



UDK 811.112.2'243=112.2

811.133.1'243=112.2

Origineller Forschungsartikel

Eingesandt am 11.12. 2017

Angenommen für Publikation am 04.04. 2018

Marija Lütze-Miculinić¹**Sanja Vičević Ivanović²**Universität Zagreb¹

Greenfield Community School. United Arab

Emirates²

Sprachlernstrategien bei Vorschulkindern am Beispiel des Französischen und des Deutschen als Fremdsprache

Der Artikel erforscht den bewussten Einsatz von Sprachlernstrategien im frühen Fremdspracherwerb. Zu diesem Zweck wurde eine Untersuchung mit 39 Kindern im Vorschulalter durchgeführt, die im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernprogramms entweder Deutsch oder Französisch als Fremdsprache lernen. Als Instrument wurde eine Adaption des von J. Mihaljević Djigunović (2001) entwickelten Leitfadeninterviews eingesetzt. Es besteht aus sechs offenen Fragen, in denen die Testpersonen dazu angehalten werden, in kroatischer Sprache zu erklären, wie sie ihren Plüschtieren bestimmte Wörter und Wendungen auf Französisch oder Deutsch beibringen würden. Jedes Interview wurde digital aufgezeichnet und transkribiert. In den Abschriften wurden die genannten Sprachlernstrategien ausgezählt. Die Ergebnisse wurden mit Hilfe der deskriptiven Statistik erfasst und bearbeitet. Dabei wurde die Gesamtzahl von 571 registrierten Strategien auf 25 grundlegende Sprachlernstrategien zurückgeführt. Die ermittelten Strategien wurden nach Häufigkeit und Art sortiert. Anhand einer quantitativen Analyse wurde die mit Abstand größte Häufigkeit der Gedächtnisstrategien (N=320) nachgewiesen. Demnach können sie als im Bewusstsein fest verankert und erworben angesehen werden, wodurch sich ihre explizite Vermittlung erübrigt. Affektive Strategien kamen hingegen äußerst selten vor (N=3), vermutlich weil Kinder im Vorschulalter diese entweder noch nicht brauchen oder noch nicht imstande sind, sie sich bewusst zu machen und zu beschreiben. Kognitive Strategien wurden



ebenfalls in geringer Zahl verzeichnet, u.z. bei durchschnittlich weniger als einem Drittel der Befragten (N=12), ebenso wie die Sozialen Strategien, lediglich bei mehr als der Hälfte der Befragten (N=27). Formale Strategien wurden im Schnitt mehr als einmal beschrieben (N=44), Nicht-formale (N=66) mehr als anderthalb Mal und Analytische Strategien (N=102) durchschnittlich häufiger als zweieinhalb Mal. Die qualitative Analyse der genannten Sprachlernstrategien bestätigte die Annahme, dass Vorschul Kinder durchaus über die Fähigkeit verfügen, den eigenen Sprachlernprozess zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und einzuschätzen, und sie gab Aufschluss über die Art und Weise, wie Kinder dabei bewusst vorgehen. Die endgültige Liste der im frühen Fremdspracherwerb besonders häufig ermittelten Sprachlernstrategien könnte als empirisch nachgewiesene Grundlage für ihren Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht dienen.

Schlüsselwörter: Sprachlernstrategien; früher Fremdspracherwerb; Deutsch als Fremdsprache im Vorschulalter; Französisch als Fremdsprache im Vorschulalter.

1. Einführung

Sprachlernstrategien werden seit Ende des 20. Jahrhunderts intensiv erforscht (Nyikos und Oxford 1993; MacIntyre 1994; Cotterall 1999; Macaro 2006). Nichtsdestotrotz werden sie im frühen Fremdspracherwerb auch am Anfang des 21. Jahrhunderts immer noch als ein junger Forschungsbereich beschrieben, für den nur wenige empirische Untersuchungen vorliegen (Gu u.a. 2005; Psaltou-Joycey und Sougari 2010; Kirsch 2012; Gürsoy 2013; Hrozková 2015). Außerhalb von Kroatien werden Sprachlernstrategien im Vorschulalter erstmals aus der Perspektive des Fremdspracherwerbs erforscht (vgl. Wong Fillmore 1976; Chesterfield und Chesterfield 1985). Erst allmählich wird auch die sprachdidaktische Perspektive mit einbezogen (G. Ellis 1991; Williams 1991).

Im Unterschied zur ausländischen Forschungspraxis wurde das Interesse an diesem Thema in Kroatien zuerst von Sprachdidaktikern geweckt (vgl. Vrhovac 1995; 1998; Pavičić 2000: 15; Mihaljević Djigunović 2001; Petravić 2001), erst danach werden Sprachlernstrategien im Vorschulalter auch vom Standpunkt des Fremdspracherwerbs aus angegangen (vgl. Medved Krajnović 2004; 2006). Am Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert liegt der Schwerpunkt der Bildungspolitik hierzulande vornehmlich auf der Vorbereitung auf lebenslangliches Lernen, was mehrere Veröffentlichungen bestätigen: *Weißbuch zur Bildung in Kroatien (Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju 2001)*; *Entwicklungsplan für Bildung und Erziehung 2005-2010 (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005)*; *Strategischer*



Plan des Ministeriums für Wissenschaft und Bildung der Republik Kroatien für den Zeitabschnitt zwischen 2012 und 2014 (Strateški plan MZOS RH za razdoblje 2012.–2014. 2012); Strategie für Bildung, Wissenschaft und Technologie (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije 2014). Die Lernfertigkeit, mit der ein Schüler aktiv lernt, indem er Lernstrategien (Cohen 1991) als Werkzeug für aktives, bewusstes und effizientes Lernen einsetzt (Hsiao und Oxford 2002) liegt dem Konzept des lebenslangen Lernens zugrunde. Dies wird auch im *Nationalen Rahmencurriculum (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje 2011)* berücksichtigt. Nach dem *Nationalen Curriculum für Bildung und Erziehung im frühen Alter und Vorschulalter* sollten Strategien des selbstständigen Lernens demnach schon im Vorschulalter eingesetzt werden (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014*).

Um einen qualitativen Einblick in den Einsatz von Sprachlernstrategien bei Kindern im Vorschulalter zu gewähren, werden in diesem Beitrag Sprachlernstrategien aus der Perspektive der fremdsprachlichen Früherziehung am Beispiel des Deutschen und des Französischen erforscht. Es werden Strategien vorgestellt, derer sich die Befragten in beiden Sprachen bewusst bedienen, ohne auf die eine oder die andere Sprache gesondert einzugehen, weil sie hier als sprachübergreifend angesehen werden (Peter u.a. 2016). Die auf diesem Wege gewonnenen Resultate sollen als Grundlage für die Erstellung einer Liste von Sprachlernstrategien dienen, die für den frühen Fremdsprachenerwerb im kroatischen Kontext Geltung beanspruchen. Hierdurch soll eine empirisch erwiesene Basis als Grundlage zur Einbeziehung von Sprachlernstrategien in den Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter geschaffen werden.

Nach einer kurzen Übersicht über die historische Entwicklung der theoretischen Grundlage von Sprachlernstrategien und ihrer terminologischen Bestimmung folgt ein Überblick über Forschungsbeiträge zu Sprachlernstrategien im frühen Fremdsprachenerwerb. Der Abschnitt zur Forschungsmethodologie bringt Informationen über die Stichprobe, das Instrument und den Herangehensvorgang. Im Hauptteil der Arbeit erfolgt die Präsentation der von den Testpersonen im Vorschulalter bewusst eingesetzten Sprachlernstrategien und die Deutung der somit gewonnenen Ergebnisse. Der Beitrag endet mit einigen Schlussbemerkungen.

1.1. Theoretischer Ansatz zu Sprachlernstrategien

Ende des 20. Jh. zeugen drei einflussreiche Veröffentlichungen – Oxford (1990), O'Malley und Chamot (1990) sowie Wenden (1998) – von einem intensiven For-



schungsinteresse für Sprachlernstrategien, doch bereits Anfang des 21. Jh. geht das Interesse merklich zurück (Dörnyei und Skehan 2005), vornehmlich weil dieses Forschungsgebiet immer noch einer einstimmig anerkannten theoretischen Grundlage bedarf (Ellis 1994), weshalb sich z.B. Dörnyei (2005) auf Bildungspsychologie und selbstgesteuertes Lernen als eine theoretisch fester verankerte Grundlage stützt. Wenn auch der interdisziplinäre Ansatz auf Zustimmung gestoßen ist (Oxford 2013), bieten neuere Entwicklungstendenzen bislang keinen festen und allgemein anerkannten theoretischen Forschungsansatz.

Angesichts dieser Sachlage, aber auch aus der Notwendigkeit heraus, Sprachlernstrategien multidimensional zu erfassen (s. Oxford und Amerstorfer 2018), werden im vorliegenden Beitrag in Anlehnung an verschiedene theoretische Deutungen die Hauptmerkmale der Sprachlernstrategien herausgestellt. Somit wird eine theoretische Basis für die empirische Erforschung von Sprachlernstrategien bereitgestellt.

