

Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion

CHRISTINE FREDRIKSSON

Högskolan Dalarna/Dalarna University

Abstract

Seit Selinkers Entwurf der *Interlanguage Theory* in den 70er-Jahren des 20. Jh. sind Lern- und Kommunikationsstrategien bis heute Gegenstand einer großen Anzahl von theoretischen und empirischen Arbeiten innerhalb der L2-Erwerbsforschung gewesen. Als Prozesse, die direkt mit dem Lernen oder der kommunikativen Anwendung der Zielsprache in Verbindung gebracht werden, haben sie auch weiterhin einen großen Stellenwert innerhalb kognitiver Ansätze, die nach fruchtbaren Erklärungen suchen, wie Lernende eine L2 bzw. Fremdsprache effektiver lernen und gebrauchen können, um ihre kommunikativen Ziele verwirklichen zu können. Bezeichnend für die vorliegenden Forschungsperspektiven ist jedoch ihre fehlende Verankerung innerhalb einer Spracherwerbtheorie sowie die isolierte Betrachtung von Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Diskursstrategien, die nicht auf ihr Zusammenwirken und damit auch nicht auf ihre situationelle und soziokulturelle Einbettung in Tätigkeiten in der L2 Rücksicht nimmt.

Mit diesem Beitrag möchte ich die in der Zweit- und Mehrsprachigkeitsforschung entwickelten Konzeptionen von Lern- und Kommunikationsstrategien in Hinblick auf ihre theoretische Verankerung und definitorische Abgrenzung erörtern. Hierbei werden die neuesten Trends in der Forschungsliteratur ermittelt und in Hinblick auf ihre Reichweite innerhalb interaktionistisch und soziokulturell geprägter Ansätze der L2-Erwerbsforschung überprüft. Ferner wird das Konzept von Diskursstrategien aufgegriffen und von Lernerstrategien (Strategien zum Lernen und Gebrauch der L2) abgegrenzt. In einem letzten Schritt werden Diskurs- und Lernerstrategien in ein interaktionistisches Sprachverarbeitungsmodell integriert.

Keywords: Sprachlernstrategien; Kommunikationsstrategien; Diskursstrategien; metalinguistische Bewusstheit; Selbstregulierung; Interaktion; Kognition

1. Einleitung

Lern- und Kommunikationsstrategien haben seit dem Aufkommen der *Interlanguage Theory* (Selinker 1972) Anfang der 70er-Jahre vor allem in der kognitiv ausgerichteten L2-Erwerbsforschung großes Interesse gefunden, weil sie direkt oder indirekt mit dem Spracherwerb in Verbindung gebracht werden. In seinem ersten Entwurf beschreibt Selinker (1972) Lern- und Kommunikationsstrategien zunächst als zwei der direkt am Aufbau der Lerner Sprache (Interlanguage) beteiligten kognitiven Prozesse. Lernstrategien als 'identifiable approach by the learner to the material to be learned' (1972: 37) sind auf sprachliche Aspekte der L2 ausgerichtet, während Kommunikationsstrategien als 'identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the TL' (1972: 37) den kommunikativen Aspekt bzw. die Anwendung der L2 berühren. Kommunikation wird in diesem Sinne aber ebenfalls als Lernprozess verstanden. Mittlerweile liegen für Lern- und Kommunikationsstrategien sehr

unterschiedliche Definitionen, Kategorisierungen und Klassifikationen vor (vgl. die Übersichten in Ellis 1994: 396-403, 530-540; Ellis 2008: 703f.) und ihr Potential für den Spracherwerb wird auch sehr unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Macaro 2006: 320-321). Innerhalb interaktionistischer kognitiver Ansätze wird eine weitere Kategorie von Strategien beschrieben, die sich auf die Aufrechterhaltung des Diskurses bzw. die Reparatur von Zusammenbrüchen in der dialogischen Interaktion beziehen: Strategien des „discourse management“ und Aushandlungsstrategien für einen „discourse repair“ (Ellis 2008: 222f.).¹ Als Erklärungsansatz für den Sprachaneignungsprozess erweist sich das Strategiekonzept aufgrund dieser unscharfen definitorischen Lage eher als unbefriedigend und wird von einigen Forschern (Dörnyei und Skehan 2003; Dörnyei 2005) inzwischen deshalb sogar gänzlich in Frage gestellt.

Im Fremdsprachenunterricht haben Lern- und Kommunikationsstrategien aber immer noch einen wichtigen Stellenwert, was schon allein daran deutlich wird, dass sie in Ausbildungsplänen für Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen als Teilkompetenzen in den Lernzielvorgaben enthalten sind.² Beispielsweise wird im GER (2001) neben sprachlichem Wissen auch die Fähigkeit verlangt, dieses Wissen in der Kommunikation anzuwenden und geeignete Strategien einzusetzen, um es praktisch gebrauchen zu können. Dies bedeutet, dass Strategien sowohl aus erwerbsspezifischen Gründen als auch aus Gründen der Leistungsmessung und -evaluierung transparent gemacht werden sollten. Aus der Perspektive der soziokulturell geprägten Spracherwerbtheorie spielt in diesem Zusammenhang auch die soziale Interaktion zwischen Lernenden oder Lernenden und Lehrenden eine wichtige Rolle, weil das gemeinsame Lösen von Problemen linguistischer Art im „kollaborativen Dialog“ (Swain 2000) als Grundlage für die Entwicklung neuen Wissens und für die Generierung von Lernstrategien verstanden wird. Im Folgenden möchte ich auf die wichtigsten Konzeptionen eingehen, die innerhalb der Strategieforschung entwickelt worden sind, und sie anhand der aktuellen Forschungsliteratur kritisch beleuchten. Anschließend werde ich aufzeigen, wo es Schnittstellen zwischen Strategien und diskursiven Verfahren gibt und eine Integrierung kognitiver und interaktiv-diskursiver Parameter innerhalb eines konnektionistisch geprägten Sprachverarbeitungsmodells vorschlagen.

2. Lern- und Kommunikationsstrategien

Eine gängige Unterscheidung (vgl. Tarone 1977, 1980b: 419; Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 134; Færch und Kasper 1986) beider Strategiekategorien besteht darin, dass unter Kommunikationsstrategien Verfahren zur Aufrechterhaltung der Kommunikation verstanden werden, während Lernstrategien mit der Aneignung von L2-Kenntnissen verbunden sind. Færch und Kasper (1986) geben folgende Definition:

¹ Henrici (1995) spricht von Verständigungssicherungsverfahren.

² In Anlehnung an das kommunikativ-handlungsorientierte Konzept des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Communication strategies are procedures which enable learners to solve problems they encounter when using FL () for communicative purposes, in interactive and non-interactive situation, and in producing or comprehending oral or written discourse. Learning strategies, in the other hand, are designed to solve problems in expanding FL knowledge, and increasing its accessibility (1986: 180).

Nach dieser Definition sind sowohl Kommunikations- als auch Lernstrategien problemorientiert, doch richten Lernende ihre Aufmerksamkeit ganz offensichtlich auf jeweils unterschiedliche Aspekte der L2: Ihren Gebrauch in der Kommunikation bzw. ihre Verarbeitung zum Ausbau von L2-Wissen. In jüngeren Definitionen wird inzwischen auch, ausgehend von der Intention des Lernenden, zwischen Strategien zum Lernen und Strategien zum Gebrauch der L2 unterschieden. Diese werden allgemein unter dem Begriff Lernerstrategien (*learner strategies*) zusammengefasst (Macaro 2006). Dabei zeigt sich ein deutlicher Trend, dass die strikte Unterscheidung zwischen KS und LS eher aufgegeben wird, indem übergreifend der Terminus Lernerstrategien bzw. Strategien verwendet wird (vgl. Macaro 2006; Ellis 2008: 703).³

2.1 Kommunikationsstrategien (KS)

KS sind nach Dörnyei (1995: 56) Teil der strategischen Kompetenz eines Lernenden, die ihn befähigt, trotz begrenzter sprachlicher Mittel effektiv in der L2 kommunizieren zu können. Sie können entweder einem interaktionistischen Ansatz (vgl. Tarone 1977) oder einem psycholinguistischen Ansatz zugeordnet werden, je nachdem, ob sie sich auf Phänomene der Interaktion oder auf die kognitiven Prozesse beziehen, die beim Gebrauch der L2 involviert sind (vgl. Ellis 1994: 396, Dörnyei 1995, Dörnyei & Scott 1997). Innerhalb eines interaktionistischen Ansatzes werden Diskursstrategien (siehe Abschnitt 4), die bei Verständigungsproblemen vorkommen, unter KS subsumiert. In einer engeren Definition beschränken sich KS aber auf Probleme linguistischer Art bei der Verbalisierung eines mentalen Plans. Færch und Kasper (1980, 1983a, 1983b, 1986), die KS innerhalb des psycholinguistischen Ansatzes konzipieren, unterteilen KS in produktive und rezeptive Prozesse. Durch produktive Prozesse können zwei Arten von Verhalten ausgelöst werden:

Vermeidungsverhalten (avoidance behavior), das zu Reduktionsstrategien (reductive strategies) führt, und vermutlich nicht lernfördernd ist, und Kommunikationsförderndes Verhalten (achievement behavior), das mit kommunikationsfördernden Strategien (achievement strategies) korreliert (Siehe Übersicht unten).

Vermeidungsverhalten äußert sich in der Sprachproduktion in Form von formaler Reduktion (Vermeidung von L2-Regeln) oder funktionaler Reduktion (Vermeidung von Themen, Sprechakten oder der Markierung von Modalität). KS

³ Dies geht auch deutlich aus der Definition von Ellis (2008: 705) hervor, die offenbar auch Kommunikationsstrategien umfasst: „strategies are problem-orientated – the learner deploys a strategy to overcome some particular learning or communication problem.“

sind laut Færch und Kasper in der Planungsphase beteiligt, wenn der Lerner sprachliches Material auswählt, um in der darauffolgenden Exekutionsphase seine kommunikative Absicht zu verwirklichen. Sie sind zumindest teilweise bewusst und problemorientiert, denn mit ihrer Hilfe versucht der Lerner sich aus seiner kommunikativen Not zu behelfen, weil ihm in der Kommunikation mit einem Gesprächspartner entweder die sprachlichen Mittel fehlen oder diese nicht aktiviert werden können.⁴ Zur besseren Veranschaulichung stelle ich im Folgenden nach Dörnyei (1995:58) zwei Übersichten über zentrale Konzeptionen aus der KS-Forschung vor.

