

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 2 (Oktober 2011)

Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3- Lernenden

Chris Merkelbach

Department of Foreign Languages and Literatures
National Taiwan University
No. 1, Sec. 4, Roosevelt Road
Taipei, 10617
Taiwan (R.O.C.)
Email: chrismtw@ntu.edu.tw

Abstract. Im mehrsprachigen Taiwan wird Deutsch als Fremdsprache in der Regel als Tertiärsprache nach rund acht Jahren Englischunterricht gelehrt und gelernt. In der Diskussion zum Erwerb einer Tertiärsprache wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits über Kenntnisse beim Erwerb einer Fremdsprache verfügen und diese dann auch produktiv in den Erwerb der weiteren Fremdsprache einbringen. Mithilfe des von Rebecca Oxford erstellten Fragebogens zu Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht (SILL) sollen die Lernstrategien bei Deutsch-als-L3-Lernenden festgestellt und mit den Ergebnissen anderer Studien verglichen werden.

Ziel dieser Untersuchung ist es festzustellen, ob sich die Lernstrategien, die Lernende beim Erlernen der Tertiärsprache Deutsch anwenden, von denen unterscheiden, die Lernende im Laufe des Englischunterrichts erworben und angewendet haben. Weiterhin soll untersucht werden, ob die verwendeten Lernstrategien generell beim Fremdsprachenlernen nicht doch eher kulturell geprägt sind. Erfahrungsberichte verschiedener Lehrender legen die Vermutung nahe, dass das unterrichtlich gesteuerte Lernen der Fremdsprache Deutsch mehr durch traditionelle taiwanische Lerntraditionen als durch im Englischunterricht erworbene Lernstrategien geprägt ist.

In multilingual Taiwan, German is taught and learned as a tertiary language after more than eight years of instruction in English. The professional discourse about third language acquisition assumes that learners have learning strategies at their disposal resulting from previous foreign language learning experiences which they can actively use in the process of acquiring a new foreign language. In order to explore the learning strategies employed by learners of German as L3, Rebecca Oxford's SILL was administered. The findings were then compared with the results obtained by other studies in Taiwan.

The aim of this study is to determine if the learning strategies used by German-as-L3-learners differ from those that had been acquired during English classes. Furthermore, the study also focuses on the question whether learning strategies in general do not in fact depend to a large extent on the learner's cultural background. Reports by numerous teachers suggest that learning strategies in classes of German as a foreign language are determined more by traditional Taiwanese learning strategies than by strategies acquired in English classes.

Schlagwörter: Lernstrategien, Tertiärspracherwerb, Deutsch nach Englisch, Taiwanische Deutschlernende, SILL

1. Einleitung

Ein zentraler Gesichtspunkt der Forschung beim Tertiärsprachenerwerb wird durch die Frage aufgeworfen, inwieweit vorhandene Fremdsprachenkenntnisse in einer L2 positiv für das unterrichtlich gesteuerte Lernen weiterer Fremdsprachen – in unserem Falle DaF – ausgenutzt werden können. Die Tatsache, dass Studierende neben englischen Sprachkenntnissen noch Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache erlernen müssen, um den Erfordernissen der Globalisierung zu genügen, muss nicht weiter diskutiert werden. Diese Situation beeinflusst direkt die Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts (vgl. Merkelbach 2006).

Der natürliche Erwerb der Muttersprache wird durch Universalien und durch die Lernumwelt determiniert. Beim gesteuerten Lernen der L2 kommen daneben auch noch Lebens- und Lernerfahrungen, Lernstrategien sowie die L1 hinzu. Das gesteuerte Lernen einer L3 unterscheidet sich jedoch fundamental: Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien (vgl. Bimmel 1993) sowie damit eng verbunden das Wissen um den eigenen Lernstil bilden die Basis der Ausgangssituation der Lernenden. Ein weiterer Faktor ist die L2 selbst. Die Einflussfaktoren beim Lernen einer L3 sind nicht nur komplexer geworden, sondern unterschieden sich also qualitativ vom L2-Erwerb durch eine vorhandene L2 und durch spezifische FS-Lernerfahrungen (vgl. Hufeisen 2001: 649; Rohs 2001: 2-3).

Alter der Lernenden, zeitliche Sequenzierung und begrenzte Lernzeit prägen zudem das Lehren und Lernen von Tertiärsprachen. Aus diesen drei Faktoren lassen sich allgemeine Empfehlungen ableiten, die explizite Vergleiche mit dem bereits erworbenen Sprach- und Kulturwissen nahelegen. Diese beziehen sich auf soziokulturelle, lexikalische und kommunikativ-pragmatische Sprachdimensionen (vgl. Rohs 2002: 2).

Auch aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht macht es Sinn, zwischen Lernenden von L2 und L3 zu unterscheiden. Bei Beginn des L3-Erwerbs sind die Lernenden älter und können als kompetente Fremdsprachenlernende angesehen werden, die ihren eigenen Lernstil kennen und bereits über eine subjektive (nicht unbedingt bewusste) Sprachlerntheorie verfügen. Hufeisen (2001: 648) stellt fest, dass L3-Lernende selbstsicherer an einen Text herangehen, dabei gezielt nach Kognaten suchen, raten und versuchen, nicht jedes Detail, sondern die Hauptaussage des Textes zu erfassen.

Die bei Lehrenden und Lernenden immer noch weitverbreitete einseitige Fixierung auf das Phänomen der zwischen-sprachlichen Interferenzbildung sollte zugunsten einer stärkeren Behandlung von lern- und kommunikationsförderndem Transfer abgebaut werden (vgl. Bausch & Heid 1990: 16; Rohs 2002: 2). Unter Transfer wird dabei der Abruf und Einsatz vorheriger Sprachenkenntnisse, Sprachenlernerfahrungen sowie vorherigen Sprachwissens (deklaratives und prozedurales Wissen) in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten einer weiteren zu erlernenden Sprache verstanden.

Der asiatische Lernende wird oft stereotyp dargestellt (beispielsweise Sprenger 1974; Chang 2002: 98). Am häufigsten verweisen die Autoren (und auch viele langjährige Lehrende) darauf, dass asiatische Sprachlernende dazu neigen, Oberflächenstrategien anzuwenden und vor allem deklaratives Wissen auswendig lernen. Traditionell sei jeder institutionalisierte Unterricht in Asien lehrer- und buchzentriert. Liu und Littlewood (1997) argumentieren, dass diese Lehrerzentriertheit und der Hang zum Auswendiglernen in Asien zu introvertierten, d.h. passiven Lernenden führe. Die meisten Lernenden betrachten den zu lernenden Inhalt als abfragbare Fakten, deren Vermittlung durch die Lehrenden erwartet wird, ganz im Gegensatz zu Inhalten, die es zu entdecken gilt. Darum empfänden es die Lernenden als normal, eher Wissen vermittelt zu bekommen (im Sinne des Nürnberger Trichters) als Wissen zu interpretieren (vgl. Rao 2001: 2). Rao argumentiert weiterhin, dass ostasiatische Lernende wenig autonom und abhängig von einer Autorität, dem Lehrenden, seien. Aus diesem Grund seien asiatische Lernende zurückhaltend und vorsichtig, ihre Meinung kundzutun. Sie vermieden, durch Fragen aufzufallen, besonders wenn dies als öffentlicher Widerspruch interpretiert werden könne (Song 1995 in Rao 2001: 2). Andere angeblich typische asiatische Lernstile beinhalten visuelles Lernen (Lesen von Büchern, Tafelbildern und Homepages etc.) und das genaue Befolgen der Anweisungen der Lehrenden. Gründe dafür werden immer wieder in der konfuzianischen Tradition gesucht. (vgl. z.B. Sprenger 1974; Chang 2002).

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Yi (2003: XX) merkt dazu jedoch kritisch an, dass man den Lernstil bzw. das Lernverhalten der Asiaten nicht übergeneralisieren solle. Auch Kennedy (2002: 430 zit. nach Kärcher-Ober 2009: 139) weist darauf hin, dass in der wissenschaftlichen Diskussion das Lernverhalten asiatischer Lernender geradezu karikaturistisch durch Auswendiglernen und Passivität gekennzeichnet dargestellt werde. Es wird dabei vernachlässigt, dass bereits seit Mitte der 1990er Jahre Studien erschienen sind, die diese Stereotypisierung mehr als fragwürdig scheinen lassen (Mitschian 1991; Jones 1999; Chan 2000).

Diese stereotype Darstellung des „asiatisch Lernenden“ – Biggs (1996) hat für das Englische den Begriff *Confucian-Heritage Learner* geprägt – dient meiner Meinung nach eher den Lehrenden als Entschuldigung, ihren (weltweit verbreiteten) lehrerzentrierten Unterrichtstil beizubehalten. Wachob (2000) entwirft ein wesentlich differenzierteres Bild vom asiatischen Lernenden.

Im vorliegenden Aufsatz beschränke ich mich für die Untersuchung auf die in Taiwan am weitesten verbreitete Sprachenkonstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Die meisten taiwanischen SchülerInnen und Studierenden beginnen Deutsch zu lernen, nachdem sie bereits durchschnittlich acht Jahre in der Schule Englischunterricht erhalten haben. (vgl. Merkelbach 2004). Eine Besonderheit dieser Sprachenkombination ist, dass die Zielfremdsprache der taiwanischen Lernenden in den Bereichen Morphosyntax, Grammatik, Wortschatz und Phonetik weniger der Muttersprache als vielmehr der ersten Fremdsprache, dem Englischen, ähnelt. Auch in Bezug auf das Schriftbild treten Unterschiede deutlich zutage, da in Taiwan eine logographische Schrift, basierend auf chinesischen *Han-Zeichen* vorherrscht und keine alphabetische Buchstabenschrift in der L1 erlernt wird (vgl. Lay 2004: 115-119). Das ist ein wichtiger Unterschied zur Mutterspracherziehung auf dem chinesischen Festland, wo alle Schülerinnen und Schüler neben den Schriftzeichen auch deren Umschrift ins lateinische Alphabet (Hanyu Pinyin) lernen. Es wäre bestimmt interessant zu untersuchen, ob dies einen Unterschied beim Erwerb der L2 und der L3 ausmacht, wenn die lateinische Schrift den Lernenden in hohem Maße geläufig ist.

