

Strategien in der Lernaltersprache einer polnischen Migrantin – empirische Befunde¹

Frank Kostrzewa und Bok Ja Cheon-Kostrzewa

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel sollen die von einer erwachsenen polnischen Migrantin mit der Zielsprache Deutsch verwendeten Kommunikationsstrategien dargestellt und analysiert werden. Bei der untersuchten Migrantin handelt es sich um eine Probandin des Berliner P-MoLL-Projekts (Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt). Die untersuchte Lernerin hat die Zielsprache Deutsch weitgehend ungesteuert erworben und verfügte zu Beginn der Datenerhebung über gute Lesekenntnisse im Deutschen, die sie im Rahmen ihres Studiums erworben hatte. Des Weiteren besaß sie solide Englisch- und Russischkenntnisse. Zum Zeitpunkt der Tonbandaufnahmen konnte die Lernerin bereits recht gut Sachverhalte auf Deutsch mündlich schildern.

2. Zum Strategiebegriff

Wie bereits in Cheon-Kostrzewa / Kostrzewa (1997: 81 f.) dargelegt, ist die Strategieforschung der letzten Jahre durch einen Fokuswechsel gekennzeichnet, der von der ausschließlichen Betrachtung fehlerhafter Lerneräußerungen aus der Lehrerperspektive weg- und zu einer lernerorientierten Sichtweise der produktiven Leistung von Lern- und Kommunikationsstrategien hinführt. Neben fehlerhaften werden also in der Lernaltersprachenforschung auch fehlerfreie Äußerungen in die Analyse einbezogen. Im Allgemeinen wird zwischen Kommunikationsstrategien unterschieden, die dazu dienen, konkrete kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden, und Lernstrategien, die der Anbahnung längerfristiger Lernfortschritte dienen. Im Bereich der Kommuni-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die beschreibende Darstellung eines Corpus, das im Rahmen des Berliner P-MoLL-Projekts (*Modalität in Lernervarietäten im Längsschnitt*) erhoben wurde, das unter der Leitung von Prof. Dr. Norbert Dittmar stand und aus Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert wurde. Dieses Projekt beschäftigte sich seit Juli 1985 (Datenerhebungsphase bis Oktober 1988) mit dem Erwerb von Ausdrucksmitteln des Konzepts »Modalität« durch u. a. polnische Lernerinnen und Lerner. Im Rahmen der Datenerhebungsphase des P-MoLL-Projekts wurden insgesamt 21 Querschnitte erhoben, was der Durchführung einer Aufnahme der gesprochenen Lernaltersprache pro Monat entspricht.

kationsstrategien differenzieren Faerch/Kasper (1980: 84) zwischen Elaborationsstrategien, die dazu dienen, einen kommunikativen Plan weiterzuverfolgen, und Reduktionsstrategien, die im wesentlichen in der Anpassung des kommunikativen Ziels an die sprachlichen Möglichkeiten des Lerners bestehen. Reduktionsstrategien (»message adjustment strategies« bei Corder 1978) sind also im wesentlichen risikovermeidender Art (»risk-avoiding behavior«). Dabei gibt der Lerner sein kommunikatives Ziel entweder völlig auf (vgl. »topic avoidance« bei Tarone 1977; »message abandonment« bei Faerch/Kasper 1980), oder zumindest teilweise (vgl. »meaning replacement« bei Faerch/Kasper 1980). Elaborationsstrategien (»resource expansion strategies« bei Corder 1978) können dagegen als Teil eines »risk-taking behavior« verstanden werden. Zu den Elaborationsstrategien gehören u. a. die auf der L1 basierenden Strategien wie z. B. der Kodewechsel (*language switch*, *literal translation*, *foreigning*), aber auch Strategien wie die Paraphrase (*description*, *approximation*) oder die kreative Wortbildung (*word coinage*). Bialystok (1984) betont, daß Strategien von allen L2-Lernern eingesetzt würden. Die Verwendung von Strategien sei also keine individuelle Variable des L2-Erwerbs, allerdings sei die Art und Weise des Einsatzes der Strategien vom Sprachentwicklungsstand der Lernenden abhängig.