Als erstes Grundmerkmal der Sprachlernstrategien soll ihre psychologische Dimension erwähnt werden, zumal sie in den 1990er Jahren im Rahmen des kognitiven theoretischen Ansatzes untersucht wurden (Harris und Grenfell 2004). So erkennen O'Malley und Chamot in Sprachlernstrategien komplexe kognitive Fertigkeiten, während Macaro (2006) über bewusste Handlungen bei der Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis spricht. Ellis (1994) und Skehan (2001) sowie viele andere Forscher deuten Sprachlernstrategien als individuelle Faktoren, welche in einem komplexen Zusammenhang mit anderen individuellen Faktoren stehen, die beim Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle spielen. Im psychologischen Kontext machen sich inzwischen neuere Versuche erkennbar, Sprachlernstrategien im Rahmen des selbstbestimmten Lernens zu erfassen. In diesem Zusammenhang versuchen Tseng, Dörnyei und Schmitt (2006) die Unterschiede zwischen selbstbestimmt lernenden Schülern und solchen, die sich am Lernprozess nicht aktiv beteiligen, zu erkennen, während Oxford (2013; 2017) das Modell der strategischen Selbstbestimmung beim Sprachlernen (engl. *strategic self-regulation model of language learning*) einführt. Es kann festgehalten werden, dass Sprachlernstrategien in der Psychologie verankert sind, weil sie auf psycholinguistischen und psychologischen Erkenntnissen beruhen und in einer komplexen Beziehung zu anderen psychologischen Erscheinungen stehen.

Als zweites Grundmerkmal der Sprachlernstrategien ist ihre gesellschaftlich-kulturelle Dimension zu erwähnen, da sie über die persönlichen Ziele hinaus auch bildungs-, erziehungs- und kulturell bedingte Werte der Gemeinschaft, in der die Sprache gelernt wird, erkennen lassen (Chamot 2004). Daher behaupten Barjesteh,



Mukundan und Vaseghi (2014), dass sich die Vorliebe eines erfolgreichen Schülers für bestimmte Sprachlernstrategien bei einem leistungsschwächeren Schüler in einem anderen Lernumfeld möglicherweise als weniger erfolgreich erweisen kann. MacIntyre (1994) weist in seinem theoretischen Modell auf die Bedingtheit der Sprachlernstrategien von persönlichen und situativen Faktoren hin. Es kann festgehalten werden, dass Sprachlernstrategien einen sowohl psychologisch als auch gesellschaftlich-kulturell geprägten Begriff darstellen, weshalb für seine Deutung soziolinguistische und soziologische Erkenntnisse heranzuziehen sind.

Als drittes Grundmerkmal von Sprachlernstrategien soll ihre Bildungs- und Erziehungsbedingtheit hervorgehoben werden. Selinker (1972), Naiman u.a. (1978), Bialystok (1979) sowie Stern (1986) und Skehan (1989) haben schon in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts darauf hingewiesen, dass Sprachlernstrategien den aktiven Einsatz des Lernenden beim Fremdsprachenerwerb voraussetzen und dass ein zielgerichteter Einsatz derselben ausschlaggebend sei für die erfolgreiche Aneignung und das Lernen einer Fremdsprache. Von den erwähnten theoretischen Erkenntnissen ausgehend, besteht im institutionalisierten Rahmen die Möglichkeit, die Vorteile des Gebrauchs von Sprachlernstrategien den Lernenden bewusst zu machen und ihre Einsatzmöglichkeiten durch Übung zu steigern. Dabei ist es wichtig, auch die jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Schüler in Erwägung zu ziehen.

1.2. Terminologische und begriffliche Bestimmung von Sprachlernstrategien

Das Nichtvorhandensein einer festen theoretischen Grundlage zur Erforschung von Sprachlernstrategien resultierte in einer unzureichend klaren Bestimmung dieses Begriffes, was bei den Forschern zu terminologischen Inkonsequenzen geführt hat.

Angesichts der Tatsache, dass sich viele Autoren in den Titeln und Untertiteln ihrer Veröffentlichungen für den Ausdruck *Sprachlernstrategien* entschieden haben (vgl. Oxford 1990; Dörnyei 2005; Hurd und Lewis 2008; Pavičić Takač 2008; Oxford 2013), wird zwar der Anschein erweckt, dass er sich in wissenschaftlichen Kreisen etabliert hat. Andererseits schlägt Dörnyei (2005: 170) in seiner Anstrengung, durch den interdisziplinären Ansatz mit psychologischer Ausrichtung eine festere theoretische Grundlage zu bilden, die Benutzung des Ausdrucks *Selbstregulation* vor, der aus der pädagogischen Psychologie übernommen wurde. Allerdings wird der Ausdruck *Sprachlernstrategien* am häufigsten gebraucht (Medved Krajnović 2010: 80), weshalb er auch in diesem Beitrag verwendet wird, wenn



auch die Möglichkeit besteht, dass der Ausdruck *strategisches selbstreguliertes Lernen* in der künftigen begrifflichen Bestimmung von Sprachlernstrategien die Oberhand gewinnen könnte.

Vom Standpunkt der Begriffsbestimmung hat es sich als äußerst schwierig erwiesen, auf internationaler Ebene eine allgemein anerkannte Festlegung dieses Konzeptes zu erzielen (Macaro 2001). So haben Oxford (1990: 8) und MacIntyre (1994: 190) Strategien als Handlungen (engl. *actions*) definiert, Harris und Grenfell (2004: 120) als Fertigkeiten, Taktiken und Ansätze (engl. *skill, tactic, approach*), während sie bei Pavičić Takač (2008: 52) als Handlungen, Verhaltensformen, Schritte und Techniken (engl. *actions, behaviours, steps, techniques*) definiert werden. Im Unterschied zu diesen Auffassungen bezeichnen Weinstein und Mayer (1983: 3), O'Malley und Chamot (1990: 1) Sprachlernstrategien als Gedanken (engl. *thoughts*) und Verhaltensformen (engl. *behaviours*), während Anderson (2005: 707) und Cohen (2014: 7) sie als Handlungen (engl. *actions*) und Gedanken (engl. *thoughts*) definieren. Demnach bleibt es nicht hinlänglich geklärt, ob Strategien (als Verhaltensformen) der Wahrnehmung zugänglich oder (als Gedanken) dieser unzugänglich bleiben. Allerdings soll hervorgehoben werden, dass die Autoren neuredings (Harris und Grenfell 2004: 120; Pavičić Takač 2008: 52; Anderson 2005: 757; Cohen 2014: 7) die Auffassung teilen, dass Sprachlernstrategien bewusst eingesetzt werden. Trotzdem fehlt es an einer übereinstimmenden Antwort auf die Frage danach, ob sich Sprachlernstrategien allgemein auf die Steuerung des Sprachlernprozesses (Griffiths 2008: 7) oder gezielt auf die Lösung bestimmter sprachlicher Aufgaben (Anderson 2005: 757; Cohen 2014: 7) beziehen.

In Anbetracht der Tatsache, dass wissenschaftliche Anstrengungen immer noch keine klare, präzise und allgemein anerkannte Definition von Sprachlernstrategien zu Tage gefördert haben, entscheidet sich Dörnyei (2005: 170, 191–192) für *Selbstregulation im institutionalisierten Sprachlernen* (engl. *self-regulation of academic learning*) als Oberbegriff für kognitive, metakognitive und motivationale Prozesse sowie für durch äußere Faktoren bedingte Prozesse, wie auch für (strategische) Verhaltensformen, die jenen Schülern eigen sind, die auf das Erzielen bestimmter Leistungen im Bildungs- und Erziehungsbereich ausgerichtet sind. Sprachlernstrategien seien mit vielen anderen Prozessen vernetzt, wodurch sich eine breitere Perspektive ihrer Erfassung eröffne. Oxford (2013: 12) schließt sich dieser Auffassung an, indem sie die selbstregulierten Fremdsprachenlernstrategien (engl. *self-regulated L2 learning strategies*) als absichtliche, zielgerichtete Versuche der Lernsteuerung deutet. Allerdings stößt der Ausdruck *selbstreguliertes Lernen* auch auf Ablehnung (Rose 2012: 137).



Angesichts der Vielfalt wissenschaftlicher Auslegungen von Sprachlernstrategien werden sie in diesem Beitrag als Handlungen, Verhaltensformen, Schritte und Techniken definiert (Pavičić Takač 2008: 52), die bewusst zur Steuerung des Sprachlernvorgangs eingesetzt werden (Griffiths 2008: 87).

1.3. *Überblick über bisherige Forschungen zu Sprachlernstrategien im Vorschulalter*

Dieser Abschnitt des Beitrags zielt darauf, eine Auswahl an relevanten kroatischen und ausländischen sprachdidaktischen Untersuchungen zum Einsatz von Sprachlernstrategien im frühen Fremdsprachenerwerb zu präsentieren. Bei der Klassifikation von Sprachlernstrategien lässt sich im Laufe der letzten zwanzig Jahre eine Tendenz erkennen, die nach der Art der genannten Strategien erfolgt und von einer allgemeinen Einteilung zu einer immer detaillierteren verläuft. In den ersten Untersuchungen von Sprachlernstrategien beim frühen Fremdsprachenlernen unterscheidet Vrhovac (1995) zwei Gruppen von Befragten: eine Gruppe von Kindern im Vorschulalter, die dem Auswendiglernen, dem Übersetzen und dem Codewechsel den Vorrang geben, und eine zweite Gruppe, welche die Bedeutung durch globales Verstehen erschließt, in der Sprachproduktion wagemutig ist und vor der Anstrengung, in der Fremdsprache zu kommunizieren, nicht zurückschreckt. Im Unterschied zu diesem prinzipiellen Ansatz interpretiert Nikolov (1999; 2002) bei Kindern im Alter von neun bis zehn Jahren bestimmte Sprachlernstrategien als eine unbewusste Neigung zum Wiederholen, Singen und Spielen, wobei sie darauf aufmerksam macht, dass der Lehrer bei der Entwicklung der emotional-motivationalen Strategien seiner jungen Schüler die Hauptrolle spielt, und zwar durch gezielte Förderung von Angstminderung, Selbstaufmunterung und Selbstbelohnung. Im Unterschied zu Nikolov (1999; 2002) weist Mihaljević Djigunović (2001) in einer Stichprobe von Sechs- bis Neunjährigen sieben Gruppen von Sprachlernstrategien nach: TPR (Total Physical Response), Formale Strategien (die üblichen Unterrichtsaktivitäten), Akademische Strategien (z.B. aus dem Buch Lernen oder eine Schule besuchen), Gedächtnisstrategien (das Wiederholen von Wörtern), Gesellschaftsstrategien, Metakognitive Strategien (Lernorganisation und die Wissenseinschätzung in Form von Tests) sowie eine Gruppe von Strategien, die den Einsatz von Medien einschließt (z.B. das Anschauen von Zeichentrickfilmen). Als Beispiel für das meistverbreitete System soll die Systematisierung von Kirsch (2012) herangezogen werden, aufgrund ihrer Untersuchungen mit neun- und zehnjährigen Schülern. Sie zählt eine Reihe von Sprachlernstrategien auf, darunter Hörstrategien, Fernsehen, Singen, Spielen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Erraten der Bedeutung



