

Zum Gebrauch der indirekten Kommunikationsstrategien durch fortgeschrittene DaF-Studierende

Šteko, Marko

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:670821>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog
jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Marko Šteko

**O korištenju indirektnih komunikacijskih strategija kod
naprednih studenata njemačkog jezika**

Diplomski rad

Mentorica: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2019.

Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Marko Šteko

O korištenju indirektnih komunikacijskih strategija kod naprednih studenata njemačkog jezika

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2019.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen
Sprache und Literatur - Lehramt
Zwei-Fach-Studium

Marko Šteko

**Zum Gebrauch der indirekten Kommunikationsstrategien durch
fortgeschrittene DaF-Studierende**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2019

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen

Sprache und Literatur - Lehramt

Zwei-Fach-Studium

Marko Šteko

**Zum Gebrauch der indirekten Kommunikationsstrategien durch
fortgeschrittene DaF-Studierende**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

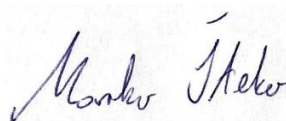
Mentorin: Univ.-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2019

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 14. rujna 2019.



Marko Šteko, 0111096972

Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden indirekte Kommunikationsstrategien als wichtiger Bestandteil der kommunikativen Kompetenz jedes Zweit- und Fremdsprachenlernenden behandelt. Indirekte Kommunikationsstrategien werden verwendet, um genügend Zeit zu gewinnen, um die eigenen Gedanken während der Kommunikation zu formulieren und auszudrücken. Im ersten Teil der Arbeit wird das theoretische Rahmen der Kommunikationskompetenz sowie die Definitionen und unterschiedliche Ansätze zur Erforschung von Kommunikationsstrategien behandelt. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Forschung zum Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien bei fortgeschrittenen DaF-Studierenden vorgestellt.

Die Forschung wurde aufgrund von den Transkripten der mündlichen Produktion der befragten Studierenden durchgeführt. Das Ziel der Forschung war es zu untersuchen, welche indirekte Kommunikationsstrategien die befragten Studierenden in der deutschen und kroatischen Sprache benutzen und ob es Unterschiede in der Verwendung indirekter Kommunikationsstrategien in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache und Kroatisch als Muttersprache gibt. Ferner sollte untersucht werden, ob es Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen von Studierenden bei der Verwendung indirekter Kommunikationsstrategien gibt, unter Berücksichtigung der Lernhistorie ihres Sprachlernens.

Die Ergebnisse der Forschung zeigten, dass alle Probanden vorwiegend die indirekten Kommunikationsstrategien benutzen, die mit den Problemen des Prozessierungszeitdrucks in der Kommunikation verbunden sind. Weiterhing zeigten die Ergebnisse, dass es Unterschiede zwischen der Verwendung indirekter Kommunikationsstrategien im Deutschen und Kroatischen, sowie auch zwischen einzelnen Gruppen von den Studierenden gab.

Schlüsselwörter: Kommunikationsstrategien, indirekte Kommunikationsstrategien, Füllwörter, strategische Kompetenz, kommunikative Kompetenz

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	1
2 Kommunikative Kompetenz	3
2.1 Modelle der Kommunikativen Kompetenz	4
2.1.1 Canale und Swain (1981)	4
2.1.2 Bachman und Palmer (2010).....	6
2.1.3 Celce-Murcia, Dörnyei und Thurell (1995)	7
3 Die Strategien: Lern- vs. Kommunikationsstrategien.....	10
4 Kommunikationsstrategien	11
4.1 Historischer Überblick	11
4.2 Konzeption und Definition.....	12
4.3 Klassifikation der Kommunikationsstrategien	15
4.3.1. Direkte Kommunikationsstrategien	16
4.3.2 Interaktionsstrategien	16
4.3.3 Indirekte Kommunikationsstrategien	16
4.4 Zur Lehr- und Lernbarkeit der Kommunikationsstrategien	18
5 Die Forschung	20
5.1 Ziel und Fragestellung.....	20
5.2 Methodologie	21
5.2.1 Probanden	21
5.2.2 Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse	22
5.2.3 Ergebnisse und ihre Interpretation.....	23
5.2.4 Schlussfolgerung	29
6 Pedagogische und empirische Implikationen.....	32
Literaturverzeichnis	
Anhang	
Sažetak	

1 Einführung

Eines der Hauptziele jedes Sprachlerner ist es, zu lernen, seine Gedanken in der Zielsprache äußern zu können, besonders in der mündlichen Kommunikation. Dabei wird man oft mit verschiedenen Problemen in der Kommunikation konfrontiert, wie z.B. in Situationen, wenn man sich nicht genau an das Wort erinnern kann, das man übermitteln will. Auf solche Kommunikationsprobleme stoßen nicht nur Fremdsprachenlerner, sondern auch Muttersprachler. In solchen Situationen benutzt man, mehr oder weniger bewusst, verschiedene Verfahren, die dabei helfen, die beabsichtigte Bedeutung auf verschiedene Weisen zu übermitteln. Diese Verfahren nennt man Kommunikationsstrategien und sie helfen dem Sprecher, trotz der Mängel und Kommunikationsschwierigkeiten, effektiv zu kommunizieren.