3. Strategietypen

3.1 Reduktionsstrategien

Die Verwendung von Reduktionsstrategien dient dem Lerner dazu, eine auftretende kommunikative Schwierigkeit zu überwinden, indem er sein kommunikatives Ziel seinen sprachlichen Möglichkeiten anpaßt. Der erste zu unterscheidende Typ einer Reduktionsstrategie ist die *formale Reduktion* (*formal reduction*

strategy; vgl. Faerch/Kasper 1980: 85). Durch ihren Einsatz versucht der Sprecher, inkorrekte Äußerungen zu vermeiden und gleichzeitig ein ausreichendes Maß an Geläufigkeit (»fluency«) sicherzustellen. Der Sprecher konzentriert sich in seiner Sprachverwendung auf stabile, gut automatisierte Regeln. Er orientiert sich somit an dem, was Knapp-Potthoff/Knapp (1982: 68) als »sichere Wissensbestände« bezeichnet haben. Der Bereich, der vornehmlich der formalen Reduktion unterliegt, ist der Bereich der Morphosyntax. So beobachtete Levenston (1972) bei Lernern des Englischen eine häufige Vermeidung von Passivkonstruktionen. Reduktionen sind jedoch nicht ausschließlich im Bereich der Morphosyntax lokalisierbar. So konnten Blum/Levenston (1977) auch Vermeidungen auf der lexikalischen Ebene nachweisen. Fehlt das entsprechende Wortmaterial, um einen kommunikativen Plan zu realisieren, so wird das intendierte Thema häufig vollkommen aufgegeben. Es kommt damit zu einer *Themenvermeidung* (*topic avoidance*; vgl. u. a. Tarone 1977: 198; Faerch/Kasper 1980: 91).

Im Falle der Reduktion des kommunikativen Ziels kann auch von einer *funktionalen Reduktion* (*functional reductional strategy*; Faerch/Kasper 1980: 85) gesprochen werden. Diese kann darin bestehen, daß thematische Teilaspekte vermieden werden (lokale Reduktion), oder aber ein Thema, wie erwähnt, vollkommen aufgegeben wird (globale Reduktion). Ebenso kann ein Lerner ein Thema initiieren, dann jedoch aufgrund formaler Schwierigkeiten aufgeben (»message abandonment«). Reduktionsstrategien sind also vor allem dadurch definiert, daß zumindest Teile des kommunikativen Ziels aufgegeben werden.

Bei der Analyse von Gesprächen ist nicht immer eindeutig festzustellen, ob ein bestimmtes Thema gänzlich vermieden

wurde, oder ob vielmehr eine lokale bzw. globale Reduktion stattgefunden hat, weil dieser ganze Prozeß lernerintern abläuft. Lernerinterne, prozeßorientierte Daten können jedoch durch retrospektive Fragen oder die Methode des ›Lauten Denkens‹ erschlossen werden. Hingegen kann man ein initiiertes, dann jedoch aufgrund formaler Schwierigkeiten aufgegebenes Thema (»*message abandonment*«) leicht feststellen.

L: *sie hat gemacht eine + 'gute eh: eh scht/ deutsche stunde + für marian + @@ hat gesagt mit eh + eh: eh gespricht mit eh hände und mit eh: (h) mit alles mit der gesichte auch alles und eh + eh nur in deutsch + und 'er +1+ 'erste mal er hat +1+ eh:m sowieso aber eh:: er hat eh: verstanden + diese das war sehr sehr interessant für uns @@ @zu/ zu sehen*

Hier wollte die Lernerin ursprünglich die beschriebene Situation noch ausführlicher darstellen, z. B. in der Form »*Das war seine erste Deutschstunde überhaupt*« oder »*Obwohl das überhaupt seine allererste Deutschstunde war ...*«, aber aufgrund formaler Schwierigkeiten gibt sie ihr kommunikatives Ziel auf.

3.2 Elaborationsstrategien

Elaborationsstrategien können als Teil eines *achievement behaviour* verstanden werden. Der Einsatz dieser Strategien ermöglicht es, einen Plan (*communicative goal*) nicht aufzugeben oder zu reduzieren, sondern durch die flexible Verwendung sprachlicher Elemente weiterzuverfolgen. Im folgenden sollen einige elaborative Strategien der untersuchten polnischen Lernerin vorgestellt und untersucht werden. Dabei soll auch festgestellt werden, ob bestimmte Strategien in spezifischen Lernstadien dominieren.

