

Zur strategischen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Olaf SCHIEDGES

Einleitung

In der heutigen Fremdsprachendidaktik nimmt die strategische Kompetenz von Fremdsprachenlernern eine immer wichtigere Rolle ein. Vor dem Hintergrund eines handlungstheoretischen Ansatzes des Fremdsprachenlernens werden Strategien von Lernern vor allem eingesetzt, um erfolgreich kommunikative sprachliche Handlungen ausführen zu können. Somit spricht man auch von so genannten Kompensationsstrategien, die ebenso von Muttersprachlern eingesetzt werden. Das Konzept der Lernerstrategien wird in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund methodisch-didaktischer Lerntheorie behandelt. Dabei steht auch die Vermittlung von Strategien im Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht im Mittelpunkt. Strategien werden hier vor allem unter kommunikativen Gesichtspunkten betrachtet, d. h. besonders im Hinblick auf sprachliche Handlungen, welche im oder außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden können. Die Abhandlung endet mit zahlreichen Beispielen kommunikativer Strategien für die Sprachproduktion und für die Sicherstellung des Verstehens in Gesprächen.

1. Kommunikativer Sprachunterricht und kommunikative Kompetenz

Seit den 60er Jahren beherrscht das Schlagwort „Kommunikative Kompetenz“ die Fremdsprachendidaktik. Es handelt sich um einen Begriff, der von dem Anthropologen und Soziolinguisten D. Hymes (1972) eingeführt wurde. Er definiert diese Kompetenz des Menschen als das grammatische, psycholinguistische, soziokulturelle und praktisch verfügbare Wissen, erst durch die kommunikative Kompetenz wird Sprache seiner Meinung nach gebrauchsfähig (vgl. House 1996). Im Gegensatz zu N. Chomsky (1965), für

den Kompetenz das Wissen über abstrakte Regelsysteme ist, bedeutet Kompetenz für Hymes nicht nur dieses Wissen, sondern auch die Fähigkeit, die Sprache anzuwenden. Für die Unterrichtspraxis bedeutet diese Auffassung, dass an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen treten muss. Anstelle von Grammatikwissen und der Fähigkeit korrekt zu übersetzen, konzentriert sich ein kommunikativer Sprachunterricht auf die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben (vgl. Krumm 1996: 20).

Die Grundlage des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stellt die linguistische Sprechakttheorie von Austin (1962) und Searle (1969), die Sprechen als eine spezifische Form menschlichen Handelns darstellt. Diese Ansicht wird heute nach wie vor vertreten und findet sich nicht nur im Fremdsprachenunterricht wieder. Sprachunterricht muss den Lernern daher kommunikative Aufgaben bereitstellen, damit — und das ist der grundlegende Gedanke — Sprechen auch außerhalb des Unterrichts gelingen kann. Der Unterricht ist dafür da, um bereits mit der Sprache zu üben und zu handeln, um so zu erproben, inwieweit bestimmte Ziele in der Fremdsprache realisiert werden können. Solch ein Unterricht ist handlungsorientiert. Diese handlungsorientierte Auffassung von Sprache betrifft jedoch nicht nur den Unterricht, sondern auch moderne, kommunikative Prüfungssysteme wie die Deutschprüfungen des Goethe Instituts oder die Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD). Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden kommunikative Aufgaben und ihre Rolle beim Sprachenlernen analysiert (vgl. GER 2001: 58–95; 103–130).

Durchgesetzt hat sich in der deutschsprachigen Didaktik bis heute eine weitere Auffassung von kommunikativer Kompetenz. Es handelt sich um die „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (1990) von J. Habermas. Nach Ansicht von Habermas liegt die kommunikative Kompetenz in der Fähigkeit zu kognitiver, interaktiver und sprachlicher Kompetenz. Er wendet sich gegen den Kompetenzbegriff von Chomsky und bezeichnet kommunikative Kompetenz als eine Fähigkeit, die noch über das Beherrschen des sprachlichen Regelsystems hinausgeht und den Menschen nicht nur dazu befähigt Redesituationen zu bewältigen, sondern auch zu erzeugen: „Aufgabe dieser Theorie ist die Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen

möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren“ (Habermas 1990: 102). Während Chomsky unter Kompetenz die Beherrschung des Satzbaus versteht, geht Habermas weit darüber hinaus und bezieht das Erzeugen von Kommunikationssituationen in den Begriff der kommunikativen Kompetenz mit ein. Kommunikative Kompetenz bedeutet demnach nicht nur kommunizieren zu können, sondern auch Kommunikation selbst und kommunikative Situationen und damit letztlich auch soziale Interaktion erzeugen zu können.

Eine andere Betrachtung von kommunikativer Kompetenz findet man bei D. Baake, der den Kompetenzbegriff aus der Verknüpfung mit Sprache löst und Kommunikation im Hinblick auf Verhalten definiert. Sprachliches Verhalten wird dabei um andere Verhaltensweisen und um Handeln ergänzt. Unter Verhalten versteht Baake zunächst nur eine beobachtbare Aktivität eines Individuums, während Handeln eine beabsichtigte Aktivität darstellt. Ob ein Verhalten allerdings eine Handlung ist, kann man nur feststellen anhand des Wissens über die Absichtlichkeit dieser Handlung (vgl. Baake 1980: 261ff.). Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird von Baake also nicht nur auf das Sprachverhalten bezogen, sondern auf andere mögliche Arten des Verhaltens wie Gesten, Gebärden und Handeln: „Es wird behauptet, der Mensch könne auch seine Verhaltensschemata generieren, und zwar in der Aktualisierung einer Verhaltenskompetenz, die den inneren motivationalen Lagen des Individuums zur Disposition steht. Ebenso wie Sprache soziokulturellen Überformungen unterliegt, so auch Verhalten in der Kommunikation; (...)“ (Baake 1980: 261). Kommunikative Kompetenz wird hier also verstanden als Verbindung von Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz.

Habermas und Baake ist gemeinsam, dass sie die Kommunikative Kompetenz als Erweiterung von Sprachkompetenz verstehen und das (kommunikative) Handeln mit einbeziehen. Unter Kompetenz ist dabei die Generierung kommunikativer Situationen (Habermas) beziehungsweise kommunikativen Verhaltens, gleichbedeutend mit der Erzeugung von Interaktion, gemeint.