Eine wichtige und oft benutzte Komponente der Kommunikationsstrategien sind die sog. indirekte Kommunikationsstrategien, die dem Sprecher dazu dienen, genug Zeit zu gewinnen, um seine Gedanken zu formulieren und auszudrücken. Diese indirekte Kommunikationsstrategien sind der Forschungsgegenstand dieser Diplomarbeit. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, den Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien durch fortgeschrittene DaF-Studierenden zu untersuchen und zu analysieren. Der Fokus dieser Forschung wird auf den Unterschieden im Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien zwischen der Muttersprache (Kroatisch) und Zielsprache (Deutsch) und zwischen verschiedenen Typen von Studenten nach der Art ihres Sprachlernens gesetzt.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird der theoretische Rahmen der kommunikativen Kompetenz vorgestellt, innerhalb welcher sich die strategische Kompetenz entwickelt. Es werden verschiedene Modelle der kommunikativen Kompetenz vorgestellt, die für die Entwicklung der Kommunikationsstrategien relevant sind. Es werden auch einige Unterschiede in der Terminologie und den Ansätzen zwischen verschiedenen Forschern erklärt.

Danach wird der Begriff der Kommunikationsstrategien behandelt. Es wird ein Überblick der Forschung von Kommunikationsstrategien gegeben, gefolgt von einer Darstellung verschiedener Konzeptionen und Definitionen der Kommunikationsstrategien. Weiterhin wird die Taxonomie der Kommunikationsstrategien von Dörnyei und Scott (1997) vorgestellt, aufgrund welcher die Forschung dieser Arbeit durchgeführt wird, mit dem Fokus auf indirekte Kommunikationsstrategien als Forschungsgegenstand der Arbeit. Zuletzt folgt

ein kleiner Überblick verschiedener Forschungen über die Lehr- und Lernbarkeit der Kommunikationsstrategien.

Im dritten Teil der Arbeit wird die Forschung zum Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien mit ihren Ergebnissen dargestellt. Die Forschung von indirekten Kommunikationsstrategien wurde aufgrund von transkribierten Audioaufnahmen der fortgeschrittenen DaF Studierenden an der Philosophischen Fakultät Osijek durchgeführt und qualitativ und quantitativ analysiert.

2 Kommunikative Kompetenz

Da man Kommunikationstrategien als Unterbegriff der Kommunikativen Kompetenz bezeichnet, werden in diesem Kapitel erst die Definition, Konzeptionen und einige Modelle der Kommunikativen Kompetenz behandelt. Laut dem Stangl Lexikon für Psychologie und Pädagogik ist Kompetenz „ein unscharfer Oberbegriff für erlernbare, kognitiv verankerte, wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Alltags- und Berufssituationen zielen“.¹ In der Sprachwissenschaft wird das Wort „Kompetenz“ von Noam Chomsky in seinem Buch „Aspects of the Theory of Syntax“ benutzt. Chomsky (1965: 4) unterscheidet zwischen der *Kompetenz* (dem sprachlichen Wissen des Sprechers/Zuhörers) und der *Performanz* (der realen Anwendung der Sprache in konkreten Situationen). Dieses Konzept der Kompetenz wird gleichzeitig von mehreren Sprachwissenschaftlern kritisiert. Laut Bagarić und Mihaljević Djigunović (2007: 85) „zeigten Befürworter der kommunikativen Sichtweise in der angewandten Sprachwissenschaft Unzufriedenheit mit dem Begriff einer sehr idealisierten, rein linguistischen Kompetenz als theoretischen Grundlage für die Sprachlehrmethodik“. Es kommt zu verschiedenen Anpassungen, Modifizierungen und Veränderungen dieses Begriffs und seiner Bedeutung in der Linguistik. Laut Rogulj (2009: 308) weist Hymes, der US-Amerikanische Linguist und Anthropologe, „auf die Beschränktheit Chomskys Untergliederung auf Kompetenz und Performanz, wobei er die intuitive Fähigkeit des Sprechers, die Sprache angemessen zu verwenden und im Rahmen des bestehenden sozialen Kontextes zu interpretieren, betont.“ So erweitert Hymes (1972: 269) den Begriff *Kompetenz*, indem er das Adjektiv *kommunikative* hinzufügt. Es entsteht der Begriff *Kommunikative Kompetenz* als „alternatives, breiteres und realistischeres Verständnis der Kompetenz“ (Bagarić Medve 2012: 6). Der neu entstandene Begriff entwickelt sich weiter in den 70-er und 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts, wozu, laut Bagarić und Mihaljević Djigunović (2007: 85), zum großen Teil: „angewandte Linguisten mit Hauptinteresse für die Theorie des Spracherwerbs und Sprachtests beigetragen haben“. Es entstehen verschiedene Modelle und Strukturen der kommunikativen Kompetenz, von denen einige in den nächsten Kapiteln vorgestellt werden. Da der Gebrauch der Sprache: „immer mit einem bestimmten Kontext verbunden ist“ und die kommunikative Kompetenz „von diesem Kontext bestimmt wird, besonders dem sozialen und kulturellen Kontext“ (Leung 2005, zitiert in Bagarić Medve 2012: 52), soll sich die Konzeption der

¹ URL: <https://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/> abgerufen am 08.06.2018.

kommunikativen Kompetenz zusammen mit der Entwicklung der Gesellschaft und Technologie auch weiterentwickeln.