3.2.1 Kodewechsel (*code switching*)

Die Strategie des »code switching« (Faerch/Kasper 1980: 93) wird auch als »*language shift*« (vgl. Tarone 1977: 198; Bialystok/Fröhlich 1980: 10) bezeichnet. Der Lerner wechselt dabei entweder von der verwendeten L2 zur L1 oder zu einer anderen L2, um eine kommunikative Barriere zu überwinden. Faerch/Kasper (1983: 46) verwenden zur Bezeichnung dieser Strategie, sofern sie lediglich ein einzelnes Wort betrifft, in Anlehnung an Corder (1978), auch den Begriff des »*borrowing*«. Der Kodewechsel ist die erste Strategie überhaupt, die in diesem Corpus vorkommt und von der Informantin während des gesamten Untersuchungszeitraums durchgehend verwendet wird.

1)

X: *aber du sprichst ganz toll deutsch*

L: *eh nee ich + ich denke nicht ich/ ich denke ich muss ehm + 1+ eh + *grammer* eh das is + nur für + sprechen in eh laden oder in eh mit + eh nachbarin eh + über kinder ah das ist + genug aber + aber das ist ohne *grammer* + ich ich weiss nicht über *grammer**

2)

X: *aber du kennst viele wörter*

L: *+ oh das is + eh + 1 +?*memory*?*

X: *gedächtnis*

L: *gedicht/ ge:dichtn=*

X: *=gedächtnis*

L: *gedächtnis + %gedächtnis% +?eh das ist das *same eh word**

Wann: *eh ich sage + johannis-gedächtniskirche?*

3)

L: *ich hab in polen ehm wie eine journalistin im eh die eh unlegale +1+ eh: jour/journal=*

X: *=hmhm^=*

L: *= eh zeitung eh: gearbeitet^ (h) und eh +1+ ich: eh: + ich war + ich war politisch eh:m*

%na% + %(fli/ + fli/) oh gott%
 + %fli% + fligdich^ fli/@@
 @och gott@
 X: %@@%
 L: ***refugee***
 X: flücht+ling^
 L: flicht/%flich/%
 X: flücht+ling
 L: flüchtling + %gott%
 4)
 L: ja +3+?und wie
 heißt äh:: in-s deutsch/ auf
 deutsch diese:/ diese spiel
 wenn man mit geld spielt^?
X: + geldsp/ %äh% & um geld
 spielen &einfach oder/&
 L: & (h)nee äh f/& (h) es
 geht keine +1+ äh: +1+ kein
 wort^ f/ be/ besondere wort
 für:/ (h) für die leute die
 (h) äh: um geld spielen und
 die geld (h) mit ***rouletta***
 zum beispiel oder so
 X: ich denke einfach spieler sa/
 also zu den leuten sagt man
 einfach & spiel/& das ist ein
 spieler je&mand &der &viel
 spielt und in der&
 L: & mhmh& &(h)ja& ja das weiss
 ich&
 X: regel auch & um geld&
 L: &(h)aber & aber diese
 ganze situation + wenn man
 spielt man/ äh man äh ist (h)
 äh s/ zum beispiel süchtig
 geworden ?weißt du? und äh (h)
 man muss nur spielen und denkt
 nur über/ (h) über geld die
 man kann mit karten oder mit
***rouletta** *(h) gewinnen oder
 (h) in englisch oder in andere
 äh: + sprachen gibt es wort &
 das heißt&
 X: &also ich wei&ss da jetzt
 nichts &zu &
 L: &***ha&zard***
 (poln. = glücksspiel)
 X: + mh nee kenn/ also ich kenne
 das zumindest nicht (h) + ich
 denke nur daß man im deutschen
 sagt er ist ein spieler + aber
 ich glaube egal ob jemand
 einfach gerne (h) äh: ka/ nee=
 L: =ja=

X: = ich denke spieler
 sagt man nur zu jemanden der
 ein bisschen fanatisch ist
 sch&on&
 L: &ah&
 ja ach so
 L: okay (h) dann müssen wir +1+
 am ende^ +1+ eh: ein k/ +1+
 ?wie heißt es? + ***loop*** + hm
 X: +1+?was?
 L: + in englisch heisst es ***loop***