Mit der Kommunikativen Wende, d. h. mit der Abkehr vom Frontalunterricht, wurden Verfahren im Unterricht entwickelt, die auch eine Kommunikation zwischen den Lernern ermöglichen sollten. Der Begriff bedeutet heute noch einen Paradigmenwechsel für die Fremdsprachendidaktik. Wenn das

Erlernen einer Fremdsprache auch kommunikative Anlässe sowie kommunikative Aufgaben benötigt, so wurde folgerichtig geschlossen, dass auch kommunikative Sprachtests erarbeitet werden mussten, in welchen kommunikative Situationen simuliert werden. Solche Aufgaben müssen demensprechend so weit wie möglich realen Verwendungssituationen angepasst werden. Das Prinzip der Authentizität ist bis heute eines der wichtigsten bei der Erstellung kommunikativer Tests (vgl. Glaboniat 1998: 48ff.). Echte Situationen werden möglichst realistisch nachgeahmt, so dass der Lernende bzw. Prüfungskandidat die Fremdsprache wie in einer realistischen Kommunikationssituation anwenden kann.

2. Konstruktivismus und Lerntheorie

Mit Kernbegriffen wie Authentizität, Selbstevaluation oder Lernerautonomie wurde Anfang der 80er Jahre ein didaktisches Modell entwickelt, dass sich stark an der Praxis des Fremdsprachenunterrichts orientierte bzw. aus dieser entwickelt wurde (vgl. Wolff 2002). Es handelt sich um konstruktivistische Überlegungen zur Lerntheorie, wobei Konstruktivismus hier keine einheitliche Theorie darstellt, sondern einen Terminus, der verschiedene Auffassungen miteinander verbindet. So beinhaltet der radikale Konstruktivismus den Gedanken, dass Verstehen und Lernen als konstruktive Operationen verstanden werden müssen, die der Mensch aufgrund seiner Erfahrungen durchführt. Dabei wird betont, dass es kein Wissen auf allgemeiner Ebene gibt, alles Wissen ist individuell konstruierbar und daher einmalig. Wirklichkeit wird immer durch den Menschen geschaffen und existiert nur subjektiv in dessen Gehirn (vgl. Wolff 1994: 414–415 und 1998 online).

Der Erwerb von Wissen ist daher für jeden Lerner unterschiedlich, selbst wenn die Informationen identisch sind. Ausschlaggebend ist dabei der soziale Kontext, ebenso wird das Prinzip der Selbstorganisation für wichtig erachtet: der Mensch ist ein in sich geschlossenes System und organisiert sich daher selbst. Diese Selbstorganisation impliziert Eigenverantwortlichkeit, d. h. Lerner sind für den Fortschritt ihres Lernprozesses selbst verantwortlich, ein Aspekt der wiederum an die Fähigkeit zur Evaluation gebunden ist. Um

erfolgreich lernen zu können, müssen Lerner in der Lage sein, ihre eigenen Lernprozesse selbst bewerten (vgl. Wolff 1994: 415–416 und 1998 online).

Nach konstruktivistischer Ansicht steht ein Lerner im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, der dazu befähigt werden soll, sein erworbenes Wissen auch in andere Anwendungsbereiche übertragen zu können. Für die Praxis des Unterrichts bedeutet das immer wieder zu experimentieren und dadurch Erfahrungen sammeln. Lernen ist aus konstruktivistischer Perspektive ein kreativer Konstruktionsprozess. Lernen kann nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden (vgl. ebd.). Der Begriff des „Autonomen Lernens“ ist zentral für diese Perspektive. D. Little (1992) definiert Lernerautonomie als ein allgemeines Erziehungsziel, bei welchem das Wissen, das im Unterricht erworben wird bereits Handlungswissen ist (zit. n. Wolff 1994: 426). Um zu diesem Ziel zu gelangen, müssen die Lerner jedoch zum autonomen Lernen in der Lage sein, dazu gehört auch, dass die Lerner sich darüber im Klaren sind, was warum und wie gelernt wird (vgl. Müller 1997: 98–99).

Ausgehend von pädagogischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Überlegungen wird der Lernende als autonomes Individuum betrachtet, das seinen eigenen Lernprozess auf aktive Weise selbst gestaltet. Der Lerner wird dadurch nicht mehr in seiner Abhängigkeit von Vermittlungsmethoden im Unterricht gesehen, unbewusste Erwerbsprozesse stehen nicht mehr im Mittelpunkt.

Wolff charakterisiert einen fremdsprachlichen Unterricht, in dem das didaktische Konzept des autonomen Lernens befolgt wird, u. a. durch folgende Merkmale: Einzelne Gruppen führen unterschiedliche Aktivitäten durch, die Ergebnisse werden auf Postern festgehalten und der Klasse präsentiert. Die verschiedensten Aktivitäten sind hier möglich, wichtig ist das die Lernenden immer über reichlich Materialien verfügen. Dazu gehören Wörterbücher, Lehrwerke, Grammatiken usw., aber auch bestimmte Lern- und Arbeitstechniken, aus welchen die Lernenden auswählen können. Jeder Lerner führt ein Tagebuch, in dem er die Aktivitäten, an denen er teilgenommen hat, festhält und notiert, was er gelernt hat (vgl. Wolff 1998 online). Das Lehrwerk spielt keine zentrale Rolle im lernerautonomen Unterricht, stattdessen entscheiden und begründen die Lerner, mit welchen Materialien gearbeitet wird, diese

Materialien müssen jedoch immer authentisch sein, erst dadurch entsteht eine reiche Lernumgebung (vgl. ebd.).