Bei der vorliegenden Sprachenkonstellation liegt es auf der Hand, dass verstärkt interlinguale Transferprozesse zwischen den enger genetisch verwandten Sprachen Englisch und Deutsch auf verschiedenen Sprachebenen erfolgen. Dabei darf man jedoch nicht ausschließen, dass auch die typologisch nicht-verwandte chinesische Erstsprache Einfluss auf das Erlernen des Deutschen ausübt (vgl. Lay & Merkelbach im Druck).

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich nicht mit den interlingualen Prozessen, sondern geht der Frage nach, ob und wie sich die Lernstrategien bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden von denen unterscheiden, die ausschließlich Englisch lernen. Um diese Fragestellung zu untersuchen, wurden 233 Studierende an der National Taiwan University zu ihren Lernstrategien mit Hilfe des SILL-Fragebogens befragt. Um eine kulturadäquate Interpretation der gewonnenen Daten zu gewährleisten, wird nachstehend zunächst kurz auf die Situation des institutionellen Fremdsprachenlernens in Taiwan eingegangen. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die bisherigen Forschungen zur L3-Thematik in Taiwan gegeben. Dabei berücksichtige ich nur die Konstellation Deutsch nach Englisch. Andere Sprachenpaare wie beispielsweise Japanisch oder Französisch nach Englisch bleiben unberücksichtigt.

Die frühesten Forschungen zu der Sprachkonstellation Deutsch nach Englisch bei chinesischen Muttersprachlern sind bereits Ende der 1980er (Welge) und Anfang der 1990er Jahre (Vogel) durchgeführt worden. Diese bezogen sich auf Deutschlernende auf dem chinesischen Festland, hatten aber eher den Charakter einer subjektiven Beschreibung der Situation. Im letzten Jahrzehnt wurden mehrere Dissertationen und Aufsätze hinsichtlich der Situation in Taiwan unter verschiedenen Blickwinkeln veröffentlicht. Dabei wurden besonders dem Transfer und der Sprachbewusstheit der einzelnen L3-Lernenden Aufmerksamkeit geschenkt (Chang 2002; Lay 2004/2008; Chen 2005; Lay & Merkelbach im Druck). Der pädagogische bzw. didaktische Blickwinkel stand bisher weniger im Fokus der Auseinandersetzung (z.B. Merkelbach 2003/2004).

Nach der Beschreibung der Forschungsmethodik und der Datengewinnung werden relevante Daten dargestellt, analysiert und interpretiert. Dabei folgt aus Gründen der Lesbarkeit der Darstellung der einzelnen Daten unmittelbar deren Interpretation.

2. Taiwan - eine multilinguale Gesellschaft

Um die Situation des institutionellen Fremdsprachenlernens in Taiwan nachvollziehen zu können, erweist sich ein Blick auf die ungewöhnliche Sprachenvielfalt auf der recht kleinen Insel als unumgänglich. Als offizielle Sprache galt in Taiwan bis vor einigen Jahren das Hochchinesische bzw. Mandarin, aber die zahlenmäßig am meisten gesprochene Sprache ist Taiwanisch-Hokkien, ein Minnan-Dialekt, der auch in den südlichen Teilen der Provinz Fujian in der Volksrepublik China gesprochen wird. Nominell existieren alle Sprachen und Dialekte seit dem Jahr 2003 in Taiwan gleichberechtigt nebeneinander.

Taiwan ist über die letzten 500 Jahre hinweg ein Einwanderungsland gewesen. Neben den 14 Stämmen der Ureinwohner haben sich immer wieder verschiedene Volksgruppen vom chinesischen Festland in verschiedenen Einwanderungswellen auf der Insel niedergelassen, die ihre jeweils eigenen Sprachen mitbrachten. Während der 50-jährigen Besetzung durch die Japaner (1895-1945) wurde in den Schulen auf Japanisch unterrichtet. Japanisch wurde nach 1941 von der japanischen Provinzregierung als offizielle Sprache für alle Chinesen in Taiwan eingeführt. Die Ureinwohner der Insel betraf diese Anweisung nicht, da sie bereits seit 1922 von der allgemeinen Schulpflicht ausgeschlossen waren.

Als im Jahre 1945 die japanische Besatzungszeit endete, führte die neue KMT-Regierung unter Chiang Kai-Shek das Mandarin als offizielle und einzige Sprache in Taiwan ein. Die Sprachenpolitik wurde von der KMT-Regierung mit aller Härte durchgesetzt. Ziel dieser restriktiven Sprachenpolitik war die Aufrechterhaltung bzw. Konstruktion einer nationalen Tradition Chinas, da die Rückeroberung des chinesischen Festlandes und damit eine nationale Einheit mit China angestrebt wurde. Erst 1987, nach der Aufhebung des Kriegsrechts, durften wieder ungehindert die verschiedenen taiwanischen Sprachen in der Öffentlichkeit gesprochen werden. Das kollektive Trauma dieser Sprachenoligarchie ist bis heute auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu spüren und führt immer wieder zu emotionsgeladenen Diskussionen, vor allem im Bereich des Muttersprachenunterrichts.

Heute wird in den urbanen Bereichen im Norden der Insel im öffentlichen Leben meist Mandarin gesprochen, im privaten Kreis tritt das Hokkien mehr in den Vordergrund. Im Süden der Insel und vor allem in den ländlichen Gebieten herrscht das Taiwanisch-Hokkien vor, aber es werden auch Hakka und die Sprachen der Ureinwohner in deren Siedlungsgebieten gesprochen.

Nach 1949, aber besonders nach dem Nixon-Schock und der damit einhergehenden internationalen Isolierung von Taiwan sowie im Zuge des einsetzenden Wirtschaftswunders, avancierte Englisch schnell zur wichtigsten Fremdsprache. Englisch wird heute generell ab der vierten Klasse in der Grundschule durchgehend bis zum Ende der schulischen, beruflichen bzw. akademischen Ausbildung unterrichtet. Unzählige private Kindergärten unterrichten Englisch als Fremdsprache mit Hilfe einer unüberschaubaren Anzahl mehr oder weniger wissenschaftlich fundierter Methoden.

Neben Mandarin ist auch Taiwanisch Unterrichtssprache im Primar- und Sekundarschulbereich. An Universitäten wird weitgehend auf Mandarin unterrichtet (einige Ausnahmen bestätigen die Regel). In den letzten Jahren kommen immer wieder verschiedene Politiker auf die Idee, Englisch als Unterrichtssprache an den Universitäten einzuführen. Auf dem privaten Markt trifft man seit vielen Jahren auf ein schier unübersehbares Angebot für den Englischunterricht. Viele Nachhilfeschoolen, private und öffentliche Stiftungen kämpfen um den Markt mit verschiedenen Unterrichtsmethoden.

In Taiwan existieren gegenwärtig sechs Deutschabteilungen. (*Chinese Culture University, Fu Jen Catholic University, National Kaohsiung First University of Science and Technology, Soochow University, Tamkang University, Wenzao Ursuline College of Languages.*) Dazu kommen zwei Graduierteninstitute für deutsche Sprache und Literatur. Weiterhin gibt es zwei Europaabteilungen, an denen ebenfalls die deutsche Sprache und Literatur unterrichtet wird (*National Chengchi University, Da Yeh University*). An den Universitäten erhalten die Studierenden nach vier Jahren intensiven Deutschstudiums ihren Abschluss (BA). Wenn sie dann die Aufnahmeprüfung auf einem der Gra-

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

duerteninstitute mit Erfolg meistern, können sie nach weiteren drei Jahren den akademischen Abschluss *Master of Arts* erwerben. Gegenwärtig gibt es auf Taiwan noch nicht die Möglichkeit, im Fach Germanistik zu promovieren.

Schon seit Beginn der 1990er Jahre gehen Plank (1992: 23) und Merkelbach (1994: 26) davon aus, dass nur rund 5-10% der Studierenden der Deutschabteilungen bei Aufnahme des Studiums motiviert sind, dieses Fach zu studieren. Die anderen Studierenden haben aufgrund ihres schlechten Abschneidens in der landesweiten Aufnahmeprüfung keinen Platz in den Englischabteilungen des Landes bekommen und müssen nun mit Deutsch vorlieb nehmen. Begleitende Beobachtungen und Kommentare von Studierenden und Lehrenden lassen den Schluss zu, dass sich bis heute (Sommer 2010) nicht viel an dieser Situation geändert hat.

Im Gegensatz dazu ist Deutsch bei Studierenden der Rechtswissenschaften, Soziologie, Philosophie und der Musikwissenschaften sehr beliebt. Auch bei den Naturwissenschaften und in den technischen Fächern gewinnt Deutsch noch immer mehr an Zuspruch. Die Studierenden dieser Fachbereiche planen in der Regel, in Deutschland oder in Österreich weiter zu studieren bzw. zu promovieren oder dort als Austauschstudierende längere Forschungsaufenthalte durchzuführen.

Neben den Sprachkursen, die an den Universitäten angeboten werden, besuchen diese Studierenden Deutschkurse am *Goethe Institut* in Taipei. Andere Institutionen bieten nur vereinzelt und auf besondere Nachfrage Deutschkurse an, da sich diese angeblich nicht rentieren.