Wie die Beispiele zeigen, versucht die Lernerin eine Lücke in ihrem lexikalischen Wissen zu überbrücken, indem sie auf ihre erste Fremdsprache, die lingua franca (Englisch), oder auf ihre Muttersprache zurückgreift. Diese Strategie kann selbstverständlich nur dann erfolgreich sein, wenn der Interaktionspartner über Kenntnisse der verwendeten L2 oder der Muttersprache (in diesem Fall Polnisch) verfügt, oder aber das ihm fremde Wort kontextuell erschließen kann. Dieser Wortsuchprozeß ist, wie das Beispiel 2 gut darstellt, häufig durch eine Vielzahl an Pausen(+), Hesitationen (eh:, eh:m) und leisen Selbstgesprächen (%) gekennzeichnet.

3.2.2 Paraphrase (circumlocution)

Bei einer Paraphrase (vgl. »circumlocution« bei Tarone 1977: 198; Faerch/Kasper 1980: 96) wird ein fehlendes lexikalisches Element umschrieben oder aber durch ein Synonym oder Hyponym ersetzt.

1)
 L: **hier ist eine + maschine** + das
 ist nur/ genau + maschine +
 das + das ist eine +%hm_% +
 %hm_% +?wie heisst diese? sch/
***stick* oder?**
 X: säule oder &stab oder& stange
 L: &das ist &
 vielleicht **stange von eh eh:**
decke bis eh + eh vo/ von decke
bis boden^
 X: und trägt + trägt die/ die
 decke?oder was?
 L: ja^ &und eh& &de/ das ist/ &

- X: &also &also &dann ist es
ne& säule
L: eh?säule^?
X: ne säule ja
L: **und diese säule hat + so viele
+ eh metallkreuzen**
X: oh herrjeh
L: wie so ja^+ und eh + das ist +
das dreht
X: + ach diese ding jajaja

In diesem Beispiel fehlt der Lernerin, das Wort »Drehkreuz«, und sie versucht es zu umschreiben. Zuerst verwendet sie das englische Wort »stick«, dann bekommt sie von dem Gesprächspartner Wörter wie »Säule«, »Stab« und »Stange« angeboten. Aber das ist nicht exakt das Wort, nach dem sie sucht, und daher versucht sie, die wesentlichen Merkmale des gesuchten Wortes näher zu beschreiben; nämlich mit »Stange von Decke bis Boden«, »hat so viele Metallkreuze« und »das dreht (sich)«. Somit gelingt es der Lernerin, das gesuchte Wort erfolgreich zu umschreiben. Der Kommunikationspartner kommt konzeptuell auf das gemeinte Wort, ohne es allerdings explizit zu benennen.

- 2) P-DE4I2.PST/25M
L: diese schul^ eh der schulbrett
so hier eh auch in dem Raume^
+ liegen^ (h) also schulbrett
+?heisst es so^?
X: ?hm^? &?was?&
L: &diese& +1+ (h) %?wie
heisst-es?% +2+ nee: sch/ +
**die sachen die kinder f/ in
der schule benutzen um dort zu
schreiben** +?wie &heisst & das?
X: &%ach so%&
?das?
L: das
X: tafel
L: ach ta:fel

In dem Beispiel 2 geht es um das Wort »Tafel«. Statt dieses Wortes sagt sie zuerst »Schulbrett«, merkt aber selbst, daß das Wort so nicht stimmt, und versucht sich durch eine direkte Frage (»appeal«)

»Heißt es so?« zu vergewissern. Als der Gesprächspartner das Signal gibt, sie nicht verstanden zu haben, versucht sie das Wort nochmals zu umschreiben (»die Sachen, die Kinder in der Schule benutzen, um dort zu schreiben«). Mit diesem erneuten Versuch ist sie dann erfolgreich.