Tab. 1. Klassifikation von KS nach Dörnyei (1995:58) basierend auf den Taxonomien von Váradi 1973; Tarone 1977; Færch & Kasper 1983a.

Avoidance or Reduction Strategies
Message abandonment – leaving a message unfinished because of language difficulties.
Topic avoidance – avoiding topic areas or concepts which pose language difficulties.
Achievement or Compensatory Strategies
Circumlocation – describing or exemplifying the target object or action (e.g., <i>the thing you open the bottles with</i> for <i>corkscrew</i>).
Approximation – using an alternative term which expresses the meaning of the target lexical item as closely as possible (e.g., <i>ship</i> for <i>sail boat</i>).
Use of all-purpose words – extending a general, empty lexical item to contexts where specific words are lacking (e.g., the overuse of <i>thing, stuff, make, do</i> , as well as using words like <i>thingie, what-do-you-call-it</i>).
Word-coinage – creating a nonexisting L2 word based on a supposed rule (e.g., <i>vegetarianist</i> for <i>vegetarian</i>).
Use of nonlinguistic means – mime, gesture, facial expression, or sound imitation.
Literal translation – translating literally a lexical item, an idiom, a compound word or structure from L1 to L2.
Foreignizing – using a L1 word by adjusting it to L2 phonologically (i.e., with an L2 pronunciation) and/or morphologically (e.g., adding to it a L2 suffix).
Code switching – using a L1 word with L1 pronunciation or L3 word with L3 pronunciation in L2.
Appeal for help – turning to the conversation partner for help either directly (e.g., <i>What do you call...?</i>) or indirectly (e.g., rising intonation, pause, eye contact, puzzled expression).
Stalling or Time-gaining Strategies
Use of fillers/hesitation devices – using filling words or gambits to fill pauses and to gain time to think (e.g., <i>well, now let me see, as a matter of fact</i>).

Dörnyei (1995: 57) spricht von *compensatory strategies*, weil Lernende mit ihnen ihre linguistischen Lücken kompensieren, indem sie alternative Pläne benutzen, um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen. Die zweite Konzeption geht auf die Forscher der Nijmegen-Gruppe (Kellerman 1991; Poullisse 1987; Cook 1993) zurück. Im Gegensatz zur obigen produktorientierten Konzeption ist diese prozessorientiert und enthält zwei Typen von Strategien: 1. *Conceptual strategies* und 2. *Linguistic/code strategies*, die nach Dörnyei beide zu Kompensationsstrategien gezählt werden können.

⁴ Zur Kritik dieser Konzeption siehe Ellis (1994:399).

Tab. 2. Klassifikation der Nijmegen-Gruppe nach Dörnyei (1995: 58)

<p><i>Conceptual strategies</i> – manipulating the target concept to make it expressible through available linguistic resources.</p> <p><i>Analytic strategies</i> – specifying characteristic features of the concept (e.g., circumlocution).</p> <p><i>Holistic strategies</i> - using a different concept which shares characteristics with the target item (e.g., approximation).</p> <p><i>Linguistic/code strategies</i> – manipulating the speaker's linguistic knowledge.</p> <p><i>Morphological creativity</i> – creating a new word by applying L2 morphological rules to a L2 word (e.g., grammatical word coinage).</p> <p><i>Transfer</i> from another language.</p>
--

Dörnyei & Scott (1997) kritisieren die vorliegenden theoretischen Ansätze zu KS, weil ihrer Meinung nach nicht genau definiert wird, durch welche Art von Problemen KS ausgelöst werden. Ursprünglich seien KS nur auf sprachliche Probleme „gaps in speakers' knowledge preventing them from verbalizing messages“ (1997: 183) bezogen worden. Mittlerweile hätten sich aber drei weitere Problemtypen herauskristallisiert:

- Probleme in der eigenen Performanz: Wenn der Lernende einen Fehler bemerkt und diesen durch Korrekturmechanismen behebt.
- Probleme in der Performanz anderer: Wenn etwas in der Rede des Gesprächspartners als problematisch empfunden wird, entweder weil ein Fehler vermutet oder etwas nicht verstanden wird.
- Verarbeitung unter Zeitdruck: Wenn der Lernende zu Pausenfüllern, Verzögerungen oder Wiederholungen neigt, um mehr Zeit für die Verarbeitung und Planung seiner Rede zu gewinnen.

Alle drei Typen lassen sich ganz offensichtlich mit interaktionistischen diskursanalytischen Ansätzen in Verbindung bringen. KS sind in diesem Falle identisch mit Diskursstrategien (siehe Abschnitt 4). Ein zweiter Kritikpunkt der Autoren richtet sich gegen die Konzeption der Bewusstheit von KS. Denn einerseits lasse sich Bewusstheit nach Schmidt (1994) in mehrere Aspekte untergliedern. Zu unterscheiden sind vier Kontinua mit kontrastiven Polen: 1. Das Kontinuum der Absicht mit den Polen absichtsvolles/beiläufiges Lernen (intentional/incidental). 2. Das Kontinuum der Aufmerksamkeit mit den Polen gerichtete/periphere Aufmerksamkeit (focal vs. peripheral attention). 3. Das Kontinuum der Bewusstheit (awareness) mit den Polen explizites/implizites Lernen/Wissen und 4. das Kontinuum der Kontrolle mit den Polen kontrollierte/automatische Verarbeitung. Andererseits könnten sich Strategien auch zu Routinen entwickeln und wären dann nicht mehr bewusst zugänglich (1997: 184). Die Verfasser (Dörnyei & Scott 1997) verbinden nur drei Aspekte der Bewusstheit und damit verbundene Problemlösungen mit KS:

- Im Sinne von Bewusstheit des Problems: Als KS zählen nur, wenn sich der Sprecher der Lösung von Sprachverarbeitungsproblemen bewusst ist. Ein konkretes Beispiel wäre: „Ich weiß, dass ich hiermit

dieses Problem löse.“

- Im Sinne von Absicht: Durch den absichtlichen Einsatz von KS sollten diese von anderem verbalen Verhalten unterschieden werden wie z.B. von nicht-lexikalisierten Pausenfüllern, die ohne eine bewusste Entscheidung eingesetzt werden. Ein Beispiel wäre: „Ich verwende diesen Ausdruck, um das Problem zu lösen.“
- Im Sinne von Bewusstheit des strategischen Sprachgebrauchs: Der Lernende ist sich bewusst, dass er sprachliche Lücken mit Hilfe von KS überbrückt, um das gegenseitige Verstehen zu sichern. Ein Beispiel hierfür wäre: „Ich weiß, dass ich mich nicht korrekt ausdrücke oder einen Umweg gehe, aber ich erreiche dadurch, dass mein Partner mich versteht.“ Fälle, in denen der Lernende sprachliche Probleme mit einem L2-Ausdruck löst, indem er/sie beispielsweise eine wortwörtliche Übersetzung aus der L1 vornimmt, sollten hiervon unberücksichtigt bleiben, wenn der Sprecher darin keine Strategie versteht sondern das Produkt als ein Element der L2 betrachtet. Nach Dörnyei & Scott (1997:185) bezieht sich letzteres auf Aspekte der Sprachproduktion.

Was den letzten Punkt betrifft, dürfte es in der Praxis schwierig sein, Produktionsstrategien von KS zu unterscheiden, falls man die Lernenden nicht befragt. Ebenso dürfte die Bewusstheit von Sprachverarbeitungsproblemen (Punkt 1) je nach Sprecher und Situation mehr oder weniger stark ausgeprägt sein (vgl. Færch & Kasper 1983b:35). Ein Lernender kann intuitiv erkennen, dass eine geplante Äußerung mit Schwierigkeiten verbunden ist, ohne das Problem näher zu analysieren, und stattdessen auf Formen zurückgreifen, die sich automatisiert haben und leichter abrufbar sind. Andererseits kann er/sie eine sprachliche Lücke bewusst identifizieren und versuchen, diese mit Hilfe des vorhandenen L2-Wissens zu füllen. Ich halte es daher für sinnvoll, in Anlehnung an Schmidt (1994), von einem Kontinuum verschiedener Bewusstheitsgrade auszugehen, welches die Aufmerksamkeitszuwendung, die Verarbeitung und das aktivierte L2-Wissen betrifft (siehe Abschnitt 5).

Von Lernstrategien (siehe nächster Abschnitt) unterscheiden sich KS laut Ellis (1994:399) darin, dass es sich um eine eher kurzfristige Problemlösung handelt. Eine entscheidende Frage ist aber, inwiefern nicht auch diese in Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Elemente relevant sein können. Denn gerade in seiner kommunikativen Not wird der Lerner sich seiner Lücken bewusst werden und dabei seine Aufmerksamkeit auf die betroffene sprachliche Struktur richten. Von Knapp-Potthoff/Knapp (1982:141) werden KS deshalb auch als bedingt lernfördernd angesehen, nämlich wenn sie auf die Lernaltersprache bezogen sind, z.B. indem der Lerner sein L2-Wissen kreativ einsetzt (durch Generalisierungen, Wortbildungen, Analogiebildungen), oder wenn sie sprachliche Defizite kompensieren helfen, z.B. wenn der Lerner auf die L1 zurückgreift oder die Kommunikation mit non-verbalen Mitteln aufrecht erhält (siehe die Darstellung in

Henrici 1995:46). Auch Færch und Kasper (1980) sehen in den kommunikationsfördernden Strategien (Achievement Strategies) eine Möglichkeit für den Lerner, Hypothesen zu testen und in der Anwendung neues Wissen zu automatisieren.

Ein Problem, das von Kritikern aufgegriffen wird, ist die theoretische Verankerung von KS innerhalb einer Spracherwerbtheorie. Ellis (1994:400) hält den psychologischen Ansatz von Bialystok (1990a) für vielversprechend, denn in diesem werden KS auf die Prozesse der Sprachverarbeitung bezogen und damit in eine Spracherwerbtheorie integriert, die in der kognitiven Psychologie verankert ist. KS stehen nach Bialystok in Verbindung mit dem L2-Wissen (dem Grad analysierten Wissens) und der Kontrolle dieses Wissens (dem Grad der Automatisierung von L2-Wissen). Erstere versetzen den Lernenden aufgrund des vorhandenen Wissens in die Lage, den Inhalt seiner Nachricht sprachlich so anzupassen, dass er/sie die Nachricht kommunizieren kann. Bei letzteren hält der Lernende an seiner ursprünglichen Absicht fest und manipuliert die Nachricht mit Hilfe von Mitteln, die auch außerhalb der L2 liegen können, d.h. der L1 oder auch Mimik.