Das wichtigste Lernziel bleibt die kommunikative Kompetenz, die sich nicht nur auf Sprechen und Hören beschränkt, sondern auch Schreiben und Lesen einbezieht. Neben den Fähigkeiten, die das Sprechen und Schreiben, das Hörverstehen und Lesen ermöglichen, geht es auch darum, die Lerner dazu zu befähigen, sich angemessen kommunikativ zu verhalten. Allerdings sind diese Lernziele viel stärker auf den Aspekt des prozeduralen Wissens ausgerichtet. Ein Konzept, das solche Aspekte des Lernens in sich aufnimmt und die Eigenständigkeit der Lerner bei allen Lernprozessen betont, hat Konsequenzen, die darin gesehen werden müssen, dass „der Strategie als Instrument des Lernenden zur aktiven und eigenverantwortlichen Steuerung des Lernprozesses eine ganz entscheidende Bedeutung zukommt“ (Wolff 1998 online). Aus diesem Grund werden Strategien und ihre Bedeutung für die Praxis des Fremdsprachenlernens deshalb in der methodisch-didaktischen Forschung vor allem in die Diskussion um den autonomen Lerner eingebettet.

In der heutigen Zeit ist lebenslanges Lernen zu einem gesellschaftlichen Erfordernis geworden. Mitglieder der Gesellschaft müssen sich immer wieder von neuem Wissen aneignen. Eine Garantie, dass ein erlernter Beruf ein ganzes Leben lang ausgeübt werden kann, gibt es heute nicht mehr. Aus diesem Grund spielen Strategien eine immer wichtigere Rolle als gesellschaftspolitisches Erfordernis und als lerntheoretische Notwendigkeit.

Unterricht darf demnach nicht mehr nur Inhalte vermitteln, er muss den Lernenden auch ein entsprechendes Instrumentarium zur Hand geben, mit dem Lerner über Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und deren Verarbeitung bzw. Anwendung verfügen. Vor dem Hintergrund weltweiter Vernetzung entstehen ganz neue Anforderungen an das Individuum und somit auch Konsequenzen für den Sprachlern- und Kommunikationsbedarf von Lernern, wodurch nicht nur das Lernen sondern insbesondere das Sprachenlernen wieder besondere Aktualität erhält (vgl. Tönshoff 2003: 332).

Gerade beim selbständigen Lernen kommt den Strategien eine Schlüs-

selbste zu, denn für denjenigen, der eine Fremdsprache lernt, kann die Art und Weise, wie er sich neues Wissen aneignet, über den Erfolg des Lernens entscheiden. Autonomes Lernen wird als individuelles Selbstlernen verstanden, welches auch eine stärkere Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lerner beinhaltet. Es wird allgemein anerkannt, dass Lerner autonomer werden, wenn sie die eigenen Lernwege kennen und möglichst effektiv gestalten können. Dazu gehört beispielsweise auch, dass der Lerner seinen eigenen Lerntypus erkennt und entsprechende Strategien bewusst auswählt.

Die Auseinandersetzung mit Strategien bzw. Lernerstrategien ist daher als eine „Kernkomponente“ (Tönshoff 2003: 333) des lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichts zu betrachten.

3. Lernerstrategien in der Fremdsprachendidaktik

Eine genauere Begriffsbestimmung des Terminus „Strategien“ erscheint problematisch, in der Fachliteratur wird immer wieder auf die inflationäre Verwendung des Begriffs „Strategie“ hingewiesen (vgl. Zimmerman 1998: 108).

In der kognitiven Lerntheorie versteht man unter dem Begriff Strategie einen Plan, der aufgestellt wird, um eine komplexe Handlung auszuführen. Mentale Operationen haben strategischen Charakter, d. h. es handelt sich um mehr oder weniger bewusste Pläne. Die produktive und rezeptive Sprachverarbeitung wird von solchen Strategien gesteuert. Strategien können als mentale Pläne zu einer Handlung (vgl. Storch 1999: 21) bezeichnet werden, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen, hier fremdsprachliches Wissen und Können, steuern (vgl. Tönshoff 2003: 331–32). Strategien wohnt ein Potential inne, das vor allem im Kontext des autonomen Lerners von großer Bedeutung ist. Die meisten Strategien, die wir in unserem Alltag verwenden, dienen dazu Hypothesen zu bilden und diese zu testen. Es handelt sich um Problemlösungsoperationen, die zum großen Teil voll automatisiert sind, nachdem wir sie erprobt und internalisiert haben (vgl. Wolff 1998 online).

„Der Terminus Lernerstrategien wird häufig als Oberbegriff gebraucht, der

sowohl Lernstrategien als auch Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) umfasst. Obwohl die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fließend ist, liegt der durch situative Anforderungen und durch Lernerintentionen bestimmte aktuelle Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems jeweils entweder stärker auf dem Lernaspekt (Aufbau lernsprachlicher Wissensbestände) oder auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernsprachlicher Mittel)“ (Tönshoff 2003: 332).

Strategien werden heute vor allem im Hinblick auf ihren kompensatorischen Charakter hin untersucht, als so genannte Kommunikationsstrategien, deren Aufgabe darin besteht, das Scheitern von Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern zu verhindern oder solche Zusammenbrüche rückgängig zu machen. Seit Rubin (1987) unterscheidet man zwischen Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und sozialen Strategien und fasst diese unter dem Begriff Lernerstrategien zusammen.

In der deutschen Fremdsprachendidaktik wurde bisher der Begriff „Lern-techniken“ verwendet, vor allem seit den Arbeiten von Rampillon (1985), die darauf hingewiesen hat, Lern- und Arbeitstechniken stärker in den Unterricht einzubeziehen und diese folgendermaßen definiert:

„Lern-techniken, manchmal auch als Lernstrategien, Arbeitstechniken oder *study skills* bezeichnet, sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (Rampillon 1989: 215).

Rampillon versteht unter einer Lern-technik eine Einzelmaßnahme, die absichtlich und planvoll angewendet wird, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. Darunter fällt z. B. das Nachschlagen in einem Wörterbuch, während sie bei einer systematischen Bündelung verschiedener Einzelverfahren von einer Lernstrategie spricht. Hier wäre das selbständige Erschließen eines Textes zu nennen, wobei Lernende eine bestimmte Abfolge von Lernschritten vornehmen können (vgl. Rampillon 2003: 340).

