

Claudia Finkbeiner · Kassel

Zur Rolle der Elaboration beim fremdsprachigen Lesen

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Einsatz von Strategien beim fremdsprachigen Lesen. Dabei werden exemplarisch Elaborationsstrategien fokussiert, da diese sehr wichtig für das tiefenverarbeitende Lesen sind. Bei der Darstellung wird auf empirische Untersuchungen rekurriert, die von 1994 bis 1999 (Finkbeiner, 2005) sowie ab 2004 (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, erscheint) durchgeführt wurden. Die Vielfalt und Variantenbreite unterschiedlichster Elaborationsstrategien wird aufgezeigt und die Implementation dieser Strategien in die Unterrichtspraxis dargelegt.

1. Die Bedeutung fremdsprachiger Lesekompetenz

Lesefähigkeit in Englisch als Fremdsprache ist zu einem dringenden Thema in Forschung und Lehre geworden (DESI-Konsortium, 2006; Finkbeiner, 2005). Dies hängt damit zusammen, dass englische Lesekompetenz in der Berufs- und Karrierelaufbahn als Schlüsselkompetenz heute höchst relevant ist und als ein wichtiges Selektionskriterium zählt (Bach, 2003; Finkbeiner, 1995, 2005). Die Globalisierung der Welt, der Kultur, der Wirtschaft, der Politik und Gesellschaft sowie die Wichtigkeit von Englisch als *lingua franca* in fast allen gesellschaftlichen Bereichen und in den Medien unterstreicht die Bedeutung englischsprachiger Lesefähigkeit. Heutige multikulturelle Gesellschaften sind mehrsprachig und erfordern die Vermittlung mehrsprachiger Lesefähigkeit in der Schule (Finkbeiner, 2002). Fremdsprachiges Lesen ist somit zu einer berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikation geworden (Bach, 2003; Finkbeiner, 1995).

2. Fremdsprachige Lesestrategien

Die Frage, wie Lesen im Allgemeinen und das Lesen englischer Texte im Speziellen optimal gelehrt und gelernt werden kann und welche Prozesse dabei im Gehirn ablaufen, führt unmittelbar zum Thema der Lesestrategien. Obwohl Strategien schon seit Jahrtausenden genutzt werden, sind sie erst in den letzten Jahrzehnten zum Untersuchungsgegenstand im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung geworden. Verschiedene Forschungen zeigen jedoch, dass es viele Lernende in der Schule bis hin zur Universität gibt, die nicht fähig sind, Lesehandlungen selbstständig und adäquat auszuführen (Simons, 1992: 265).

Aufgrund der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ist es jedoch eine *conditio sine qua non*, dass sich Schülerinnen und Schüler fremdsprachige Texte selbst und eigenständig erschließen können und dabei sinnvoll Bedeutung konstruieren.

Um Lesekompetenz in der Fremdsprache systematisch zu erhöhen und zu verbessern, bedarf es deshalb einer differenzierten Diagnostik im Hinblick auf die Adäquatheit der beim Lesen englischer Texte aktivierten Strategienfolgen und Strategienbündel. Darüber hinaus ist eine eventuelle Strategienkorrektur sowie ein Strategietraining notwendig. Die Frage der Adäquatheit des Strategieeinsatzes wird derzeit in dem DFG-Forschungsprojekt ADEQUA untersucht (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim).

3. Lesestrategien im Gesamtkomplex weiterer Faktoren

Es ist zu berücksichtigen, dass Lesestrategien im Rahmen eines Gesamtkomplexes verschiedener Faktoren gesehen werden müssen, die sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Neben motivationalen und affektiven Faktoren zählen dazu auch die verbale Intelligenz und das Vorwissen. So kann zum Beispiel¹ die Lesestrategie, ein unbekanntes Wort im Wörterbuch nachzuschlagen, nur dann adäquat durchgeführt werden und zum Erfolg führen, wenn die Leserin oder der Leser (unter anderem) das Alphabet beherrscht. Fehlt dieses Vorwissen, so wird der Einsatz der Strategie unsystematisch, der Nachschlagevorgang dauert zu lange und führt vermutlich nicht zum Erfolg.