(engl. *inferring meaning*), Gedächtnisstrategien, Trainieren, um Hilfe bitten, Einschätzen, schulisches Lernen, das Bedienen des Rechners, Einsatz von Unterrichtsmaterialien (engl. *using reference books*) und Gegenständen (engl. *studying artefacts*) sowie die Zuhilfenahme von Muttersprachlern. Die beobachteten Sprachlernstrategien wurden daraufhin in kognitive, gesellschaftliche und metakognitive Strategien eingeteilt. Chen (2014) sowie Sepasdar und Soori (2014) untersuchen Sprachlernstrategien bei Zehnjährigen, während Platsidou und Sipitanou (2015) Strategien von Neunjährigen erforschen und dabei Oxfords Einteilung in Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien, metakognitive, affektive und gesellschaftliche Strategien übernehmen (engl. *Strategy Inventory for Language Learning*).

Nach der Art der im frühen Fremdsprachenlernen genannten Sprachlernstrategien weist Mihaljević Djigunović darauf hin, dass die Primarschulzeit vornehmlich durch TPR¹ und gesellschaftliche Strategien gekennzeichnet ist. Eine größere Häufigkeit von gesellschaftlichen Strategien beobachten Tragant und Victori (2003; 2006) bei zehnjährigen Schülern und deuten deren Einsatz als eine Neigung zu unselbstständigem Lernverhalten, das äußeren Einflüssen unterliegt. Während Mihaljević Djigunović (2001) im Laufe des frühen Fremdspracherwerbs die zunehmende Häufigkeit formaler Strategien und einen abnehmenden Einsatz von gesellschaftlichen Strategien verzeichnet, stellen Tragant und Victori (2003) bei Zehnjährigen den zunehmenden Einsatz von auf Wiederholen und Abschreiben gestützten Gedächtnisstrategien fest. Die Autorinnen stellen daneben auch einen intensiven Einsatz von Referenzmaterialien beim Wortschatzlernen fest sowie den Einsatz von Wiederholung zur Verbesserung der Aussprache. Chen (2014) beobachtet bei zehnbis zweiundzwanzigjährigen Testpersonen einen altersbedingt rückläufigen Einsatz von Gedächtnisstrategien. Zum selben Ergebnis kommen Platsidou und Sipitanou (2015) in einer Untersuchung, die mit neun- bis sechzehnjährigen Schülern durchgeführt wurde. Die genannten Autorinnen weisen darauf hin, dass Gedächtnisstrategien mit der Zeit unbewusst eingesetzt oder völlig aufgegeben werden, weil sie den Lernanforderungen nicht entsprechen. In der Analyse der von ihr ermittelten Sprachlernstrategien hebt Kirsch (2012) hervor, dass diese allgemeine Aktivitäten und nicht die persönlichen Handlungen der Testpersonen widerspiegeln. Darüber hinaus widerspricht sie der Auffassung von Mihaljević Djigunović (2001), dass

¹ Die Abkürzung TPR steht im Englischen für Total Physical Response. Bei Vilke (1993) wird TPR als TER - Total Emotional Response - bezeichnet, weil sie der Ansicht ist, dass sich Kinder bei körperlichen Aktivitäten auch emotional betätigen.



Sprachlernstrategien ein Abbild der im Sprachunterricht eingesetzten Aktivitäten seien.

Trotz der großen Vielfalt der eingesetzten Sprachlernstrategien lässt sich bei jüngeren Schülern eine begrenzte Anzahl von Strategien beobachten, denn sie verlassen sich vor allem auf den natürlichen Spracherwerb (Nikolov 1999; 2002). In diesem Sinne bestätigen Tragant und Victori (2003), dass sich Schüler mit einem höheren Sprachniveau einer Vielfalt an Sprachlernstrategien bedienen. Sowohl Kirsch (2012) und Nikolov (1999; 2002) als auch Tragant und Victori (2003) behaupten, dass die Schüler parallel zum Lernfortschritt ein immer mannigfaltigeres und komplexeres System von Sprachlernstrategien entwickeln.

1.4. Ziel der Untersuchung

Da im Kontext des lebenslänglichen Lernens die Förderung der Lernfertigkeit im Vordergrund steht, die ihrerseits eine Vielzahl an Lernstrategien voraussetzt, soll in der folgenden Untersuchung der Einsatz von Sprachlernstrategien im frühen Fremdspracherwerb vom sprachdidaktischen Standpunkt aus angegangen werden. Die Testpersonen waren Schüler, die schon im Vorschulalter Deutsch oder Französisch als Fremdsprache lernen. Im Hinblick auf dieses Ziel wurde folgende Forschungsfrage gestellt: Welcher Sprachlernstrategien bedienen sich Kinder im Vorschulalter, wenn sie am frühen Fremdsprachenlernprogramm teilnehmen? Es wird erwartet, dass sich die allgemeine Annahme über den Einsatz von Sprachlernstrategien im Vorschulalter bestätigen wird und dass sich die ermittelten Strategien systematisieren lassen. Die Sprachlernstrategien sollen anschließend im Hinblick auf ihre Rolle und Häufigkeit kategorisiert werden.

2. Die Methodologie der Untersuchung

Da in diesem Beitrag von der Universalität der Sprachlernstrategien ausgegangen wird, werden die beschriebenen Strategien sprachübergreifend untersucht. Andererseits werden die Beispielgespräche wahlweise entweder in der einen oder in der anderen Sprache aufgeführt, je nachdem, in welcher Sprache sie verständlicher sind. Um die Forschungsfrage nach den von Kindern im Vorschulalter eingesetzten Sprachlernstrategien zu beantworten, werden die in den Antworten der Testpersonen aufgezeichneten Strategien ausgezählt. Dies wird nicht nach vorweg festgelegten Kategorien von Sprachlernstrategien unternommen. Vielmehr wird erst aufgrund der ermittelten Daten eine Liste der nachgewiesenen Sprachlernstrategien erstellt.



2.1. Die Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 39 Befragten,² die am Programm des frühen Fremdsprachenlernens im Vorschulalter beteiligt waren. Es sind Deutsch lernende Programmteilnehmer aus zwei Zagreber Kindergärten (N=20) sowie Französisch lernende Programmteilnehmer aus zwei Einrichtungen (N=19): einem Zagreber Kindergarten (N=10) und der Alliance Française (N=9). Die Programme der Kindergärten unterscheiden sich von jenem der Alliance Française im Hinblick auf die Zahl der Wochenunterrichtsstunden, denn im Unterschied zum zehnstündigen Programm des Kindergartens Travno und des Kindergartens Tatjana Marinić, bietet die Alliance Française ein vierstündiges Wochenprogramm für Kinder im Vorschulalter.³

Im Hinblick auf die Geschlechtsverteilung macht sich eine erheblich größere Anzahl weiblicher (N=27) als männlicher (N=17) Teilnehmer bemerkbar. Nimmt man das Alter in Betracht, überwiegen in der Stichprobe sechs- (N=17) und siebenjährige (N=19) Teilnehmer. Auch zwei Fünfjährige und ein Vierjähriger nahmen am Interview teil.

2.2. Das Instrument und der Verlauf der Untersuchung

Zur Erstellung der Antworten auf die Forschungsfrage wurde ein Leitfadenterview durchgeführt, bei dem die Teilnehmer mit einer Kamera aufgenommen wurden. Darin sollten die Testpersonen in Kroatisch erklären, wie sie verschiedenen Plüschtieren helfen würden, bestimmte Wörter oder Wendungen in französischer oder deutscher Sprache zu sagen. Das Interview wurde in Anlehnung an das von Mihaljević Djigunović (2001) in ihrer Untersuchung *Do learners know how to learn a foreign language?* eingesetzte Instrument durchgeführt. Es besteht aus sechs offenen Fragen, die im Beispiel (1) aufgeführt sind, wobei sich die Auswahl der Sprache nach der Lernsprache der jeweiligen Testperson richtete.

² Die vorliegende Arbeit basiert auf den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung, die als Grundlage zur Entstehung der Dissertation *Utjecaj Jezičnoga portoflija na samostalnost u ovladavanju inim jezikom u predškolskoj dobi* durchgeführt wurde (Vičević Ivanović, 2017).