2.2 Lernstrategien (LS)

Der Terminus *Lernstrategien* (*Learning Strategies*) hat sich innerhalb der Strategieforschung aus einer Vielfalt unterschiedlicher Bezeichnungen für das Vorgehen des L2-Lerners bei der Aneignung der L2 herauskristallisiert. In den achtziger- und neunziger Jahren sind eine Reihe von Klassifizierungssystemen entwickelt worden, um LS der systematischen Forschung zugänglich zu machen. Zu den am häufigsten genannten zählen die Taxonomien von O'Malley und Chamot (1990) und Oxford (1990). O'Malley und Chamot (1990:1) definieren LS als „the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information“. LS sind in dem Verständnis nicht ausschließlich kognitiv, aber sie zielen auf die kognitiven Prozesse des Verstehens-, Lernens und der Speicherung von Information ab. LS werden von O'Malley und Chamot in drei Kategorien unterteilt:

- Kognitive LS (d.h. die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung),
- Metakognitive LS (d.h. Prozesse der Planung und Bewertung von Lernprozessen) und
- Sozio-affektive LS (d.h. das Verhalten von Lernenden im sozialen Kontext der Lernsituation (vgl. Ellis 1994; 2008).

Statt dieser von O'Malley und Chamot vorgeschlagenen Dreiteilung differenziert Oxford in ihrer ursprünglichen Taxonomie (1990:151) zwischen drei direkten (Strategien, die Sprachverarbeitungsprozesse involvieren) und drei indirekten Kategorien (Strategien, die indirekt den Lernprozess unterstützen). Unter direkte Strategien summiert sie Gedächtnisstrategien (z.B. die Memorierung), kognitive Strategien (z.B. deduktive Schlussfolgerung, Practice) und

Kompensationsstrategien (z.B. Raten, induktives Herleiten). Indirekte Strategien unterteilt sie in metakognitive, affektive und soziale Kategorien, d.h. Prozesse wie „focusing, planning, evaluating, seeking opportunities, controlling anxiety, increasing cooperation and empathy and other means“ (Ellis 2008:705). Oxfords Taxonomie ist im Unterschied zu den drei Kategorien von O'Malley und Chamot hierarchisch aufgebaut. Außerdem bilden Gedächtnisstrategien und Kompensationsstrategien neben kognitiven Strategien eigene Kategorien. Oxford begründet dies damit, dass kognitive Strategien eine tiefere Verarbeitung involvieren als mnemotechnische. Kompensationsstrategien dienen der Überbrückung von fehlendem Wissen und sind, bezogen auf die mündliche Sprachproduktion, ihrer Meinung nach daher identisch mit Kommunikationsstrategien. In einer späteren Version (2002) verwerfen Hsiao und Oxford die Unterscheidung von höher geordneten direkten und indirekten Strategien, weil sie in ihrer empirischen Überprüfung verschiedener Klassifikationsmodelle hierfür keine Bestätigung finden. Sie halten aber an den sechs ursprünglichen Kategorien fest: „if it is assumed that there exist only six strategy factors, without reference to the two higher-order strategy constructs, this modified theory should be more powerful in its ability to account for how learners reportedly use strategies to assist L2 learning“ (2002:378).

Es ist allerdings fraglich, ob die Unterteilung in kognitive, Gedächtnis- und Kompensationsstrategien wirklich sinnvoll und notwendig ist, denn sie basiert offenbar auf der Qualität der Verarbeitung von L2-Ausdrücken. Sowohl induktives Herleiten oder Raten wie auch Gedächtnisstrategien involvieren kognitive Prozesse und sollten daher als kognitive Strategien verstanden werden (vgl. Dörnyei & Skehan 2003:608). Ich halte es für sinnvoller, abhängig von der Aufmerksamkeitszuwendung auf der Verarbeitungsebene im Arbeitsgedächtnis, von einem Kontinuum zwischen bedeutungsbezogenen (gedächtnisbasierten) und formbezogenen (normorientierten) Strategien auszugehen, die den Grad der Analyse (unanalysiert/analysiert) von sprachlichem Material bestimmen (vgl. Fredriksson 2006:101). Ein Beispiel für eine gedächtnisbasierte Strategie ist die Memorierung unanalysierter sprachlicher Einheiten in Form von Chunks. Eine normorientierte Strategie ist, wenn Lernende versuchen, eine Verbindung zwischen einem formalen Merkmal und seiner spezifischen Funktion herzustellen wie z.B. die Markierung der 1. Person Singular mit –e bei regelmäßigen Verben im Präsens. Hier kann es zu Generalisierungen kommen, wenn das zielsprachliche System noch nicht genügend ausdifferenziert ist.

2.3 Erwerbsstrategien und LS

Fredriksson (2006:121) hat auf eine weitere Gruppe von LS hingewiesen, die von Forschern innerhalb der L2-Erwerbsforschung (vgl. Selinker 1972) als die grundlegenden Prozesse im Aufbau der Interlanguage angesehen werden, nämlich (*Über-*)*generalisierungen*, *Transfer* und *Simplifizierungen*. Im Unterschied zu den oben genannten kognitiven Strategien, die der Lerner mehr oder weniger bewusst und absichtlich hinzuzieht, scheinen diese Prozesse nicht willentlich beeinflussbar

zu sein. Nach Fredriksson lassen sie sich nur schwer von den oben genannten kognitiven Strategien unterscheiden und sollten daher unter Lernstrategien subsummiert werden. Denn worin bestehe der Unterschied zwischen entwicklungsspezifischem Transfer und strategischem Transfer und wie können sie nachgewiesen werden? Bezogen auf die Art und Weise der Selektion von sprachlichem Material auf der Grundlage des vorhandenen Wissens in der L1 bzw. der L2 könne kein Unterschied vorliegen. Aus der Perspektive der Informationsverarbeitung würden diese Prozesse die bewusste Aufmerksamkeit des Lernenden auf formale oder inhaltliche Aspekte der L2 erfordern und wären damit direkt an die Analyse von sprachlicher Information geknüpft, die im Arbeitsgedächtnis erfolgt.

2.4 Strategien oder selbstregulierende Prozesse?

In der Forschungsliteratur sind LS aufgrund ihrer mangelnden theoretischen und methodischen Verankerung kritisiert worden (vgl. Dörnyei & Skehan 2003; Macaro 2006; Tseng et al. 2006), gerade weil theoretisch keine scharfe Trennungslinie zwischen beobachtbarem Verhalten und inneren mentalen Prozessen gezogen wurde. Dörnyei und Skehan (2003:610) finden es unhaltbar, dass Strategien als kognitiv, emotional oder verhaltensgesteuert konzipiert werden. Es fehle auch ein theoretischer Rahmen, um den Zusammenhang zwischen einer Strategie und dem Erwerb bestimmter Fähigkeiten erklären zu können. Die Schwächen bisheriger Forschung lassen sich nach Macaro (2006:325, meine Übersetzung) wie folgt zusammenfassen:

1. Es fehlt ein Konsensus bezüglich der Lokalisierung von Strategien (im Gedächtnis oder außerhalb?)
2. Es fehlt ein Konsensus, ob es sich um Wissen, Absichten oder Tätigkeiten handelt.
3. Unklar ist die Generalisierbarkeit bzw. der Abstraktionsgrad von Strategien sowie ihr hierarchischer Aufbau (gibt es Strategien und Substrategien?)
4. Unklar ist, ob sie auf andere Lernsituationen, Aufgaben und Kontexte übertragbar sind.
5. Die Effizienz für das Lernen ist fraglich.
6. Unklar ist, ob sie ein integrativer Teil des Lernvorgangs sind, oder diesen nur fördern?
7. Die Termini zur Definition von Strategien sind ungenau.
8. Es besteht kein Konsensus, in welchem Verhältnis Strategien zu Fertigkeiten und Prozessen stehen.
9. Der Langzeiteffekt für den Spracherwerb und die Entwicklung von Fertigkeiten ist unklar.

Tseng et al. (2006:81) möchten diese definatorische Ungenauigkeit dadurch aufheben, indem sie fordern, dass LS nur in Relation zu den Absichten und

kreativen Anstrengungen eines Lerners definiert werden. Erkenntnisinteresse ist in diesem Sinne folglich nicht das Produkt bzw. die vom Lerner verwendeten Techniken, sondern der *selbstregulierende Prozess* und die dahinterstehende Kapazität eines Lerners. Auch sie kritisieren die mangelnde Differenzierung von Lernstrategien hinsichtlich ihrer Effizienz für den L2-Erwerb, denn Taxonomien seien nicht kumulativ und sagten nichts über die Qualität der vom Lerner verwendeten Strategien aus. Unter der aus der Lernpsychologie übernommenen Konzeption der *Selbstregulierung* verstehen die Forscher eine angeborene Kapazität von Lernenden, nach strategischen Lernmechanismen zu suchen und diese einzusetzen. Damit soll strategisches Lernen von nicht-strategischem unterschieden werden können. Fraglich ist hierbei allerdings, wie nicht-strategisches Lernen erklärt werden kann, bzw. ob Lernen ohne Lernstrategien überhaupt möglich ist. Jedenfalls sind Lernstrategien in dieser Konzeption weiterhin als ein Typ von vielen Mikroprozessen enthalten:

To conclude this brief overview, although the conceptual shift outlined above has not solved the problem of what learning strategies (or 'selfregulatory mechanisms' as they came to be called) actually are, it has resulted in the broadening of the perspective, with self-regulation proposed to be made up of a whole series of integrated and interrelated microprocesses, of which learning strategy use is only one (Tseng et al. 2006: 81).

Das von Tseng et al. (2006:85) vorgeschlagene System selbstregulierender Strategien besteht aus fünf Kategorien:

- *Commitment control*, hierbei geht es darum, an der ursprünglichen Zielsetzung festzuhalten, z.B. durch positive Vorstellungen bei Erreichen bzw. negative bei Nichterreichen des Ziels.
- *Metacognitive control*, diese betrifft Monitoring und die Aufrechterhaltung der Konzentration.
- *Satiation control*, hierbei geht es darum, die Lernaufgabe attraktiv zu halten.
- *Emotion control*, sie betrifft die emotionale Stimmung und die Umsetzung eigener Absichten, z.B. durch Selbstermunterung, Entspannungs- und Meditationstechniken.
- *Environmental control*, durch sie werden negative Einflüsse des Umfelds eliminiert.