2.1 Modelle der Kommunikativen Kompetenz

Obwohl es seit den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts mehrere Modelle der kommunikativen Kompetenz entstanden sind, werden in diesem Kapitel nur die wichtigsten, bzw. für die Kommunikationstrategien am relevantesten, behandelt. Erst werden Canale und Swains (1981) und Canales (1983) Modell der kommunikativen Kompetenz vorgestellt. Danach folgt Bachman und Palmers (2010) Modell der kommunikativen Sprachkompetenz. Zuletzt wird das pädagogische Modell der kommunikativen Kompetenz von Celce-Murcie, Dörnyei und Thurrell (1995) bearbeitet. Bei allen Modellen wird die strategische Kompetenz betont, da sie wichtig für das Verständnis der Rolle von Kommunikationsstrategien für die kommunikative Kompetenz ist.

2.1.1 Canale und Swain (1981)

Das theoretische Modell der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1981), später von Canale (1983) ergänzt, gilt als eines der wichtigsten in der Sprachwissenschaft. Laut Bagarić Medve (2012: 63) „dominierte es mehr als ein Jahrzehnt im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs und des Sprachtests.“ Das Modell bestand aus drei Komponenten: der grammatischen Kompetenz, der soziolinguistischen Kompetenz und der strategischen Kompetenz. Später fügt Canale (1983) die Diskurskompetenz als vierte Komponente zu.

Die grammatische Kompetenz nennt man, nach Chomskys Formulation, auch linguistische Kompetenz (Bagarić Medve 2012: 59). Laut Canale und Swain (1981: 32-33) bezieht sich diese Kompetenz auf die Beherrschung der sprachlichen Regeln und ihrer Komponenten wie z.B. Morphologie, Syntax, Wortschatz, Rechtschreibung, Phonologie usw. Durch diese Kompetenz wird dem Sprecher ermöglicht „die wörtlichen Bedeutungen der Äußerungen zu verstehen und auszusprechen“ (Bagarić Medve 2012: 59).

Bei der soziolinguistischen Kompetenz geht es um das Verständnis von sozialen Regeln in Bezug auf die Verwendung der Sprache. Die soziolinguistische Kompetenz ermöglicht dem Sprecher zu erkennen, welche Äußerungen in verschiedenen soziolinguistischen und soziokulturellen Kontexten angemessen sind (Canale und Swain 1981: 33). Die soziolinguistische Kompetenz zu haben heißt „in der Lage zu sein, die Faktoren, die den soziolinguistischen Kontext bestimmen, richtig zu interpretieren und sie dementsprechend zu verstehen und Ausdrücke zu bilden (Bagarić Medve 2012: 59). Zu diesen Faktoren gehören

Normen der Interaktion, der soziale Status der Teilnehmer der Interaktion, das Ziel des Gesprächs, der Situation usw.

Bevor Canale (1983) die Diskurskompetenz als vierte Komponente der kommunikativen Kompetenz hinzugefügt hat, gehörten einige ihrer Elemente zu der soziolinguistischen Kompetenz. Die Diskurskompetenz definiert Canale (1983: 9) als die Fähigkeit des Sprechers, verschiedene Formen und Bedeutungen zu verbinden und interpretieren, sodass dabei sinnvolle und einheitliche geschriebene oder gesprochene Texte in verschiedenen Genres entstehen.

Die letzte von Canale und Swains (1981) Kompetenzen, die strategische Kompetenz, ist für diese Arbeit zugleich die wichtigste. Bei der strategischen Kompetenz geht es um die Fähigkeit des Sprechers, verschiedene verbale und nonverbale Strategien zu benutzen, um seine Gedanken im Gespräch zu äußern oder zu betonen, auch wenn im Gespräch, aus verschiedenen Faktoren, zu Unterbrechungen kommt (Canale und Swain 1981: 10-11). Diese Faktoren treten aus verschiedenen Gründen auf: wenn eine von den anderen drei Kompetenzen mangelt, wenn man Angst vom Sprechen in einer fremden Sprache hat oder wenn man sich einfach an ein bestimmtes Wort nicht erinnern kann. In diesen Fällen benutzt der Sprecher Strategien wie z.B. Wiederholung, Paraphrasierung, Vermeidung von Wörtern, Themen, Strukturen usw. (Bagarić Medve 2012: 60). Diese Strategien werden Kommunikationsstrategien oder bei manchen auch Kompensationsstrategien genannt, worüber in späteren Kapiteln gesprochen wird. Die strategische Kompetenz nutzt dem Sprecher nicht nur, um Kommunikationsbarrieren zu überwinden, sondern auch, um bestimmte Gedanken zu betonen. Laut Canale (1983: 11) kann der Sprecher z.B. den Ton seiner Stimme absichtlich erhöhen oder seine Rede verlangsamen, um auf die Wichtigkeit des Ausgesprochenen hinzuweisen. Kopf- und Armbewegungen können auch benutzt werden, um bestimmte Gedanken oder Stellungen auszudrücken. Im Gegensatz zu den anderen drei Kompetenzen, unterscheidet sich die strategische Kompetenz von ihnen im qualitativen Sinne. Bei ihr geht es laut Bagarić Medve (2012: 61) nicht um eine Art des gespeicherten Wissens und sie beinhaltet auch nicht-kognitive Aspekte wie z.B. Selbstvertrauen und Risikobereitschaft.

Obwohl Canale und Swain (1981: 12) diese vier Kompetenzen nicht als Modell der kommunikativen Kompetenz sondern nur als theoretischen Rahmen betrachten, wird es von anderen Theoretikern als Modell der kommunikativen Kompetenz betrachtet und gewissermaßen kritisiert. Trotzdem, bemerkt Bagarić Medve (2012: 63), benutzen Sprachwissenschaftler und beziehen sich auf dieses Modell weiter, auch nachdem Bachman

und Palmer (2010), ihr umfassenderes Modell vorgestellt haben, über das in dem nächsten Kapitel gesprochen wird.