Im Zuge der steigenden Globalisierung in den späten 1990er Jahren machte das Erziehungsministerium den Erwerb einer zweiten Fremdsprache an der Universität obligatorisch. Zum Zeitpunkt der Untersuchung, im akademischen Jahr 2009/2010, gab es an der National Taiwan University (im Weiteren: NTU) 1979 Studierende, die eine europäische Sprache lernten. Davon lernten 712 Studierende Deutsch (A1: 395; A2: 185; B1: 68; B2: 31; Literatur: 10; Kultur: 23). 565 Studierende lernten Französisch, 425 Spanisch, 131 Russisch, 46 Italienisch, 26 Portugiesisch, 14 Niederländisch, 7 Türkisch, 38 Latein und 15 Altgriechisch. Auch asiatische Fremdsprachen werden gelernt: 132 Studierende lernen Koreanisch, 37 Thai, 21 Bahasa Malay und 16 Vietnamesisch. Japanisch ist mit 2767 Studierenden die am meisten gelernte Tertiärsprache an der NTU. 190 ausländische Fachstudierende lernten Chinesisch als Fremdsprache.

Um ihre Schüler und Schülerinnen besser auf die Universität vorzubereiten, bieten immer mehr Oberschulen, besonders im Großraum Taipei, Unterricht in Japanisch, Deutsch oder Französisch mit dem Ziel an, dass den Schülern später an der Universität Pflichtseminare erlassen werden. Im ersten Halbjahr des Schuljahres 2009/2010 nahmen 30.272 Schülerinnen und Schüler an 199 Senior High Schools das Angebot wahr, eine L3 zu lernen. Vor allem wird Japanisch (23.837 Lernende) gelernt, gefolgt von Französisch (3.836), Spanisch (1.333), Deutsch (827), Koreanisch (324), Russisch (69) und Latein (46) (高級中學第二外語教育學科中心 2010). Es kann immer noch festgestellt werden, dass europäische Sprachen im Vergleich zum Japanischen weniger gelernt werden. Andere asiatische Fremdsprachen werden jedoch weit seltener oder gar nicht gelernt. Die Ursachen dafür liegen oft an stereotypen Vorstellungen über Menschen aus anderen asiatischen Ländern. (Eine ausführliche Darstellung dazu bei Merkelbach 1998)

Das institutionalisierte Lernen afrikanischer Sprachen ist in Taiwan bis heute nicht möglich. Gründe dafür sind in den stereotypischen Einstellungen der Taiwaner zu ihren Nachbarn und zu Menschen aus Afrika zu suchen (vgl. Merkelbach 1998: 11-129 und Lay 2004: 359-361).

3. Forschungen zum Tertiärspracherwerb in Taiwan

Die frühesten Veröffentlichungen zur Sprachenkonstellation Chinesisch als Muttersprache, Englisch als L2 und Deutsch als Tertiärsprache sind in den späten 80er und Anfang der 1990er Jahre veröffentlicht worden. Welge (1987) beschreibt in seinem Aufsatz seine Beobachtungen während des Deutschunterrichts an einer chinesischen Mittelschule. Wie Chen (2005: 34) zu Recht bemerkt, konnte Welge die Ursachen für die Interferenzen nicht klären,

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

was teilweise an seinen mangelnden Chinesischkenntnissen (Welge 1987: 194) lag. Vogel (1992) beobachtet in einer Fallstudie den Deutscherwerb einer chinesischen Studierenden über ein Jahr hinweg. Vogel begann seine Beobachtungen drei Wochen vor dem Beginn ihres Deutschlandaufenthalts; er legte den Schwerpunkt auf das Code-Switching beim L3-Output. Beide Untersuchungen lassen bei ihren Analysen die L2-Kenntnisse der Probanden, deren Lernmotivation und andere Faktoren wie die Lernmöglichkeiten, Lernstrategien und Sprachbewusstheit außer Acht.

Chang H.C. (2002) geht in ihrer Dissertation mithilfe einer empirischen Untersuchung den Lernstrategien taiwanischer Deutschlernender im Hinblick auf autonomes Lernen nach. Dabei nutzt sie den Strategy Inventory for Language Learning (SILL) von Rebecca Oxford (1990) als Erhebungsinstrument. Ihren Schwerpunkt legt Chang auf den Zusammenhang zwischen Lerndauer und Häufigkeit der Anwendung von verschiedenen Lernstrategien. Zweitens geht sie der Frage nach, ob weibliche Lernende andere Strategien anwenden als männliche Sprachenlernende. Weiterhin überprüft sie die Ergebnisse von Yang (1992: 129), ob die Lernenden häufiger Kompensationsstrategien oder soziale Strategien anwenden. Dies geschieht auch in Abhängigkeit von der Tatsache, ob die Lernenden bereits in Deutschland waren oder nicht (vgl. Chang 2002: 42 f.). Sie stellt die erbrachten Daten Ergebnissen aus früheren Untersuchungen zu Lernstrategien bei chinesischsprachigen Englischlernenden von Yang (1992, 1993) und von Huang (1984) gegenüber. Chang kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Am meisten wurden soziale Strategien ($F = 3,597$), Kompensationsstrategien ($F = 3,431$) und kognitive Strategien ($F = 3,158$) von den befragten Deutschlernenden angewendet, gefolgt von affektiven ($F = 3,058$), metakognitiven ($F = 2,961$) und Gedächtnisstrategien ($F = 2,0762$) (Chang 2002: 54). In ihrer Untersuchung berücksichtigt Chang allerdings nicht explizit den Sachverhalt, dass Deutsch als L3 nach Englisch als L2 und häufig mehreren L1 gelernt wird. Weiterhin argumentiert sie dahingehend, dass die Lernstrategien durch den traditionellen Unterrichtsstil manifestiert sind und autonome Lernstrategien bei taiwanischen Lernenden nicht möglich seien. Metakognitive Lernstrategien würden beispielsweise im Laufe des Studiums regelmäßig weniger angewendet (Chang 2002: 94). Als Grund für diese negative Korrelation gibt die Autorin an, dass metakognitive Lernstrategien, d.h. das Lernen planende Strategien (vgl. O'Malley et al. 1985: 56-59; Tönshoff 1997: 205; Vogt 2000) nicht angewendet werden müssen, da die Strategien ja mehr oder weniger vom Buch und Lehrer vorgegeben seien. Interessant ist die Tatsache, dass die meisten Lernstrategien sich im Lauf des Studiums ändern. Chang konnte jedoch keine Korrelation zwischen sozialen Strategien und Lerndauer feststellen. Dies erklärt Chang dahingehend, dass Deutschstudierende ein gleichbleibend hohes Interesse an der mündlichen Anwendung der deutschen Sprache haben (vgl. Chang 2002: 96). Kompensationsstrategien korrelieren als einzige positiv mit der Lerndauer und einem Auslandsaufenthalt (ebd.: 97). Obwohl sich die Autorin explizit im Titel ihrer Arbeit auf Deutsch als zweite Fremdsprache bezieht, berücksichtigt sie nicht ausreichend den Zusammenhang, dass Deutsch nach Englisch als Tertiärsprache gelernt wird. Die Sprachbewusstheit und die Lernbewusstheit der Deutschstudierenden hinsichtlich dieser Thematik wird nicht thematisiert. Es entsteht der Eindruck, dass Chang das Ziel verfolgt, empirisch zu begründen, warum taiwanische Fremdsprachenlernende nicht reif für die Idee des autonomen Lernens seien. Es bleibt die Frage offen, was Grund und was Ursache ist, und ob nicht ein gezieltes Lernstrategietraining diesem Problem – so vorhanden – Abhilfe schaffen kann.

Merkelbach (2003a, 2003b, 2006) beschreibt in seinen Aufsätzen den Einfluss des Englischunterrichts auf den DaF-Unterricht aus eher pädagogischer Perspektive. Dabei bezieht er sich vor allem auf seine Beobachtungen und stellt den negativen Einfluss der eigentlichen Unterrichtspraxis des Englischunterrichts an den Oberschulen auf den L3-Unterricht in den Vordergrund. Er fordert eine methodisch-pädagogische Abkehr vom traditionellen Englischunterricht sowie inhaltliche Korrekturen, wie die Orientierung an der britischen Standardausssprache und eine Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für alle Fremdsprachen, insbesondere in der chinesischen Übersetzung.

Lays (2004) Erkenntnisinteresse gilt den subjektiven Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit bei taiwanischen Studierenden. Er geht bei seiner explorativen Untersuchung einem ganzen Bündel von Fragen nach, besonders der Frage, welche Rolle die individuelle Mehrsprachigkeit auf Taiwan im Fremdsprachenunterricht spielt und welchen Einfluss die Herkunftssprachen auf das Fremdsprachenlernen haben. Weiterhin untersucht er, welchen Einfluss Fremdsprachenlehrende auf die Spracheneinstellungen der Studierenden haben und was sie gerne am gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht verändert haben wollen (Lay 2004: 166). Lay geht in seiner Untersuchung mithilfe von teilnehmender Beobachtung, halbstrukturiert-leitfadengestützten Interviews und Fragebögen vor. Die

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

von ihm untersuchten 18 Studierenden verfügen über einen komplexen Sprachbesitz und differenzierte sprachliche-kulturelle Vorerfahrungen. Alle haben neben ihren Muttersprachen Kenntnisse in einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache erworben (vgl. Lay 2004: 186). Das heißt, alle Probanden verfügen über Sprachenkenntnisse in mindestens drei Sprachen; sie studierten zum Befragungszeitpunkt entweder Deutsch oder Französisch. Der Themenkomplex Mehrsprachigkeit wird von den meisten Studierenden nicht direkt oder spontan angesprochen, da Multilingualität anscheinend eher als Normalfall empfunden wird (vgl. Lay 2004: 362). Es scheint, dass der Gebrauch und das Niveau in den Sprachen als individueller Maßstab herangezogen wird, ob sich die Studierenden als mehrsprachig definieren oder nicht (vgl. Lay 2004: 363), wobei die Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit in pluralistischen, modernen Gesellschaften nicht infrage gestellt wird. Lay weist eindeutig nach, dass den Studierenden Vorteile, aber auch Nachteile durch Vorkenntnisse in mehreren Sprachen bewusst sind. Sie weisen in den Interviews häufig auf einen negativen Transfer hin. Der Einfluss der Muttersprache wird auch als kontraproduktiv und eine Sprachmischung als negativ und störend bewertet (Lay 2004: 367). Darum wird wohl auch die Ausblendung aller weiteren Sprach- und Kulturkenntnisse im durchgängig monolingualen Unterricht akzeptiert. Viele Studierende seien sogar der Auffassung, dass Mehrsprachigkeit im multilingualen Klassenzimmer ohne Belang sei, ja ignoriert werden müsse, um die Zielsprache zu erlernen (Lay 2004: 369). Die Studierenden erwarten von den Lehrenden, dass sie neben persönlichen Interessen und Hintergründen auch Einfühlungsvermögen für die jeweiligen Schwierigkeiten beim Erlernen der fremden Sprache zeigen (Lay 2004: 370).