Was hier unter Strategien subsumiert wird, sind einerseits einfache Techniken wie das Benutzen des Wörterbuchs, Grammatiktabellen verstehen, Vokabeln üben oder Auswendiglernen. Andererseits werden jedoch auch

komplizierte Verfahren wie Lesestrategien und schließlich gegen Ende Strategien, um Gespräche zu beginnen und zu beenden in dem Band vorgestellt. Insgesamt sind die strategischen Verfahren zu weit vom Fremdsprachenlerner losgelöst, auf die Sprachverarbeitung und Sprachanwendung durch den Lerner wird zu wenig eingegangen. Einer handlungstheoretisch geprägten Auffassung von Sprache entsprechend müssen Lerner kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden, da viele kommunikative Handlungen interaktiv sind. Sprachlernen ist Sprachgebrauch, der nicht ohne Strategien auskommen kann (vgl. GER 2001: 62).

H. J. Vollmer definiert Strategien in seiner Studie zur Verständnis — und Verstehenssicherung in interkultureller Kommunikation aus der Sicht des Hörers als einen bestimmten Plan des Lerner als Sprachteilnehmer, nach welchem dieser in Interaktionen verfährt und der ein Bündel von Schrittfolgen und Operationen umfasst bzw. umfassen kann (vgl. Vollmer 1997: 21). Der interaktive Aspekt des Fremdsprachengebrauchs tritt bei Vollmer klar heraus, hinzu kommt hier jedoch die Perspektive des Hörers, dessen Strategien der Verständnissicherung von „besonders genauem Hinhören, Wahrnehmen und Rückmelden über das kooperative Begleiten und Unterstützen des primären Sprechers in der gemeinsamen Erarbeitung von Bedeutung bis hin zur expliziten Nachfrage, zur Klärung und Sicherstellung von richtigem Verständnis bzw. Verstehen als Voraussetzung für den weiteren Diskurs“ (ebd.).

Heutige Begriffsbestimmungen bewegen sich in diese Richtung, wobei sie auch einer etwas abgewandelten Definition des Begriffs folgen, um auch die Sprecherrolle, das heißt die Produktion sprachlicher Mittel berücksichtigen zu können und um die von Rampillon untersuchten Lerntechniken aus dem Begriff der Strategie nicht ausklammern zu müssen. Lerntechniken und Lernerstrategien kann man nicht klar trennen, die Grenze zwischen beiden Bereichen ist fließend und abhängig von Lern- und Gebrauchsaspekten der Sprache, wie Tönshoff bemerkt (vgl. 2003: 332).

Nach Wolff (1998) kann man den Begriff „Lernstrategie“ definieren als „strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u. a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt. Als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit

anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nichtsprachlicher Informationen“ (Wolff 1998 online).

Dem auf diese Weise bestimmten Terminus „Strategie“ wird so neben einer lernpsychologischen und didaktischen Dimension auch eine kulturtechnische Dimension zugeschrieben, da man während der Sozialisation auch allgemeine, in keinem fremdsprachlichen Zusammenhang stehende Techniken der Informationsverarbeitung erwirbt.

Die Identifizierung und Klassifikation bzw. Einteilung der Lernerstrategien unterscheidet sich in der Forschung vor allem in folgenden Punkten:

- Inwieweit Lernerstrategien Lern- und/oder Kommunikationsstrategien erfassen;
 - Welche Gruppen von Strategien sie unterscheiden und welche Hierarchiebeziehungen sie annehmen;
 - In welchem Umfang sie sich auf unterrichtliches oder außerunterrichtliches Lernverhalten beziehen;
 - Inwieweit sie Strategien lerninhaltsabhängig oder –unabhängig beschreiben, d. h. ob sie allgemeine Lernstrategien angeben oder ob sie spezifische fremdsprachenlernbezogene Strategien auflisten;
 - Ob bzw. wie explizit sie einzelne Strategien den verschiedenen Fertigkeitsbereichen zuordnen;
- (Tönshoff 2003: 332)

Eine allgemein anerkannte Unterscheidung liegt in der Abgrenzung von kognitiven und metakognitiven Strategien. Erstere sind „elementare, die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung selbst unmittelbar betreffende Strategien (...). Demgegenüber beziehen sich metakognitive Strategien auf die Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. Handlungsausführung (Tönshoff 2003: 332).

Hier ist auch die Rede von direkten (kognitiv) und indirekten Strategien (metakognitiv), einer Klassifizierung, die von Oxford (1990) vorgenommen wird (vgl. dazu Storch 1999: 22; Düwell 1992: 43).

Direkte Strategien sind nach Oxford:

- Gedächtnisstützende Strategien (memory strategies)
- Kognitive Strategien (cognitive strategies)
- Kompensationsstrategien (compensation strategies)

Unter indirekten Strategien versteht Oxford:

- Metakognitive Strategien (metacognitive strategies)
- Affektive Strategien (affective strategies)
- Soziale Strategien (social strategies)

Mittels Gedächtnisstrategien können Lerner z. B. den gelernten Unterrichtsstoff besser memorieren, kognitive Strategien helfen dabei, die Sprache besser zu verstehen und Texte zu produzieren. Kompensationsstrategien sind v. a. hilfreich, um unbekannte Wörter zu umschreiben oder Synonyme zu finden. Metakognitive Strategien sind in erster Linie dazu da, um den eigenen Lernprozess zu beobachten, zu kontrollieren und durch Evaluation zu koordinieren. Affektive Strategien beziehen sich auf Aspekte der Motivation und der Einstellung zum Lernen. Soziale Strategien dagegen ermöglichen Kommunikation und Empathie, Lerner empfinden das Lernen insgesamt als angenehmer und sinnvoller.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird der Einsatz kommunikativer Strategien ebenso im Hinblick auf metakognitive Prinzipien dargestellt. Strategien werden aufgefasst als „Anwendung der metakognitiven Prinzipien Planung, Ausführung, Kontrolle (monitoring) und Reparaturhandlungen bei den verschiedenen Arten kommunikativer Aktivitäten, nämlich Rezeption, Interaktion, Produktion und Mitteilung. Der Begriff ‚Strategie‘ wird auf vielfältige Weise verwendet. In diesem Kontext ist damit die Auswahl einer möglichst effektiven Handlungsweise gemeint“ (GER 2001: 63).