2.1.2 Bachman und Palmer (2010)

Beeinflusst von Canale und Swain (1981) präsentiert Lyle F. Bachman in den 80er Jahren ein neues Modell der kommunikativen Kompetenz, das er später zusammen mit Adrian S. Palmer gewissermaßen modifiziert. Die kommunikative Kompetenz wird bei ihnen auch kommunikative Sprachfähigkeit genannt. Bachman und Palmer (2010: 35) unterscheiden vier Gruppen von Eigenschaften, die kommunikative Sprachfähigkeit des Sprechers beeinflussen: thematisches Wissen, affektive Schemata, persönliche Eigenschaften und Sprachfähigkeit. Die Sprachfähigkeit steht im Mittelpunkt der kommunikativen Kompetenz und besteht aus zwei Komponenten, über die in den nächsten Abschnitten ausführlicher gesprochen wird: dem Sprachwissen und der strategischen Kompetenz.

Das Sprachwissen teilen Bachman und Palmer (ebd.: 44) auf zwei Hauptkategorien: das strukturelle Wissen und das pragmatische Wissen. Das strukturelle Wissen bezeichnen sie als das Wissen über die formalen Strukturen der Sprache. Es besteht aus dem grammatischen Wissen (Wortschatz, Syntax, Rechtschreibung, Morphologie usw.) und dem textuellen Wissen (Kohäsion und Rhetorik). Das grammatische Wissen ermöglicht dem Sprecher, grammatisch korrekte Sätze zu erkennen und zu bilden, wobei er durch das textuelle Wissen in der Lage ist, Texte zu verstehen und zu produzieren (ebd.: 44).

Das pragmatische Wissen umfasst die Fähigkeit des Sprechers, Diskurse zu schaffen und zu interpretieren. Es besteht auch aus zwei Arten von Wissen: dem funktionalen Wissen und dem soziolinguistischen Wissen. Mit dem funktionalen Wissen interpretiert der Sprecher die Beziehungen zwischen Äußerungen oder Sätzen und Texten und den Absichten der Sprachbenutzers (ebd.: 46). Das soziolinguistische Wissen bezieht sich auf das Kennen von Konventionen mit welchen der Sprecher bestimmen kann, welche Ausdrücke und Redewendungen in bestimmten Situationen und Umgebungen angemessen sind.

Nach Canale und Swain (1981) stellt Bachman, später zusammen mit Palmer, sein Konzept der strategischen Kompetenz vor. Die strategische Kompetenz bezeichnen Bachman und Palmer (2010: 48) als eine Reihe von metakognitiven Strategien, die es ermöglichen, dass es von der Absicht des Sprechers, etwas auszudrücken, zur konkreten Realisierung der Kommunikation kommt. Sie besteht aus drei Komponenten bzw. Phasen: Zielsetzung, Bewertung und Planung.

Die erste Komponente, Zielsetzung oder Zielsetzungsstrategie genannt, bezieht sich auf die Bestimmung des Ziels der Kommunikation. Sie beinhaltet das Erkennen von einer Reihe der möglichen Ziele, die Auswahl von einen oder mehreren Zielen und die Entscheidung, ob das gewählte Ziel überhaupt erreicht werden soll (ebd.: 49).

Die Funktion der Bewertungsstrategie wird von Bachman und Palmer (2010: 51) folgenderweise beschrieben: "Appraising provides a means by which the individual relates her internal topical knowledge and language knowledge to the external characteristics of the language use situation and tasks". Der Sprecher bewertet, ob ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann und wie, bzw. welche Elemente des Sprachwissens oder Weltwissens dafür nötig sind. Weiterhin bewertet der Sprecher die Verfügbarkeit des für die Zielerreichung nötigen Bereiches des Sprachwissens oder Weltwissens. Dazu werden auch die Fähigkeiten des Gesprächspartners bewertet. Zuletzt bewertet der Sprecher, inwieweit das Ziel der Kommunikation erreicht wurde, bzw. bewertet er die Genauigkeit und Angemessenheit des Gesprächs (ebd.: 49).

Die Planung als letzte Komponente der strategischen Kompetenz befasst sich mit der Entscheidungsfindung des Sprechers, wie er sein Sprachwissen und andere Fähigkeiten benutzt, um sein Ziel erfolgreich zu erreichen (ebd.: 52). Während dieser Phase wählt der Sprecher relevante Elemente aus den Bereichen seines Sprachwissens und seines Themawissens, die im Gespräch benutzt werden sollen. Weiterhin erarbeitet der Sprecher seinen Plan oder entscheidet sich für einen von mehreren Plänen, die in der Kommunikation benutzt werden. Die Planung ist in einem dynamischen Verhältnis mit der Zielsetzung und Bewertung und kann während der Kommunikation weiter durchgeführt werden (z.B. wenn der Sprecher während des Gesprächs neue Informationen bekommt).

Nach dem Überblick der zwei Modellen der kommunikativen Kompetenz von Canale/Swain (1981) und Bachman/Palmer (2010) ist ersichtlich, dass Bachman und Palmers (2010) Modell einigermaßen umfassender und klarer ist als der von Canale und Swain (1981). Dies wird der detaillierten und organisierten Beschreibung der Komponenten der kommunikativen Kompetenz zugeschrieben (Bagarić Medve, Mihaljević Djigunović 2007:89).