Die Autoren gehen nicht näher darauf ein, was sie unter der Kontrolle verstehen und wie sie innerhalb eines Spracherwerbsmodells zu verstehen ist. Aus der Perspektive der kognitiven Psychologie handelt es sich um Prozesse, die die bewusste Aufmerksamkeit von Lernern bei der Informationsaufnahme im Arbeitsgedächtnis verlangen (vgl. McLaughlin et al. 1983, McLaughlin 1990). Nach Baddeley (1997) ist hierfür die zentrale Exekutive zuständig. Es fragt sich aber, ob ein Lernender bei der angenommenen begrenzten Arbeitskapazität des Arbeitsgedächtnisses (siehe Baddeley 1997) sämtliche dieser Aspekte beachten und gleichzeitig auch noch sprachliche Information verarbeiten kann. Gao

(2006:617) weist darauf hin, dass die Konzeption der *Selbstregulierung* mit dem vergleichbar ist, was Wenden (1998:519) als zwei Komponenten der Metakognition beschrieben hat: *Metakognitive Strategien*, „general skills through which learners manage, direct, regulate, guide their learning, i.e. planning, monitoring, and evaluation“ und *metakognitives Wissen*, „information learners acquire about their learning“. Das Konzept der *Selbstregulierung* bringt also in dem Sinne nichts Neues. Gao hält es jedoch für sinnvoll, wenn methodologisch schärfer zwischen *Verhalten* und *Wissen* unterschieden wird, denn bisher seien zur Ermittlung von Lernstrategien häufig Lernerberichte (selfreports) eingesetzt worden, die lediglich das generelle strategische Wissen, aber nicht das strategische Verhalten von Lernern erfassen können (2006:616): „Unfortunately, LLS research often measures the trait facet of learners strategy use and hence the picture remains uncomplete“. „Trait“ bezieht sich auf „the relative stable knowledge of strategy use across occasions“. Im Kontrast hierzu beziehen sich *states of strategy use* auf die Anwendung metakognitiver Strategien in unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Metakognitives Wissen kann nach Gao (2006:617) als Voraussetzung für strategisches Lernen betrachtet werden. Die Konzeption der *Selbstregulierung* macht deutlich, dass Lernende aus eigenem Antrieb und durch die Reflektion ihres Lernens nur eigenständig strategisches Lernen entwickeln können. Wendens Konzeption von Metakognition bringt aber den Vorteil, dass das strategische Verhalten bzw. was dieses auslöst, in Relation zum strategischen Wissen von Lernenden untersucht werden kann. Damit eröffnen sich sowohl theoretisch als auch methodologisch neue Perspektiven für die Strategieforschung.

2.5 Strategien innerhalb eines soziokulturellen Ansatzes

Aus einer soziokulturellen Perspektive sind Sprachlernstrategien das Nebenprodukt einer zielorientierten Tätigkeit innerhalb einer Sprachlerngemeinschaft. Dieser Sicht liegen drei Konzepte zugrunde, die von den Entwicklungspsychologen Vygotsky (1978) und Leontiev (Leontiev 1981; 1978; 1974) im Rahmen der soziokulturellen Theorie entwickelt wurden: Die genetische Methode, die Tätigkeitstheorie (Activity theory) und die Vermittlung (Donato & McGormick 1994:454). Die genetische Methode nach Vygotskys „genetic explanation“ legt eine historische Perspektive an und bezieht sich auf die Generierung und die Veränderung psychologischer Phänomene.⁵ Sprachlernstrategien können in diesem Verständnis nicht instruiert oder trainiert werden, sondern sie entwickeln sich bei der Ausführung interaktiver Tätigkeiten und in Abhängigkeit der in der konkreten Situation vorherrschenden Umstände.

Die Tätigkeitstheorie (activity theory), die im Wesentlichen von Leontiev (1978, 1981) entwickelt wurde, versucht psychologische Funktionen auf der Grundlage einer Tätigkeit zu analysieren, statt sie am einzelnen Individuum festzumachen (Donato & McGormick 1994:455). Bei Tätigkeiten handelt es sich

⁵ Hierunter zählen Donato & McGormick (1994:454) Sprachlernstrategien.

um „sociocultural settings in which collaborative interaction, intersubjectivity, and assisted performance occur“ (ibid). In dieser Konzeption spielen verschiedene Konstituenten eine Rolle: ein 'handelndes' Subjekt, ein Objekt, sowie Tätigkeiten und Operationen. Ein Lernender (Subjekt), der eine Fremdsprache lernt (Tätigkeit) verfolgt ein bestimmtes Ziel (Objekt), z.B. eine bestimmte Note zu bekommen oder in die L2-Gemeinschaft aufgenommen zu werden, und richtet seine Tätigkeit darauf aus, dieses Ziel zu erreichen. Sprachlernstrategien als zielorientierte Tätigkeiten können auch nur unter der Berücksichtigung des Ziels untersucht werden. Dies bringt den Vorteil, dass die Qualität von Lernstrategien besser erfasst werden kann. Denn nach Donato & McGormick (ibid) können mit ein- und derselben Tätigkeit unterschiedliche Ziele verfolgt werden, wobei aber nicht alle lernförderlich sein müssen. Beispielsweise kann die Strategie, Wörter aus dem Kontext zu erschließen eine Ersatzstrategie für das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch sein, mit dem Ziel, möglichst wenig Arbeitsaufwand zu investieren. Es kann sich dabei aber auch um eine Strategie handeln, sich einen Text mittels der vorhandenen Cues zugänglich zu machen. Laut der Tätigkeitstheorie kann die Ausführung von Tätigkeiten zur Routine werden, so dass diese automatisch ablaufen. Weil damit nicht länger ein Ziel verfolgt wird, hören diese Tätigkeiten auf Strategien zu sein. Eine Änderung der situativen Bedingungen kann allerdings eine Strategie zurück ins Bewusstsein führen: „Routinized operations (automatic strategies) can become conscious goal-directed actions if the conditions under which they are carried out change“ (ibid).

Offenbar spielt in diesem Ansatz ebenfalls der Aspekt der „Bewusstheit als Absicht“ eine wichtige Rolle, um strategisches Verhalten von nichtstrategischem unterscheiden zu können. Interessant ist in dieser Hinsicht, dass Donato & McGormick Lernstrategien mit höheren mentalen Prozessen gleichstellen „such as logical memory, selective attention, reasoning, analysis, and the metacognitive dimension of problem solving“ (1994:456). Diese werden ihrer Ansicht nach durch verschiedene Formen von Vermittlung und unter dem Einfluss verschiedener vermittelnder Instrumente als Reaktion auf Cues generiert: „Mediators, in the form of objects, symbols, and persons, transform natural, spontaneous impulses into higher mental processes, including strategic orientations to problem solving“ (ibid). Die Vermittlung ist demnach der Auslöser von Strategien.

2.6 Lernerstrategien als kognitive Prozesse im Arbeitsgedächtnis

Macaro (2006) schlägt vor, Lernerstrategien (d.h. Strategien zum Lernen und zum Gebrauch der L2) im Rahmen der kognitiven Psychologie und der Informationsverarbeitung zu konzipieren, um somit eine Verbindung zum Lernen und zum Gebrauch der L2 herstellen zu können. Statt detaillierten Definitionen schreibt er Strategien distinktive Merkmale auf der Grundlage von drei zentralen Aussagen zu:

- Researchers should describe strategies in terms of a goal, a situation,

and a mental action.

- Strategies are the raw material of conscious cognitive processing, and their effectiveness or noneffectiveness derives from the way they are used and combined in tasks and processes.
- Strategies need to be distinguished from subconscious activity, language learning processes, learning plans, and learning styles (2006:325).

Damit lassen sich Lernerstrategien als zielgerichtete mentale Prozesse im Arbeitsgedächtnis verstehen, die als Auslöser an der Informationsverarbeitung beteiligt, aber nicht mit der Informationsaufnahme (intake) und Speicherung im Langzeitgedächtnis (als unbewusster Lernprozess) identisch sind. Sie entstehen ad hoc in einer konkreten Situation und sind unabhängig von der Planung oder dem kognitiven Stil von Lernenden. Sie treten in Form von Clustern auf, die an die zu bewältigende Aufgabe angepasst sind. Diese werden ihrerseits über metakognitive Strategien gesteuert (orchestration of strategies). Nach Macaro (2006:328) können affektive Strategien unter metakognitive Strategien subsummiert werden „Affective strategies, therefore, are part of the recursive use of metacognition to evaluate past cognitive strategies in culturally situated learning situations“, während soziale Strategien ein Cluster aus kognitiven und metakognitiven Strategien bilden, die zu einem strategischen Plan führen. Macaros deutliche Orientierung an Konzeptionen des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Baddeley 1997) und an Modellen der Informationsverarbeitung (McLaughlin 1990), macht es möglich Lernerstrategien innerhalb eines konnektionistisch geprägten Sprachverarbeitungsmodells zu integrieren. Bevor dies in Abschnitt 5. unternommen wird, soll der Blick zunächst auf Diskursstrategien gelenkt werden.

3. Diskursstrategien

Unterschieden werden Modifizierungen des Inputs durch Muttersprachler (MS) im sog. *Foreigner talk* (FT) bzw. durch Lehrende im sog. *Teacher talk* (TT) oder durch andere Lernende (NMS) im sog. *Interlanguage talk* (ILT) (vgl. Ellis 1994:251 ff., 2008:213-221) von Modifizierungen der Interaktion auf Diskursebene. Modifizierungen des Inputs beziehen sich auf das sprachliche Register, das an Lernende gerichtet wird, und finden daher in der Objektsprache statt. Dieses hat nach Ellis (2008:219) drei Funktionen: 1. Es fördert die Kommunikation, 2. Es signalisiert die Einstellung der Sprecher zu ihren Gesprächspartnern und 3. Es unterstützt das implizite Lernen. Modifizierungen der Interaktion beziehen sich auf die Gestaltung des Diskurses und können objektsprachlich oder metasprachlich sein. Für Letztere existieren in der Forschungsliteratur verschiedene Termini. Henrici (1995) spricht von „Sprechhandlungen“ (S. 6) „interaktiven Mitteln“ (S. 15) und „Verständigungssicherungsverfahren“ (S. 40). Ellis (2008) verwendet die Begriffe „strategies“ (S. 222) und „negotiation strategies“ (S. 226f.). Meines Erachtens unterliegen sowohl Modifizierungen des Inputs wie der Interaktion strategischem

Verhalten innerhalb eines Diskurses, wobei Modifizierungen der Interaktion letztendlich in sprachlicher Form zum Ausdruck kommen. Ich halte es deshalb für angebracht, beide Typen unter Diskurskursstrategien zu subsumieren.