³ Die Angaben zum Wochenprogramm der oben erwähnten Kindergärten und der Alliance Française Zagreb sind folgenden Internetseiten entnommen worden: <http://www.vrtic-travno.zagreb.hr/default.aspx?id=50>, <http://www.vrtic-tatjanemarinic.zagreb.hr/default.aspx?id=47>, <http://zagreb.alliance-francaise.hr/tecajevi/>



- (1) i. Wie würdest du dem Hund beibringen, das Wort *trois* / *drei* zu sagen?
- ii. Wie würdest du der Katze das Wort *bleu* / *blau* beibringen?
- iii. Wie würdest du dem Papagei helfen, den Satz *Je m'appelle Ara.* / *Ich heiße Ara.* zu sagen?
- iv. Wie würdest du dem Känguruh das Wort *la main* / *die Hand* beibringen?
- v. Wie würdest du dem Pandabären das Wort *le blouson* / *die Jacke* beibringen?
- vi. Wie würdest du dem Elefanten das Wort *la pomme* / *der Apfel* beibringen?

Mit jeder Testperson wurde in einem dafür besonders eingerichteten Raum ein zehnmütiges Interview durchgeführt. Am Anfang wurde jedem Teilnehmer der Verlauf des Interviews am Beispiel von zwei Fragen erklärt: Wie würdest du Dora / dem Spiderman beibringen, „Bonne journée. / Guten Tag!“ zu sagen? und Wie würdest du Garfield helfen, „les chaussures / die Schuhe“ zu sagen? Die Antworten auf diese Fragen wurden bei der Bearbeitung der Ergebnisse nicht berücksichtigt. Alle sechs Interviewfragen wurden zwei Mal wiederholt. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmenden durch verbale und nicht verbale Mittel ermutigt, möglichst viele (unterschiedliche) Sprachlernstrategien aufzuzählen. Die aufgezeichneten Sprachprodukte der Teilnehmer wurden anschließend transkribiert. Bei der Abschrift der Antworten wurden die von den Teilnehmenden erwähnten Sprachlernstrategien ermittelt und ausgezählt.

3. Präsentation der Ergebnisse und ihre Interpretation

In der Untersuchung wurden 25 Sprachlernstrategien ermittelt, deren Bezeichnung für jeweils eine konkret beschriebene Aktivität steht. Insgesamt werden diese Sprachlernstrategien 571 Mal erwähnt, woraus sich ergibt, dass jeder Befragte im Schnitt ungefähr 15 Strategien angeführt hat.

3.1. Die Häufigkeit der genannten Strategien

Die beschriebenen Strategien werden in der Tabelle 1 vertikal in einer Spalte aufgelistet, angefangen von der am seltensten vorkommenden (mit kleinen römischen Zahlen gekennzeichnet). Gemäß ihrer Häufigkeit werden sie in fünf Gruppen unterteilt (mit großen römischen Zahlen gekennzeichnet).



Tabelle 1. Sprachlernstrategien nach Häufigkeit

I.	i.	Nachsprechen	(N=193)	N=193
II.	ii.	Zuhören	(N=88)	N=166
	iii.	Übersetzen aus der Fremdsprache ins Kroatische	(N=78)	
III.	iv.	Selbstständiges Wiederholen	(N=38)	N=110
	v.	Buchstabieren	(N=25)	
	vi.	Gebrauch im Sprachkontext	(N=24)	
	vii.	Übersetzen aus dem Kroatischen in die Fremdsprache	(N=23)	
IV.	viii.	Mit einem Freund Lernen	(N=16)	N=51
	ix.	Auf einen Gegenstand Deuten und den Gegenstand Benennen	(N=15)	
	x.	Gegenstand Benennen	(N=10)	
	xi.	Verwendung des bezeichneten Gegenstandes Bilderbücher Lesen	(N=10)	
V.	xii.	Lernen mithilfe von Reimen in Kinderliedern und Abzählreimen	(N=7) (N=7)	N=51
	xiii.	Aufschreiben von Begriffen	(N=6)	
	xiv.	Lernen mit einer Lehrperson	(N=5)	
	xv.	Überprüfung des Gelernten	(N=4)	
	xvi.	Korrektur von fehlerhaften Aussagen	(N=4)	
	xvii.	Lernen durch Mitspielen	(N=3)	
	xviii.	Angstminderung	(N=3)	
	xix.	Lernen mit der Familie	(N=3)	
	xx.	Psychophysische Vorbereitung auf das Lernen	(N=3)	
	xxi.	Auf einen Gegenstand Deuten, ohne diesen zu Benennen	(N=2) (N=2)	
	xxii.	Lernen durch Zeichnen	(N=1)	
xxiii.	Lernen mit anderen Personen	(N=1)		
xxiv.	Diskriminierung und Wiederholung bestimmter Laute			
xxv.	Übersetzen aus einer Sprache in die andere			

Die ersten drei Strategien (i-iii) wurden im Schnitt von jedem Befragten mehr als zwei Mal erwähnt (insgesamt sind es 359), wobei das Nachsprechen (193) häufiger vorkam als die anderen zwei Strategien zusammen (166). Die darauffolgenden Strategien (iv-vii) wurden durchschnittlich von mehr als der Hälfte der Befragten erwähnt (insgesamt 110). Die nächsten vier Strategien (viii-xi) wurden im Schnitt



von rund einer Hälfte der Befragten erwähnt (insgesamt 51). Die übrigen vierzehn (xii-xxv) wurden im Schnitt von etwas weniger als einem Viertel der Befragten erwähnt (insgesamt wiederum 51). Folglich kann festgestellt werden, dass nur drei Strategien eindeutig häufig auftreten, da die Befragten diese im Schnitt anderthalb Mal öfter eingesetzt haben als alle anderen Strategien zusammen (359 zu 212).

3.2. Strategiearten

Die ermittelten Sprachlernstrategien wurden in Anlehnung an Mihaljević Djigunović (2001) in sieben größere Gruppen gegliedert, wie aus Abbildung 1 und Tabelle 2 ersichtlich.

Bei der Zuordnung der vorgefundenen Strategien mussten die unterschiedlichen Bezeichnungen und Auslegungen von Sprachlernstrategien berücksichtigt und vereinheitlicht werden. So wurde z.B. die Bezeichnung *Verwendung des bezeichneten Gegenstandes* in Anlehnung an Nikolov geprägt (1999: 229; 2002: 135). Diese Untergruppe deckt sich mit der von Mihaljević Djigunović als TPR bezeichneten Strategiegruppe (2001: 67), doch im Unterschied zu ihrer Strategieklassifikation wurde sie in der vorliegenden der Gruppe der Nicht-formalen Strategien zugeordnet.

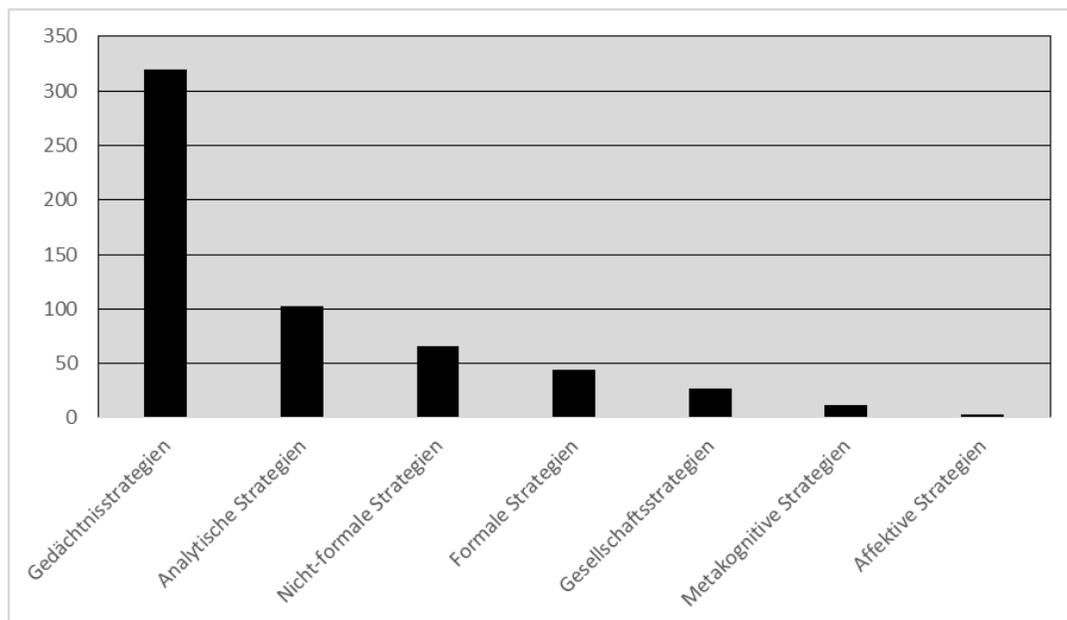


Abbildung 1. Erwähnungshäufigkeit der Sprachlernstrategien in sieben Strategiegruppen



Tabelle 2. Die Erwähnungshäufigkeit der einzelnen Strategien in sieben Strategiegruppen unterteilt