Die von Lay vorgelegten Ergebnisse sind sehr aussagekräftig und legen die Sprachbewusstheit taiwanischer (mehrsprachiger) Fremdsprachenstudierender ausführlich dar. Wie Lay selbst fordert, wäre eine differenzierte Erfassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Taiwan wünschenswert (2004: 394). Bisher liegen kaum empirische Forschungsergebnisse zum Tertiärsprachenerwerb in Taiwan vor, was auf ein bis heute fehlendes Wissenschaftskonzept zum Lehren und Lernen fremder Sprachen zurückzuführen ist. Lay hat sich in seiner qualitativ-explorativen Arbeit ausführlich mit der Sprachbewusstheit mehrsprachiger Taiwaner beschäftigt. Seine Ergebnisse werfen jedoch weitere Fragen auf, denen nachgegangen werden kann. Dazu will die vorliegende quantitative Untersuchung hinsichtlich des unterschiedlichen Gebrauchs von Lernstrategien bei Deutsch-als-L3-Lernenden und Englisch-als-L2-Lernenden beitragen.

Chen (2005) diskutiert in ihrer empirischen Arbeit zu Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan, welche Elemente der Zielsprache von welcher bereits vorhandenen Sprache beeinflusst werden. Sie untersucht vor allem die Rolle der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache. Weiterhin verfolgt sie die Transfererscheinungen beim L3-Output. Dabei beobachtet sie auch die Sprachbewusstheit der Deutschlernenden. Bei ihrer empirischen Untersuchung vernachlässigt sie die Tatsache, dass die meisten Taiwaner zweisprachig sind, d.h. in der Regel zwei Muttersprachen sprechen: „Aufgrund dessen, dass nur (*sic!*) 82,5% (bzw. 70%) der Studenten Taiwanesisch sprechen, und das Taiwanesisch noch nicht standardisiert (*sic!*) ist, geht die Untersuchung und Transferanalyse von Chinesisch als L1 aus.“ (Chen 2005: 25). Diese unzulässige Vereinfachung halte ich schon aufgrund der Tatsache, dass die Diskussion, ob eine muttersprachliche Mehrsprachigkeit Einfluss auf den Erwerb einer Fremdsprache hat, noch nicht für abgeschlossen, für ungerechtfertigt (vgl. dazu Larsen-Freeman 1983, Magiste 1984, Klein 1995; Thomas 1988, 1992, Zobl 1992, auch Wharton 2000).

Lay & Merkelbach (2011) beschäftigen sich in einem neueren Artikel ebenfalls mit dem Einfluss des Erwerbs der ersten Fremdsprache Englisch (L2) auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (L3) in Taiwan. Sie gehen der Frage nach, ob es nicht sinnvoll wäre, im Deutschunterricht Vorteile aus diesem Umstand zu ziehen, dass Deutsch in Taiwan zwingend nach Englisch gelernt wird. Um sich diesem Themenkomplex empirisch zu nähern, haben sie rund 150 taiwanische Studierende verschiedener Fachbereiche an verschiedenen Universitäten in Taiwan untersucht, die alle Deutsch als Tertiärsprache erlernen. Die so erhobenen Daten lassen die Beantwortung der folgenden Fragestellungen zu: Inwieweit wird der Situation, dass in Taiwan Deutsch stets nach Englisch unterrichtet wird, aus Lernersicht Rechnung getragen? Werden, und wenn ja, wie werden aus Sicht der Lernenden vorhandene L2-Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen positiv für das Lernen einer L3 genutzt? Unterscheiden sich Transfer und Interferenz aus der Sicht der Lernenden, wenn die L3-Lehrenden Ähnlichkeiten und Unterschiede zu L2 thematisieren bzw. nicht thematisieren? Die Studie legt klare, aber keine überraschenden Ergebnisse vor: Die Studierenden sprechen als Muttersprache Mandarin und mehr als die Hälfte bestätigte, eine weitere Muttersprache, in der

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Regel Taiwanisch, zu sprechen. Alle Probanden gaben an, Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt zu haben. Weiterhin bestätigt ein Großteil der Befragten, dass Kenntnisse des Englischen aus ihrer Sicht einen positiven Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache hätten. Ein kleiner Teil betrachtet auch Kenntnisse in weiteren Fremdsprachen als positiv für den Erwerb des Deutschen; genauso viele befürchten jedoch eher einen negativen Einfluss. Die meisten Studierenden gaben an, explizite Vergleiche zwischen dem Englischen und Deutschen beim Lernen zu ziehen und sehen Hinweise seitens der Lehrenden als sehr wichtig an. Obwohl die meisten Lehrkräfte diesbezüglich Hinweise geben, werden mehr und genauere Information seitens der Studierenden gewünscht, und das nicht nur in Hinsicht auf Syntax und Wortschatz, sondern auch in Bezug auf Morphologie und Pragmatik.

Hinsichtlich eines Transfers sehen die Studierenden die phonetischen und grafematischen Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen nicht nur als Vorteil, sondern auch gleichermaßen als Nachteil an. In Bezug auf den Wortschatz bewerten die meisten Deutschlernenden Kenntnisse des Englischen als positiv.

Überraschenderweise gibt mehr als die Hälfte der Studierenden an, keine positiven Auswirkungen der englischen Morphologie auf den Erwerb des Deutschen zu sehen. Beim Einfluss der Kenntnisse um die englische Syntax auf das Deutsche ergibt sich kein eindeutiges Bild. Etwa die Hälfte sieht das positiv, die andere Hälfte negativ. Ähnliches kann auch in Bezug auf das Transferpotential der Pragmatik festgestellt werden. Lay und Merkelbach haben sich quantitativ dem Forschungsgegenstand genähert und legen fundierte und abgesicherte Ergebnisse vor, wobei das Gesamtbild der DaF-Lernenden in Taiwan um eine wichtige Facette erweitert wird.

Wie bereits weiter oben erwähnt, ist die Diskussion darüber, ob bilinguale Lernende eine weitere Fremdsprache aufgrund vorhergehender Lernerfahrungen einfacher und besser lernen, noch nicht abgeschlossen. Wharton (2000: 209) merkt zu Recht an, dass es sich dabei oft um begleitende Beobachtungen bei verschiedenen Forschungen (Larsen-Freeman 1983; Klein 1995; Thomas 1988, 1992; Zobl 1992) handelt. Andere Studien, z.B. die von Magiste (1984) sehen keinen Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Lerngewohnheiten beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache. Allerdings bleibt bei allen zitierten Studien das Mehrsprachigkeitskonzept unklar: Handelt es sich um Lernende mit mehreren L1 oder um solche, die neben einer L1 eine L2 beherrschen und nun eine L3 lernen. Fest steht jedoch, dass frühere Lernerfahrungen sich positiv auf die Lernstrategien und Lerngewohnheiten bei L3-Lernenden auswirken.

Die hier vorliegende Studie ist meines Wissens die erste, die sich empirisch mit den Lernstrategien taiwanischer Fremdsprachenlernender im Hinblick auf den Tertiärspracherwerb bei Deutschlernenden auseinandersetzt.

Forschungen zu Lernstrategien im L2-Unterricht in Taiwan beziehen sich fast ausschließlich auf Englisch als L2. Eine ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Ergebnisse würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Ich verweise an dieser Stelle exemplarisch auf die Studien von Yang (1992, 1993, 2000, 2003), Huang (1994), Teng (2000), Chen (2007) u.v.a.

4. Fragestellung und methodische Vorgehensweise bei der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, ob sich die Lernstrategien zwischen L2 (Englisch) und L3 Lernenden (Deutsch) in Taiwan signifikant unterscheiden.

Die vorliegenden Daten zu Lernstrategien wurden mit dem Strategy Inventory for Language Learning (SILL) von Rebecca Oxford in der erprobten chinesischen Übersetzung von Yang Nae-Dong (1992) mit 50 Items gewonnen. Der von Rebecca Oxford in den 1990er Jahren entwickelte Fragebogen wird seit mehr als 20 Jahren weltweit regelmäßig als Instrument zur Datengewinnung eingesetzt. Der SILL zeichnet sich durch eine hohe Reliabilität und Validität aus: „*In studies worldwide, the SILL's reliability using Cronbach's alpha is .93 to .98 with an average of .95, and it has been shown to be valid, significant predictor or correlate of language proficiency and achievement*“ (Ehrman und Oxford 1995:73).