- 3)
L: wie heißt es verdammt noch mal
+4+ aha + **so eine + gartenge-
rät mit dem man eh + eh
künstliche regen machen könnte**
X: %@@% künstlichen regen
L: **da hat so/solche rohrchen +
kleine rohrchen** +3+!ne: was! +
@@ na du spinnst doch +1+
ne:in
X: es ist doch richtig ?@oder@?
L: es ist gießkanne + das meinte
ich nicht ne: so ein/+1+ **es
ist eine re/ ein + ein gerät
der + mit dem schlauch zusam-
men verbunden is und der
schlauch kommt zum hahn**

Hier geht es um das Wort »Gartenschlauch«. In der transkribierten Szene gibt die Lernerin in einem Experiment eine Anweisung und der Gesprächspartner soll danach zeichnen. Sie umschreibt die wesentlichen Merkmale des Wortes durch »so eine (sic) Gartengerät, mit dem man künstliche (sic) Regen machen kann«, und »ein Gerät, der (sic) mit dem Schlauch zusammen verbunden ist und der Schlauch kommt zum Hahn«.

3.2.3 Kreative Wortbildung (word coinage)

Bei einer kreativen Wortbildung (»word coinage«) handelt es sich um die Neuschöpfung eines Interlanguage-Wortes durch den L2-Lerner. Wenn das exakte L2-Wort noch nicht vorhanden oder momentan nicht auffindbar ist, versucht die untersuchte Lernerin, kreative Wortbildungen als Annäherung (»approximation«) an das gemeinte Wort zu verwenden.

- 1) Umgangleben (Alltag) (P-DE2K1.002/8M)
- L: *du hast eh + nicht eh andere möglichkeiten_ (h) in eh eh + in sogenannte freileben in eh ro/ russisch/ russland oder andere kommunistische (h)ehm eh ländern^+ eh du hast viele andere problemen in normale leben in eh + **umgangleben***

Weitere kreative Wortbildungen sind u. a.:

Sparkassebuch (Sparbuch)
Flugzeugterminal (Flughafen)
Reisefutter (Reiseproviant)
Schulbrett (Tafel)

3.2.4 Restrukturierung (*restructuring*)

Die Restrukturierung (»restructuring«) ist eine Strategie, die der Lerner dann anwendet, wenn er ein kommunikatives Ziel mit einem zunächst gefaßten Plan nicht realisieren kann und daher zu einem Abbruch und der anschließenden Entwicklung eines neuen Plans gezwungen ist. Im vorliegenden Corpus verwendet die untersuchte polnische Lernerin die Strategie der Restrukturierung nicht. Fearch et al. (1980) illustrieren die Strategie der Restrukturierung anhand des Beispiels eines Englischlers, dem zur Komplettierung seiner Äußerung das Wort *daughter* fehlt.

L: *My parents have... I have four elder sisters.*

Der Lerner strukturiert in diesem Beispiel seine Äußerung dergestalt um, daß auf das nicht verfügbare Wort *daughter* verzichtet werden kann. Er wählt stattdessen eine Äußerung, die es ihm erlaubt, auf das vertraute Wort *sister* zurückzugreifen. Faerch/Kasper (1983: 50) schildern das Beispiel eines Englischlers, der ausdrücken möchte, daß er hungrig ist.

L: *My tummy - my tummy is - I have - I must eat something.*

In diesem Beispiel entwickelt der Lerner nacheinander gleich mehrere alternative Pläne, von denen jedoch nur der letzte realisiert werden kann.

3.2.5 Direkte Frage (»Appeal for Assistance«)

Der Lerner fragt den Gesprächspartner nach dem korrekten Wort und fordert ihn auf, Hilfe zu leisten. Der Lerner kann direkte (»direct request for form«; Galvan/Cambell 1979: 146) oder aber auch indirekte Fragen stellen (»indirect request for form«; Galvan/Cambell 1979: 146), die häufig durch eine Pause, durch die Intonation oder non-verbale Zeichen (Gestik, Mimik) markiert sind. Der Lerner bittet gelegentlich auch um Bestätigung seiner eigenen Äußerungen (Rückfrageverifizierung; »request for confirmation«; Galvan/Cambell 1979: 146; z. B.: »Is this right?«), oder er fordert den Gesprächspartner auf, zu wiederholen, was er gesagt hat (»request for repetition«; Galvan/Cambell 1979: 146; z. B.: »Pardon?« »Wie bitte?«). Hierbei handelt es sich um Unterkategorien der direkten Fragen. Im vorliegenden Corpus wurde die Strategie des »Appeal for Assistance« durch die Lernerin sehr häufig eingesetzt. Hier sind einige Beispiele:

1)
 L: *ehm + viele jahre^ m/bevor^ +1+ zurück_?oder &bevor?&*

X: *&hm^ & vor vielen jahren^*
 L: *vor vielen jahren + vor vielen jahren %gut%*

2)
 L: *eh: aber seit + (zwei) jahre^+ ich arbeitet +1+ ?wie^ oder als? + als journalistin*
 X: *ja*

Bei diesen zwei Beispielen geht es um die grammatisch richtigen Formen. Die Lernerin ist unsicher und hat Schwierigkeiten, zwischen grammatisch ähnlichen Formen zu unterscheiden. Daher bittet

sie um Hilfe durch Intonationsmarkierung (^,?).

3)

L: jetzt eh: +2+ ähm hmhm + hm
(h) ehm: %**was sagen diese?**%
(h) nein + können sie bitte
deine deine: äh + ähsch/**was
ist^ da:s?** das ist nicht arm
nicht schliter/ eh schulter
?was ist das?

X: das ist der ellbogen

L: *elbow*

X: ellbogen ja

L: ?ellbogen?

X: ellbogen mhm

L: ?der oder die?

X: der + ellbogen

L: der ellbogen

X: ja

L: wie *in english* okay

In diesem Beispiel fragt die Lernerin den Gesprächspartner direkt nach dem gesuchten Wort (»Was ist das?«). Zuvor fragt sie sich jedoch leise selbst (»Was sagt man dazu?«). Danach folgt die nähere Beschreibung des gesuchten Wortes (»Das ist nicht Arm, das ist nicht Schulter«). Interessant ist ja auch ihr Interesse an grammatischen Kategorien, z. B. hier den Genus des Wortes wissen zu wollen. Das nächste Beispiel zeigt, daß die Lernerin ihr Ziel z. T. durch Gesten und beispielhafte Erklärungen erreicht.

4)

L: so **?wie 'heißt^ diese?** +2+
eh:**?was kann ma:n/ machen mit**
(geste zusammenfalten)
diese zeitschrift? (h) **?oder
mit chant/ äh handtuch oder
mit etwas?**

X: zusammenfalten

L: zusa/ oh/ + falten sie bitte
zusammen diese zeitschrift

5)

L: sie benutzt nicht nur diese
buch^ sie benutzt auch a/
andere texten ich habe dir
gezagen/ gezei/gezigen +
%ge:/% +1+ zag/ z/ + nicht +1+
?wie 'heisst diese? (h) + zei/
+ zeigen^ + und **ziegen_? ja^?**

X: ?was meinst du jetzt? +?zie-
hen^?

L: z/ ziehen ja^ &ah & ziehen^ +
ah ziehen^ + **?aber in eh**

X: &ah so&

L: **eh** vergangenheit **das ist zau-
gen ja^?**

X: gezogen &genau&

L: & gezo&gen (h) und-eh=

X: =aber du wolltest sagen eh=

L: =zeigen

X: zeigen

L: ja^?**und in vergangenheit das
ist? +3+ %ze:gen% +3+ geziehen
+ ?ja^? ?oder nicht?**

X: nein gezeigt

L: ge'zeigt + &gezeigt &

X: &is-n schwa&ches verb

Hier geht es um die richtige Vergangenheitsform von *zeigen*. Man merkt an den vielen Versuchen, die richtige Form zu finden, mit welchem Ernst die Lernerin ihr Ziel verfolgt, obwohl es ihr schwer fällt. Sie versucht zuerst mit einer direkten Frage (»Wie heißt diese?«) Hilfe zu bekommen. Gleichzeitig bietet sie aber von sich aus eine Alternative an und fragt, ob diese richtig ist (»Ja?«). Weil der Gesprächspartner nicht genau verstanden hat, um welches Wort es geht, wird dieser Prozeß noch einmal mit anderen Alternativen (»zaugen«, »geziehen«) wiederholt. Es erfolgt erneut eine Rückfrageverifizierung (»Ja? Oder nicht?«).

6)

L: zärfä/?zärfä:tztt^? %d/ **diese
wor/ dieses wort kenn ich**
(stockend)
nicht%

X: eh: &zerrissen& so:=

L: &(x) & = oh zerrissen

B6) P-DE7I2.PKT/32M

L: jetzt haben wir zwei +1+ zwei
+ dingsbums^

X: @@=

L: =?wie heissen die eigentlich?