Fehlt Lernenden dagegen das Vorwissen, dass Eigennamen, wie zum Beispiel „Amber“, im Englischen mit Großbuchstaben geschrieben werden und können sie dieses Wort in der Folge nicht als Namen identifizieren, so werden sie den Namen fälschlicherweise als

unbekanntes Wort im Wörterbuch nachzuschlagen. Die Strategie des Nachschlagens ist in diesem Fall weder adäquat noch erfolgreich (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim). Hier stellt sich das Problem, dass Lehrende manchmal von einem Vorwissenstand auf Seiten der Lernenden ausgehen, der oft nicht vorhanden ist.

Die Lesestrategie, beim Lesen eines Textes am Vorwissen anzuknüpfen, funktioniert jedoch meist nur dann, wenn unterschiedliche Vorwissensspeicher (inhaltlich, sprachlich, kulturell, Textschemata bezogen etc.) vorhanden sind. Lernende, bei denen Vorwissenslücken vorhanden sind, müssen dieses Vorwissen erst aufbauen.

Das ADEQUA Forschungsprojekt (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, erscheint) hat allerdings auch gezeigt, dass eine Kompensation von Vorwissenslücken durch eine geschickte und intelligente Kombination von Teilinformationen möglich ist. So kann zum Teil auf Umwegen und über scheinbar absurde Schlussfolgerungen ein unbekanntes Wort richtig erschlossen werden.

4. Zur Situiertheit und Dynamik von Lesestrategien

Lesestrategien sind situiertheit und kontextualisiert. Dies bedeutet, dass sie nicht grundsätzlich global einsetzbar und transferierbar sind, sondern auf die jeweilige Lesesituation hin ausgesucht und angepasst werden. Darüber hinaus sind die Lesenden mit ihren unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen bei einem Strategietraining sowie einer Strategieevaluation zu berücksichtigen (Finkbeiner, 2005).

Die Lesesituation besteht beispielsweise aus einem Faktorenkomplex von Leseaufgabe und Leseinstruktion, Textart (expositorischer versus narrativer Text; kontinuierlicher versus non-kontinuierlicher Text), Textlänge, Anteil der

unbekannten Wörter im Text, Dichte des Textes, Inhalt, Bekanntheitsgrad des Inhaltes, Interesse am Thema, zur Verfügung stehende Zeit und Hilfsmittel etc. (Finkbeiner, 2003). Deshalb ist es wichtig neben dem deklarativen und prozeduralen Strategiewissen eine situative Strategienkompetenz aufzubauen (Finkbeiner, 2005: 108; Garner, 1990).

Fremdsprachige Lesesituationen sind demnach dreifach herausfordernd zu gestalten, so dass Lernende a) Entscheidungen treffen lernen über den Einsatz der jeweilig adäquaten Strategie, b) diese Strategie im Leseprozess anwenden lernen und c) die Strategie je nach Situation adaptieren und transformieren lernen.

Lesestrategien sind hoch dynamisch und mit einem Feuerwerk ständig miteinander interagierender Synapsen vergleichbar. So sind Lesestrategien simultan auf verschiedenen Bewusstseins- und Verarbeitungsebenen im Einsatz. Beim Lesen finden gleichzeitig Prozesse sowohl auf der wörtlichen und propositionalen Ebene als auch auf der abstrakten Ebene (Situationsmodell) statt (van Dijk & Kintsch, 1983). Lesestrategien lassen sich demnach in einer Art Sternkonstellation auf Kontinuen abbilden (vgl. Abb. 1), die zwischen den folgenden Dimensionen verlaufen: a) von implizit zu explizit, b) von bewusst zu unbewusst und c) von beobachtbar zu unbeobachtbar (Finkbeiner, 2005: 91) und d) von wörtlich zu abstrakt. Abbildung 1 zeigt die Lesestrategienprofile von Esra und Tom in einer konkreten Lesesituation.

tionsbasierten Strategienansatz des Zweitsprachenlernens. Sie unterscheiden metakognitive Strategien von kognitiven und sozio-affektiven Strategien. Während metakognitive Strategien im Sinne der Vorsilbe „meta“ Strategien bezeichnen, die sich mit dem Nachdenken *über* den fremdsprachigen Leseprozess sowie dessen Planung, Kontrolle und Evaluation befassen, sind kognitive Strategien direkt auf die Manipulation des Textes selbst gerichtet. Der Text selbst wird bearbeitet, indem man zum Beispiel Textpassagen anstreicht oder Wörter nachschlägt, unbekannte Wörter aus dem Kontext inferiert, Textstellen farblich hervorhebt, den Text reduziert, seinen Inhalt zusammenfasst, sich selbst Fragen zum Text stellt und den Text mit seinem eigenen Vorwissen verbindet (Elaboration).