3.1 Modifizierungen des Inputs im FT und ILT

Bei *FT* geht es um linguistische Anpassungen von Seiten kompetenter Sprecher auf phonologisch-phonetischer, morphologisch-syntaktischer und inhaltlicher Ebene, um Lernern die Verarbeitung des Inputs zu erleichtern (vgl. Henrici 1995: 6; Ellis 2008: 213-220). Zu den grammatischen Modifizierungen zählen *Vereinfachungen* (die Vermeidung bzw. die Reduzierung von schwierigen Ausdrücken und Formen und die Vermeidung von hypotaktischen Konstruktionen), *Regularisierungen* (der Einsatz von „Basisformen“ bzw. Formen und Strukturen, die relativ leicht überschaubar und transparent sind), und die *Elaboration* (die Verdeutlichung des Gemeinten durch Paraphrasierungen, die Verwendung von Synonymen oder redundanter Information). Als Satztypen gegenüber erwachsenen Sprechern kommen vor allem deklarative Sätze vor. Nebensätze verwenden MS erst später, wenn der Lerner das entsprechende Niveau erreicht hat. Auf inhaltlicher Ebene passen sich Sprecher an, indem sie die Themenauswahl auf vorhersagbare Themen begrenzen und dabei auch einen „Jetzt-Bezug“ herstellen. Themen werden eher kurz behandelt.

Ein weiteres Merkmal des FT ist ungrammatischer Input (vgl. Ellis 2008:214) wie beispielsweise Auslassungen von grammatischen Funktoren (Kopula, Artikel, Konjunktionen, Subjektpronomen und Flexionsmorphemen), die satzinitiale Stellung der Satznegation und die Verwendung von Pronomen in Imperativsätzen. Auf lexikalischer Ebene werden Namen statt Pronomen und ein spezifisches Inventar an quantifizierenden, intensivierenden Ausdrücken und Modalpartikeln eingesetzt. Ungrammatischer Input wird vermutlich vor allem dann ausgelöst, wenn sich der Lerner auf einem niedrigen Kompetenzniveau in der L2 befindet, wenn der MS einen höheren Status als der NMS hat oder daran gewöhnt ist Foreigner talk gegenüber wenig kompetenten Sprechern zu verwenden, und wenn die Kommunikation spontan stattfindet. Ungrammatische Modifizierungen scheinen mit dem lernersprachlichen Niveau übereinzustimmen, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass sich MS an ihren Adressaten anpassen. Allerdings scheinen nicht alle Sprecher gleichermaßen diese Fähigkeit zu besitzen, wobei auch Erfahrungen mit der kommunikativen Interaktion mit L2-Sprechern eine Rolle spielen können.

ILT ist im Unterschied zu FT weniger grammatisch,⁶ was die Frage aufwirft, inwieweit dieser Input zum Erwerb grammatischer Strukturen beitragen kann. Lerner scheinen auch unzureichend und in geringem Ausmaß Höflichkeitsstrategien zu verwenden, und somit nicht den soziokulturellen Input zu generieren, der zum Lernen notwendig ist. Fehler werden allerdings selten

⁶ Porter (1986, zitiert in Ellis 2008:220) stellt eine Fehlerhäufigkeit von 20% im Vergleich zu nur 6% im FT fest.

übernommen (Pica und Doughty 1985a; Porter 1986), und Kommunikationsprobleme werden sogar häufiger ausgehandelt als im FT. In dieser Beziehung kann Input, den die Lerner voneinander beziehen sogar erwerbsfördernd sein.

3.2 Modifizierungen der Interaktion

Diese Art von Anpassungen (vgl. Ellis 2008:221-238) an den L2-Lerner bezieht sich auf zwei Aspekte der Kommunikation: Nämlich 1. die Gestaltung des Diskurses (discourse management), mit deren Hilfe die Kommunikation mit einem NMS etabliert und aufrecht erhalten wird, und die 2. Reparatur des Diskurses bei Kommunikationsproblemen (discourse repair), um die Kommunikation nach einem Abbruch wieder herzustellen oder um den Lerner auf fehlerhafte Äußerungen hinzuweisen.⁷ Diese Anpassungen dienen in erster Linie dazu, Verstehen und Verständnis zu sichern:

Strategien des Discourse Management:

- Die Kontrolle des Themas (Topic) durch die Begrenzung der Menge und Art der übermittelten Information. Weniger kompetente NMS erhalten nur die absolut notwendigste Information.
- Die Einleitung eines Themas durch Fragen (Präferenz für ja/nein-Fragen): deutliche Anzeige eines Sprecherwechsels (Turn), Vorgabe des propositionalen Gehalts, die den Lerner entlastet.
- Situationsbezogenheit (here-and-now orientation), der Lerner kann sich auf den unmittelbaren Kontext beziehen.
- Verständniskontrollen (comprehension checks).
- Abrupte Themenwechsel, Wiederholungen, Verständniskontrollen (comprehension checks), Bestätigungskontrollen (confirmation checks) und Verständnisfragen (clarification requests) (Henrici 1995:7).

Kommunikationsprobleme haben laut Ellis (2008:224) hauptsächlich zwei Ursachen: Wenn es dem NMS bzw. MS an Kommunikationsbereitschaft fehlt (non-communication/communication break off) oder, wenn die Kommunikation misslingt (miscommunication), weil Information missverstanden oder nur teilweise verstanden wurde. Missverständnisse, d.h. wenn der NMS einer Äußerung einen völlig anderen Informationsgehalt entnimmt, bleiben in der Regel ungeklärt und führen zu einem *breakdown*, während es bei einem nur partiellen Verstehen zur Reparatur kommt, indem Bedeutungen ausgehandelt werden (negotiation of meaning). Hierunter versteht Ellis (2008:224): „the collaborative

⁷ Innerhalb des soziokulturellen Ansatzes werden Modifizierungen der Interaktion als *Scaffolding* bezeichnet, d.h. der Lerner wird entweder durch einen MS oder einen anderen Lerner dabei unterstützt, neue Funktionen auszudrücken.

work which speakers undertake to achieve mutual understanding when there is some kind of communication problem."

Henrici (1995:40f.) führt Verständigungsprobleme auf Defizite auf der Sachverhalts- oder Sprachebene zurück. Letztere können unterschiedliche sprachliche Bereiche betreffen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik). Er betont aber, dass Verständigungsprobleme einen wichtigen Stellenwert in der fremdsprachlichen Interaktion haben, denn sie führen zum Einsatz von Verständigungssicherungsverfahren (ibid), die erwerbsrelevant sind, weil beim Aushandeln von Bedeutungen Sprachverarbeitungsprozesse des Lernalters in Gang gesetzt werden.

Folgende Übersicht fasst die in Ellis (2008:227) und Henrici (1995:42) genannten Aushandlungsstrategien (negotiation strategies) bzw. Verständigungssicherungsverfahren (VSV) zusammen. Dabei wird deutlich, dass Henrici Modifizierungen des Inputs (Anpassungen/Modifizierungen/Vereinfachungen) in VSV mit einbezieht. Er nennt außerdem Vervollständigungen und code-switching als zwei Formen formaler Instruktion, während er Bestätigungen wie z.B. „das hast du richtig gemacht“ (1995:44) als confirmation checks wertet. Meiner Meinung handelt es sich hierbei um metasprachlich-diskursive Strategien, weil Sprecher explizit auf sprachliche Aspekte aufmerksam gemacht werden. Aus der letzten Spalte (rechts) geht hervor, wie Ellis (2008:227f.) die Strategien jeweils hinsichtlich der Kriterien explizit/implizit in Bezug auf ihre Wirkung auf den Lernenden bewertet. Input-orientierte (input-providing) Strategien führen dem Lernenden die Zielsprachliche Norm vor. Output-orientierte Strategien (output-prompting) signalisieren nur den Fehler und lassen den Lernenden selbst zu einer Korrektur finden.

Tab. 3. Aushandlungsstrategien bzw. Verständigungssicherungsverfahren (VSV)

Ellis (2008: 227f.)	Beschreibung (nach Ellis ibid)	Henrici (1995: 42f.)	Typ (nach Ellis ibid)
Request for clarification	Eine Äußerung, die zur Klärung einer vorausgehenden Äußerung auffordert	Bitten um Klärung Bitten um Präzisierung	Implizit/Output-orientiert
Confirmation check	Eine Äußerung, die der vorausgehenden unmittelbar folgt und das Verständnis kontrolliert	Verständniskontrollfragen	Implizit/Input-orientiert
Recast	Eine Äußerung, die die Äußerung des Lernenden rephrasiert indem eine oder mehrere Komponenten	Reformulierungen (die Wiederaufnahme einer Äußerung) -Paraphrase -Rephrasierung -Korrekturen	Implizit/ Input-orientiert

	ausgetauscht werden		
Repetition	Eine Äußerung, in der die fehlerhafte Äußerung eines Lernalters wiederholt und der Fehler hervorgehoben wird	Restrukturierungen/variierende Wiederholungen	Implizit/Outputorientiert
Metalinguistic feedback	Eine Äußerung, die Kommentare, Information oder Fragen enthält bezüglich der Wohlgeformtheit der Äußerung	Erklärungen Assoziationshinweise Kommentierungen Bestätigungen	Explizit/Outputorientiert
Elicitation	Nach einer fehlerhaften Äußerung wird die korrekte Form erfragt	Bitten um wörtliche Wiederholung	Explizit/Outputorientiert
Explicit correction	Dem Lerner wird die korrekte Form vorgegeben, wobei gleichzeitig auf den Fehler aufmerksam gemacht wird	Korrekturen Vervollständigungen Code-Switching	Explizit/Outputorientiert
		Anpassungen/Modifikationen (Vereinfachungen)	
		Visuelle/non-verbale Hinweise	

Es müssen aber nicht unbedingt nur Bedeutungen ausgehandelt werden, denn Sprecher können auch Bezug auf sprachliche Probleme nehmen (negotiation of form). Nach Ellis (2008: 224) erfolgen solche Aushandlungen der Form auf die Initiative eines NS oder Lehrers. Meiner Meinung nach können alle Aushandlungsprozeduren auch vom Lernenden selbst oder anderen Lernenden (peers) initiiert werden. Hierauf macht auch Henrici (1995: 43) aufmerksam. Seiner Meinung nach führt die Selbstinitiative sogar zu einem intensiveren Sprachverarbeitungsprozess und ist daher für den Erwerb relevanter als die Fremdinitiative. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Henrici die genannten VSV mit sowohl Lern- als auch Kommunikationsstrategien in Verbindung bringt und somit Aussagen über ihren Einfluss auf den Erwerb von L2-Elementen ermöglicht:

Bei Einbeziehung des Instrumentariums der zu großen Teilen kognitiv ausgerichteten Lernstrategieforschung [...] in die diskursanalytische Interpretation von fremdsprachlichen Interaktionen findet eine deutliche Hinwendung zu kognitiven spracherwerblichen

Erklärungen des Interaktionsprozesses statt (Henrici 1995:47).