X: ?die^? =

L: =na ja + die

X: laschen vielleicht

L: eh laschen also zwei laschen

In diesem Beispiel bittet die Lernerin durch die Verwendung einer indirekten Frage (»Dieses Wort kenne ich nicht.«) um Hilfe.

Tabelle 1: Vorkommen der Elaborationsstrategien in den jeweiligen Aufnahmen

A = Aufnahme (Tonband- bzw. Videoaufnahme)
M = Monat

Aufnahmen/ Aufenthalts- Monate	Kodewechsel	Paraphrase	Kreative Wortbildung	Restruktu- rierung	Direkte Fragen	Gesamt
A1/M5	10				2	12
A2/M8	1	1	1		2	5
A3/M9	9		1		9	19
A2'/M9	10	1			9	19
A4/M10	2				1	3
A5/M11	2		1		3	6
A6/M12					7	7
A7/M13	1					1
A8/M15	1				4	5
A9/M17						
A10/M21	4	1	1		1	7
A11/M24						
A12/M25	3	1	1		5	10
A13/M26	1				1	2
A14/M28	3				3	6
A15/M32	1					1
A16/M36						0
A17/M38	4	1				5
Gesamt	52	5	5	0	46	108

3.3 Analyse der Verwendung der Elaborationsstrategien

Wie Tabelle 1 zeigt, wurden die Elaborationsstrategien während des gesamten Aufnahmezeitraums (38 Monate) insgesamt 108 mal von der Lernerin verwendet. Man kann feststellen, daß von den verschiedenen Elaborationsstrategien der Kodewechsel (52 mal) und die di-

rekten Fragen (46 mal) am häufigsten auftreten. Der Kodewechsel tritt besonders in der Anfangsphase häufig auf, zu einem Zeitpunkt, zu dem die Lernerin über nur begrenzte Ausdrucksmittel in der Zielsprache verfügt. Der Kodewechsel besteht in dieser Phase deutlich häufiger in einem Wechsel in die L2 Englisch als in einem Rückgriff auf die L1

Polnisch, was vor allem mit den antizipierten Sprachkenntnissen des Gegenübers zusammenhängt. Nur in den Fällen, in denen eine lexikalische Lücke auch durch den Rückgriff auf die lingua franca Englisch nicht geschlossen werden kann, setzt die Lernerin ihre Muttersprache Polnisch ein, obwohl der Rückgriff auf die L1 in nur wenigen Fällen zur Problemlösung beiträgt. Nach der Anfangsphase kommt der Kode-

wechsel deutlich seltener vor, tritt aber weiterhin durchgängig bis zum 38. Aufnahmemonat auf. Eine ähnliche Tendenz ist auch bei der Verwendung der Strategie der direkten Fragen zu beobachten. Anders als zunächst vermutet, finden die Strategien der Paraphrase und der kreativen Wortbildung im gesamten Corpus nur geringe Verwendung (jeweils 5 mal), und die Restrukturierung tritt überhaupt nicht auf.

Tabelle 2: Vorkommen der Elaborationsstrategien in den jeweiligen Diskurstypen:

freie Konversation (K)
Erzählungen und Berichte (E)
Meinungsäußerung (M)
Instruktion (I)
Problemlösung (P)
Darstellung (D)

Diskurstypen	Kode- wechsel	Para- phrase	Kreative Wortbildung	Restruktu- rierung	Direkte Fragen	Gesamt
K	27	1	1		16	44
E	4		1		4	9
M	1				6	7
I	8	2	2		10	22
P	2				4	6
D	10	2	1		6	20
Gesamt	52	5	5	0	46	108

Anzahl der Aufnahmen zu den verschiedenen Diskurstypen:

freie Konversation: 17 Aufnahmen
Erzählungen und Berichte: 13 Aufnahmen
Meinungsäußerung: 10 Aufnahmen
Instruktion: 14 Aufnahmen
Problemlösung: 18 Aufnahmen
Darstellung: 6 Aufnahmen

Tabelle 2 zeigt eine Dominanz der Strategie des Kodewechsels im Diskurstyp der freien Konversation. Bei diesem Befund ist jedoch einschränkend festzuhalten, daß für diesen spezifischen Diskurstyp

insgesamt 17 Aufnahmen durchgeführt wurden. Trotz der noch höheren Anzahl der Aufnahmen im Diskurstyp »Problemlösung« (18 Aufnahmen) ist allerdings hier die Gesamtzahl der verwend-

ten Strategien (2 mal Kodewechsel, 4 direkte Fragen) äußerst gering. Bei teilweise geringem Vorkommen (z. B. im Diskurstyp »Meinungsäußerung«) ist die Strategie des Kodewechsels die am häufigsten verwendete Strategie in allen Diskurstypen.