6. Elaborationen beim fremdsprachigen Lesen

Elaborationen sind Lesestrategien, die als Verknüpfungen zwischen dem zu lesenden Text und dem Vorwissen wirken. Als Strategie wirken sie in der Regel *top down*, d. h. schemageleitet: vom Leser und der Leserin zum Text. Ist das Vorwissen dagegen gering, müssen vermehrt *bottom up* Prozesse angeregt werden. Diese sind daten- bzw. textgeleitet: d. h. vom Text zur Leserin und zum Leser.

Diese mentalen Verknüpfungen können unterschiedlichster Natur sein. Sie können evoziert werden über Bild- oder Lautvorstellungen, Vorstellungen motorischer Abläufe, Gefühle und

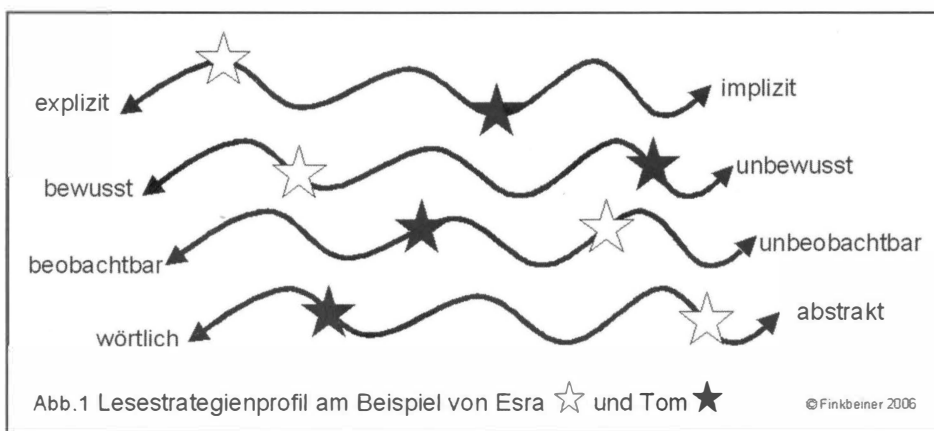
Beim fremdsprachigen Lesen werden diese systematisch in Bezug gesetzt zu einem Text, um das Verstehen zu erleichtern und Sinn zu konstruieren.

Elaborationen können sowohl intratextueller als auch intertextueller Art sein (Finkbeiner, 2005): Sie manifestieren sich beispielsweise als Verknüpfungen zwischen (a) Textüberschrift und Text, (b) Textautorin bzw. Textautor und Text, (c) Text und inneren Bildern der Lesenden, (d) Textlayout/Textäußeren und evozierten Gedanken, (e) Textaufgabe und bisherigem Aufgabenwissen, (f) Textverstehenstest und bisherigem Testwissen, (g) Text und inneren Fragen zum Text, (h) Text und innerer Evaluation darüber, was man verstanden hat, (i) Text als Anlass zum Verfassen eines eigenen Textes, (j) Text und akustischen Geräuschen (Naturgeräusche wie Tierstimmen, Regentropfen, Wind etc. sowie Kulturgeräusche wie Lied, Motor etc.) ...

Insbesondere die intratextuellen Elaborationen, das heißt die Verknüpfungen einzelner Textstellen miteinander innerhalb eines spezifischen Textes (zum Beispiel die Verknüpfung zwischen der Überschrift mit dem Folgetext oder die Verknüpfung des einleitenden Absatzes mit dem Schlussabsatz) werden oft nicht beherrscht.