I. Gedächtnisstrategien (N=320) - Nachsprechen - Zuhören - Selbstständiges Wiederholen - Diskriminierung und Wiederholung bestimmter Laute	(N=193) (N=88) (N=38) (N=1)
II. Analytische Strategien (N=102) - Übersetzen aus der Fremdsprache ins Kroatische - Übersetzen aus dem Kroatischen in die Fremdsprache - Übersetzen aus einer Fremdsprache in die andere	(N=78) (N=23) (N=1)
III. Nicht-formale Strategien (N=66) - Gebrauch im Sprachkontext - Auf einen Gegenstand Deuten und den Gegenstand Benennen - Verwendung des bezeichneten Gegenstandes - Lernen mithilfe von Reimen in Kinderliedern und Abzählreimen - Lernen durch Mitspielen - Auf einen Gegenstand Deuten, ohne diesen zu Benennen	(N=24) (N=15) (N=10) (N=10) (N=4) (N=3)
IV. Formale Strategien (N=44) - Buchstabieren - Bilderbücher lesen - Aufschreiben von Begriffen - Lernen durch Zeichnen	(N=25) (N=10) (N=7) (N=2)
V. Gesellschaftsstrategien (N=27) - Lernen mit einem Freund - Lernen mit einer Lehrperson - Lernen mit der Familie - Lernen mit jemand anderem	(N=16) (N=6) (N=3) (N=2)
VI. Metakognitive Strategien (N=12) - Überprüfung des Gelernten - Berichtigung des Gelernten - Psychophysische Vorbereitung auf das Lernen	(N=5) (N=4) (N=3)
VII. Affektive Strategien (N=3) - Angstminderung	(N=3)

Des Weiteren beziehen sich bei Mihaljević Djigunović (2001: 67) Wiederholungen auf Gedächtnisstrategien, während sie in der vorliegenden Klassifikation in die Gruppe der Gedächtnisstrategien eingefügt und in mehrere Untergruppen aufge-



gliedert sind: Zuhören, Nachsprechen, Selbstständiges Wiederholen sowie die Diskriminierung und Wiederholung bestimmter Laute. Die Gruppe der Analytischen Strategien deckt sich mit keiner der von Mihaljević Djigunović (2001: 67–68) vorgeschlagenen Strategiegruppen. Wie aus den erwähnten Beispielen zu folgern ist, kann man McDonough (1999: 52) durchaus zustimmen, dass die gleichen Bezeichnungen für unterschiedliche Aktivitäten und unterschiedliche Bezeichnungen für die gleichen Aktivitäten den Vergleich verschiedener Klassifikationsschemata erschweren. Im Folgenden wird für jede Strategiegruppe in Tabelle 2 die Gesamtzahl der Erwähnungen angegeben, wie auch die Erwähnungshäufigkeit der einzelnen Strategiearten, die nach absteigender Frequenz sortiert sind.

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, treten die drei häufigsten Strategien in den ersten zwei Strategiegruppen auf (Gedächtnisstrategien und Analytische Strategien), während in den letzten drei Strategiegruppen (Gesellschaftsstrategien, Metakognitive Strategien und Affektive Strategien) nur die seltensten Strategiearten vorkommen, mit Ausnahme einer (Lernen mit einem Freund). Die meisten Gruppen (s. Gedächtnisstrategien, Formale Strategien und Gesellschaftsstrategien) enthalten vier oder drei (s. Analytische Strategien und Metakognitive Strategien) unterschiedliche Strategiearten. Unter den Nicht-formalen Strategien sind sogar sechs unterschiedliche Strategiearten vorzufinden, unter den Affektiven Strategien hingegen nur eine.

3.2.1. *Gedächtnisstrategien*

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass unter den Strategien, die von den Befragten am häufigsten erwähnt wurden, die mit Abstand größte Zahl den Gedächtnisstrategien zugeordnet werden kann: Nachsprechen, Zuhören, Selbstständiges Wiederholen sowie Lautdiskriminierung und -wiederholung. Tatsache ist, dass das Nachsprechen auch bei Nikolov die häufigste Untergruppe ist (1999: 228; 2002: 135), ebenso wie bei Tragant und Victori (2003: 187, 191–196). Dass Kinder im Vorschulalter gerne nachsprechen, lässt sich durch ihre eingeschränkte Informationsbearbeitungsfähigkeit erklären (Vasta, Haith und Miller 2005). Es wurde auch die schon bei Tragant und Victori (2003: 197; 2006: 222) verzeichnete Neigung der Lernenden bestätigt, ein Sprachvorbild nachzuahmen, um die eigene Aussprache zu verbessern. Die Aussage eines Französisch lernenden Befragten wird in (2) angegeben. Der Befragte hat den Unterschied zwischen der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Aussprache erkannt, die Sprachlaute diskriminiert und auf die Wichtigkeit der Wiederholung bestimmter Laute während der Aneignung der Aussprache fremdsprachlicher Wörter hingewiesen. In allen Beispielen wird in der Folge der Interviewer mit I bezeichnet und der Interviewte mit I, in Verbindung mit



verschiedenen Zahlen, z.B. I1, I2, I3... (eine bestimmte Zahl bezieht sich immer auf denselben Interviewten). Der betonte Teil der Aussage ist durch Fettdruck hervorgehoben. Mit dem Zeichen || wird die Überlappung der Aussagen zweier Gesprächspartner signalisiert. Die fremdsprachlichen Wörter sind kursiv hervorgehoben (wie auch die in Klammern stehenden Kommentare).

(2) Strategie der Diskriminierung und Wiederholung bestimmter Laute
(Aussage 2) – I34

1. I Super! Und, wie würdest du dem kleinen Hund das Wort *trois* bringen?
2. I34(*der Befragte schweigt vier Sekunden lang*) Wenn er das französische *r* nicht aussprechen kann, dann sollte er zuerst lernen *'hr* zu sagen... (*die französische Aussprache des r-Lautes*)
3. I Mhm.

3.2.2. Analytische Strategien

Auf die Gedächtnisstrategien folgt als zweithäufigste Strategiegruppe jene der Analytischen Strategien: Übersetzen aus der Fremdsprache ins Kroatische, Übersetzen aus dem Kroatischen in die Fremdsprache und Übersetzen aus einer Fremdsprache (d.h. nicht aus dem Kroatischen) in eine andere. Die im vorliegenden Beitrag nachgewiesenen Ergebnisse decken sich mit jenen von Vrhovac (1995: 237) und Mihaljević Djigunović (2001: 63), welche bei Kindern im Vorschulalter die Neigung zum Übersetzen erkannt und beschrieben haben. Obwohl die Befragten oft aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt übersetzen, bediente sich ein Befragter bei der Übersetzung keinesfalls seiner Muttersprache, was auf seine Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist, wie dies aus Beispiel (3) hervorgeht. Obwohl er Französisch lernt und deshalb zu erwarten war, dass er sich des Französischen bedienen würde, weicht er lieber zum Englischen aus. Somit stellt der Befragte seinen bedingungslosen Eifer bei der Lösung der Aufgabe unter Beweis, eine Verhaltensform, auf die schon Vrhovac aufmerksam gemacht hat (1998: 47–48).

(3) Strategie des Übersetzens aus einer Fremdsprache in die andere
(Aussage 2) – I29

1. I Uuund... was würdest du ihr dann zei...
2. I29 *Blue* heißt... *blue* heißt auf Englisch *bleu*.
3. I Uuund... auf Französisch?
4. I29 *Bleu*.



3.2.3. Nicht-formale Strategien

Nicht-formale Strategien finden im Vorschulalter sehr oft Verwendung. In der vorliegenden Untersuchung zählen folgende dazu: Gebrauch im Sprachkontext, Auf einen Gegenstand Deuten und den Gegenstand Benennen, Verwendung des bezeichneten Gegenstandes, Lernen mithilfe von Reimen in Kinderliedern und Abzählreimen, Lernen durch Mitspielen, Auf einen Gegenstand Deuten, ohne diesen zu Benennen. Obzwar sich laut Nikolov (1999: 229; 2002: 135) Kinder im Vorschulalter auf den natürlichen Lernprozess verlassen, zeigt das Deutsch lernende Kind in (4), wie dieser Prozess von einem Befragten explizit zu Sprache gebracht wird. Es ist zwar möglich, dass die Befragten den Sprachlernmechanismus aus der Muttersprache verinnerlicht haben und ihn deshalb zielgerecht beim Erlernen der Fremdsprache einsetzen. Es ist aber nicht minder plausibel, dass die Befragten jene Aktivitäten erwähnen, denen sie während der Aneignung der Muttersprache, bzw. der Fremdsprache im formalen Unterrichtsprozess ausgesetzt waren (Mihaljević Djigunović 2001: 68), oder auch verschiedenen Aktivitäten, die sie außerhalb davon in Alltagssituationen ausgeübt haben.

(4) Die Strategie des Deutens auf einen bestimmten Gegenstand (Aussage 2) – I5

1. I Ach, weißt du, die können noch nichts, ich hab' mir ja auch... du weißt doch sicher mehr als die, so dass du ihnen ganz bestimmt helfen kannst. Dem Garfield hast du ja schon geholfen. Und das war echt super. Hmmm... so wie du eben dem Garfield geholfen hast, so kannst du jetzt allen diesen Tieren hier, ja unseren kleinen Freunden helfen. Ja, was meinst du? Wollen wir? Lass es uns mal versuchen. Zum Beispiel, wie würdest du der Katze helfen, damit sie das deutsche Wort **blau** lernt?
2. I5 Tjaaa (*der Befragte wartet neun Sekunden*) Hmmm... (*er wartet noch eine Sekunde*). Ich würde ihr die Farbe zeigen, und die würde sie dann lernen.

Der natürliche Erstspracherwerb kommt vor allem beim Mitspielen zustande. Das Gespräch (5) mit einem Französisch lernenden Befragten zeigt, wie ein Kind beim Fremdsprachenlernen von seiner Peergruppe unterstützt werden kann.

(5) Lernen durch Mitspielen (Aussage 2) – I37

1. I Also gut. Sag mir, wie könntest du ihm noch helfen, dieses Wort zu lernen?



2. I37 Mm... Ich könnte... (*der Befragte spricht sehr leise*) **Ich weiß!**
Ja, also, ää...er, ää..., dass wir zusammen irgendein Kartenspiel
spielen... || und dann zieht er eine Karte... und dann sieht er *le
blouson*... || und dann fragen wir ihn: Was hast du bekommen,
und wenn er uns die Karte zeigt, muss er uns sagen, wie das
heißt.
3. I Mhm.
4. I Mhm.
5. I Ach so, du meinst, ihr könntet zusammen spielen?
6. I37 Ja, genau.