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Im SILLL werden folgende sechs Strategiekategorien untersucht:

1. Affektive Strategien dienen der Ermutigung, Beruhigung, Stressreduktion und Belohnung.
2. Soziale Strategien sind beispielsweise die Zusammenarbeit mit Muttersprachlern, aktive Erweiterung von kulturellem Wissen und allgemein das Stellen von relevanten Fragen im Zusammenhang mit den kulturellen Bezügen der Sprache.
3. Metakognitive Strategien evaluieren und organisieren den eigenen Lernprozess, man sucht bewusst nach Lernmöglichkeiten und überprüft den Lernerfolg.
4. Allgemeine kognitive Strategien sind: Begründen, Analysieren, Zusammenfassen und Üben (nicht nur) der Sprache.
5. Gedächtnisbezogene Strategien: Sachverhalte gruppieren, Wörter reimen, sich bewegen und strukturiert wiederholen.
6. Kompensationsstrategien sind Strategien, mit denen man beschränktes Wissen durch Erraten aus dem Kontext heraus, durch Synonyme oder durch Gesten kompensiert (vgl. Green und Oxford 1995: 264).

Jede Kategorie wird durch einzelne Statements überprüft, denen man mithilfe einer 5-Punkte-Likert-Skala zustimmen oder nicht zustimmen kann.

Der SILL wurde durch biografische Fragen erweitert. Hierbei wurden neben Geschlecht und Alter vor allem nach den Mutter- und Fremdsprachenkenntnissen gefragt. Ebenfalls wurden die Prüfungsergebnisse für die englischen Sprachtests erbeten (z.B. General Proficiency Test, TOEFL o.ä.).

In der ersten Semesterwoche im September 2009 wurden Fragebögen an 250 Studierende der National Taiwan University verteilt und im Unterricht unter Aufsicht ausgefüllt. Der Rücklauf betrug 233 Fragebögen. Studierende an der NTU sind es gewöhnt, an dieser Art der Datenerhebung teilzunehmen und waren gerne dazu bereit, nachdem ich mein Forschungsanliegen erklärte. 94 Studierende hatten bereits mehrere Jahre Deutsch gelernt und waren auf dem Niveau B1 bzw. B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Die anderen 139 Studierenden hatten zu dem Zeitpunkt der Befragung noch kein Deutsch gelernt.

Die Eingabe der Daten in SPSS erfolgte durch einen Assistenten im darauf folgenden Monat. Anschließend wurden die Daten überprüft und eventuelle Fehler bereinigt.

Mithilfe von SPSS wurden die deskriptiven Daten, Mittelwerte und Standardabweichungen erstellt, die eine Beschreibung der demographischen Eigenschaften und des allgemeinen Gebrauchs von Sprachlernstrategien zulassen. Um die Korrelationen zwischen einzelnen Strategien festzustellen, wurde der Pearson Korrelationskoeffizient verwendet. Je mehr sich dieser dem Wert 0 annähert, umso größer die Signifikanz (0,01% oder 0,05% Signifikanz-Niveau). Ebenfalls wurden eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA) und der Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Nach der ANOVA wurde zusätzlich ein post-hoc Scheffé-Test durchgeführt, um eventuelle statistisch signifikante Unterschiede festzustellen.

Die so bearbeiteten Daten lassen hinsichtlich des L3-Erwerbs die Beantwortung der folgenden Fragestellungen zu:

1. Mit welcher Frequenz werden die Kategorien und die einzelnen Lernstrategien von der Gesamtpopulation (N= 233) angewendet?
2. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen der Häufigkeit der angewendeten Lernstrategien bei der Gruppe, die Deutsch als L3 lernt und der Gruppe, die ausschließlich Englisch als L2 lernt?
3. Gibt es signifikante Unterschiede in und zwischen den Gruppen in Abhängigkeit zu der Anzahl der beherrschten Muttersprachen?
4. Gibt es signifikante Unterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen im Zusammenhang mit der Tatsache, ob die Befragten Japanisch sprechen oder nicht?
5. Gibt es signifikante Unterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten?

6. Gibt es signifikante Unterschiede beim Gebrauch von Lernstrategien bei L3-Lernenden in Abhängigkeit von deren Englischkenntnissen?

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Der Verständlichkeit wegen werden im folgenden Abschnitt zunächst die empirisch signifikanten Ergebnisse dargestellt und anschließend – soweit möglich oder nötig – interpretiert. Im ersten Teil werden die Ergebnisse deskriptiv erörtert, und im zweiten Teil des Abschnitts werden die erbrachten Daten der Untersuchung miteinander in Beziehung gesetzt. Falls notwendig, werden Tabellen in den Text eingefügt. Die einzelnen Strategien können im Anhang nachgelesen werden.

Welche Kategorien der Lernstrategien werden am häufigsten von der Gesamtheit der befragten Studierenden angewendet?

Ein Durchschnittswert von 3,5 bis 5,0 bei einem SILL-Item deutet auf eine häufige Verwendung dieser Strategie hin, ein Wert von 2,5 bis 3,4 auf eine moderate Verwendung und ein Wert von 1,0-2,4 eine geringfügige Verwendung der Lernstrategie (Oxford & Burry-Stock 1995; Wharton 2000: 215). Der durchschnittliche Häufigkeitswert bei der vorliegenden Studie mit 233 Fremdsprachenlernenden an der National Taiwan University beträgt 3,1435. Das deutet auf eine moderate Verwendung von Lernstrategien beim Fremdspracherwerb hin (vgl. z.B. auch die Ergebnisse von Chang 2002: 92-98).

Kategorie	Frequenz
Kompensationsstrategien	3,4900
Kognitive Strategien	3,2728
Metakognitive Strategien	3,2114
Soziale Strategien	3,2057
Gedächtnisstrategien	2,8744
Affektive Strategien	2,8069

Tabelle 1 zeigt die Reihenfolge und die Häufigkeit der verwendeten Lernstrategien bei allen befragten Fremdsprachenlernenden (N = 233).

Am häufigsten werden Kompensationsstrategien, kognitive, metakognitive und soziale Strategien von den Fremdsprachenlernenden verwendet. Gedächtnisstrategien und affektive Strategien werden weniger oft verwendet. Diese Ergebnisse werden durch eine frühere Untersuchung von Pi (2009: 135) bei erwachsenen Englischlernenden gestützt.

Wie unterscheidet sich die Reihenfolge der Kategorien der Lernstrategien bei Deutschlernenden (L3) und Englischlernenden (L2)?

L3-Lernende (n=94)		L2-Lernende (n=139)	
Frequenz	Kategorie	Kategorie	Frequenz
3,3868	Metakognitive Strategien	Kompensationsstrategien	3,5707
3,3706	Kompensationsstrategien	Kognitive Strategien	3,2914
3,3142	Soziale Strategien	Metakognitive Strategien	3,0927
3,2454	Kognitive Strategien	Soziale Strategien	3,0647
2,9275	Gedächtnisstrategien	Gedächtnisstrategien	2,8385
2,9220	Affektive Strategien	Affektive Strategien	2,7290

Tabelle 2 zeigt die Reihenfolge und die Häufigkeit der verwendeten Lernstrategien bei L2- und L3-Lernenden im Vergleich.

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Die Reihenfolge bei den verwendeten Strategien ändert sich bei einem Vergleich von L2- und L3-Lernenden. Bei L3-Lernenden kann man feststellen, dass die geänderte Reihenfolge auch mit einer niedrigeren Verwendungshäufigkeit einhergeht. Metakognitive Strategien nehmen hier den ersten Platz ein (L2: Platz 3) und auch soziale Strategien werden häufiger verwendet als bei L2-Lernenden. Gedächtnisstrategien werden sowohl bei L2- als auch bei L3-Lernenden am wenigsten häufig verwendet.

In Changs (2002: 93) Untersuchung nehmen die metakognitiven Strategien bei Deutschlernern mit einem Mittelwert von 2,96 nur den fünften Platz ein. Dies stellt keinen Widerspruch zu den von mir ermittelten Ergebnissen dar: Metakognitive Lernstrategien evaluieren und organisieren den Lernprozess, d.h. der Lernende sucht bewusst nach einer Lernmöglichkeit und überprüft den Lernerfolg. L3-Lernende der National Taiwan University unterscheiden sich besonders hinsichtlich der Motivation von Lernenden an den Deutschabteilungen der privaten Universitäten. Während die ersteren eine L3 gezielt in Hinblick auf ihre akademische Laufbahn erlernen, lernen letztere in der Regel nur notgedrungen Deutsch, weil der Notendurchschnitt bei der landesweiten Aufnahmeprüfung nicht für ein Anglistikstudium gereicht hat (vgl. z.B. Plank 1992; Merkelbach 1994). Die Unterschiede in der Motivation machen sich also in den Lernstrategien bemerkbar. Während Changs Ergebnisse für das Gros der taiwanischen Deutschlerner Gültigkeit besitzen mag, setzt die hier untersuchte Gruppe metakognitive Lernstrategien ein, um das gesetzte L3-Ziel so schnell und effektiv wie möglich zu erreichen.

Unterscheidet sich der Strategiegebrauch bei L3- und L2-Lernenden auf der Ebene der einzelnen Strategien?

Untersucht man diese Ergebnisse auf der Ebene der einzelnen Strategien, so kann man folgendes Muster erkennen:

Kategorie	Strategie-nummer	L2 : L3	Frequenz im Verhältnis	P
Gedächtnisstrategien.	8	L3 > L2	3,24: 2,94	0,013
Kognitive Strategien	12	L3 > L2	4,17: 3,76	0,001
	14	L2 > L3	2,96: 3,62	0,030
	15	L2 > L3	3,48: 2,77	0,000
	16	L2 > L3	2,78: 2,02	0,000
	17	L2 > L3	2,70: 1,93	0,000
	20	L3 > L2	4,10: 3,42	0,000
	21	L3 > L2	4,34: 3,78	0,000
	22	L2 > L3	3,62: 3,32	0,031
Kompensations-Strategien	27	L2 > L3	3,78: 3,20	0,000
	29	L2 > L3	4,14: 3,69	0,000
Metakognitive Strategien	30	L2 > L3	3,24: 2,96	0,032
	32	L3 > L2	4,33: 3,91	0,000
	33	L3 > L2	4,00: 3,59	0,001
	34	L3 > L2	2,59: 2,27	0,017
	35	L3 > L2	2,82: 2,49	0,029
	36	L3 > L2	3,33: 3,00	0,010
	37	L3 > L2	3,17: 2,77	0,007
	38	L3 > L2	3,63: 3,01	0,000
Affektive Strategien	42	L2 > L3	2,95: 2,65	0,042
	44	L3 > L2	3,74: 2,46	0,000
Soziale Strategien	46	L3 > L2	3,24: 2,80	0,002
	47	L3 > L2	2,46: 2,15	0,018
	49	L3 > L2	3,57: 3,28	0,023
	50	L3 > L2	4,11: 3,32	0,000

Tabelle 3 zeigt die Unterschiede beim Strategiegebrauch bei L3- und L2-Lernenden auf der Ebene der einzelnen Strategien (nL3=94; nL2=139).