Darüber hinaus kann das Wissen über Textschemata nicht immer vorausgesetzt werden. Selbst Studierende wissen nach eigenem Bericht zum Teil nicht wie Fachtexte intern aufgebaut sind und wie sie diese aufgrund des diesbezüglichen Schemawissens ökonomisch lesen können.

Story schemata müssen deshalb systematisch aufgebaut werden, um den Leseprozess in der Fremdsprache zu erleichtern und zu verbessern. *Story schemata* beinhalten zum Beispiel das Wissen einer Person über den typischen Ablauf von Texten und die Konstellation von Akteuren und Inhalten innerhalb einer bestimmten Textsorte: Sie erleichtern es der Leserin und dem Leser, aus bestimmten Informationen im Text Schlussfolgerungen zu ziehen und Hypothesen zu bilden. Sie beinhalten das Vorwissen und erlauben es, einem Text Bedeutung zuzuschreiben (Finkbeiner, 2005: 153).



5. Beispiel einer Strategientypologie

Es gibt unterschiedlichste Ansätze und Modelle, Strategien zu klassifizieren. O'Malley & Chamot (1990: 138ff.) vertreten in ihrem Klassifikationsschema einen lernerorientierten und kogni-

Emotionen, Faktenwissen und prozedurales Wissen etc. Die teils bewusst aber auch unbewusst evozierten Vorstellungen können sowohl auf akademischem als auch auf nicht-akademischem oder gar naivem Vorwissen, Vorerfahrungen und Vorkenntnissen beruhen.

7. Die Wichtigkeit von Elaborationen im fremdsprachigen Leseprozess

Der besondere Fokus dieses Beitrags auf Elaborationsstrategien wird im Folgenden mit dem Hauptergebnis einer Leseforschungsstudie zu Leseeinstellungen, zu Lesestrategien, zum Lesever-

stehen, zum Selbstkonzept und zu Leseprozessdaten begründet.

Die Studie wurde mit einer Gesamtstichprobe von $n=287$ durchgeführt (Finkbeiner, 2005). Darüber hinaus gab es Gruppen für interkulturelle Vergleichsstudien in Taiwan und in den USA. Neben zahlreichen differenzierten Analysen wurden LISREL-Analysen gerechnet (Finkbeiner, 2005: 387ff.). Die LISREL-Analysen konnten zeigen,

- dass Strategien persönlicher Elaboration als Prädiktor für die Tiefenverarbeitung beim fremdsprachigen Lesen wirken;
- dass Strategien persönlicher Elaboration von fremdsprachigem Leseinteresse abhängig sind;
- dass fremdsprachiges Leseinteresse nur eine indirekte Wirkung – nämlich über die Aktivierung von Elaborationsstrategien – auf die Tiefenverarbeitung ausübt;
- dass es kulturelle Unterschiede in der elaborierten emotionalen Bedeutung und im Interesse beim Lesen gibt.

8. Situationen zum Evozieren von Elaborationen

Elaborationen können über *advance organizers* („Einordnungshilfen“) evoziert werden, indem beispielsweise die Überschrift oder Autorename bewusst vor dem Lesen eingesetzt werden (Ausubel, 1976). Die Schülerinnen und Schüler sammeln alle Assoziationen dazu an der Tafel. Dieses Brainstorming dient als *advance organizer*, indem es den Leseprozess vorstrukturiert und ihn gedanklich entlastet.

Darüber hinaus können *story schemata* aufgebaut werden, um zukünftige Elaborationen zu ermöglichen. So ist es günstig, mit einer Klasse mehrere Texte derselben Textsorte zu lesen (z. B. mehrere Märchen, Gedichte oder auch Wirtschaftstexte). Dadurch können die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit die für die jeweilige Textsorte typischen, immer wiederkehrenden Wendungen und Strukturen erkennen und sich auf den Inhalt konzentrieren. Dazu zählen z. B. Wendungen im Märchen wie „Once upon a time ...“ am Anfang und „And they lived happily ever after“ am Ende des Märchens, das *Simple Past* als die für Märchen typische Erzählzeit und die Erzählreferenz in der dritten Person (Finkbeiner, 2005).