Einen wichtigen Bestandteil des Erstspracherwerbs machen rhythmische Elemente in Kinderliedern und Abzählreimen aus. Am Beispiel (6) eines Französisch lernenden und (7) eines Deutsch lernenden Kindes lässt sich erkennen, dass sich Kinder im Vorschulalter der Bedeutung des Reims beim Fremdspracherwerb durchaus bewusst sind. Vermutlich begegnen sie gereimten Spracheinheiten sehr oft, sei es in einer Kita oder andernorts. Möglicherweise haben sie den positiven Effekt beim Erstspracherwerb erkannt und setzen Rhythmus und Reim zielbewusst auch im Prozess des Zweitspracherwerbs ein.

- (6) Lernen mithilfe von Reimen in Kinderliedern und Abzählreimen (Aussage 2 und 5 als Beispiel für Lernen mit Kinderliedern) – 130
1. I Warte, warte doch, ich hab' dich nicht gut verstanden. Wie war das nochmal... was du vorhin gesagt hast? Womit du eben begonnen hast, ja...?
2. I30 Ja, wir pflücken und... und dabei sagen wir *la pomme, la pomme, la pomme*. (*der Befragte singt*)
3. I Und ihr pflückt Äp... Äpfel...
4. I Und jedes Mal, wenn ihr einen Apfel gepflückt habt, dann sagt ihr *la pomme, la pomme, la pomme*. (*der Interviewende singt*)
5. I30 Und dann sagt er, und dann sagt er auch *la pomme, la pomme* (*der Befragte singt*), und dann singen wir alle zusammen (*der Befragte zeigt auf die anderen Plüschtiere*) das Lied und der hier auch (*der Befragte zeigt auf das betreffende Plüschtier*).



- (7) Lernen mithilfe von Reimen in Kinderliedern und Abzählreimen (Aussage 4, 6 und 8 als Beispiele für Lernen mithilfe von Abzählreimen) – 12
1. I Und wie würdest du dem Elefanten helfen, das Wort *der Apfel* zu lernen?
 2. I2 *Del Apfel (der Befragte zeichnet mit der Hand einen Kreis in der Luft).*
 3. I Ach so, du würdest ihm zeigen, wie *der Apfel* aussieht?
 4. I2 *Del Apfel ist, del Apfel ist rund... ||*
 5. I *Rund...*
 6. I2 *... und kommt ins Kindermund... (der Befragte macht mit der Hand vor, wie er sich etwas in den Mund stecken würde)*
 7. I *... und kommt ins...*
 8. I2 *... den Kin... || dermund (der Befragte macht mit der Hand vor, wie er sich etwas in den Mund stecken würde)*
 9. I *In den Kindermund. So würdest du ihm also den Reim vorsagen?*
 10. I2 Ja.
 11. I Und du glaubst, er würde sich das Wort dann merken?
 12. I2 Ja.

Unter den Nicht-formalen Strategien ist es wichtig, ein besonderes Augenmerk auf die Strategie der Verwendung des bezeichneten Gegenstandes zu legen. Das Beispiel (8) eines Deutsch lernenden Kindes zeigt, auf welche Art und Weise es das vorgegebene Wort in die entsprechende Aussage einfügt. Vom kognitiven Standpunkt aus gesehen hat der Befragte damit unter Beweis gestellt, dass er sich nicht nur auf eine konkrete Umgebung bezieht, wovon auch Andrilović und Čudina-Obradović (1990: 148) schreiben, sondern zum abstrakten Denken bereit ist.

- (8) Gebrauch im Sprachkontext (Aussage 2) – I6
1. I Aha, und wie würdest du dem Pandabären helfen, das Wort *die Jacke* zu erlernen?
 2. I6 *Äää, m... man kann sagen, die Jacke anziehen.*
 3. I Ach sooo würdest du ihm das sagen.



3.2.4. Formale Strategien

Die Gruppe der Formalen Strategien findet in der Regel im schulischen Umfeld Verwendung (Mihaljević Djigunović 2001: 61–67). Im vorliegenden Beitrag zählen folgende dazu: Buchstabieren, Bilderbücher Lesen, Aufschreiben von Begriffen und Lernen durch Zeichnen. Möglicherweise werden sie von Kindern im Vorschulalter erwähnt, weil sie diesen Strategien während der Vorbereitung auf die Schule ausgesetzt waren. Unter den Formalen Strategien wird im Beispiel (9) die Strategie des Lernens durch Zeichnen dokumentiert. Das Beispiel zeigt, wie ein Deutsch lernender Schüler eine Strategie, die nicht direkt mit Sprachenlernen zusammenhängt, im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs erwähnt hat.

- (9) Strategie des Lernens durch das Zeichnen von Begriffen (Aussage 4) – 19
1. I Und wie würdest du dem Pandabären helfen, das Wort *die Jacke* zu lernen?
 2. I9 Was heißt denn *die Jacke*?
 3. I Auf Kroatisch heißt das *jakna*.
 4. I9 (*der Befragte schweigt drei Sekunden lang*) Das haben wir gelernt, als wir gezeichnet haben, hhh, Klamotten für den Winter.

3.2.5. Gesellschaftsstrategien

Zu den Gesellschaftsstrategien zählen: Lernen mit einem Freund, Lernen mit einer Lehrperson, Lernen mit der Familie, Lernen mit jemand anderem. Sie beweisen, wie wichtig das gesellschaftliche Umfeld beim Lernen ist, was das Französisch lernende Kind im Beispiel (10) tatsächlich erkannt hat. Über die Bedeutung von Gesellschaftsstrategien beim Fremdsprachenerwerb schreiben Nikolov (1999: 228; 2002: 132), Mihaljević Djigunović (2001: 59–60), Tragant und Victori (2003: 197; 2006: 222) sowie Kirsch (2012: 384, 386–387, 393).

- (10) Lernen mit einem Freund (Aussage 2) – I22
1. I Mhm. Und wie würdest du ihm **noch** helfen, ja helfen, das Wort *trois* zu lernen?
 2. I22 Er könnte irgendwie hören, wie seine anderen Freunde das sagen.
 3. I Mhm. Seine anderen Freunde. Mmm... Welche meinst du denn?
 4. I22 Ja vielleicht die Miezekatze oder Dora.



3.2.6. Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien wie: die Überprüfung des Gelernten, die Berichtigung des Gelernten und die Psychophysische Vorbereitung auf das Lernen beweisen, dass ein Kind im Vorschulalter den eigenen Lernprozess reflektieren kann (Berk 2008: 228). Am Beispiel in (11) erkennt man, dass ein Deutsch lernendes Kind es als wichtig erachtet hat, das Gelernte einer Überprüfung zu unterziehen. Vermutlich hat es erkannt, dass es bei der Bewusstmachung von Fehlern der Hilfe eines erfahrenen Sprechers bedarf. Im Kontext der soziokulturellen Theorie der kognitiven Entwicklung von Vygotsky (1978: 90) passt sich in der proximalen Entwicklungszone der kompetentere Sprecher einer Fremdsprache der Sprachentwicklungsstufe seines Sprechpartners an und hilft ihm auf diese Weise, die Fremdsprache zu erlernen.

(11) Die Strategie der Überprüfung des Gelernten (Aussage 5) – I4

1. I4 Ja. Du musst sagen *del Apfel*, jeden Tag musst du dich bemühen, ja?
2. I Mhm, er muss sich jeden Tag bemühen. Warte Mal, wo willst du denn hin? Ooooo... und wie soll er sich denn...
3. I4 (*der Befragte lacht*)
4. I ... sich jeden Tag bemühen?
5. I4 Da ist es ja! (*im Hintergrund klingelt das Telefon*) Man muss jeden Tag, wenn man sein... gefüllt hat... lernen und l... und wenn du es gut gelehnt hast, dann komm zur Überprüfung.
6. I Ach so, wenn er es gut gelernt hat, dann kommt er und lässt sich überprüfen?
7. I4 Ja.

3.2.7. Affektive Strategien

Affektive Strategien besetzen aufgrund ihrer Seltenheit den letzten Platz. Das Erwähnen der Angstminderung im Beispiel (12) bei einem Deutsch lernenden Kind hat einen ausnehmend hohen Wert, denn es zeugt davon, dass der Befragte die affektive Dimension des Fremdsprachenlernens erkannt hat, was beim Planen und der Durchführung des eigenen Lernprozesses besonders wichtig ist.

(12) Die Strategie der Angstminderung (Aussage 4) – I4

1. I Super! So, jetzt kommt er hierher, an seinen Platz zurück, und du



sagst mir, wie du dem Pandabären helfen würdest, das Wort *die Jacke* zu lernen?

2. I4 *Die Jacke.*

3. I Mhm.

4. I4 Ja, gut. (*der Befragte seufzt*). Zuerst machen wir ihm gute Laune: Komm, sei doch nicht so traurig, ich zeig's dir ja gleich. So, wenn du das sagen willst, dann musst du dir viel Mühe geben, je... jeden, ich sag' das allen meinen Tieren so.

