen, dass die 5-monatige Interventionsdauer im Anfangsunterricht zu kurz für eine signifikante Veränderung in der bewussten Steuerung des eigenen Lernverhaltens war.

Wie bereits im Abschnitt 2.1.2. betont, sollte durch die Untersuchung auch festgestellt werden, wie VP mit dem interlingualen Transfer umgehen. Um ermitteln zu können, ob die instruktionale Intervention in Bezug auf den Einsatz der fünf Transfer-Items zu Veränderungen geführt hat, wurden EG und KG vor dem Experiment im Hinblick auf diese Items verglichen. Durch den t-Test konnten in den Einschätzungen der VP der beiden Gruppen keine Unterschiede ermittelt werden (vgl. Tabelle 5). Die Ergebnisse des t-Tests nach dem Experiment zeigten dagegen im Gesamtergebnis der

Transfer-Items einen statistisch relevanten Unterschied zugunsten der EG. Der Wert des t-Tests für die EG betrug 2,153 bei $p < ,05$ (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anwendung des interlingualen Transfers vor und nach dem Experiment – Gesamtergebnis

| | Gruppe | N | M | SD | t-Test | p |
|--------------------------|--------|----|-------|------|--------|-------|
| VOR DEM EXPERIMENT | | | | | | |
| Transfer-Items insgesamt | EG | 40 | 3,860 | ,621 | 1,444 | > ,05 |
| | KG | 25 | 3,632 | ,616 | | |
| NACH DEM EXPERIMENT | | | | | | |
| Transfer-Items insgesamt | EG | 34 | 3,841 | ,711 | 2,153 | < ,05 |
| | KG | 31 | 3,477 | ,644 | | |

Um einen Einblick darüber zu bekommen, welche der fünf Items bzw. welche konkreten lernstrategischen Handlungen der VP zu diesem Gesamtergebnis am meisten beitrugen, wurde der t-Test für jeden einzelnen der fünf Items durchgeführt (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Anwendung des interlingualen Transfers nach dem Experiment – einzelne Items

| Item-Nr. | Die extrahierten ISLS-Items der Strategien des interlingualen Transfers | Gruppe | N | M | SD | t-Test | p |
|----------|---|--------|----|------|-------|--------|-------|
| 1. | Ich verbinde Vorkenntnisse der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprachen mit Elementen in der neuen Fremdsprache, die ich beginne zu lernen. | EG | 41 | 4,00 | ,806 | ,921 | > ,05 |
| | | KG | 32 | 3,81 | ,931 | | |
| 19. | Ich suche nach Wörtern in meiner Muttersprache, die neuen Vokabeln in der Fremdsprache ähnlich sind. | EG | 40 | 3,63 | 1,254 | 1,932 | < ,06 |
| | | KG | 32 | 3,09 | 1,027 | | |
| 20. | Ich versuche, Gesetzmäßigkeiten in den Fremdsprachen, die ich lerne, zu finden. | EG | 41 | 3,93 | ,905 | 2,915 | < ,01 |
| | | KG | 32 | 3,25 | 1,078 | | |
| 24. | Ich versuche, die Bedeutung einer mir unbekanntem Vokabel zu erraten, indem ich alle meine Sprachkenntnisse einsetze. | EG | 35 | 3,91 | 1,197 | 1,717 | > ,05 |
| | | KG | 31 | 3,45 | ,961 | | |
| 31. | Ich achte auf die Fehler, die ich in der Fremdsprache mache, und lerne aus ihnen. | EG | 35 | 3,80 | 1,023 | ,253 | > ,05 |
| | | KG | 31 | 3,74 | ,815 | | |

Aus den Mittelwerten (M) sind bei allen fünf Items erkennbare Unterschiede zwischen der EG und KG zu Gunsten der EG ersichtlich. Statistisch signifikante Unterschiede wurden in den Items 19 und 20 ermittelt, während beim Item 24 eine deutliche Tendenz in Richtung statistischer Signifikanz zu erkennen ist. Es ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass sich bei einer größeren Anzahl der VP auch bei dieser Lerntechnik ein signifikanter Unterschied zwischen der EG und KG ermitteln ließe.