Storch (1999) wiederum subsumiert allgemein gültige Verfahren des Informationserwerbs bzw. die Art und Weise, wie man eine Fremdsprache

schnell und erfolgreich lernt und die mentalen Verfahren zum Aufbau, zur Speicherung und zum Einsatz fremdsprachlichen Wissens und Könnens unter dem Begriff Lernerstrategien. Storch verwendet allerdings die Begriffe Lernstrategien und Kommunikationsstrategien (vgl. Storch 1999: 21). Vor allem der zweite Begriff macht deutlich, worum es hier geht, nämlich um die Aktivierung verschiedener Arten strategischen Wissens beim sprachlichen Handeln:

- Verständigungsstrategien: Wissen, wie Kommunikation initiiert, aufrechterhalten und beendet werden kann;
- Produktionsstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen durchgeführt und Bedeutungen konstruiert werden können;
- Verstehensstrategien: Wissen, wie sprachliche Handlungen verstanden und Bedeutungen rekonstruiert werden können;
- Kompensationsstrategien: Wissen, wie Schwierigkeiten in der Kommunikation überwunden werden können (vgl. Storch 1999: 21).

Eine ganz andere, auf ein psychologisches und didaktisches Konzept von Lernstrategien beruhende Klassifizierung nimmt Wolff (1998 online) vor. Er unterscheidet zwischen den folgenden Strategien:

- Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien:

Diese Strategien tragen dazu bei, das neue Sprachsystem angemessen aufzubauen. Wolff zählt u. a. das Memorieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen sowie das Generalisieren von Regeln zu diesem Bereich. Tatsächlich handelt es sich hier um die von Rampillon (1989) erarbeiteten Lerntechniken, worunter u. a. Techniken zum Wortschatzlernen, Techniken zur Organisation des gelernten Wortschatzes oder das Erstellen eigener Grammatiktabellen.

- Fertigkeitsbezogene Strategien:

Hierzu zählt Wolff vor allem Sprachverarbeitungsstrategien des Fremdsprachenlerner, welche dieser zur produktiven und rezeptiven Verarbeitung von Sprache einsetzt. Richtigerweise weist Wolff daraufhin, dass diese Strategien bei Muttersprachlern und Zweitsprachenlernern identisch sind. Wie bereits im Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ausdrücklich betont wird, handelt es sich bei der Verwendung von kommunikativen Strategien nicht um ein Defizitmodell (vgl. GER 62–63). Alle kommunikativen Strategien werden ebenso von Muttersprachlern angewandt, mit dem Unterschied, dass dieser Gebrauch dem muttersprachlichen Sprecher weitgehend unbewusst ist (vgl. Storch 21–22). Aus diesem Grund werden diese Strategien vom Lerner zunächst nicht verwendet. Dazu gehören nach Wolff u. a. folgende Strategien: der Aufbau einer Erwartungshaltung gegenüber einem Text, die Analyse des sozialen Kontextes, in dem ein Gespräch stattfindet, Erschließungsstrategien, Verarbeitungsstrategien u. a. m. (vgl. Wolff online).

- Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien:

Was unter kommunikativen Strategien zu verstehen ist, wurde bereits angedeutet. Es handelt sich um Strategien, die der Lerner einsetzt, wenn er an die Grenze seiner fremdsprachlichen Kompetenz gestoßen ist bzw. eine Diskrepanz zwischen den kommunikativen Anforderungen der jeweiligen Situation und seinen Fremdsprachenkenntnissen zu entstehen droht, er aber trotzdem versucht, das Gespräch aufrechtzuhalten. Unter dem Aspekt der kommunikativen Strategien fallen daher meistens so genannte Kompensationsstrategien bzw. Vermeidungsstrategien. Diese dienen dazu, auch mit relativ begrenzten Fremdsprachenkenntnissen mit Sprechern der Zielsprache Gespräche zu bewältigen und um trotz eingeschränkter Ressourcen unterschiedliche Handlungsrollen in der Fremdsprache ausführen zu können (vgl. Tönshoff 2003: 333) Das Problem, mit dem man hier jedoch zumeist konfrontiert wird, ist allerdings ein ganz grundlegendes. Kompensierende Strategien werden meist von Lernern mit geringen Sprachkenntnissen benötigt, sie haben einen geringen Wortschatz und können die grammatischen Regeln nicht sicher anwenden. Um Strategien erfolgreich zu verwenden, brauchen

Lerner jedoch gerade einen solchen Wortschatz und Kenntnisse über die benötigte Grammatik. Daher sollten Strategien stets zu Beginn, also bereits in den Anfängerunterricht integriert werden.

- Auf das Lernen bzw. auf Sprachreflexion bezogene Strategien:

Wolff geht hier auf Strategien ein, die den Lerner in die Lage versetzen, über Sprachstrukturen zu reflektieren und diese miteinander zu vergleichen. Hierfür müssen jedoch große Mengen von Daten gesammelt werden, die wiederum systematisch zusammengestellt und klassifiziert werden müssen. Selbst aktiv werden können Lerner jedoch ebenfalls, indem sie z. B. ein Lernstagebuch anlegen oder unterschiedliche Lernwege in Gruppen diskutieren (vgl. Wolff 1998 online).

4. Zur Vermittlung von Strategien im Unterricht

Zunächst sollte Fremdsprachenlernern überhaupt erst einmal bewusst gemacht werden, dass es Strategien gibt, die sowohl das Lernen einer Sprache als auch die Umsetzung des Gelernten in Kommunikationssituationen erleichtern. Wie bereits oben beschrieben, sind Strategien zum Teil so weit automatisiert, dass sie häufig unbewusst angewendet werden. Hinzu kommt auch, dass Lerner darauf aufmerksam gemacht werden sollten, dass es individuelle Strategien gibt und jeder Lerner seine eigenen Lerngewohnheiten hat. Die Bearbeitung von Aufgaben sollte daher so oft wie möglich im Unterricht diskutiert werden, wobei die Lerner über ihre eingesetzten Strategien berichten können. Eine sinnvolle Ergänzung sind hier stets Fragebögen, die von der Lehrkraft oder gemeinsam mit den Lernern erarbeitet werden können (vgl. Tönshoff 2003: 333).