4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag sollten die von einer polnischen Migrantin mit der Zielsprache Deutsch verwendeten Strategien dargestellt und untersucht werden. Bei der Analyse zeigte sich, daß von der Lernerin sowohl Reduktions- als auch Elaborationsstrategien eingesetzt werden. Im Bereich der Reduktionen ist vornehmlich ein »message abandonment« feststellbar, d. h. eine Aufgabe eines initiierten Themas aufgrund formaler Schwierigkeiten. Elaborationsstrategien verwendet die Lernerin zahlreich und in großer Variationsbreite. Folgende Strategien kommen dabei zum Einsatz:

- Kodewechsel
- Paraphrase
- Kreative Wortbildung
- Direkte Fragen.

Restrukturierungen werden von der Lernerin nicht verwendet. Die erste im Corpus vorkommende und während des gesamten Untersuchungszeitraums auftretende Strategie ist der Kodewechsel. Durch ihn können lexikalische Lücken überbrückt werden. Paraphrasen werden von der Lernerin vor allem dann eingesetzt, wenn lexikalische Spezifizierungen notwendig sind. Auch kreative Wortbildungen werden eingesetzt, wenn das adäquate zielsprachliche Äquivalent noch fehlt. Mit Hilfe direkter Fragen wendet sich die Lernerin in der Form eines »appeal for assistance« an den muttersprachlichen Interaktionspartner. Gelegentlich bittet die Lernerin auch um die Bestätigung eigener Äußerungen (Rückfrageve-

rifizierung). Zur Lernstufenspezifität einzelner Strategien kann ausgesagt werden, daß der Kodewechsel dominant in der Anfangsphase des L2-Erwerbs eingesetzt wird. Eine direkte Abhängigkeit der Strategieverwendung von bestimmten Diskurstypen ist schwer nachweisbar. Es fällt lediglich auf, daß die Strategie des Kodewechsels vornehmlich im Diskurstyp der freien Konversation auftritt.

Literatur

- Bialystok, Ellen; Fröhlich, Maria: »Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties«, *Interlanguage Studies Bulletin* 5 (1980), 3–30.
- Cheon-Kostrzewa, Bok Ja; Kostrzewa, Frank: »Strategien in zielsprachlicher Kommunikation«. In: Bucher, Stefan (Hrsg.): *Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea*. Frankfurt a. M.: Lang, 1997.
- Corder, Stephen Pit: »Language-Learner Language«. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass. 1978, 71–93.
- Faerch, Claus et al.: »Native Speaker Reactions to Learners' Spoken Interlanguage«, *Language Learning* 30 (1980), 365–396.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele: »Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication«, *Interlanguage Studies Bulletin* 5 (1980), 47–118.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele: *Strategies in Interlanguage Communication*. London; New York: Longman, 1983.
- Galvan, Jose; Cambell, Russell: »An Examination of the Communication Strategies of two Children in the Culver City Spanish Immersion Program«. In: Andersen, Roger (Hrsg.): *The Acquisition and use of Spanish and English as First and Second Language*. *TESOL Quarterly* 1979, 133–150.
- Knapp-Potthoff, Annelie; Knapp, Karlfried: *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1982.

-
- Levenston, E.: »Über- und Unterrepräsentation. Aspekte der muttersprachlichen Interferenz«. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1972, 167–174.
- Levenston, E. et al.: »Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners«. In: Corder, Stephen Pit et al. (Hrsg.): *Actes du 5^{ème} colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*. Neuchâtel 1977, 51–71.
- Tarone, Elaine: »Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report«. In: Yorio, Carlos et al. (Hrsg.): *TESOL Quarterly* 1977, 194–203.