Analog verhält es sich mit dem Lesen von Texten oder Büchern desselben Autors oder derselben Autorin. Haben die Jugendlichen zum Beispiel *The Cat in the Hat*, *Green Eggs and Ham* oder *One Fish, Two Fish, Red Fish, Blue Fish* von Dr. Seuss gelesen, so werden wei-

tere Bücher von Dr. Seuss den Lernenden weit vertrauter und deshalb von ihnen einfacher zu lesen sein. Sie erkennen die für Dr. Seuss-Kinderbücher typische Form der Reimbildung wieder, wie zum Beispiel in *The Cat in the Hat*:

We looked!
Then we saw him step on the mat!
We looked!
And we saw him!
The Cat in the Hat!
And he said to us,
 „Why do you sit there like that?“

9. Situationen zum Hinterfragen von Elaborationen

Elaborationen müssen in auf Schülerinteresse angelegten Lernszenarios systematisch erzeugt werden, um tiefenverarbeitendes Lesen zu ermöglichen. Tiefenverarbeitendes Lesen löst sich von der rein wörtlichen Ebene und macht Gebrauch von persönlichen Verknüpfungen und Vorstellungen.

Diese Art des Lesens birgt aber auch die große Gefahr fehl laufender Elaborationen. Hier offenbart sich als Dilemma, dass man zum Verstehen fremdsprachiger Texte einerseits Vorwissen einsetzen muss, um sie besser zu verstehen, gleichzeitig aber auch die Sensibilität besitzen muss, genau dieses Vorwissen zu hinterfragen bzw. auf Relevanz zu überprüfen.

Oft sind Texte kulturspezifisch situiert und das kulturelle Wissen des eigenen Kulturkreises kann nicht unhinterfragt an den Text des anderen Kulturkreises herangetragen werden. Deshalb ist es wichtig, Leserinnen und Leser mit Texten zu konfrontieren, deren Bedeutung durch Anwendung der eigenen kulturellen Muster nicht erschließbar ist.

Als Beispiel dafür können Texte mit Knobelcharakter eingesetzt werden. Einen Anfang können relativ einfache Texte machen, die unterschiedliche Maß- und Mengeneinheiten enthalten: Zum Beispiel

- hat die amerikanische Billion drei Nullen weniger als die deutsche Billion;
- wiegt das amerikanische Pfund nur ca. 420 Gramm im Vergleich zu 500 Gramm des deutschen Pfundes;
- wird das Datum je nach Kulturraum in unterschiedlicher Reihenfolge angegeben: im Deutschen Tag – Monat – Jahr, im Amerikanischen Monat – Tag – Jahr oder Jahr – Monat – Tag.

Schwieriger sind zum Beispiel Texte, die kulturell unterschiedliche Zuweisungen von Bedeutung zu bestimmten Glücks- und Unglückszahlen², Haustie-

ren, Farben der Freude und Trauer erfordern:

- 888 ist beispielsweise eine Glückszahl in China und 7 in den USA; 4 ist dagegen in Japan eine Unglückszahl und analog 13 in Großbritannien; 8 bedeutet Wohlstand in China und 9 Fortschritt in Thailand.
- Heuschrecken sind in den USA eine Pest und in China Haustiere.
- Die Farbe rot steht für Glück und Freude in China, in Großbritannien für Gefahr und in Indonesien für Tapferkeit.

Beim Lesen von Texten über Familienzugehörigkeit sollte man darüber hinaus wissen, dass in bestimmten Kulturen die Familienstruktur sprachlich komplexer dargestellt wird. So werden beispielsweise im Chinesischen Begriffe wie Onkel oder Bruder stärker differenziert durch die Vorsilbe „ko“, älterer Bruder und „di“, jüngerer Bruder. Hier ist es wichtig auf die durch Alter bedingte Hierarchie in der Familie hinzuweisen.

Den literarischen Satz „An edlerly man at home is like jade in the hand“ kann man nur dann richtig lesen und verstehen, wenn man die Einbettung dieses Satzes in den chinesischen Kulturraum vornimmt und weiß, dass den Eltern als Familienältesten in China der höchste Respekt gezollt wird.