2.1.3 Celce-Murcia, Dörnyei und Thurell (1995)

Celce-Murcia, Dörnyei und Thurell (1995) stellen einen weiteren Vorschlag des Modells der kommunikativen Kompetenz vor. Ihr pädagogisches Modell der kommunikativen Kompetenz besteht aus fünf Komponenten: der Diskurskompetenz, der linguistischen Kompetenz, der aktionalen Kompetenz, der soziokulturellen Kompetenz und der strategischen Kompetenz.

Die Diskurskompetenz steht im Mittelpunkt dieses Modells. Celce-Murcia et al. (1995: 13) bezeichnen sie folgenderweise: “Discourse competence concerns the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text”. Sie besteht aus Elementen wie Kohäsion, Kohärenz, Genre und Gesprächsstruktur, die im dynamischen Verhältnis stehen.

Der Begriff der linguistischen Kompetenz wird von Celce-Murcia et al. (ebd.:16) anstatt Canale und Swains (1981) grammatischen Kompetenz benutzt. Mit diesem terminologischen Unterschied betonen sie die Lexik und Phonologie als Komponenten dieser Kompetenz gleichwertig mit der Morphologie und Syntax. Diese Kompetenz besteht aus den grundlegenden Elementen der Kommunikation, die nötig sind, um Kommunikation in gesprochener oder geschriebener Form zu leisten (Syntax, Morphologie, Phonologie, Rechtschreibung, Wortschatz) (ebd.: 17).

Die aktionale Kompetenz definieren die Autoren (ebd.: 17) in ihrem Artikel folgendermaßen: „Actional competence is defined as competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force“. Sie bezieht sich ausschließlich auf mündliche Kommunikation.

Die soziokulturelle Kompetenz erklären Celce-Murcia et al. (ebd.:23) als zweiten terminologischen Unterschied im Bezug auf Canale und Swains (1981) soziolinguistische Kompetenz. Die Funktion bleibt aber ähnlich: „Sociocultural competence refers to the speaker’s knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with pragmatic factors related to variation in language use” (ebd.: 23).

Die strategische Kompetenz beschreiben Celce-Murcia et al. (ebd.: 26): “We conceptualize strategic competence as knowledge of communication strategies and how to use them.” In diesem pädagogisch-orientierten Rahmen fokussieren sich die Autoren (1995: 26) auf die Kommunikationsstrategien mit der Begründung, dass sie die relevantesten für den kommunikativen Sprachgebrauch und für die kommunikativen Sprachtests sind. Die Autoren unterscheiden drei Funktionen der strategischen Kompetenz: die psycholinguistische Perspektive, die interaktionale Perspektive und die Wartungsperspektive. Laut der psycholinguistischen Perspektive werden Kommunikationsstrategien als verbale Pläne zur Überwindung der Hindernisse in der Planung und Ausführung der Kommunikation bezeichnet (ebd. 26). Die interaktionale Perspektive bezieht sich unter anderem auf Strategien, die der Sprecher benutzt, nachdem ein Hindernis in der Kommunikation entstanden ist (ebd.26). Die

Wartungsperspektive beinhaltet Strategien, die zur Aufrechterhaltung des Gesprächs dienen. Es ist ersichtlich, dass sich die Modelle der strategischen Kompetenz von Celce-Murcia et al. (1995) und Canale und Swain (1981) nicht zu sehr unterscheiden.

Ein Blick auf die Komponenten des Modells von Celce-Murcia et al. (1995) zeigt, dass ihr Modell eine umfangreichere und detailliertere Beschreibung des Inhalts gibt, als die von Canale und Swain (1981). Laut Bagarić Medve (2012: 92) haben die Autoren damit ihr Ziel, das Modell als ausführliche Checkliste für Sprachtests und als Grundlage für die weitere Forschung anzubieten, erreicht. Es ist zu beachten, dass auch andere Modelle der kommunikativen Kompetenz wie die von Savignon (1983), Van Ek (1986), Cohen (1994) usw. die strategische Kompetenz als Komponente beinhalten, aber ohne wesentliche Änderungen, bzw. die Konzepte der strategischen Kompetenz werden von Canale und Swain (1981) oder Bachman und Palmer (2010) übernommen.

Aus dem Vergleich der drei vorgestellten Modelle der kommunikativen Kompetenz wird ersichtlich, wie sich der Begriff der kommunikativen Kompetenz sowie das Verständnis seiner Komponenten schrittweise verändert und dem Kontext seiner Anwendung angepasst hat. Bezüglich der strategischen Kompetenz hat sich nur das Verständnis des Begriffs geändert, bzw. verbreitet. Es ist auch offensichtlich, dass die Forscher sie als eine der wichtigsten Komponenten der kommunikativen Kompetenz betrachten. Laut Bagarić und Pavičić Takač (2009: 13) ist geradezu die Entwicklung der strategischen Kompetenz einer der besten Wege der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. In den nächsten Kapiteln wird näher über die Kommunikationstrategien gesprochen.