Die von Henrici vorgeschlagene Einschränkung von VSV auf Verständigungsprobleme ist nachvollziehbar. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Paraphrasen, Rephrasierungen oder Korrekturen auch dann vorkommen, wenn die Verständigung nicht gefährdet ist (vgl. Swain 2000:102). In Untersuchungen zur computervermittelten Kommunikation (CMC) werden solche Verfahren häufiger beobachtet, wobei angenommen wird, dass die Modalitäten der neuen Kommunikationskanäle (z.B. asynchroner/synchroner Chat) verstärkt ein Monitoring zu fördern scheinen (vgl. Sauro & Smith 2010). In diskursanalytischen Untersuchungen können sie anhand von Äußerungen nachgewiesen werden, in denen der Sprecher oder der Gesprächspartner entweder objektsprachlich oder metasprachlich auf einen sprachlichen Ausdruck aufmerksam macht, indem er/sie eine Korrektur vornimmt und/oder eine Rückfrage in Hinblick auf die Korrektheit stellt. Es muss dabei auch nicht unbedingt zu Aushandlungen (negotiation) kommen. Swain kritisiert diesbezüglich, dass diese in der L2-Erwerbsforschung viel zu einseitig als erwerbsfördernde Interaktionsform fokussiert wurde (2000:98). Strategien können nämlich auch im kollaborativen Dialog zum Tragen kommen und zum Aufbau von L2-Wissen führen (vgl. Swain 2000). Meiner Meinung nach können Strategien wie Wiederholungen oder Rephrasierungen von Seiten des/der Lernenden prinzipiell als Zeichen gewertet werden, dass er/sie auf L2-Ausdrücke aufmerksam geworden ist, wodurch eventuelle Lücken vermutlich erkannt oder L2-Wissen konsolidiert wird.

4. Überlappungen und Schnittstellen von LS, KS und VSV

Problematisch mit der Differenzierung von LS und KS oder Konzeptionen von Strategien zum Lernen bzw. zum Gebrauch der L2 ist die bisher dichotomische Aufteilung auf die Lernabsicht bzw. die kommunikative Interaktion von Lernern, denn LS lassen sich nicht eindeutig von KS abgrenzen (siehe die Kritik in Ellis 1994:530; 2008:704; Henrici 1995: 10, 44). Ob ein Lernender in der Praxis eine spezifische Strategie zum Lernen oder zur Überwindung von Kommunikationsproblemen einsetzt, kann auch empirisch nur schwer nachgewiesen werden. Wie aus der Bemerkung von Hsiao und Oxford (2002) hervorgeht, ist eher mit Überlappungen zu rechnen:

However, in actual practice it is often difficult or impossible to separate learning the L2 from using the L2. Does the learner stop learning when he or she puts the language in use while writing a letter in the L2, reading L2 newspapers, or conversing with a native speaker? One might argue that it is in precisely such instances that the alert learner might stand to learn the most, because normal L2-use situations provide the authentic context and motivation that are so greatly desired in communicative (though formal) L2-learning situations" (2002:378).

Eine weitere Schwierigkeit ist die Abgrenzung von Diskursstrategien und LS bzw.

KS, wenn sie auf sprachliche Aspekte bezogen sind. Die folgende Übersicht zeigt, dass es Überlappungen bzw. Schnittstellen gibt (übergeordnete Kategorien sind kursiv). Beispielsweise besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der von O'Malley und Chamot (1990) beschriebenen sozialen LS Kooperation, worunter Erklärungsfragen fallen, und den von Færch und Kasper (1983a) vorgeschlagenen KS Cooperative strategies, die darauf hinauslaufen, dass der Lerner direkt um Hilfe bittet (direct appeal). Ebenso gibt es Berührungspunkte zwischen der kognitiven LS Transfer, den L1/L3-based KS und der VSV Code Switching. Zur Kategorie Metakognitive Lernstrategien, die sich auf die Organisation, Kontrolle und Evaluierung der Lernaufgabe bezieht, gibt es keine Entsprechungen, obwohl beispielsweise die Kontrolle von Themen derartige Prozesse vermuten lässt.

Tab. 4. Vergleich von KS, LS und Diskursstrategien

Lernstrategien	Kommunikationsstrategien ⁸	Diskursstrategien
<i>a) Metakognitive</i>		
<i>b) Kognitive</i>	1. Achievement strategies (Achievement behavior)	
	a) Non-cooperative	
Transfer Form/Lexik	<i>L1/L3-based</i>	<i>Code Switching</i>
Übersetzung	Wörtliche Übersetzung	
	Code Switching	
	Foreignizing	
Repetition		<i>Reformulierung</i>
		Paraphase (Ziel: semantische Äquivalenz)
		Rephrasierung (Wiederholung morphologisch-syntaktischer Strukturen)
		Korrektur
	<i>IL-based/kreative</i>	
Generalisierung	Generalisierung	
	Wortbildung	
	Analogiebildung	
Rekombination		
Elaboration		
<i>c) Soziale</i>		
Cooperation	b) Cooperative	
Erklärungsfragen	<i>Direct appeal</i>	<i>Erklärungsfragen</i>
	<i>Indirect appeal</i>	
	Paraphrase	
	Transfer	
	Gestik (Emoticons)	
<i>b) Kognitive</i>	2. Reductive	

⁸ In Anlehnung an Færch und Kaper (1983:37ff).

	strategies (Avoidance behavior)	
Simplifizierungen	Formale Reduzierung	Vereinfachungen, Regularisierungen im Foreigner Talk
	Funktionale Reduzierung	Die Kontrolle von Themen

Für eine deutlichere Abgrenzung schlage ich in Anlehnung an Macaro (2006) vor, allgemein von Lernerstrategien zu sprechen, wenn von kognitiven Prozessen die Rede ist, die auf die Verarbeitung der L2 ausgerichtet sind. Diese Strategien umfassen sowohl Strategien zum Lernen wie zum Gebrauch der L2. Es handelt sich um mehr oder weniger abstrakte Prozesse im Arbeitsgedächtnis, die den Grad der Analyse von L2-Material mit Hilfe von metalinguistischem Wissen bestimmen. Im Unterschied zu ihnen beziehen sich Diskursstrategien auf den externen Kontext der sozialen Interaktion, d.h. wie Sprecher den Diskurs gestalten und zum Gelingen der Interaktion (und indirekt zum Lernen) beitragen. Auch sie involvieren Metakognition und führen zur Aktivierung von Lernerstrategien (siehe nächster Abschnitt). Es soll hier festgehalten werden, dass sich Diskursstrategien traditionell auf die mündliche Interaktion zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern beziehen. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass sie auch in der schriftlichen (z.B. Chat) und Einwegkommunikation zum Einsatz kommen, d.h. selbst wenn sich ein Lernender an keinen Interaktionspartner richtet. Damit soll das „innere Sprechen“, die Interaktion mit Texten oder audiovisuell dargebotenen Material ebenfalls berücksichtigt werden.

5. Integration von Diskurs- und Lernerstrategien in ein konnektionistisches Sprachverarbeitungsmodell

In diesem Abschnitt möchte ich ein Modell präsentieren, das Diskursstrategien, Lernerstrategien und die bei der Informationsverarbeitung ablaufenden Prozesse schärfer voneinander abgrenzt und Schnittstellen ihrer Interaktion verdeutlicht. Es geht auf ein Modell zurück, das Fredriksson (2006: 99) auf der Grundlage von Schmidts (1990) Distinktion der Bewusstheit und konnektionistischen, Informationsverarbeitungs- und Variabilitätstheorien entwickelt hat (vgl. Abschnitt 2.1).

5.1. Der äußere Kontext und die Aufmerksamkeitssteuerung

In der Weiterentwicklung dieses Modells gehe ich in Anlehnung an interaktionistische Theorien kognitiver und soziokultureller Ansätze von der Annahme aus, dass der externe Kontext, d.h. die Situation, in der die Interaktion in der L2 stattfindet, sowie die an die Situation gebundenen Variablen (Charakteristika der Sprecher, Modalitäten der Kommunikation, die zu lösende Aufgabe usw.), die Qualität der sprachlichen und sozialen Interaktion der beteiligten Sprecher bestimmt. Denn der externe Kontext beeinflusst die Planung und Kontrolle von Äußerungen als Teil der Metakognition und damit auch die

Wahl von Diskursstrategien, d.h. das sprachliche Register (formell/informell), den Anteil und die Sequenzierung von Redebeiträgen, die Themenwahl und –kontrolle sowie VSV. Diskursstrategien (was, wie viel, wann, wie und in welcher Absicht gesagt wird) bestimmen, worauf ein Lernender in einer gegebenen Situation seine bewusste Aufmerksamkeit (selective attention) richtet. Nach Schmidt (1990, 1994) handelt es sich hierbei um eine absichtliche und willensgesteuerte Bewusstheit, der die Unterscheidung von absichtsvollem Lernen (intentional) gegenüber beiläufigem Lernen (incidental) zu Grunde liegt. Folglich kann ein Lerner in einer gegebenen Situation gezielte Anstrengungen unternehmen, L2-Formen zu lernen, oder von Information eher beiläufig und ohne entsprechende Anstrengungen Notiz nehmen. Schmidt unterscheidet, abhängig von der Aufmerksamkeitszuwendung, zwei Prozesse der Informationsaufnahme (awareness): Das bewusste Beachten (*noticing*), wodurch Stimuli subjektiv erfahren werden, und das bewusste Verstehen (*understanding*), das eine Analyse involviert und aus einer inneren Einsicht über sprachliche Regeln und Prinzipien resultiert. Innerhalb ihres „Skill-Learning“ Modells beschreiben McLaughlin et al. (1983) mit der selektiven Aufmerksamkeit ebenfalls zwei verschiedene Verarbeitungskomponenten, nämlich die gerichtete bzw. die periphere Aufmerksamkeit. Da die gerichtete Aufmerksamkeit an das zentrale Kontrollsystem im Arbeitsgedächtnis gekoppelt ist, wird die Information, die von ihr erfasst wird, nach Annahme der Autoren mit befindlichem Wissen verglichen und analysiert. Hierbei wird Wissen einer höheren Organisationsstufe aktiviert. Im Unterschied hierzu wird die von der peripheren Aufmerksamkeit erfasste Information unanalysiert aufgenommen. Demnach kommt dies in Bezug auf formale Eigenschaften einem *noticing* gleich.