Rampillon (2003: 91) ermittelt, welche Sprachlernstrategien die Schüler aus der Vorschulzeit und Grundschulzeit mitnehmen, wie gut sie sie erworben haben und in welchem Maße sie sich dieser bedienen. Durch die qualitative Analyse der transkribierten Aussagen wurde in dieser Untersuchung gezeigt, dass sich Kinder im Vorschulalter verschiedener Sprachlernstrategien bedienen, was ihre Bereitschaft dazu nachweist, ihren Lernprozess zu planen (z.B. Angstminderungsstrategien), durchzuführen (z.B. Strategien des Gebrauchs im Sprachkontext), zu reflektieren (z.B. Strategie der Diskriminierung und Wiederholung bestimmter Laute) und einzuschätzen (z.B. Strategie der Korrektur von fehlerhaften Aussagen). Nichtsdestotrotz soll aufgrund der nachgewiesenen Ergebnisse daran erinnert werden, dass sich Befragte im Vorschulalter vor allem auf Gedächtnisstrategien stützen.

Durch die qualitative Analyse der transkribierten Dialoge, die mit Deutsch oder Französisch lernenden Kindern im Vorschulalter durchgeführt wurden, konnte in diesem Beitrag die Bedeutung und Art der Sprachlernstrategien beim Fremdsprachenerwerb systematisiert und beschrieben werden. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, wurden die Strategien in Form von Kann-Beschreibungen formuliert, in Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio (Europski jezični portfolio 2006), so dass sie in künftigen Überlegungen darüber, wie man Sprachlernstrategien zum Bestandteil des Sprachlern- und Sprachlehrprozesses für Kinder im Vorschulalter machen könnte, weiter ausgeführt werden könnten. Die positiven Ergebnisse des Forschungsprojekts *Razvijanje učenikove samostalnosti uz pomoć EJP-a* (Vrhovac u.a. 2010; Vrhovac 2012) bestätigen ihre Effizienz. Die in der Tabelle 3 abgebildete Liste der Strategien, die von Kindern im Vorschulalter beim Fremdsprachenlernen des Öfteren eingesetzt werden, bietet eine empirisch begründete Basis für den Einsatz von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht bei Kindern im Vorschulalter.



Tabelle 3. Sprachlernstrategien von Vorschulkindern

Wenn ein Kind im Vorschulalter eine Fremdsprache lernt, behilft es sich damit, dass es...	auf das, was es in der Fremdsprache lernt, deutet und dieses gelegentlich auch benennt.
	sich des gelernten Wortes oder der gelernten Wörter situationsgerecht bedient.
	die Bedeutung des Wortes mit allen Sinnen zu erfassen sucht.
	Kinderlieder und Abzählreime in der Fremdsprache singt.
	Spiele in der Fremdsprache spielt.
	ein Wort oder mehrere Wörter in der Fremdsprache lesen, schreiben oder buchstabieren kann.
	zeichnen kann, was es in der Fremdsprache lernt.
	zuhört, wenn jemand in der Fremdsprache spricht.
	das, was es gerade lernt, selbstständig wiederholt oder einem Sprachvorbild nachspricht.
	fremdsprachliche Wörter ausspricht.
	entsprechende Wörter in einer anderen Sprache sagt.
	in Gesellschaft mit anderen lernt.
	immer weniger Angst hat, in der Fremdsprache zu sprechen.
	sich auf das Fremdsprachenlernen vorbereitet.
fehlerhafte Aussagen korrigiert.	
Gelerntes überprüft.	

4. Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurden Sprachlernstrategien als konkrete Aktivitäten beschrieben und in sieben Gruppen unterteilt. Unter diesen Strategien hebt sich aufgrund ihrer Häufigkeit vor allem die Gruppe der Gedächtnisstrategien hervor (N=320) während aufgrund ihrer Seltenheit besonders die Affektiven Strategien auffallen (N=3). Im Schnitt haben alle Testpersonen Analytische, Nicht-formale und Formale Strategien ein-, zwei- oder zweieinhalb Mal erwähnt, während die Gesellschaftlichen und die Metakognitiven Strategien von rund einer Hälfte angegeben wurden und die Affektiven von nur einem Zehntel. Dies beweist, dass sich Kinder, die Fremdsprachen im Vorschulalter lernen, bestimmte Strategien und ihre Vorteile unterschiedlich stark bewusst machen. Einiger Strategien sind sie sich



durchaus bewusst, anderer weniger, wieder anderer in einem bescheideneren Maße und einiger kaum. Diejenigen Strategien, die von den Testpersonen sehr häufig erwähnt wurden, sollten Kindern im Vorschulalter nicht eigens beigebracht werden, da sie sich diese schon bewusst gemacht haben und vermutlich im eigenen Lernprozess anwenden. Die äußerst selten erwähnten Strategien können sich Kinder im Vorschulalter höchstwahrscheinlich noch nicht bewusst machen, so dass man von ihrem Einsatz (zumindest in dieser Altersgruppe) ebenfalls absehen kann. Vielmehr sollte man alle Kinder dazu ermutigen, die in der vorliegenden Untersuchung mehrfach ermittelten Strategiearten einzusetzen, wie auch den Gebrauch jener Strategien zu pflegen, die sie ohnehin schon gerne verwenden. Die explizite Bewusstmachung von Sprachlernstrategien ist jedoch bei Kindern im Vorschulalter nicht notwendig, es empfiehlt sich eher der indirekte Ansatz – der Lehrereinput und die eigene Erfahrung des Kindes mit einer konkreten Strategie.

Die Untersuchungsergebnisse bieten eine empirisch nachgewiesene Basis für den Einsatz von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht, da mit der Studie bestätigt wurde, dass Vorschulkinder durchaus fähig sind, den eigenen Lernprozess zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und einzuschätzen. Dieser Befund legt den Schluss nahe, dass man schon im Vorschulalter feste Grundlagen für die Förderung lebenslangen Lernens legen kann.

Die in diesem Beitrag beschriebene Klassifikation der Sprachlernstrategien eignet sich zum Fremdsprachenunterricht im kroatischen Lernumfeld. Weitere Untersuchungen sollten der Frage nachgehen, welche davon und wie oft sie beim Lernen anderer Sprachen eingesetzt werden. Da in der vorliegenden Untersuchung für beide Sprachen jeweils etwa zwanzig Teilnehmer interviewt wurden, könnte man mit einer großflächigen Untersuchung für jede einzelne Sprache feststellen, ob und inwiefern der Einsatz von Sprachlernstrategien sprachspezifisch ist.

Im kroatischen Fremdsprachenunterricht könnte die hier aufgestellte Liste bei der Entwicklung von Aktivitäten zur Bewusstmachung, Übung und Vorbereitung auf den selbstständigen Einsatz von Sprachlernstrategien beim frühen Fremdsprachenlernen Anwendung finden. Die Liste der beschriebenen Strategien könnte auch in das Europäische Fremdsprachenportfolio integriert werden, als ein Leitfaden zur kindlichen Reflexion des eigenen Sprachlernprozesses, zumal die Strategien in Anlehnung an die kroatische Version des ESP (2006) formuliert wurden. Sollte im kroatischen Bildungsrahmen ein entsprechendes Portfolio für Vorschulkinder entwickelt werden, könnte die in dieser Untersuchung erstellte Liste in jenen Teil des ESP aufgenommen werden, der sich mit Fremdsprachenlernstrategien auseinandersetzt.



Literatur

- Anderson, Neil J. 2005. L2 strategy research. In Hinkel, Eli (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 757–772. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrić, Vlado & Čudina-Obradović, Mira. 1990. *Osnove opće i razvojne psihologije: Psihologija odgoja i obrazovanja II*. 3. Ausg. Zagreb: Školska knjiga.
- Barjesteh, Hamed & Mukundan, Jayakaran & Vaseghi, Reza. 2014. A synthesis of language learning strategies: Current issues, problems and claims made in learner strategy research. *Advances in Language and Literary Studies* 5(6). 68–74.
- Berk, Laura E. 2008. *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bialystok, Ellen. 1979. An analytical view of second language competence: A model and some evidence. *The Modern Language Journal* 63(5-6). 257–262.
- Chamot, Anna Uhl. 2004. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1). 14–26.
- Chen, Mei-Ling. 2014. Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching* 7(2). 144–151.
- Chesterfield, Ray & Chesterfield, Kathleen Barrows. 1985. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6(1). 45–59.
- Cohen, Andrew D. 1991. Strategies in second language learning: insights from research. In Phillipson, Robert & Kellerman, Eric & Selinker, Larry & Sharwood Smith, Michael & Swain, Merrill (Hrsg.), *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, 107–119. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, Andrew D. 2014. *Strategies in learning and using a second language*. 2. Ausg. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cotterall, Sara. 1999. Introduction. In Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*, 43–49. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.). 1999. *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán & Skehan, Peter. 2005. Individual differences in second language learning. In Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition*, 589–630. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, Gail. 1991. Learning to learn. In Brumfit, Christopher & Moon, Jayne & Tongue, Ray (Hrsg.), *Teaching english to children: from practice to principle (methodology)*, 191–200. Essex: Longman.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University



Press.