3 Die Strategien: Lern- vs. Kommunikationsstrategien

Die Strategie als Begriff wird in verschiedenen wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, militärischen und anderen Bereichen verwendet. In der Linguistik bezeichnet man die Strategien, laut Bimmel und Rampillon (1996:76), als mentale Pläne des Handelns, um ein Ziel zu erreichen. Zugleich betont Bimmel (1993: 51), dass es nicht immer klar ist, ob die Strategien bewusst oder unbewusst sind. Ein Beispiel für die unbewusste Anwendung der Strategien geben Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath und Ros (2013:132): „Dies kann man bei kleinen Kindern sehr gut beobachten, besonders dann, wenn Fehler passieren und übergeneralisiert wird (*ich stehte* statt ich stand* oder *ich hab gegeht* statt ich bin gegangen*)“. Die gleiche Strategie der grammatischen Regelbildung wird auch von erwachsenen Fremdsprachlernenden benutzt. Daraus kann man erschließen, dass Strategien als kognitive Verfahren bewusst wie auch unbewusst benutzt werden können.

Die Strategien werden in dem Zweit- und Fremdsprachenerwerb vorwiegend in zwei Kategorien verteilt: die Lernstrategien und die Kommunikationsstrategien. Die Lernstrategien sind allermeist bewusste Handlungen, Verfahren oder Techniken, die vom Lerner benutzt werden, um ein konkretes Lernziel zu erreichen. Sie sind lern- und lehrbar und, im Gegensatz zu den Kommunikationsstrategien, langfristig zielgerichtet. Die Lernstrategien werden in dieser Arbeit nicht weiter behandelt da sie für das Thema nicht sehr relevant sind.

Die Kommunikationsstrategien, manchmal auch als Sprachgebrauchstrategien bezeichnet (Bimmel 1993; Bimmel und Rampillon 1996; Brinitzer et al. 2013), beziehen sich mehr auf Mechanismen, die während der Kommunikation benutzt werden. Im folgenden Kapitel wird ein kurzer historischer Überblick der Forschung von Kommunikationsstrategien gegeben. Danach werden die Konzeptionen und Definitionen bearbeitet, gefolgt von einer Darstellung ihrer Klassifizierung nach Dörnyei und Scotts (1997) Taxonomie und einer Darstellung bisheriger Erkenntnisse über die Lehr- und Lernbarkeit der Kommunikationsstrategien.

4 Kommunikationsstrategien

4.1 Historischer Überblick

Der Begriff der Kommunikationsstrategie wurde von Larry Selinker in seinem Artikel zur Interlanguage eingeführt. In dem Artikel bezeichnet Selinker diese Strategien „als einen von fünf zentralen Prozessen des Zweitspracherwerbs“ (Selinker 1972., zitiert nach Hoshii und Schramm 2017:196), gibt aber keine detailliertere Beschreibung. Kurz danach veröffentlicht Savignon ein Forschungsbericht der zum ersten mal das Erlernen der sog. *coping strategies*, wie sie die Kommunikationsstrategien nennt, beinhaltet (Savignon 1972, zitiert nach Dörnyei und Scott 1997: 175). In 1973 hält Váradi einen Vortrag das, laut Dörnyei und Scott (1997: 175), als erste systematische Analyse des strategischen Sprachverhaltens bezeichnet wird. Die erste Definition und Taxonomie der Kommunikationsstrategien werden, nach Dörnyei und Scott (1997: 175) von Tarone et al. (Tarone et al. 1976; Tarone 1977) in zwei Studien über Kommunikationsstrategien veröffentlicht. Danach folgen die schon erwähnten Canale und Swain (1981) und Canale (1983) mit ihrem Modell der kommunikativen Kompetenz, wo sie die Kommunikationsstrategien als Komponenten der strategischen Kompetenz darstellen. Fernerhin veröffentlichen Faerch und Kasper (1983a) ein Band unter den Namen *Strategies in Interlanguage Communication*, in dem sie die wichtigsten Werke der damaligen Forscher zusammenfassen. Die Taxonomien und Typologien einiger von ihnen werden später von Forschern der Nijmegen Universität kritisiert. Die Nijmegen Gruppe führt ein umfangreiches empirisches Projekt durch, deren Ergebnisse einige Aspekte der früheren Taxonomien in Frage stellen (Dörnyei und Scott 1997: 176). Laut Dörnyei (1995: 57) kritisieren die Angehörigen der Nijmegen Gruppe die früheren Taxonomien als produktorientiert und bieten als Alternative eine prozessorientierte Klassifikation der Kommunikationsstrategien. In den 1990er Jahren entstehen weitere Analysen und Rezensionen der Kommunikationsstrategien, beginnend mit den Monografien von Bialystok (1990) und Poulisse (1990). Dörnyei und Scott (1997) erwähnen zwei weitere erwähnenswerte Werke, nämlich Kasper und Kellermans (1996) *Advances in Communication Strategy Research* und Yules (1997) *Referential Communication Tasks*, als potenzielle Orientierungspunkte in der Forschung der Kommunikationsstrategien. In 1997 entsteht die Taxonomie von Dörnyei und Scott (1997), die im Forschungsteil dieser Arbeit benutzt wird.

4.2 Konzeption und Definition

Über eine klare Definition der Kommunikationsstrategien gibt es in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren kein Einvernehmen zwischen den Forschern. Während einige Forscher sie als Vorgehensweisen zur Überwindung von Kommunikationsproblemen betrachten, halten andere diese Definition als zu eng. Die letzteren Forscher, darunter auch Canale (1983), betrachten Kommunikationsstrategien auch als Mittel für die Verbesserung der Kommunikation. Dörnyei und Scott (1997) geben in ihrem Artikel ein Überblick verschiedener Ansätze zur Konzeptualisierung der Kommunikationsstrategien.