5.2. Die Sprachverarbeitung im Arbeitsgedächtnis

Das von McLaughlin et al. (1983) entwickelte Modell beschreibt Sprachenlernen auf neuronaler Ebene als die Entwicklung einer komplexen hierarchisch aufgebauten kognitiven Fertigkeit, die verlangt, dass der Lernende verschiedene „sub-skills“ für die Selektion von sprachlichem Material in der Performanz lernt und zu Routinen entwickelt. Lernen erfordert zunächst die kontrollierte Verarbeitung eines Hinweisreizes (Cue), was zu einer temporären Erregung von neuronalen Knoten führt:

not a learned response, but a temporary activation of nodes in a sequence. This activation is under attentional control of the subject and, since attention is required, only one such sequence can normally be controlled at a time without interference" (McLaughlin et al. 1983: 139).

Fredriksson (2006) geht davon aus, dass jeweils unterschiedliche Form-Funktionsverbindungen entstehen, abhängig davon, ob ein Lernender formbezogene bzw. bedeutungsbezogene Strategien aktiviert. Formbezogene Strategien sind abstrakte Prozesse, die einer Lernabsicht entspringen und dem Lerner einen neuen Cue liefern, so dass er von einer Form Notiz nimmt und sie

mit einer bestimmten (evtl. lernersprachlichen) Funktion verbindet (Beispielsweise weisen Formen wie **er habt/du habst* darauf hin, dass ein Lernender die Endungen der 3 und 2. Person mit den entsprechenden Personen verknüpft hat). Sie sind mit Schmidts (1990) Bewusstheitskategorie *understanding* in Verbindung zu bringen, denn der Lernende unterzieht sprachliche Information einer Analyse, indem er diese an befindliche Wissensbestände anknüpft. Hierbei kommt metalinguistisches Wissen zum Einsatz, beispielsweise Kenntnisse aus der L1 oder aus anderen gelernten Sprachen, Erklärungen vom Lehrer oder von Interaktanten. Durch assoziative Verknüpfung bildet der Lernende analysierte Form-Funktionsverbindungen. (vgl. Fredriksson 2006: 100). Bei bedeutungsbezogenen Strategien handelt es sich um nicht-abstrakte Prozesse, die dem Lernenden den Cue Bedeutung bereitstellen. Diese Strategie führt dazu, dass von einer Form Notiz genommen (noticing) und sie mit einer Bedeutung verknüpft wird: „[es] ist anzunehmen, dass L2-Information hierbei in der Form übernommen wird, wie sie im Input notiert wurde“ (2006: 101-102). Bei dieser datengetriebenen Verarbeitung geht der Lernende von den Oberflächeneigenschaften des Lernstoffes aus. Formale Eigenschaften der sprachlichen Einheit werden nur beiläufig aufgenommen, denn eine Analyse in Bezug auf formale Aspekte findet nicht statt. Typisch für solche Äußerungen sind ganzheitliche gelernte lexikalische Einheiten (Chunks bzw. formelhafte Sprache).

Tab. 5. Die Informationsverarbeitung beim absichtsvollen/beiläufigen Lernen

Lernerstrategien	formbezogene abstrakte Prozesse (understanding)	bedeutungsbezogene nicht-abstrakte Prozesse (noticing)
Cue	Form (phonologisch oder visuell)	Bedeutung
Assoziative Verknüpfungen (Form-Funktionsverbindungen)	Form wahrgenommen/Funktion verstanden	Form wahrgenommen/Bedeutung erkannt

Was den Einfluss des externen Kontexts betrifft, kann in Anlehnung an Tarone (1983) davon ausgegangen werden, dass Lernende über ein Kontinuum verschiedener Sprachstile zwischen den beiden Polen formell (careful style) und informell (vernacular style) verfügen, die zusammen ihre Sprachfähigkeit (Capability) ausmachen. Dieses *Capability Continuum* versteht Tarone als ein alternatives Modell zu einer abstrakten, regelgesteuerten Kompetenz im Sinne Chomskys, welches das Sprachverhalten auf der Grundlage von Verhaltensmustern erklärt, die sich in einem spezifischen Kontext herausbilden und aktiviert werden. In einem Kontext, der einen formellen Stil aktiviert, orientieren sich Lernende beim Lösen spezifischer Aufgaben stärker an der L2-Norm mit entsprechendem Fokus auf der Form. Wird ein informeller Stil

aktiviert, steht die Aufrechterhaltung der kommunikativen Interaktion im Vordergrund und die Aufmerksamkeit liegt eher auf der Bedeutung. Die L2-Norm wird dann weniger berücksichtigt (vgl. Fredriksson 2006:68f.). Der externe Kontext ist damit der Auslöser von Lernerstrategien, die die Verarbeitung von sprachlichem Material veranlassen und zu analysierten bzw. unanalysierten Form-Funktionsverbindungen führen. Da davon auszugehen ist, dass Lernende im Laufe ihres Sprachaneignungsprozesses erst über lernersprachliche Zwischenschritte die Formen und ihre Funktionen in der L2 ausloten (vgl. Fredriksson 2006), sind sich Lernerstrategien auf einem Kontinuum zwischen form- und bedeutungsorientiert vorzustellen, das mit zunehmender Expertise normkonforme, analysierte Formfunktionsverbindungen generiert.

5.3. Entwicklung durch Automatisierung und Restrukturierung

McLaughlin (1990) legt der Entwicklung der Lernaltersprache zwei Mechanismen zugrunde: 1. Die *Automatisierung* von Fertigkeiten zu Routinen und 2. die *Restrukturierung* der bereits vorhandenen Wissensstrukturen. Unter der *Automatisierung* versteht er die Überführung von kontrolliert verarbeiteten Fertigkeiten (Skills) ins Langzeitgedächtnis, was durch die wiederholte Aktivierung von Knoten auf ein- und denselben Hinweisreiz (Cue) im Input geschieht:

Automatic processing involves the activation of certain nodes in memory every time the appropriate inputs are present. This activation is a learned response that has been built up through the consistent mapping of the same input to the same pattern of activation over many trials (McLaughlin et al. 1983:139).

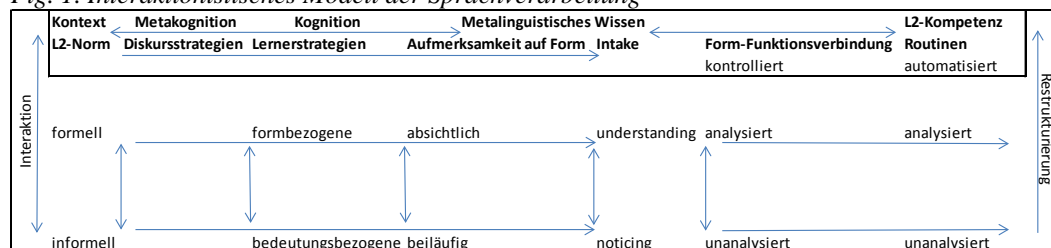
Da bei der automatisierten Verarbeitung keine Aufmerksamkeit erforderlich ist, wird Verarbeitungsenergie für die Aufnahme neuer Information freigesetzt. Bei der *Restrukturierung* wird vorhandenes Wissen neu organisiert, indem die aus dem Lernen resultierenden Erfahrungen genutzt werden:

Restructuring is characterized by discontinuous, or qualitative change as the child moves from stage to stage in development. Each stage constitutes a new internal organization and not merely the addition of new structural elements (1990:117).

Eine Restrukturierung wird beispielsweise einer U-förmigen Entwicklung zugrunde gelegt, die in der Literatur als „backsliding“ beschrieben wird, d.h. wenn ein Lernender auf einmal Fehler macht, wo er zuvor korrekte Formen verwendet hat, bis er sie wieder durch korrekte Formen ersetzt. Die Restrukturierung bewirkt somit die Bildung von neuen Verknüpfungen und führt zur Veränderung von Routinen. Sie wird als Lernfortschritt interpretiert, weil angenommen wird, dass der Lernende zu einer komplexeren inneren Repräsentation übergegangen ist. Nach McLaughlin (1990) gehen Lernende dabei von einer „exemplar-based“ zu einer „rule-based“ Repräsentation über, indem sie versuchen die innere Repräsentation, der die Bewältigung einer Aufgabe zugrunde

liegt, zu organisieren. An der Restrukturierung sind *top-down*- Prozesse beteiligt, denn der Lernende nutzt Abstraktionen, die aus der Lernerfahrung resultieren. Meiner Ansicht nach sind diese mit dem vergleichbar, was Schmidt (1990) als *knowledge* bezeichnet, d.h. dem verbalisierbaren, expliziten bzw. dem intuitiven, impliziten Wissen, weil sie einer Einsicht entspringen, wie bestimmte Formen fungieren (vgl. Fredriksson 2006:106). Hierbei entsteht auch neues metalinguistisches Wissen. Mit der Restrukturierung verbinde ich folglich den Prozess, der zu einer Analyse bereits vorhandener Routinen führt und dem Lernenden neue Cues zur Bildung effektiverer Verknüpfungen bereitstellt. Sie bringt ihn der Zielsprachenkompetenz ein Stück näher. In Fig. 1. sind die verschiedenen am Lernen beteiligten Komponenten sowie ihre Zusammenhänge und Wechselwirkungen dargestellt. Die Komponente Metakognition involviert metakognitives Wissen und metakognitive Strategien (vgl. Abschnitt 2.4).