Es reicht also nicht, dass die Lehrkraft einfach nur die jeweiligen Strategien erklärt. Stattdessen müssen die Strategien im Unterricht gezielt geübt werden, und zwar nicht isoliert, sondern als integraler Bestandteil des jeweiligen Unterrichtsinhalts. Nur so kann ein Transfer stattfinden und den Lernenden bewusst werden, dass sie sich tatsächlich einer Strategie bedienen. Erst dann

können Lerner diese Strategien auch in neuen Aufgaben anwenden.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Lernende sich bewusst sind, dass sie eine Aufgabe mit Hilfe einer Strategie lösen, daher sollten sie auch dazu aufgefordert werden, den Lösungsweg zu verbalisieren. So kann man die Chance vergrößern, dass die jeweiligen Strategien beim nächsten Mal wieder verwendet werden. Im Bereich Sprechen z. B. führt das Wissen über Strategien merklich dazu, dass die Lerner ihre Sprechhemmungen abbauen, die darauf beruhen, dass sie Angst haben, das richtige Wort nicht kennen und eine falsche Vokabel benutzen. Stellt sich mittels Kompensationsstrategien erstmal ein Kommunikationserfolg ein, dann kommunizieren die Lerner selbstsicherer und verwenden Kompensationsstrategien wiederum selbstbewusster. Dieser Vorgang betrifft auch die anderen Fertigkeiten und kann sich beliebig wiederholen.

Die Lehrkraft kann vor allem dabei helfen, den Lernern zu erklären, warum, wann und wie die jeweiligen Strategien eingesetzt werden können. Um z. B. Gesprächsstrategien mit den Lernern gemeinsam zu analysieren, kann dabei auf die Muttersprache der Lernenden zurückgegriffen werden. Die gemeinsame Reflexion über den Gebrauch von Strategien in der Muttersprache führt dann häufig zu Transfermöglichkeiten auf die Zielsprache im Unterricht. Nicht ausbleiben kann letztlich jedoch der regelmäßige Einsatz erprobter Strategien durch bestimmte Übungen oder durch die Lehrkraft selbst. Eine Evaluation könnte mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt werden, auch in Form von Tabellen, in welchen die Lerner zutreffendes ankreuzen können.

Lehrwerke, die sich auch dem Thema Strategien widmen, finden sich nach wie vor nur wenige. Kapitel zum Thema „Lernen lernen“ tauchen in Lehrwerken zu Deutsch als Fremdsprache zwar regelmäßig auf, über ein Lehrwerk regelmäßig verteilte und explizit thematisierte Lerntechniken und Lernstrategien finden sich jedoch nach wie vor nur in den Bänden der Reihe „Stufen International“. Das Angebot an Lernerstrategien, das man hier vorfindet, ist sicherlich bemerkenswert, dennoch hängt es davon ab, wie Lernende damit umgehen und wie Lehrende dies in den Unterricht integrieren. Strategien werden in diesem Lehrwerk gesondert zwischen den Lektionen thematisiert:

- Band 1: Wie lernt man besonders gut? (zw. Kap. 4 und 5), Lernprobleme bei Artikeln und Nomen (zw. Kap. 6 und 7), Wortschatz lernen — aber wie? (zw. Kap. 8 und 9), Welcher Lerntyp sind Sie? (nach Kap. 10)
- Band 2: Lernprobleme und Lernorganisation (zw. Kap. 12 und 13), Lesen auf Deutsch (zw. Kap. 14 und 15), Hören und Verstehen (zw. Kap. 16 und 17), Hilfen bei Lernproblemen im Bereich Grammatik (zw. Kap. 18 und 19), Arbeit mit dem Wörterbuch (nach Kap. 20)
- Band 3: Wortschatzfestigung (zw. Kap. 22 und 23), Notizentechnik und Textrekonstruktion (zw. Kap. 24 und 25), Selbstkorrekturen bei schriftlichen Textwiedergaben (zw. Kap. 26 und 27), Überprüfung des Lernfortschritts (zw. Kap. 28 und 29) (vgl. Vorderwülbecke 2004)

5. Kommunikations — und Kompensationstrategien

Wie wir bereits gesehen haben, verwenden Lerner einer Fremdsprache Strategien, um ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen (vgl. GER 2001: 62–63). Strategisches Wissen erstreckt sich aber nicht nur auf den produktiven Bereich, sondern auch auf die Verstehensebene bzw. auf den rezeptiven Bereich des Fremdsprachenlernens. Gerade in realen Alltagssituationen wird der Lerner mit einer Flut von Fremdwörtern konfrontiert, die im Unterricht allein gar nicht erarbeitet werden kann. Gerade hier ist der Einsatz von effektiven Kommunikations — und Kompensationsstrategien unerlässlich. Nicht nur im Alltag der Zielsprache, auch in mündlichen Prüfungen wie dem B1 Zertifikat Deutsch wird immer ein kooperatives Gesprächsverhalten verlangt. Die Fähigkeit, zur Sicherung des gegenseitigen Verständnisses beizutragen ist ein wichtiger Bestandteil interaktiver, kommunikativer Handlungen.

In Interaktionen sowohl mündlicher als auch schriftlicher Natur, gilt es für den Lerner, interne und externe Ressourcen zu mobilisieren, um kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Interne Ressourcen umfassen eine bewusste Vorbereitung, bewusste Ausrichtung auf den Rezipienten bzw. Kommunikati-

onspartner oder die Zuhilfenahme von Hilfsmitteln wie Nachschlagewerken. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Praxis darin, die kommunikativen Anforderungen zu Gunsten des Lerners zu verändern, z. B. Informationen nicht telefonisch sondern schriftlich zu übermitteln. Solche Vermeidungsstrategien sind bekannt, ebenso so genannte *achievement strategies*, d. h. „wenn der Lerner versucht, sich mit ihm zur Verfügung stehenden Mitteln vorwärts zu bewegen und Kompensationsstrategien anwendet, indem er sprachlich simplifiziert, übergeneralisiert, paraphrasiert und umschreibt (*compensating strategies*), auf altem bereits verinnerlichtem Sprachmaterial (*islands of reliability*) aufbaut und davon ausgehend Neues ausprobiert (*trying out*) (Glaboniat 1998: 58–59).