Die traditionelle Ansicht bezeichnet die Kommunikationsstrategien als ein Kompensation für die Mangelheiten der Sprachkompetenz. Deswegen werden sie mitunter auch als Kompensationsstrategien bezeichnet. Faerch und Kasper (1983b: 36) beschreiben Kommunikationsstrategien folgenderweise: "CSs (Communication Strategies) are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal". Diese Pläne entstehen also bevor der Kommunikation und unterscheiden sich von den Mechanismen, die der Sprecher benutzt, wenn Probleme während der Kommunikation entstehen.

Tarone gibt in 1980 eine etwas breitere Definition als die von Faerch und Kasper (1983b). Laut Tarones (1980: 420) interaktiven Ansicht werden Kommunikationsstrategien so beschrieben „CSs are seen as tools used in a joint negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal“. Diese Ansicht betrachtet verschiedene Reparaturmechanismen, die zur Erläuterung der beabsichtigten Bedeutung dienen, als Kommunikationsstrategien.

Dörnyei (1995: 57) stellt eine erweiterte Ansicht der Kommunikationsstrategien vor, die die sog. *stalling strategies*, bzw. verschiedene Pausenfüller und Zögerungen als Strategien betont. Ein spezifisches Problem in der Kommunikation bei den Zweit- und Fremdsprachlern ist die ungenügende Bearbeitungszeit. Die Benutzung von diesen Strategien erleichtert den Gesprächsteilnehmern die Kommunikation, indem sie ihnen mehr Zeit zum Denken gibt und zugleich das Kommunikationskanal offen hält. Später versuchen Dörnyei und Scott (1997) den Umfang der Kommunikationsstrategien etwas zu erweitern. Nach Dörnyei und Scott (1997: 179) beinhalten die Kommunikationsstrategien jeden absichtlichen Versuch, mit sprachbezogenen Problemen, die während des Gesprächs entstehen, umzugehen. Damit betrachten Dörnyei und Scott (1997) die Kommunikationsstrategien als

wichtigste Mittel zur Überwindung von entstehenden Problemen in der Zweit- und Fremdsprachkommunikation.

Das umfangreichste Verständnis der Kommunikationsstrategien bietet der schon erwähnte Linguist Michael Canale. Wie schon bei der strategischen Kompetenz (siehe 2.1.1.) beschrieben, bezeichnet Canale (1983: 11) die Kommunikationsstrategien nicht nur als Mittel zur Überwindung der Probleme in der Kommunikation, sondern auch als Mittel zur Verbesserung der Effektivität der Kommunikation. Die Verbesserung der Kommunikation durch Mittel wie z.B. die absichtliche Änderung des Tons, sieht Canale (1983) als Komponente der Kommunikationsstrategien. Demnach erschließen Dörnyei und Scott (1997: 179) eine etwas breitere Beschreibung der Kommunikationsstrategien: „Thus, a *communication strategy* in the most general sense is a plan of action to accomplish a communication goal; the enhancement of communication effect is certainly such a goal”.

In ihrem Artikel bemerken Dörnyei und Scott (1997: 180), dass alle erwähnte Ansichten zu den Kommunikationstrategien einen ausschließlich linguistischen Definierungsansatz folgen. Weiterhin, behaupten Dörnyei und Scott (ebd.: 180), gibt es Forscher wie Bialystok (1990), Kellerman (1991) und die Nijmegen Gruppe, die der Definierung der Kommunikationsstrategien anders angehen: „they argued that CSs (communication strategies) are inherently mental procedures; therefore, CS research should investigate the cognitive processes underlying strategic language use“ (Dörnyei und Scott 1997: 180).

Später konzipiert Nanda Poulisse (1993), Mitglied der Nijmegen Gruppe, die Kommunikationsstrategien in einem Modell, das eine detaillierte psycholinguistische Analyse des strategischen Sprachverhaltens enthält.

Aus der Darstellung der genannten Ansichten und Konzeptionen der Kommunikationsstrategien ist zu bemerken, dass es zwischen ihnen Uneinigkeiten in Ansätzen gibt. Jedoch bemerken Dörnyei und Scott (1997: 182), dass in den meisten Forschungen der Kommunikationsstrategien zwei definierende Kriterien auftauchen, nämlich die Problemorientierung und die Bewusstheit. Laut Dörnyei und Scott (ebd.: 182) kann man den Mangel an Eindeutigkeit dieser zwei Begriffe als eine der Ursachen der Unterschiedlichkeiten in den Forschungen zu Kommunikationsstrategien betrachten.

Die Problemorientierung wird generell als primäres Definierungskriterium der Kommunikationsstrategien bezeichnet. Dies begründet Váradi mit der Tatsache, dass die ursprünglichen Einsichten in Kommunikationsstrategien auf der Diskrepanz zwischen Kommunikationsabsicht und sprachlichen Ressourcen basierten (Váradi 1992: 437). Jedoch ist der Begriff der Problemorientierung, laut Dörnyei und Scott (1997: 182), nicht präzise genug,