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Die meisten Unterschiede zwischen L2- und L3-Lernenden zeigen sich bei kognitiven, metakognitiven und sozialen Strategien. Bei den anderen Strategien sind weit weniger Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auszumachen. L3-Lernende nutzen vor allem signifikant mehr metakognitive Strategien (mit Ausnahme von Strategie 30; siehe Anhang) (Erklärungen dazu s.o.) und auch bei den sozialen Strategien hat diese Gruppe die Nase vorn ($p = 0,000$ bis $0,023$). Soziale Strategien sind expliziter Lerngegenstand in den verwendeten Büchern (*Berliner Platz*). Sie werden daher im Unterricht häufig angewendet, was einen klaren Gegensatz zum Englischunterricht an den Oberschulen darstellt, in dem besonderer Wert auf Auswendiglernen von Fakten gelegt wird. Die Zielsetzung ist dort nicht das effektive Erlernen der Fremdsprache, sondern das Bestehen der Aufnahmeprüfung einer Universität.

Bei den kognitiven Strategien sind acht signifikante Unterschiede beim Strategiegebrauch der beiden Gruppen auszumachen: Die Strategien 12, 20, und 21 werden signifikant häufiger von L3-Lernenden genutzt, wohingegen die Strategien 14, 15, 16, 17 und 22 (siehe Anhang) häufiger von L2-Lernenden genutzt werden.

Unterscheiden sich die Lernstrategien in Abhängigkeit von der Anzahl der gesprochenen Muttersprachen?

Die Daten zeigen einen signifikanten Unterschied bei den Studierenden, die mehr als eine Muttersprache sprechen ($p = 0,034$ / $F = 4,135$). Studierende mit mehreren Muttersprachen wenden mehr kognitive ($p = 0,037$ / $F = 4,386$) und metakognitive Strategien ($p = 0,008$ / $F = 3,3443$) an als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen, die nur eine Muttersprache sprechen.

Diese Tendenz setzt sich fort, wenn man L2 und L3-Lernenden miteinander vergleicht: Deutschlernende, die mehrere Muttersprachen sprechen, nutzen signifikant mehr kognitive ($p = 0,0035$ / $F = 4,599$) und mehr metakognitive Strategien ($p = 0,0018$ / $F = 5,769$) als Deutschlernende, die nur auf eine Muttersprache zurückgreifen können.

Vergleicht man die Gruppe der L3 und der L2-Lernenden in Abhängigkeit von der Anzahl der Muttersprachen, ergibt sich folgendes Bild:

Deutschlernende (L3) mit mehreren Muttersprachen nutzen signifikant mehr metakognitive Strategien ($F = 8,30$ / $p = 0,0048$) als Englischlernende (L2) mit mehreren Muttersprachen (L3-Durchschnitt = 3,5365; L2 Durchschnitt = 3,1593)

Deutschlernende mit mehreren L1 wenden signifikant mehr soziale Strategien ($F = 9,50$, $p = 0,0026$) an als Englischlernende mit mehreren Muttersprachen (L3-Durchschnitt = 3,5052; L2 Durchschnitt = 3,1006).

Deutschlernende (L3) mit nur einer Muttersprache nutzen signifikant weniger Kompensationsstrategien ($F = 7,36$, $p = 0,0076$) als Englischlernende mit nur einer L1. (L3-Durchschnitt = 3,3016; L2 Durchschnitt = 3,6059).

Deutschlernende (L3) mit nur einer Muttersprache nutzen mehr soziale Strategien ($F = 6,38$, $p = 0,0128$) als Englischlernende mit nur einer L1 (L3-Durchschnitt = 3,3294; L2 Durchschnitt = 3,0373).

Die Gruppe der Englischlernenden weist keine Unterschiede bei den Lernstrategien in Abhängigkeit von der Anzahl der gesprochenen Muttersprachen auf. Es lassen sich nur geringe Unterschiede bei L2 und L3-Lernenden ausmachen, wenn sie nur eine Muttersprache zu Hause sprechen.

Diese Ergebnisse sprechen für sich. Es zeigt sich, dass beim Erwerb einer L3 die Lernstrategien eher von der Tatsache abhängen, wie viele Muttersprachen die Lernenden zu Hause sprechen. Das lässt einerseits den Schluss zu, dass der Englischunterricht hinsichtlich der Vermittlung von Fremdsprachenlernstrategien versagt. Andererseits bietet sich aber auch an, die verschiedenen Muttersprachen der Lernenden vermehrt in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, da diese Kenntnisse anscheinend erst beim L3-Erwerb zum Tragen kommen.

Unterscheiden sich L2- und L3-Lernende beim Strategienegebrauch bei Kenntnissen des Japanischen?

Auf dieser Kategorienebene sind keine Unterschiede im Gebrauch der Lernstrategien in Abhängigkeit zu Kenntnissen der japanischen Sprache auszumachen. Erst auf der Ebene der einzelnen Lernstrategien fallen einige wenige Unterschiede ins Auge. Deutschlernende mit zusätzlichen Japanischkenntnissen verwenden die Lernstrategien 26 (Kompensationsstrategie) ($p = 0,019 / F = 3,56$) und 50 (soziale Strategie) ($p = 0,023 / F = 4,44$) signifikant häufiger, Englischlernende wenden die kognitive Strategie 23 signifikant ($p = 0,048 / F = 2,94$) häufiger an. Ansonsten scheint das Beherrschen oder Nicht-Beherrschen der japanischen Sprache keinen Einfluss auf die Lernstrategien zu haben.

Begleitende Beobachtungen lassen folgende Erklärung dieses Sachverhaltes zu: Der Japanischunterricht an der Universität ist lehrerzentrierter, faktenvermittelnder Frontalunterricht, mit dem Ziel, Prüfungen zu bestehen. Diese Unterrichtsform kommt dem Grammatik-Übersetzungs-Ansatz sehr nahe. Nach Rücksprache mit Lernenden und Lehrenden des Fachbereiches wurde mir bestätigt, dass Lernstrategien im Unterricht nicht thematisiert werden.

Unterscheiden sich der Gebrauch von Lernstrategien von L3 und L2-Lernenden in Abhängigkeit vom Geschlecht?

In verschiedenen Studien wurden immer wieder geschlechtsspezifische Unterschiede bei Gebrauch von Lernstrategien nachgewiesen. Green & Oxford weisen bereits 1995 darauf hin. Für Englischlerner in Asien liegen ebenfalls Ergebnisse vor, die auf einen unterschiedlichen Gebrauch von Lernstrategien bei Frauen und Männern hinweisen. Wharton (2000: 222) weist beispielsweise bei seiner Untersuchung in Singapur 23 signifikante Unterschiede beim Vergleich vom Strategienegebrauch zwischen weiblichen und männlichen Fremdsprachenlernenden nach.

Die befragte Gesamtpopulation ist hier geringer als weiter oben, da sieben Probanden keine Angaben zum Geschlecht gemacht haben. Insgesamt können in diesem Zusammenhang die Angaben von 226 Personen ausgewertet werden 117 Frauen und 109 Männer, davon 64 Frauen und 69 Männer der L2-Gruppe sowie 53 Frauen und 40 Männer der L3-Gruppe.

Auf der Ebene der Kategorien sind keine Unterschiede bei der Korrelation von L2/L3-Lernenden und Geschlecht auszumachen. Nur bei einer Analyse der Daten auf der einzelnen Strategieebene und nach Anzahl der gelernten Fremdsprachen fallen wenige Unterschiede ins Auge.

Es fällt auf, dass L3-Lernende weniger geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gebrauch von Lernstrategien aufweisen. Die Gedächtnisstrategie 2 ($p = 0,014$), die metakognitive Strategie 37 ($p = 0,019$) und die affektive Strategie 39 ($p = 0,010$) werden signifikant häufiger von Männern verwendet. Frauen, die Deutsch als L3 lernen, verwenden hingegen die affektive Strategie 44 signifikant öfter ($p = 0,026$).

Bei den L2-Englischlernenden ist der geschlechtsspezifische Unterschied beim Gebrauch von Lernstrategien größer. Frauen wenden die folgenden Strategien signifikant häufiger an als ihre männlichen Kommilitonen: die Gedächtnisstrategien 8 ($p = 0,003$) und 10 ($p = 0,005$), die kognitiven Strategien 12 ($p = 0,036$), 17 ($p = 0,043$) und 23 ($p = 0,013$), als auch die metakognitiven Strategien 32 ($p = 0,002$), 34 ($p = 0,007$), 37 ($p = 0,035$) und 38 ($p = 0,017$). Nur die Kompensationsstrategie 26 wird von männlichen Lernenden signifikant häufiger angewendet ($p = 0,008$).

Insgesamt kann man hier allerdings feststellen, dass es in Taiwan sehr wenige geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Lernstrategien gibt. Bei L3-Lernenden unterscheiden sich nur vier Strategien signifikant, während es bei den L2-Lernenden 8 Strategien sind, die sich signifikant unterscheiden. Für Taiwan wird dieses Ergebnis durch eine frühere Untersuchung von Chang (2002: 62) gestützt.