Darüber hinaus gibt es sprachliche Tabus: So werden in den USA explizite Begriffe für Körperfunktionen in Texten vermieden bzw. sie sind völlig tabu.

10. Strukturierter Einsatz von Elaborationen anhand der Schwamm-Methode (Finkbeiner, 2005)

Die Schwamm-Methode (vgl. Abb. 2) ist eine Studier- und Lerntechnik, die sich für kognitiv anspruchsvolles Lernen mit Texten eignet (Finkbeiner, 2003: 244). Zu einem bestimmten Thema werden ein Text oder mehrere Texte gelesen. Dabei werden (a) die individuell wichtigsten Ideen aus einem Text oder aus mehreren Texten extrahiert; (b) anhand der individuell wichtigsten Ideen Elaborationen gebildet, d. h., der Informationsreduktion folgt eine an individuelle Erfahrungen anknüpfende Informationsexpansion, (c) diese Prozesse auf alle Texte angewendet und einer vergleichenden Analyse auf Ähnlichkeiten und Widersprüche hin unterzogen.

Während es sich bei den Zielen unter (a) und (b) um mehr oder weniger umkehrbare kognitive Lernprozesse handelt, zielt das unter (c) dargestellte Ziel auf die Fähigkeit zu komplexem und vernetzendem Denken.

Die Metapher des Schwammes wird verwendet, da zur Textreduktion der Text wie ein Schwamm ausgedrückt wird. Dabei bleiben nur die wirklich wichtigen Tropfen übrig, welche den magischen sieben, genauer sieben plus/minus zwei von Miller (1956) entsprechen. Diese Zahl deutet darauf hin, dass Leserinnen und Leser aufgrund ihres Arbeitsgedächtnisses maximal sieben plus/minus zwei kognitive Einheiten auf einmal verarbeiten und erinnern können.

adaptieren - je nach Interessen und Strategienwissen sowie Strategienutzung der jeweiligen Lerngruppe, deren kognitivem Leistungsstand, ihrer Lesefähigkeit in der Fremdsprache Englisch sowie deren kulturellen und lernbiographischen Vorerfahrungen. Lesen ist ein multidimensionaler Prozess, in welchem Lesestrategien eine wichtige Rolle spielen.

Lesestrategien sind ein dynamisches Konstrukt, das über die Leserin und den Leser, den Text, den Kontext, die

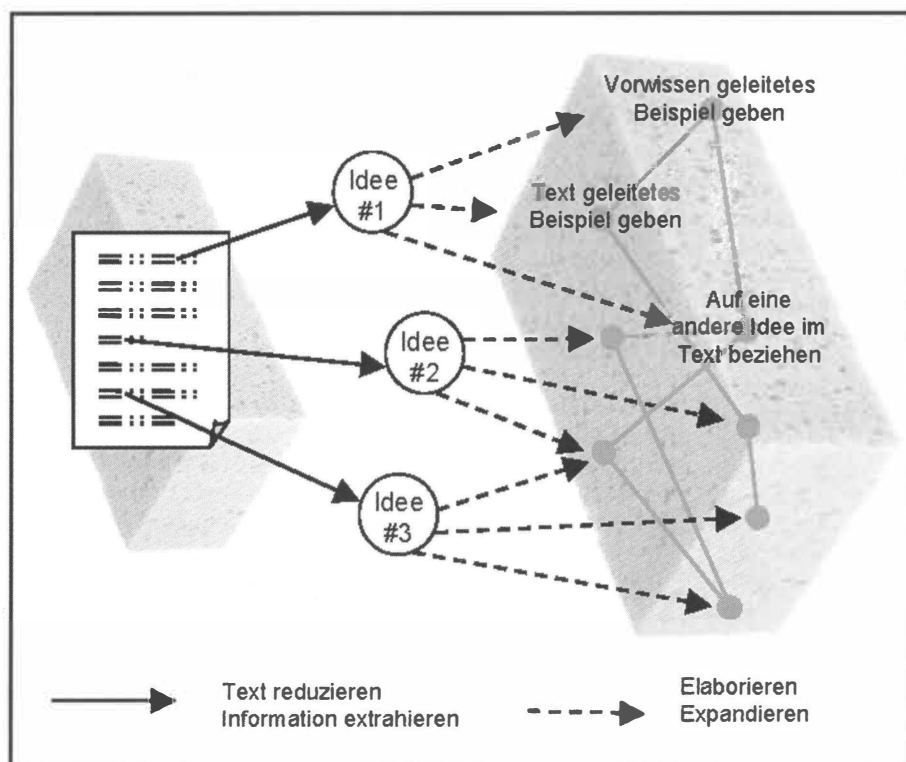


Abb. 2 Schwamm-Methode (Adaptiert nach Finkbeiner 2003, S. 244)