Vor allem im Bereich mündlicher Kommunikation kommen typische interaktive Komponenten zu den Rezeptions- und Produktionsstrategien hinzu, da hier in Echtzeit ein gemeinsamer Bedeutungskomplex geschaffen werden muss. Beide Gesprächspartner müssen sich dabei fortwährend versichern, dass die Verständigung nicht gestört wird. Vollmer betont, dass hier auch der Anteil des Muttersprachlers am Verständigungs- und Verstehensprozess besonders hoch ist. „Er muss, um erfolgreich mit einem Zweitsprachensprecher zu interagieren, eine Reihe gezielter Strategien entwickeln und einsetzen (und das tut er in der Regel auch), die sich vor allem auf eine größere Zerlegung des Informationsgehalts der Mitteilung, auf häufigere Paraphrasierung und schrittweisen Aufbau von komplexen Sprechhandlungen bezieht. Darüber hinaus muss (...) der *native speaker* (als Sprecher wie Hörer) ein hohes Maß an kontextueller Erschließung leisten bzw. durch Rückfragen, Paraphrasierungen, sonstigen Arten der Klärung und der Kommentierung explizit zur Sicherung des Verstehens beitragen“ (Vollmer 1997: 241).

Den Verlauf einer Interaktion, z. B. während eines Prüfungsgesprächs, kann man nie vollständig voraussehen. Wie sich ein Gespräch während einer Prüfung entwickelt hängt auch davon ab, was der Muttersprachler sagt. Letztlich müssen jedoch beide, der Muttersprachler und der Lerner der Fremdsprache, mit Unerwartetem umgehen und darauf reagieren können. Beide müssen den Erfolg der Kommunikation immer wieder kontrollieren und Missverständnisse bei Bedarf signalisieren bzw. klären (vgl. Glaboniat

1998: 59).

Hier zur Verfügung stehende Strategien verteilen sich wie oben beschrieben prinzipiell auf die Bereiche Sprachproduktion und Verstehenssicherung, solche Strategien können beispielsweise folgende sein:

Produktive Gesprächsstrategien (Sprachproduktion):

- Lerner können zunächst schwierige Strukturen vermeiden (Vermeidungsstrategie)
- Lerner können so genannte leere Wörter einsetzen („Dingsda“), wenn ihnen ein Wort nicht einfällt.
- Lerner können ein Wort umschreiben in Bezug auf seine Funktion („man gebraucht es, um“ „man kann damit“).
- Lerner können ein Wort umschreiben in Bezug auf seine Kennzeichen („es sieht aus wie“).
- Lerner können anstelle des unbekanntes Wortes ein bedeutungsähnliches Wort verwenden („etwas wie ein Topf“) oder dieses durch Vereinfachungen, Verallgemeinerungen, Wortneuschöpfungen oder *Codeswitching* in eine andere Sprache umschreiben.
- Lerner können ein Wort umschreiben in Bezug auf den Platz, wo man es normalerweise findet („man findet es in/auf...“, „es liegt/steht immer in...“).
- Lerner können so genannte „*Fillers*“ verwenden, beispielsweise „Ich meine eine...“ „ehm naja, wie sagt man doch gleich“, „wie heißt das nochmal...“.
- Lerner können Echofragen verwenden, um Zeit zu gewinnen (A: „Wie viel Uhr ist es?“ B: „Wie viel Uhr?“; A: „Woher kommen Sie?“ B: „Woher ich komme?“; A: „Was ist Hausaufgabe?“ B: „Hausaufgabe?“).

Rezipierende Verstehensstrategien (Verstehenssicherung):

- Lerner sollten den Gesprächspartner während des Gesprächs kooperativ begleiten, d. h. dem Partner zeigen, dass sie immer noch zuhören und

dem Gespräch folgen können. Als Zeichen der Gesprächsbeteiligung verwendet man so genannte *Gambits* („Ach!“ „Nein!“ „Oh!“ „Wie schrecklich!“ „Klasse!“). Auf diese Weise können Lerner Zustimmung, Ablehnung, Erstaunen, Empathie usw. signalisieren.

- Lerner können Zustimmung ausdrücken, durch eine positive Bewertung der Meinung des Partners („Klasse“ „Toll“ „Nicht schlecht“ „Wirklich gut“).
- Lerner können aber auch Ablehnung ausdrücken (widersprechen) oder das, was der Gesprächspartner gesagt hat, in Frage stellen („Wie bitte?“ „Naja“).
- Lerner sollten wissen wie man nachfragen, um Wiederholung bitten oder Nichtverstehen signalisieren kann.
- Lerner sollten darauf hingewiesen werden, dass sie auch nachfragen, um sich zu vergewissern, dass sie ihren Gesprächspartner richtig verstanden haben.
- Lerner können explizit nach der Bedeutung eines Wortes nachfragen.
- Lerner können die Informationen, die sie verstanden haben, mit Bitte um Bestätigung selbst wiederholen.
- Lerner können ihr Verstehen durch Reformulierung des Verstandenen absichern und dadurch Missverständnissen vorbeugen. Klärung und Sicherstellung von richtigem Verständnis ist Bestandteil jedes Dialogs zwischen Muttersprachlern.
- Lerner sollten dem Gesprächspartner nicht nur zuhören, sondern auch versuchen, das Verstehen selbst regelmäßig anzuzeigen.
- Fortgeschrittene Lerner können versuchen, den Gesprächspartner zu unterstützen, indem sie den Ausführungen des Partners etwas (z. B. einen Kommentar) hinzufügen („Ja, das ist ein Problem“).

All diese Beispiele können dazu beitragen, dass Lerner in der Fremdsprache ihre Sprachhemmungen verlieren, und zwar nicht nur im Unterricht, sondern auch bei Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Das Einüben solcher Strategien erleichtert die Kommunikation ungemein. Gerade zurückhaltende Lerner gehen mit weniger Angst in Kommunikationssituati-

onen, wenn sie über bestimmte Redemittel verfügen, die sie in bestimmten Situationen verwenden können.