Über die Ursache lässt sich nur spekulieren. Obwohl in Taiwan ein patriarchalisches Gesellschaftssystem vorherrscht, werden im schulischen Unterricht kaum unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden gestellt. Einzig der messbare Erfolg entscheidet über das Weiterkommen. Was Lernstrategien betrifft, sind die Schülerinnen und Schüler auf sich allein gestellt und nutzen die, die ihnen am sinnvollsten erscheinen, unabhängig vom Geschlecht.

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

6. Grenzen der vorliegenden Forschung

Ursprünglich war bei dieser Untersuchung geplant, die Lernstrategien in Abhängigkeit von den Englischkenntnissen der Studierenden zu analysieren. Bei genauerer Betrachtung der abgelegten Englischprüfungen der Probanden war zu erkennen, dass sie alle mit hervorragenden Noten im Englischen aufwarten konnten. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da alle befragten Studierenden an der National Taiwan University, der besten Universität im Lande, studieren. Nur sehr gute Noten im Englischen ermöglichen eine Aufnahme an diese Universität. Bei der vorliegenden Untersuchung haben die befragten Studierenden in der Regel 15 von 15 möglichen Punkten beim GSAT (General Scholastic Ability Test) für Englisch erreicht. Ein ausreichend empirisch abgesicherter Vergleich zu den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) liegt bisher nicht vor. Verschiedene Konversionstabellen legen die Vermutung nahe, dass ein GSAT mit 15 Punkten ungefähr dem Niveau B1 des GER entspricht.

Eine Unterteilung der befragten Studierenden nach dem Kenntnisstand in der L2 (Englisch) war aus oben genanntem Grund nicht möglich bzw. nicht begründbar.

Auch eine Unterscheidung der Lernstrategien in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen war nicht möglich. Alle befragten Studierenden waren auf dem Niveau B1. Da die Studierenden bisher bei verschiedenen Deutschlehrenden gelernt haben und die Prüfungen an der National Taiwan University nicht standardisiert sind, lässt sich auch kein klarer Rückschluss auf die Deutschkenntnisse ziehen, die eine Analyse basierend auf dem unterschiedlichen L3-Sprachstand zuließen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Frage nach einem Sprachlernaufenthalt im Ausland nicht in Betracht gezogen. Es wäre in Zukunft zu überprüfen, ob ein Auslandsaufenthalt Einfluss auf Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht hat.

Einen möglichen Einfluss auf die hier vorgestellten Ergebnisse kann auch die Tatsache haben, dass die Befragten L3-Lernenden bereits im dritten oder vierten Studienjahr waren und die L2-Lernenden im ersten Studienjahr. Die älteren Studierenden verfügen über mehr allgemeine Lernerfahrungen als die jüngeren Studierenden, die ihr Universitätsstudium zum Befragungszeitpunkt gerade erst begonnen hatten.

7. Zusammenfassung und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die Frage, ob sich die Lernstrategien der L2- und L3-Lernenden innerhalb der National Taiwan Universität unterscheiden, lässt sich eindeutig mit „ja“ beantworten.

Das wohl wichtigste Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Lerngewohnheiten im L3-Unterricht eher von dem Beherrschen mehrere Muttersprachen und nicht von den Erfahrungen im L2-Unterricht bestimmt werden. Diese Tatsache legt den Schluss nahe, die verschiedenen Muttersprachen der Lernenden vermehrt in den Fremdsprachenunterricht (L2 und L3) einzubinden, insbesondere, da dieses wichtige Vorwissen allem Anschein nach erst beim L3-Erwerb zum Tragen kommt.

Weiterhin kann man beobachten, dass L3-Lernende im Deutschunterricht mehr planende, d.h. mehr metakognitive Lernstrategien nutzen, als ihre Kommilitonen, die nur eine L2 lernen. Das mag daran liegen, dass die modernen Lehrbücher für Deutsch in regelmäßigen Abständen planende Lernstrategien direkt und auch indirekt thematisieren. Diese Tendenz kann ebenfalls, wenn auch auf niedrigerem Niveau, bei sozialen Lernstrategien beobachtet werden.

Signifikante Unterschiede im Zusammenhang mit Japanischkenntnissen oder dem Geschlecht der befragten Fremdsprachenlernenden sind nicht zu erkennen.

Eine Verallgemeinerung dieser Ergebnisse auf alle taiwanischen, chinesischen oder gar asiatischen Fremdsprachenlernenden wäre aufgrund der besonders hohen Motivation der untersuchten Lernergruppen nicht vertretbar. Dennoch

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Erlernen von L2 und L3, auch in Abhängigkeit von den L1, erkennen. Weitere Untersuchungen, auch unter Einbeziehung der Lernenden anderer asiatischer Länder, scheinen erfolgversprechend. So lassen sich auch Schlussfolgerungen für die Didaktik des Fremdspracherwerbs allgemein und insbesondere für die L2-Didaktik aufzeigen:

Die L3-Didaktik geht idealerweise davon aus, dass beim Erwerb von L3 auf L2-Kenntnisse und -Lernerfahrungen zurückgegriffen werden soll. Ein intralingualer Vergleich wird seitens der Lernenden und Lehrenden oft durchgeführt. Fremdsprachenlernstrategien scheinen nicht reflektiert zu werden, sondern werden eher dem Zufall überlassen. Deswegen werden die Möglichkeiten zur Bewusstmachung und Förderung von Fremdsprachenlernerfahrungen (sowohl Lernstrategien als auch intralinguale Vergleiche) nicht ausgeschöpft. Dieser Mangel ist weniger den L3-Lehrenden, sondern vor allem den L2-Lehrenden zuzuschreiben. Ihnen ist in der Regel nicht bewusst, dass sie auf den gesamten zukünftigen Fremdspracherwerb ihrer Schülerinnen und Schüler großen Einfluss haben. Es wäre erstrebenswert, wenn der L2-Erwerb in Hinsicht auf den weiteren Erwerb von Fremdsprachen vorbereiten könnte. Für die Lehrenden würde sich zunächst selbst der Erwerb einer weiteren Fremdsprache anbieten, um die Möglichkeit des Tertiärspracherwerbs am eigenen Leibe zu erfahren. Ebenfalls nahezulegen wäre ein konsequentes Lernstrategientraining im Englischunterricht. Aber auch dies wird nur ein Tropfen auf dem heißen Stein bleiben, wenn sich das Bewusstsein von einem fremdsprachigen (englischsprachigen) Curriculum nicht hin zu einem multilingual orientierten Fremdsprachencurriculum erweitert. Trotz verschiedentlichem Anstrengungen seitens der Verwaltung und Politik, Tertiärsprachen im schulischen Curriculum zu implementieren, ist das Bewusstsein, dass Englisch nicht genug ist, nur vereinzelt bei jüngeren Fremdsprachenlernenden und -lehrenden festzustellen.

Literatur

- Bausch, K.-R. & Heid, M. (Hrsg.) (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.
- Biggs, John (1996), Western misconception of the Confucian-heritage learning culture. In: Watkins, David A. & Biggs, John (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influence*. Hongkong, Melbourne: CERC and ACER, 25-68.
- Bimmel, Peter (1993), Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-11.
- Chan, Wai Meng (2000), *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner: Möglichkeiten und Grenzen*. Münster und New York: Waxmann.
- Chang, Hsuan-Chen (2002), *Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien taiwanesischer Studierender im Hinblick auf autonomes Lernen*. Universität Bielefeld: Dissertation.
- Chen, Margaret Mei-hua (2007), Language learning strategies and English proficiency of Taiwan language college students. *Language, Literary Studies and International Studies: An International Journal* 4: o.A., 49-72.
- Chen, Ying-Hui (2005), *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache*. Universität Hamburg: Dissertation.
- Ehrman, Madeline E. & Oxford, Rebecca (1995), Cognition Plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 19: 1, 67-89.
- Green, J.M. & Rebecca Oxford (1995), A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly* 29: 2, 261-297.
- Huang, X.H. (1984), *An Investigation of Learning Strategies in Oral Communication that Chinese EFL Learners in China Employ*. Chinese University of Hong Kong: Master's Thesis.
- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin: Walter de Gruyter, 648-654.

- Jones, Anna (1999), The Asian learner: An overview of approaches to learning. University of Melbourne [Online: http://www.tlu.fbe.unimelb.edu.au/papers/academic_resources/AsianLearner_working_paper.pdf 12. Juni 2010].
- Kärcher-Ober, Renate (2008), „*The German Language is Completely Different from the English Language*“. *Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch in einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kennedy, Peter (2002), Learning culture and learning styles: Myth-understanding about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education* 21: 5, 430-445.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45: o.A., 419-64.
- Larsen-Freeman, D. (1983), Second language acquisition: Getting the whole picture. In Bailey, K. M.; Long M. H. & Peck, S. (Eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, MA: Newbury House, 3-22.
- Lay, Tristan (2004), *Sprachinsel Taiwan. Eine empirisch explorativ-interpretative Studie zu subjektiven Spracheinstellungen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bei Studierenden in Taipei*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Lay, Tristan (2008), Motivation beim Fremdspracherwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. *Info DaF* 35: 1, 15-31.
- Lay, Tristan & Merkelbach, C. (2011), Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan. Eine empirisch quantitative Erhebung zur Einschätzung vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für den Lernprozess des Deutschen. In: Kärcher-Ober, R. (Hrsg.) *Deutsch als Tertiärsprache in Südostasien. Hohengehren*: Schneider Verlag, 25-55.
- Liu, Ngar- Fun & Littlewood, William (1997), Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System* 25: 3, 371-384.
- Magiste, Edith (1984). Learning a third language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5: o.A., 415-421.
- Merkelbach, Chris (1994), *Einstellungen, Stereotype, Vorurteile. Eine kulturvergleichende Untersuchung*. Berlin: HUB, unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Merkelbach, Chris (1998), *Das Ausländerbild bei taiwanischen Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zu interkulturellen Kommunikation*. Berlin: HUB, Inauguraldissertation.
- Merkelbach, Chris (2003a), Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluss des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. *Info DaF* 30: 6, 541-548.
- Merkelbach, Chris (2003b), Überlegungen zur Didaktik des Deutschen als Tertiärsprache im Rahmen von Western Culture Studies in Taiwan. *Deutsch-taiwanische Hefte. Journal für deutsche Studien* 7: o.A., 137-148.
- Merkelbach, Chris (2004), Foreign Languages at National Taiwan University. An Analysis of Knowledge, Need and Demand of the Students. *Research Report for the National Science Council*. Taipei: NSC.
- Merkelbach, Chris (2006), The pedagogical impact of second language acquisition (English) on tertiary language acquisition (German) in Taiwan. In: Ó Laoire, Muiris (Ed.), *Multilingualism in Educational Settings*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 20-35.
- Mitschian, Haymo (1991), *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- O'Malley et al. (1985), Learning strategy application by beginning students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19: 3, 557-584.

- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L. & Burry Stick, Judith (1995), Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23: o.A., 1-23.
- Plank, Jürgen (1992), Deutschstudium in Taiwan. *Freies China* 11: 12, 23-30.
- Pi, Hsien-yun (2009), Adult language learning strategies in a continuing education context in Taiwan. In: Merkelbach, Chris (Hrsg.) *Fremdsprachen- und Literaturunterricht in einer chinesisch geprägten Gesellschaft*. Aachen: Shaker. 129-142.
- Rao, Zhenhui (2001), Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts. *The Internet TESL Journal* VII: 7, o. A. [Online: <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html> 13.September 2010].
- Rohs, Kai (2001), Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht in Südkorea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6: 1, 19 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/rohsl.htm> 08.September 2010].
- Song, B. (1995), What does reading mean for East Asian students? *College ESL*, 5: 2, 35-48.
- Sprengrer, Arnold (1974), Deutschunterricht in Taiwan. *Zielsprache Deutsch* 4: o.A., 182-190.
- Teng, H.C. (2000), An Investigation of EFL learning strategies used by technology college students. 嶺東技術學院 (編) *第十五屆全國技術及職業研討會論文集*. 台中市：嶺東技術學院 [Lin Tung Vocational College (Ed.) *The Proceedings of the Conference on the 15th National Vocational Training*. Taichung: Lin Tung University Press], 169-177.
- Thomas, Jacqueline. (1988), The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: o.A., 235- 246.
- Thomas, Jacqueline. (1992), Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, R. J. (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North Holland. 531-545.
- Tönshoff, Wolfgang (1997), Bewußtmachendes Training von Lernstrategien. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 26: o.A., 96-111.
- Vogel, Thomas (1992), „Im Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg.“ - Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch* 23: o. A., 95-99.
- Wachob, Phyllis (2000), The Chinese Learner. Cultural Orientation for Language Learning. *Change: Transformation in Education Monograph* 1: o.A., 22-34.
- Welge C.-K. (1987), Deutsch nach Englisch. Deutsch als dritte Fremdsprache. In: Ehlers, S. & Karcher, G.L. (Hg.) (1987), *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium, 198-208.
- Wharton, Glenn (2000), Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning* 50: 2, 203-243.
- Yang, Nae-Dong (1992), *Second Language Learner's Beliefs about Language Learning and Their Use of Learning Strategies: A Study of College Students of English in Taiwan*. University of Texas at Austin: Dissertation.
- Yang, Nae-Dong (1993), Beliefs about language learning and learning strategy use: a study of college students of English in Taiwan. In: Leo, W.P. et al. (Eds.), *Papers from the Tenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei: Crane Publishing. 193-219.
- Yang, Nae-Dong (2000), A systematic study of a language strategy-based freshman English class. *Research Report for the National Science Council*. Taipei: NSC.
- Yang, Nae-Dong (2003), Integrating portfolios into learning-strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41: 4, 293-317.

- Yi, Yuan (2003) Introduction. In: Lee, G.L. et al. (Eds.), *Teaching English to Students from China*. Singapore: Singapore University Press, XII-XX.
- Zobl, H. (1992). Grammaticality intuitions of unilingual and multilingual non-primary language learners. In: S. M. Gass & Selinker, L. (Eds.), *Language transfer in language learning*. Philadelphia: John Benjamins, 176-172.

Online-Quelle

級中學第二外語教育學科中心 [Forschungszentrum für den Erwerb einer zweiten Fremdsprache an Oberschulen] (2010) [Online: <http://www.2ndflcenter.tw/sun79/dimage/file/Courses/2ndfl/88-98.pdf> 13. Juli.2010].

Chris Merkelbach (2011), Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als- L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.

Anhang

Der SILL von Rebecca Oxford (1990) in Englisch und dessen Übersetzung von Yang Nae-Dong ins Chinesische (1993).

Strategy category	Item no.	Item description
Memory	1	When learning a new word, I create associations between new material and what I already know. 學新的單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部分。
	2	I use new English words in a sentence so I can remember them. 我用新學的英文單字造句，以加深記憶。
	3	I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. 我把英文單字的發音與其相關的形象或圖形聯想，以幫助記憶。
	4	I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 我藉著想像使用某個英文字的可能狀況，來記憶單字。
	5	I use rhymes to remember new English words (e.g., rice & ice, no & know). 我運用相類似的發音來記憶英文生字（如rice和ice；no和know）。
	6	I use flashcards to remember new English words. 我使用單字卡來背英文生字。
	7	I memorize new English words by grouping them into categories (e.g., synonym, antonym; noun, verb). 我使用英文生字分組來記憶（如同義字、反義字；名詞、動詞）。
	8	I review English lessons often. 我時常複習英文功課。
	9	I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. 我靠英文單字或片語出現在書上、黑板上或路標上的位置來記憶。
Cognitive	10	I say or write new English words several times. 我會反覆練習說或寫英文生字。
	11	I try to talk like native English speakers. 我嘗試說得像以英語為母語的人一樣。
	12	I practice the sounds of English. 我練習英語發音。
	13	I start conversations in English. 我以不同的方式練習我所學的英文。
	14	I watch TV shows or movies spoken in English or listen to English radio programs. 我嘗試以英語交談。
	15	I read for pleasure in English. 我看英語發音的電視節目或電影，或收聽英語廣播。
	16	I write notes, messages, letters, or reports in English. 我閱讀英文書刊以自娛。
	17	I try to think in English. 我用英文寫筆記、書信或報告。
	18	I look for similarities and contrasts between English and my own language. 讀英文時，我先很快瀏覽過去，然後再回頭仔細研讀。

	19	I try to find patterns in English. 我會尋找英文與中文之間的相同與相異處。
	20	I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 我嘗試找出英文的句型。
	21	I try not to translate word-for-word. 我把一個英文生字分解成幾個我認得的部分（如字首或字根），以找出它的意義。
	22	I make summaries of information that I hear or read in English. 我避免逐字翻譯。
	23	To understand unfamiliar English words, I make guesses. 我將所聽到的和讀到的英文作成摘要筆記。
Compensation	24	When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. 我遇到不熟悉的英文字時，我會猜一猜它的意思。
	25	I make up new words if I do not know the right ones in English. 在英語會話中，想不起某個字，我會使用手勢或動作來表達。
	26	I read English without looking up every new word. 當我不知道適切的英文字時，我會自己造字來表達（如用 air ball 來表達氣球 balloon）。
	27	I try to guess what the other person will say next in English. 在閱讀英文時，我不會每個字都去查字典。
	28	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. 我會去猜測別人下一句要說的英文。
	29	I try to find as many ways as I can to use my English. 當我想不出某個英文字時，我會使用意義相通的字或詞。
Metacognitive	30	I use the English words I know in different ways. 我會找各種方式來運用我所學的英文。
	31	I pay attention when someone is speaking English. 我會留意自己的英語錯誤，並利用它來改進。
	32	I try to find out a better way to learn English. 當別人說英語時，我會特別留意聽。
	33	I look for people I can talk to in English. 我試著找出如何學好英語的方法。
	34	I look for opportunities to read as much as possible in English. 我會訂立作息表，好讓自己有足夠的時間研習英語。
	35	I have clear goals for improving my English skills. 我會留心尋訪可以用英語交談的對象。
	36	I have clear goals for improving my English skills. 我會尋覓時機多閱讀英文。
	37	I think about my progress in learning English. 我有明確的目標，改進我的英語技能。
	38	I try to relax whenever I feel afraid of using English. 我會考量自己學習英語的進展。
Affective	39	I encourage myself to speak even when I am afraid of making a mistake. 每當我感到害怕使用英語時，我會設法使自己心情放鬆。
	40	I notice my English mistakes and use that information to help me do better. 即使畏懼犯錯，我仍會鼓勵自己說英語。
	41	I give myself a reward or treat when I do well in English. 每當我的英語表現良好，我會獎勵自己。

	42	I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 當我讀英文或說英語的時候，我會注意自己是否緊張。
	43	I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 我會和別人討論自己學英語的感受。
	44	I write down my feelings in a language learning diary. 我會在語言學習日記上，寫下自己的心得。
Social	45	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. 假如在英語會話時，我有聽不懂的地方，我會要求對方說慢一點或重說一遍。
	46	I ask English speakers to correct me when I talk. 說英語時，我會要求對方改正我的錯誤。
	47	I practice English with other students. 我會在課餘時間與其他同學練習英文。
	48	I ask for help from English speakers. 我會向講英語的人求助。
	49	I ask questions for clarification and verification about English. 我會發問以澄清及證實英文上的問題。
	50	I try to learn about the culture of English speakers. 我試著學習英語國家的文化。