Die Beschreibung dieser drei Items stimmt mit den konkreten Lernhandlungen überein, zu denen die VP in der EG während der Arbeit an sprachenübergreifenden und sprachbewusstheitsfördernden Modulen aufgefordert wurden. Bei der Lösung der Aufgaben auf der Wortebene war das Ziel, Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in der Aussprache, Orthographie und Semantik der Einzelwörter zu beobachten. Dies ist besonders relevant bei Internationalismen, die im anfänglichen L3-Unterricht eine gute Anknüpfungsmöglichkeit an vorhandene sprachliche Vorkenntnisse bieten. Darüber hinaus wurde in den Aufgaben auf Textebene das Erschließen aus dem Kontext bzw. das »intelligente Raten« gefördert. Die sprachreflexiven Anregungen zu Kommentaren und Schlussfolgerungen unmittelbar nach der Lösung der Aufgaben führten mit großer Wahrscheinlichkeit dazu, dass die VP in der EG nach dem Experiment häufiger als die VP in der KG angaben, dass sie versuchten, in ihrem mehrsprachigen Repertoire Gesetzmäßigkeiten zu entdecken.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Der zentrale Befund der o.a. empirischen Untersuchung zeigt, dass die Hypothese über die positive Auswirkung der zusätzlichen Arbeit am sprachenübergreifenden und sprachbewusstheitsfördernden Experimentalprogramm auf die Verwendung von Sprachlernstrategien und -techniken grundsätzlich bestätigt werden konnte. Laut Einschätzungen der VP kam es nach der instruktionalen Intervention in der EG zum häufigeren Einsatz der kognitiven Strategien, der Kompensationsstrategien sowie der auf interlingualen Transfer hinweisenden Strategien, was auf die Bewusstmachung und intensivere Erprobung dieser Lernstrategien und entsprechender Lerntechniken während der Arbeit am Experimentalprogramm zurückgeführt werden kann.

Diese Ergebnisse sind insbesondere in methodisch-didaktischer Hinsicht relevant, denn sie belegen die grundsätzliche Möglichkeit der Vermittlung, Einübung und Internalisierung von Lernstrategien und -techniken während des L3-Lernprozesses. Damit werden zugleich auch die Ergebnisse anderer Interventionsstudien mit anderen Sprachenkonstellationen bestätigt (vgl. exempl. Bär 2009, Allgäuer-Hackl u. Jessner 2013). Mit

Einschränkungen in Bezug auf die begrenzte Zahl der Versuchspersonen und die Dauer der instruktionalen Intervention bieten die beschriebenen Untersuchungsergebnisse ebenfalls Anhaltspunkte für die Annahme, dass Lernende, die an einem sprachenübergreifenden und sprachreflexiven L3-Unterricht Deutsch nach Englisch teilnehmen, ihre lernstrategische Kompetenz erweitern und gezielt einsetzen sowie größere Lernautonomie und Flexibilität im Umgang mit ihren gesamten Sprachkenntnissen entwickeln können.³²