- Europski jezični portfolio. Za učenike i učenicke od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj. 2006. Zagreb: Školska knjiga.
- Griffiths, Carol. 2008. Strategies and good language learners. In Griffiths, Carol (Hrsg.), *Lessons from good language learners*, 83–98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, Peter Yongqi & Hu, Guangwe & Zhang, Lawrence Jun. 2005. Investigating language learner strategies among lower primary school pupils in Singapore. *Language and Education* 19(4). 281–303.
- Gürsoy, Esim. 2013. The development of a children's inventory for language learning strategies (CHILLS). *Journal of Educational and Social Research* 3(7). 263–272.
- Harris, Vee & Grenfell, Michael. 2004. Language-learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness* 13(2). 116–130.
- Hrozková, Ivana. 2015. Do young learners exploit the same learning strategies as adults? *Practice and Theory in Systems of Education* 10(1). 74–80.
- Hsiao, Tsung-Yuan & Oxford, Rebecca L. 2002. Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal* 86(3). 368–383.
- Hurd, Stella & Lewis, Tim. 2008. *Language learning strategies in independent settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kirsch, Claudine. 2012. Developing children's language learner strategies at primary school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 40(4). *Special Issue: What can primary languages offer the curriculum?* 379–399.
- Macaro, Ernesto. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, Ernesto. 2006. Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 90(3). 320–337.
- MacIntyre, Peter D. 1994. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals* 27(2). 185–195.
- McDonough, Steven. 1999. A hierarchy of strategies? In Cotterall, Sara & Crabbe, David (Hrsg.), *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*, 51–60. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Medved Krajnović, Marta. 2004. *Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb.
- Medved-Krajnović, Marta. 2006. Jezična svjesnost i rana dvojezičnost. In Vodopija, Irena (Hrsg.), *Dijete i višejezičnost*. Sammelband zur internationalen Fach- und Wissenschaftskonferenz Dijete i jezik danas, Osijek 2003, 211–219. Osijek: Universität Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Fakultät für Lehrerbildung in Osijek.



- Medved Krajnović, Marta. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2001. Do learners know how to learn a foreign language? In Vrhovac, Yvonne (Hrsg.), *Children and foreign languages III/Kinder und Fremdsprachen III/Bambini e lingue straniere III/Les enfants et les langues étrangères III*, 57–71. Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb.
- Naiman, Neil & Fröhlich, Maria & Stern, H. H. & Todesco, Angie. 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Nikolov, Marianne. 1999. Strategy use in Hungarian children's classrooms through a story-based syllabus. *Strani jezici* 28 (3-4). 225–233.
- Nikolov, Marianne. 2002. *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Nyikos, Martha & Oxford, Rebecca. 1993. A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal* 77(1). 11–22.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, Rebecca L. 2013. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Oxford, Rebecca L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies. Self regulation in context*. 2. Ausg. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Oxford, Rebecca L. & Amerstorfer, Carmen M (Hrsg.). 2018. *Language learning strategies and individual learner characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts*. London: Bloomsbury.
- Pavičić, Višnja. 2000. Istraživanje strategija učenja vokabulara. *Strani jezici* 29(1-2). 15–25.
- Pavičić Takač, Višnja. 2008. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peter, Klaus & Unterthiner, Dominik & Zerlauth, Martin. 2016. Mehrsprachiges Vorlesen: Rezeptionsstrategien reflektieren und Kompetenzerleben ermöglichen. In Rückl, Michaela (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften*. Band 2, herausgegeben von der School of Education der Universität Salzburg. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Petravić, Ana. 2001. Selbstständiges Lernen mit Hilfe von Lernstrategien als Lernziel in den kroatischen DAF-Lehrwerken für die Grundschule. In Vrhovac, Yvonne (Hrsg.), *Children and foreign languages III/Kinder und Fremdsprachen III/Bambini e lingue straniere III/Les enfants et les langues étrangères III*, 73–86. Zagreb: Philosophische



Fakultät der Universität Zagreb.

- Platsidou, Maria & Sipitanou, Athena. 2015. Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 4(1). 83–96.
- Psaltou-Joycey, Angeliki & Sougari, Areti-Maria. 2010. Greek young learners' perceptions about foreign language learning and teaching. In Psaltou-Joycey, Angeliki & Mattheoudakis, Marina (Hrsg.), *Advances in research on language acquisition and teaching: selected papers*. 14th International Conference of Applied Linguistics, 387–401. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association (GALA).
- Rampillon, Ute. 2003. Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 85–103. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Rose, Heath. 2012. Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal* 3(2). 137–148.
- Sepasdar, Mansoreh & Soori, Afshin. 2014. The impact of age on using language learning strategies. *International Journal of Education & Literacy Studies* 2(3). 26–31.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3). 209–231.
- Skehan, Peter. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, A division of Hodder & Stoughton.
- Skehan, Peter. 2001. *A cognitive approach to language learning*. 4. Ausg. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1986. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tragant, Elsa & Victori, Mia. 2003. Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. In García Mayo, María del Pilar & García Lecumberri, María Luisa (Hrsg.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 182–209. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tragant, Elsa & Victori, Mia. 2006. Reported strategy use and age. In Muñoz, Carmen (Hrsg.), *Age and the rate of foreign language learning*, 208–236. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tseng, Wen-Ta & Zoltán, Dörnyei & Schmitt, Norbert. 2006. A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27(1). 78–102.
- Vasta, Ross & Haith, Marshall M. & Miller, Scott A. 2005. *Dječja psihologija*. 3. Ausg. Jastrebarsko: Naklada Slap.



- Vičević Ivanović, Sanja. 2017. *Utjecaj Jezičnoga portfolija na samostalnost u ovladavanju inim jezikom u predškolskoj dobi*. Unveröffentlichte Dissertation. Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb.
- Vilke, Mirjana. 1993. Djeca i strani jezici. In *Strani jezici* 22(3-4). 178–189.
- Vrhovac, Yvonne. 1995. I am learning French. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* (SRAZ) XL. 237–247.
- Vrhovac, Yvonne. 1998. Young learners discover their learning strategies. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia* 43. 41–49.
- Vrhovac, Yvonne (Hrsg.). 2001. *Children and foreign languages III/Kinder und Fremdsprachen III/Bambini e lingue straniere III/Les enfants et les langues étrangères III*. Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb.
- Vrhovac, Yvonne 2010. *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. Expériences des enseignants et activités avec des apprenants de 8 à 14 ans/Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French foreign language classroom: teachers' experiences and classroom activities with 8 to 14 year olds*. Zagreb: FF press.
- Vrhovac, Yvonne (Hrsg.). 2012. *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langue étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique/Introducing the European Language Portfolio into Croatian and French foreign language classroom. From language use to language awareness*. Zagreb: FF press.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weinstein, Claire E. & Mayer, Richard E. 1983. The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts* 5.32. National Institute for Staff and Organizational Development with support from the W.K. Kellogg Foundation. Document Resume ED 237 180, 1–4. Unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>. Abgerufen am: 14. Januar 2014.
- Wenden, Anita. 1998. *Learner strategies for learner autonomy. Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- Williams, Marion. 1991. A framework for teaching English to young learners. In Brumfit, Christopher & Moon, Jayne & Tongue, Ray (Hrsg.), *Teaching English to Children: From Practice to Principle (Methodology)*, 203–212. Essex: Longman.
- Wong Fillmore, Lily. 1976. *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unveröffentlichte Dissertation. Stanford, California: Stanford University.

Sekundärquellen

- Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju: Hrvatska u 21. stoljeću*. 2001. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.



- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* 2014. Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta RH. Unter: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>. Abgerufen am: 04. travnja 2016.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* 2011. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Unter: <http://mzos.hr/>. Abgerufen am: 21. Juli 2012.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.* 2005. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Unter: public.mzos.hr/fgs.axd?id=14193. Abgerufen am: 10. März 2014.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije.* 2014. Zagreb: Hrvatski sabor. Unter: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html. Abgerufen am: 10. Oktober 2015.
- Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta RH za razdoblje 2012. – 2014.* 2012. Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Unter: public.mzos.hr/fgs.axd?id=18602. Abgerufen am: 10. Oktober 2015.
- Alliance Française <http://zagreb.alliance-francaise.hr/tecajevi/>
- Dječji vrtić Tatjane Marinić <http://www.vrtic-tatjanemarinic.zagreb.hr/default.aspx?id=47>
- Dječji vrtić Travno <http://www.vrtic-travno.zagreb.hr/default.aspx?id=50>

Anschrift der Autorinnen:

Marija Lütze-Miculinić
Universität Zagreb – Philosophische Fakultät
Ivana Lučića 3, Zagreb
E-mail: mlmiculi@ffzg.hr

Sanja Vičević Ivanović
Greenfield Community School
Dubai Investments Park, Dubai
E-mail: sanjavicevic@gmail.com

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE EXAMPLE OF FRENCH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES

This paper examines the awareness of language learning strategies use in early foreign language learning. The research was carried out on the sample of 39 preschool children who were included in early foreign language learning of French and German. A structured in-



terview was conducted with the participants, based on the one used by Mihaljević-Djigunović (2001). It consists of six open questions. The participants were asked to explain how they would help various soft toys to learn some words and structures in French or German. The interviews were recorded and transcribed, and the reported strategies were then counted. The results were described and analysed based on descriptive statistics. A total of 571 solutions named by the participants were attributed to 25 language learning strategies. The strategies have been structured according to their frequency and functions. The quantitative analysis showed a considerable prevalence of memory-related strategies (N=320) which leads to the conclusion that they do not need to be taught, since they were mentioned and acquired by an overwhelming majority. This also applies to affective strategies. They occurred very rarely (N=3) indicating that preschool children either do not need those strategies or are not able to identify and use them. Cognitive strategies seem to be identified by an average of only one-third of the participants (N=12) and social strategies by little more than a half of them (N=27). On average, formal strategies were described more than once (N=44), informal strategies (N=66) more than one and a half times, while analytic strategies were described more than two and a half times (N=102). A qualitative analysis of these language learning strategies showed that young learners can plan, carry out, monitor, and evaluate their learning process, and indicates how children do this consciously. The final list of frequently described language learning strategies, which are specific to preschool children learning a foreign language, represents an empirical starting point for their implementation in early foreign language learning and teaching.

Key words: language learning strategies; early language learning; German as foreign language at preschool age; French as foreign language at preschool age.