Fig. 1. Interaktionistisches Modell der Sprachverarbeitung



Im obigen Modell ist die Verarbeitung von L2-Information schrittweise dargestellt. Dies soll jedoch nicht auf eine serielle Verarbeitung hindeuten. Viel eher ist entsprechend der Auffassung von Vertretern eines konnektionistischen Ansatzes (vgl. Rumelhart & McClelland 1986) davon auszugehen, dass die Prozesse der Informationsverarbeitung und Kognition auf neuronaler Ebene simultan und parallel ablaufen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Artikel wurde das in der L2-Erwerbsforschung umstrittene Strategiekonzept erörtert und seine theoretischen Grundlagen aus der Perspektive kognitiver, interaktionistischer und soziokultureller Ansätze dargestellt. Es wurde gezeigt, dass es in den vorliegenden Kategorisierungen von Lern-, Kommunikations- und Diskursstrategien Überlappungen und Schnittstellen gibt, so dass sie sich definitorisch nur schwer voneinander abgrenzen lassen. Eine strikte Unterscheidung von Lern- und Kommunikationsstrategien in Bezug auf das Lernen bzw. die Aufrechterhaltung der Kommunikation hat sich ebenfalls als problematisch gezeigt, weil sie weder theoretisch nachvollziehbar noch empirisch überprüfbar ist. Gerade beim Lösen von Kommunikationsproblemen kann Neues hinzugelern werden (vgl. Abschnitt 2.1). Ich habe daher in Anlehnung an Macaro (2006) vorgeschlagen, Strategien zum Lernen und zum Gebrauch der L2 unter Lernerstrategien zusammenzufassen und diese auf die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung zu beziehen. Damit erhält die Frage nach der Lokalisierung

von Strategien eine Antwort (vgl. Abschnitt 2.4). Denn als aufmerksamkeitssteuernde Prozesse (auf die Form/die Bedeutung von L2-Ausdrücken) sind sie an die zentrale Exekutive im Arbeitsgedächtnis gebunden.

In der Kritik gegen das diffuse Strategiekonzept ist ein stärkerer Fokus auf die Absichten eines Lernenden gefordert worden (vgl. Abschnitt 2.4), um strategisches Lernen von nicht-strategischen unterscheiden zu können. Damit verbunden ist der Trend, das strategische Lernverhalten auf der metakognitiven Ebene zu beschreiben. Mit dem Konzept der Selbstregulierung haben Tseng et al. (2006) fünf Bereiche beschrieben, über die ein Lernender die Kontrolle haben muss, um strategisch lernen zu können. Ich habe es, ausgehend von Gaos Kritik, vorgezogen, an dem Konzept der Metakognition festzuhalten, weil es strategisches Wissen (was ein Lernender über sein Lernen weiß) und strategisches Verhalten (wie er in einer konkreten Lernsituation vorgeht) unterscheidet. Um ihren Zusammenhang feststellen und um Schlüsse auf den Lernerfolg ziehen zu können, sollten in der empirischen Strategieforschung mit Hilfe der Methodentriangulation möglichst beide untersucht und mit lernersprachlichen Daten aus verschiedenen interaktiven Tätigkeiten verglichen werden.

Die Konzeption von Sprachlernstrategien innerhalb eines soziokulturellen Ansatzes (vgl. 2.5) hat deutlich gemacht, dass der externe Kontext sowie die interaktive Tätigkeit von Lernenden überhaupt erst Strategien generiert und diese im Laufe des Lernprozesses verändert. Innerhalb dieses Ansatzes sind Sprachlernstrategien zielorientierte Tätigkeiten, die dem Lerner bewusst sind. Sie umfassen sowohl Kognition (z.B. die selektive Aufmerksamkeit, die Analyse) als auch Metakognition (die Problemlösung). Um der Situationsbezogenheit und der an eine Tätigkeit geknüpften soziokulturellen Bedingungen Rechnung zu tragen, sind der externe Kontext und die Interaktion in dem von mir vorgeschlagenen Modell der Metakognition vorgeschaltet. In diesem Sinne generieren sie auch Diskursstrategien, d.h. Strategien, die auf das Gelingen der Interaktion ausgerichtet sind.

Zuletzt bleibt die Frage, welche didaktischen Perspektiven dieses interaktive Sprachverarbeitungsmodell eröffnet. Wie können Lernerstrategien instruiert werden und welche Lernerstrategien sind hilfreich für den Spracherwerb? Die Annahme, dass Lernerstrategien situationsabhängig durch interaktive Tätigkeiten vermittelt werden (vgl. Abschnitt 2.5) öffnet für die Möglichkeit, dass sie über diese gesteuert werden können. Dies bedeutet, dass Lernaufgaben so organisiert werden müssen, dass sie zur Selbstreflexion und inneren Einsicht führen, bzw. kollaborativen Dialog (vgl. Swain 2000) ermöglichen. Donato & McGormick (1994) führen anhand ihrer Studie vor, wie dies mit Hilfe von individuellen Arbeitsportfolios, die den subjektiven Lernfortschritt dokumentieren (was Strategien generiert) und anschließender Reflektion über den tatsächlichen Lernzuwachs erreicht werden kann. Swain (2000:107-108) weist darauf hin, dass die vorherige explizite Instruktion von metakognitiven Lernstrategien in Kombination mit der Verbalisierung von diesen bei der Durchführung einer interaktiven Lernaufgabe zu kollaborativem Dialog und besserem Lernerfolg

führt.

Die Antwort auf die zweite Frage hängt mit der Zielgerichtetheit des Lernens zusammen. Gute Strategien sind in dem Sinne Strategien, die eine effektive Verarbeitung von L2-Material ermöglichen, was durch die Automatisierung von Form-Funktionsverbindungen und die Restrukturierung von unanalysierten Routinen erreicht wird. Wichtig ist demnach, dass ein Lernender in einer Lernaufgabe versucht, die Bedeutungen sowie die Funktionen (sowohl grammatische als auch pragmatische) von Formen zu verstehen und sie durch die Anwendung der L2 einzuüben. Eine effektive Verarbeitung wird aber auch von der Komplexität des L2-Materials beeinflusst (vgl. Fredriksson 2006). Beispielsweise kann das Lernen von idiosynkratischen Ausdrücken oder stereotypen Ausdrücken als unanalyisierte Form-Funktionsverbindungen effektiver sein als sie einer Analyse zu unterziehen. In diesem Fall sind bedeutungsbezogene Strategien effektiver.

Literatur

- Baddeley, Adam (1997), *Human Memory: Theory and Practice*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bialystok, Ellen (1990a), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Cook, Vivian (1993), *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin's Press.
- Donato, Richard & Dawn McCormick (1994), „A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation“, *The Modern Language Journal*, 78:453-464.
- Dörnyei, Zoltán (1995), „On the Teachability of Communication Strategies“, *TESOL Quarterly*, 29(1):55-85.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter (2003), „Individual Differences in Second Language Learning“, in: Doughty, Catherine J. & Michael H. Long (Hg.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell, 589-630.
- Dörnyei, Zoltán & Mary Lee Scott (1997), „Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies“, *Language Learning*, 47:173-210.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (2008), *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, Claus; Gabriele Kasper (1980), „Processes and strategies in foreign language learning and communication“, *Interlanguage Studies Bulletin*, 5:47-118.
- Færch, Claus & Gabriele Kasper (Hg.) (1983a), *Strategies in Interlanguage*

- Communication*. London: Longman.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983b), „Plans and strategies in foreign language communication“, in Færch, Claus & Gabriele Kasper (Hg.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Færch, Claus & Gabriele Kasper (1986), „The role of comprehension in second language learning“, *Applied Linguistics*, 7:257-274.
- Fredriksson, Christine (2006), *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge. Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Uppsala: ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS.
- Gao, Xuesong (2007), „Has Language Learning Strategy Research Come to an End? A response to Tseng et al. (2006)“, *Applied Linguistics* 28(4):615-620.
- Henrici, Gert. (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hsiao, Tsung-Yuan; Oxford, Rebecca (2002), „Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis“, *The Modern Language Journal*, 86:368-383.
- Kellerman, Eric. (1991), „Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom“, in Phillipson, Robert, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith & Merrill Swain (Hg.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 142-161.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Karlfried Knapp (1982), *Fremdsprachenlernen- und -lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leontiev, Alexei Nikolaevich (1974), „The Problem of Activity in Psychology“, *Soviet Psychology*, 13:4-33.
- Leontiev, Alexei Nikolaevich (1978), *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wertsch, James V. (Red) (1981), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Macaro, Ernesto (2006), „Strategies for language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework“, *The Modern Language Journal*, 90:320-337.
- McLaughlin, Barry (1990), „Restructuring“, *Applied Linguistics*, 11:113-128.
- McLaughlin, Barry; Tammi Rossman, Beverly McLeod (1983), „Second language learning: an information-processing perspective“, *Language Learning*, 33:135-158.
- O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.

- Pica, Teresa & Catherine Doughty (1985a), „Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities“, in: Gass, Susan & Carolyn Madden (Hg.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Poulisse, Nanda (1987), „Problems and solutions in the classification of compensatory strategies“, *Second Language Research*, 3:141-153.
- Porter, Patricia (1986), „How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions“, in: Day, Richard (Hg.), *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Rumelhart, David & James McClelland (1986), „On learning the past tenses of English verbs. Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition“, in Rumelhart, David & James McClelland (Hg.), *PDP Research Group*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sauro, Shannon & Bryan Smith (2010), „Investigating L2 performance in text chat“, *Applied Linguistics*, 31(4):554-577.
- Selinker, Larry (1972), „Interlanguage“, *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231.
- Schmidt, Richard (1990), „The role of consciousness in second language learning“, *Applied Linguistics*, 11:129-158.
- Schmidt, Richard (1994), „Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics“, *AILA Review*, 11:11-26.
- Swain, Merrill (2000), „The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue“, in: Lantolf, James P. (Hg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Tarone, Elaine (1977), „Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report“, Brown, H. Douglas, Carlos Yorio & Ruth Crymes (Hg.), *On TESOL 77*. Washington D.C.: TESOL.
- Tarone, Elaine (1988), *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tseng, Wen-Ta, Zoltán Dörnyei & Norbert Schmitt (2006), „A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition“, *Applied Linguistics*, 27: 78-102.
- Trim, John, Brian North & Daniel Coste (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt KG.
- Varadí, Tamás (1973/1980), „Strategies of target language learner communication: Message adjustment. Paper presented at the 6th Conference of the Rumanian-English Linguistics Project, Timisoara“, *IRAL*, 18:59-71.
- Vygotsky, Lev Semyonowich (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenden, Al (1998), „Metacognitive knowledge and language learning“, *Applied linguistics*, 19:515-537.