Daraus ergibt sich eine Reihe von Implikationen für das Tertiärsprachenlehren und -lernen. Um die Förderung der lernstrategischen Kompetenz als eines der Ziele in den L3-Unterricht erfolgreich zu integrieren, muss die L3-Vermittlung die mitgebrachten Lernstrategien und -techniken der Lernenden aufgreifen und sie durch dem L3-Lernprozess angepasste Prinzipien und Verfahren der sprachenübergreifenden und sprachreflexiven Unterrichtsgestaltung weiterentwickeln. Eine der zentralen Voraussetzungen für das systematische Herangehen an diese Aufgabe bilden grundlegende Kenntnisse der Lehrkräfte über qualitative Unterschiede zwischen dem L2- und L3-Lehren und -Lernen. Diese Einsicht muss allerdings mit einer positiven Einstellung der Lehrkräfte zur sprachbewusstheits- und sprachlernbewusstheitsfördernden Unterrichtsgestaltung (vgl. Behr 2007, S. 185, Allgäuer-Hackl u. Jessner, 2013, S. 138f.) und mit entsprechenden methodisch-didaktischen Kompetenzen einhergehen. Daraus erwachsen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerbildung und -fortbildung, die angehenden und bereits tätigen Fremdsprachenlehrkräfte für eine Umorientierung des traditionellen monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts zu befähigen (Allgäuer-Hackl u. Jessner 2013). Eine wichtige Unterstützung für eine solche Weiterentwicklung des L3-Unterrichts können Lehrmaterialien bzw. Lehrwerke für den L3-Unterricht liefern. Dies setzt aber voraus, dass die LehrwerkautorInnen die Entwicklung von L3-Lernstrategien und -techniken in ein methodisch-didaktisches Konzept einbinden, das die Entfaltung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit sprachenübergreifend unterstützt.

Um die empirische Grundlage für eine solche Weiterentwicklung des L3-Unterrichts zu sichern, sind in der Fremdsprachen- und insbesondere in der Tertiärsprachenforschung eine Reihe von Desiderata zu beheben. Diese beziehen sich zum einen auf die Entwicklung eines metrisch maximal zufriedenstellenden standardisierten Instrumentes zur Ermittlung von allgemeinen Fremdsprachenlernstrategien, und zum anderen auf die

³² Dieser Befund wird zusätzlich durch die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Schüleräußerungen und Lehrerbeobachtungen im Rahmen dieser Studie untermauert (vgl. Horvatić Čajko 2012).

Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von spezifischen Lernstrategien beim multiplen Sprachenlernen. Ein weiteres Desiderat betrifft die empirische Überprüfung darüber, welche Lernstrategien und -techniken in welchen Phasen des Fremdsprachenunterrichts und wie effizient vermittelt werden können. Darüber hinaus besteht Bedarf an Untersuchungen zu spezifischen Lernstrategien und -techniken im Kontext des L3-Unterrichts. Von der Erforschung der sprachenübergreifenden und sprachreflexiven L3-Unterrichtspraxis und der experimentellen Erprobung von sprach(lern)bewusstheitsfördernden L3-Unterrichtsmodellen könnten wiederum wichtige Impulse ausgehen, einen Aufgabenkatalog zu erstellen, der die bereits vorhandenen Lernstrategien aufgreift und neue entwickelt sowie insgesamt zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz im L3-Unterricht beiträgt.

In diesem Kontext ist auch auf den Bedarf einer intensiveren Verschränkung der Tertiärsprachendidaktik mit der Erforschung des multiplen Sprachenlernens hinzuweisen, um den L3-Unterricht auf eine breitere, wissenschaftlich abgesicherte Basis zu stellen. Dies würde es ermöglichen, mehr als bisher das Potenzial aller Sprachkenntnisse und -erfahrungen im Repertoire der Lernenden optimal zu nutzen, mit dem Ziel, die mehrsprachige Kompetenz der Lernenden möglichst effizient und systematisch auszubilden und zu fördern.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike (2013): *Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins*. In: *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hg. Eva Vetter. Hohengeren: Schneider, S. 111–147.
- Ančić, Jadranka (2003): *Strategije učenja kao važan faktor u usvojanju stranog jezika*. In: *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici. Zbornik radova sa savjetovanja održanog 18. i 19. svibnja 2001. u Opatiji*. Hgg. Diana Stolac, Nada Ivanetić, Boris Pritschard. Zagreb, Rijeka: HDPL, S. 1–8.
- Bagarić, Vesna (2003): *Što je jezična svjesnost? »Strani jezici«* Nr. 4, Jg. 32 (2003), S. 233–242.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Gunter Narr.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bimmel, Peter (2009): *Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns*. In: *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Hg. Udo Jung. 5., durchges. Aufl. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 362–374.