Umgekehrt muss es möglich sein, wieder metaphorisch gesehen, den Schwamm vollkommen mit Wasser aufzufüllen. Dies bedeutet, dass Leserinnen und Leser anhand der wichtigsten „Tropfen“ bzw. Stichwörter ihr Wissen elaborieren und expandieren und so den Schwamm mit „neuem Wasser“ (neu durchgeführten Wissenskonstruktionen, veränderten, erweiterten und/oder adaptierten Schemata und Skripts) füllen. Lernende werden deshalb aufgefordert, aus jedem einzelnen Tropfen bzw. Stichwort einen prägnanten Satz zu formulieren und aus den jeweils sieben plus/minus zwei Sätzen (durch möglicherweise kleinere Einfügungen) einen neuen kohärenten Text zu bilden. Somit handelt es sich bei der Schwamm-Methode um einen zyklischen und kognitiv reversiblen Prozess.

11. Ausblick

Dieser Beitrag zum fremdsprachigen Lesen war als Anregung zu verstehen, und ist in seinen Konsequenzen zu

Aufgabe und die jeweils spezifische Situation definiert ist. Insofern bestimmt sich die Adäquatheit des einen oder anderen Strategieinsatzes über Parameter, die einerseits personell und andererseits situativ definiert sind.

Elaborationen sind individuell geprägte Strategien, die bei den Lernenden selbst ansetzen und diese fordern. Gelingt es, diese Strategien systematisch zu erzeugen und sie gleichzeitig aber auch zu kontrollieren, so sind sie als Chance zu sehen, fremdsprachiges Lesen für die Lernenden persönlicher, freudvoller und kognitiv anspruchsvoller zu gestalten.

Anmerkungen

- Die folgenden Beispiele stammen aus dem laufenden DFG-Forschungsprojekt ADEQUA (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, erscheint).
- Glücks- und Unglückszahlen beruhen zwar auf kulturell überliefertem Aberglauben, können aber individuell natürlich auch mit der umgekehrten Bedeutung attribuiert sein.

Literatur

- Ausubel, D.P.: Die Verwendung von 'Advance Organizers' beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichem Material. In: M. Hofer & F.E. Weirner (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. 2. Lernen und Instruktion* (S. 218–226). Frankfurt: Fischer 1976.
- Bach, G.: Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik. In: G. Bach & J.P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Tübingen, Basel: Francke 2003.
- DESI-Konsortium: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2006.
- Dijk, T.A.v. & Kintsch, W.: *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press 1983.
- Finkbeiner, C.: *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum: Brockmeyer 1995.
- Finkbeiner, C. (Ed.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Themenheft. Reihe Perspektiven*. Hannover: Schroedel 2002.
- Finkbeiner, C.: *Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. In: G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht*. (3. Auflage) (S. 225–252). Tübingen: Francke 2003.
- Finkbeiner, C.: *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr 2005.
- Finkbeiner, C.; Ludwig, P.; Wilden, E. & Knierim, M. (erscheint). *ADEQUA – Bericht über ein DFG-Forschungsprojekt zur Förderung von Lernstrategien im Englischunterricht. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF*.
- Garner, R.: *When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of setting. Review of Educational Research*, 60 1990 (4), 517–529.
- Miller, G.A.: The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63 1956, 81–97.
- O'Malley, M. & Chamot, A.U.: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- Simons, R.J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe 1992.

Anschrift der Verfasserin:
Prof. Dr. Claudia Finkbeiner
Institut für Anglistik/Amerikanistik
FB 02: Sprach- und Literaturwiss.
Georg-Forster-Str. 3
34109 Kassel