Dazu gehören neben den oben genannten Strategien auch Redemittel zur Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung, die man als Gesprächsroutinen bezeichnet. Dies sind floskelhafte immer wiederkehrende Versatzstücke im Verlauf eines Gesprächs und Sprachformeln, die man verwendet, um ein Gespräch zu beenden („Also, ...“). Solche sprachlichen Muster sind ziel- und zweckgerichtet und helfen den Lernenden beim Erreichen eines Kommunikationsziels. Auch Gesprächsroutinen bieten den Lernern die Möglichkeit, trotz begrenzter sprachlicher Mittel flüssiger zu kommunizieren oder Zeit zu gewinnen und die Kommunikation aufrechtzuhalten.

Schlussbemerkung

Für Lerner einer Fremdsprache — in unserem Fall Deutsch als Fremdsprache — ist es eine große Erleichterung, wenn ihnen Strategien zur Verfügung stehen, mit welchen sie einerseits Sprachhemmungen abbauen können, andererseits aber in die Lage versetzt werden, eine Kommunikationshandlung aufrechtzuerhalten und ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen. Gerade im Bereich Mündlicher Ausdruck ist es wichtig, dass Lerner über die Fähigkeit verfügen, durch formale Rückmeldungen, inhaltliche Stellungnahmen zur Mitteilung des Gesprächspartners oder andere kommunikative Strategien einen minimalen Redebeitrag leisten können.

Im Unterricht sollte daher so häufig wie möglich das Nachdenken über die eigenen Lern- und Kommunikationsprozesse im Vordergrund stehen, den Lernern sollte immer wieder Gelegenheit gegeben werden, ihre eigene strategische Kompetenz zu reflektieren, um diese in der Fremdsprache bewusster einzusetzen. Gerade in der direkten Kommunikation erfahren sowohl Lerner als auch Lehrende immer wieder, dass Sprachwissen allein nicht dazu befähigt, erfolgreiche Kommunikationshandlungen durchzuführen. Strategien tragen trotz begrenzter Ressourcen in einem entscheidenden Maße zu einem erfolgreichen Erlernen der Sprache, zum Verarbeiten und Verstehen von Informationen und zur Produktion sprachlicher Mittel bei.

Zum Schluss ein Beispiel, in dem es um kommunikative Strategien geht. Das Beispiel stammt aus Bimmel/Rampillon (2000), es handelt sich um folgende Situation: In einem Sprechfertigkeitstest nach zwei Jahren Deutschunterricht erzählt ein Schüler, was er zum Frühstück isst. Ihm fehlt das Wort „Marmelade“, welches er jedoch nach kurzem Zögern umschreibt mit den Worten „gekochte Früchte, sehr süß, wissen Sie was ich meine?“ Der Leser bzw. Lehrende wird nun gefragt, wie er den Schüler bewerten würde. Folgende Antworten stehen zur Verfügung:

- a) Ich ziehe ihm Punkte ab. Das Wort Marmelade muss er kennen.
 - b) Ich finde es okay, wenn er ab und zu ein Wort umschreibt.
 - c) Der Schüler bekommt extra Punkte. Er zeigt, dass er eine äußerst nützliche Strategie anwenden kann, wenn er sie braucht.
 - d) (Andere Reaktion, ...)
- (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 140)

Das Beispiel spricht für sich, die mit Abstand beste Beurteilung ist unter c) zu finden. Gerade hier wird die kommunikative Kompetenz des Schülers positiv bewertet. Alle anderen Reaktionen würden nur dazu führen, dass der Schüler sich bei der nächsten Befragung überhaupt nicht mehr zu einer Frage äußert bzw. schweigt, was einer Verbesserung seiner fremdsprachlichen Kenntnisse sicherlich nicht zugute käme.

Literaturverzeichnis

- Baake, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Auflage. München: Juventa.
- Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? Politik und Zeitgeschichte (B 36/2001) http://www.bpb.de/publikationen/Q3X2Y3,0,0,Das_Zeitalter_des_permanent_unfertigen_Menschen:_Lebenslanges_Lernen_nonstop.html (geprüft am 25.10.2009).
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München: Langenscheidt.
- Düwell, Henning (1992): Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den

- Fremdsprachenunterricht. In: van Bömmel, Heiner; Christ, Herbert; Wendt, Michael: Lernen und Lehren fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1983): Strategies in interlanguage communication. London, New York: Longman.
- Glaboniat, Manuela (1998): Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillion, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München: Hueber (S. 33–65).
- Goethe-Institut Inter Nationes u. a. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Ins Deutsche übersetzt von Jürgen Quetz. Berlin, München: Langenscheidt.
- Habermas, Jürgen (1990): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> (geprüft am 25.10.2009).
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): Kommunikationsfähigkeit — kommunikative Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch 14, 20.
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
- Rampillion, Ute (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik. München: Fink.
- Tönnshoff, Wolfgang (2003): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Juergen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Franke (S. 331–335).
- Tönnshoff, Wolfgang (1998): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusst machender Vermittlungsverfahren. In: Rampillion, Ute; Zimmermann, Günter (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München: Hueber (S. 203–214).
- Vielau, Axel (2003): Die aktuelle Methodendiskussion. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Juergen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Franke (S.238–241).

- Vollmer, Johannes Helmut (1997): Strategien der Verständnis- und Verstehenssicherung in interkultureller Kommunikation: Der Beitrag des Hörers. In: Rampillion, Ute; Zimmermann, Günter (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München: Hueber (S. 216–264).
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus: Stufen International Band 1–3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Stuttgart: Klett.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die neuen Sprachen, 93 (S. 407–429).
- Wolff, Dieter (1998): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> (geprüft am 15.10.2009).
- Wolf, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY402/PDF/wolffint.pdf> (geprüft am 15.10.2009).
- Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Juergen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Franke (S. 321–326).
- Zimmermann, Günther (1998): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillion, Ute; Zimmermann, Günter (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. München: Hueber (S. 95–111).