- Bimmel, Peter (2010): *Lern(er)strategien und Lerntechniken*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Hgg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 842–850.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter (2007 [2005]): *Individual Differences in Second Language Learning*. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Hgg. Catherine J. Doughty, Michael H. Long. Blackwell Publishing 2005. »Blackwell Reference Online« <http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g978140513281719> (Zugriff: 15.11.2014).
- Ender, Andrea (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hammarberg, Björn (2014): *Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3*. In: *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Hgg. Agnieszka Otwinowska, Gessica De Angelis. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters, S. 3–18.
- Haudeck, Helga (2008): *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Gunter Narr.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Hisiao, Tsung-Yuan; Oxford, Rebecca, L. (2002): *Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis*. »The Modern Language Journal«, Nr. 3, Jg. 86 (2002), S. 368–383.
- Horvatić Čajko, Irena (2012): *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika - njemački jezik kao L3*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, unveröff. Dissertation.
- Hufeisen, Britta (1999): *Aktuelles Fachlexikon*. »Fremdsprache Deutsch« 20 (1999), S. 47.
- Hufeisen, Britta (2001): *Deutsch als Tertiärsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Hgg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York: De Gruyter, S. 648–653.
- Hufeisen, Britta (2003): *L1, L2, L3, L4, Lx- alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. »Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht« [Online], Nr. 2/3, Jg. 8 (2003), S. 1–13. <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>> (Zugriff: 6.12.2014).
- James, Carl; Garrett, Peter (1991): *The Scope of Language Awareness*. In: *Language Awareness in the Classroom*. Hgg. Carl James, Peter Garrett. London, New York: Longman, S. 3–20.
- Jessner, Ulrike (2008): *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*. »Language Teaching«, Nr. 1, Jg. 41 (2008), S. 15–56.
- Kemp, Charlotte: *Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies?* »International Journal of Multilingualism«, Nr. 4, Jg. 4 (2007), S. 241–261.

- Karлак, Manuela (2013): *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, unveröff. Dissertation.
- Medved Krajnović, Marta (2010): *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard (2004): *Zur Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit*. In: *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hgg. Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Gunter Narr, S. 173–180.
- Neuner, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Druck, korrigierte Aufl. Hgg. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner. Straßburg: Europarat, S. 13–34.
- Neuner, Gehrhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Neuner, Stefanie (2004): *Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernprozess. Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang*. In: *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Hgg. Britta Hufeisen, Nicole Marx. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 99–116.
- O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L.; Burry-Stock, Judith A. (1995): *Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. »System«, Nr. 1, Jg. 21 (1995), S. 1–23.
- Oxford, Rebecca L. (1996): *Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies*. »Applied Language Learning«, Nr. 1-2, Jg. 7 (1996), S. 25–45.
- Park, Gi-Pyo (2011): *The Validation Process of the SILL: A Confirmatory Factor Analysis*. »English Language Teaching«, Nr. 4, Jg. 4 (2011), S. 21–27.
- Pavičić Takač, Višnja (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Rampillon, Ute (1997): *Be Aware of Awareness – oder Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Hgg. Ute Rampillon, Günther Zimmermann. Ismaning: Hueber, S. 173–184.
- Rampillon, Ute (2005): *Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3*. In: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Druck, korrigierte Aufl. Hgg. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner. Straßburg: Europarat, S. 85–103.

- Schmidt, Claudia (2010): *Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd. Hgg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 858–866.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): *Lernerstrategien*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Hgg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel: Francke. S. 333–335.
- Westhoff, Gerhard J. (2001): *Lernstrategien - Kommunikationsstrategien – Lerntechniken*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd. Hgg. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York: De Gruyter, S. 684–692.