da es nicht definiert, um welche Typen von Problemen es geht, die durch Kommunikationsstrategien überwunden werden. Neben dem traditionellen Problem des Ressourcendefizits in der Zielsprache erweitern Forscher die Probleme auf drei weitere Kategorien: Probleme mit der Eigenleistung, Probleme mit der Leistung des anderen, und der Prozessierungszeitdruck. Die Probleme mit der Eigenleistung beziehen sich auf Situationen, wenn der Sprecher bemerkt, dass etwas völlig oder teilweise falsch gesagt worden ist, und auf verschiedene Mechanismen der Selbstkorrigierung zugreift (ebd.:183). Probleme mit der Leistung des anderen beziehen sich auf die Performanzprobleme des Gesprächspartners und, wie es Hoshii und Schramm (2017: 198). bemerken, fordern beide Gesprächsteilnehmer auf das verständnissichernde Handeln. Die Probleme mit dem Prozessierungszeitdruck wird besonders bei den Zweit- und Fremdsprachlernenden ersichtlich. Sie brauchen mehr Zeit, um ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen, als sie es in ihrer Muttersprache bräuchten. In diesen Situationen werden meistens Füllwörter und Wiederholungen benutzt, um mehr Zeit zum Planen der Kommunikation zu gewinnen. Hier sollte jedoch beachtet werden, dass Kommunikationsstrategien nicht ausschliesslich von Zweitsprachlernenden oder Fremdsprachlernenden benutzt werden. Bongaerts und Poulisse (1989, zitiert nach Dörnyei 1995: 56) behaupten, dass Probleme auch in der Kommunikation in der Muttersprache entstehen.

Das zweite Definierungskriterium der Kommunikationsstrategien ist die Bewusstheit des Sprechers. Das Problem mit diesem Kriterium ist auch die Mehrdeutigkeit des Begriffs. Es stellt sich die Frage, wessen sich der Sprecher bewusst ist, wenn er die Strategien benutzt? Der Sprecher kann sich des Problems in der Kommunikation, seiner Absicht zur Problemlösung, der Kommunikationsstrategien, eines alternativen Plans usw. bewusst sein (Dörnyei und Scott 1997: 184). Das zweite Problem liegt nicht in der Frage ob, sondern inwieweit der Sprecher die Strategien bewusst benutzt. Faerch und Kasper (1983b: 35) geben ihren Beitrag dazu, wenn sie behaupten, dass die Bewusstheit eher eine Sache des Grades als des Entweder-oder ist. Aufgrund verschiedener Forschungen schlagen Dörnyei und Scott (1997: 185) drei wichtigste Aspekte der Bewusstheit, die für die Kommunikationsstrategien wichtig sind: Bewusstheit als Problembewusstsein, Bewusstheit als Intentionalität und Bewusstheit als Wahrnehmung des strategischen Sprachgebrauches. Die Bewusstheit als Problembewusstsein bezieht sich nur auf Strategien, die mit Sprachverarbeitungsproblemen zusammenhängen, die der Sprecher bewusst erkennt. Mit der Bewusstheit als Intentionalität unterscheiden Dörnyei und Scott die Kommunikationsstrategien, die der Sprecher in Situationen von Kommunikationsproblemen bewusst benutzt, von anderen verbalen Verhalten, die er sich nicht bewusst ist. Die Bewusstheit

als Wahrnehmung des strategischen Sprachgebrauches bezieht sich auf die absichtliche Verwendung verschiedener Kommunikationsstrategien, um ein gegenseitiges Verständnis bzw. Kommunikationsziel zu erreichen. Der Sprecher zeigt damit seine Bereitschaft zur Kommunikation, ist aber zugleich seiner Mangel in der Zielsprache bewusst.

Aufgrund der erwähnten Ansichten und Kriterien kann man feststellen, dass der Hauptzweck der Kommunikationsstrategien die Überwindung von Problemen in der Kommunikation ist. Eine der Definitionen, die laut Corder (1981: 103) von den meisten Forschern als akzeptabel benutzt wird, bezeichnet die Kommunikationsstrategie so: „CSs are a systematic technique employed by a speaker to express his [or her] meaning when faced with some difficulty“. Diese Definition enthält beide von den genannten Definierungskriterien als Hauptmerkmale der Kommunikationsstrategien. Strategien, die zur Verbesserung der Effektivität der Kommunikation dienen (z.B. Canale 1983), werden laut dieser Definition nicht als Kommunikationsstrategien bezeichnet. Laut Dörnyei und Scott (1997: 186) sollten diese Strategien als eine andere, separate Kategorie von Strategien behandelt werden, da sie im engeren Sinne nicht problemlösende Strategien sind. Sie dienen dazu, potenzielle Probleme im Voraus zu vermeiden.

4.3 Klassifikation der Kommunikationsstrategien

Gleichlaufend mit der Entwicklung verschiedener Ansichten, Konzeptionen und Definitionen der Kommunikationsstrategien sind auch verschiedene Klassifikationen und Taxonomien der Kommunikationsstrategien entstanden. Dörnyei und Scott (ebd.: 187) nennen neun Taxonomien: Tarones (1977), Faerch und Kaspers (1983b), Bialystoks (1983), Paribakhts (1985), Willems (1987), Bialystoks (1990), Poulisses (1993), die der Nijmegen Gruppe (basiert auf Poulisse 1987; Kellerman 1991) und zuletzt die Taxonomie von Dörnyei und Scott (1997). Obwohl sich die Taxonomien in etlichen Aspekten unterscheiden, bemerkt Bialystok (1990, zitiert nach Dörnyei und Scott 1997: 195): „the variety of taxonomies proposed in the literature differ primarily in terminology and overall categorizing principle rather than in the substance of the specific strategies“. Da der Forschungsteil dieser Arbeit auf der Taxonomie von Dörnyei und Scott (1997) basiert, wird in dieser Arbeit nur diese Taxonomie bearbeitet. Laut Dörnyei und Scotts (1997) Taxonomie werden die Kommunikationsstrategien in drei Hauptkategorien klassifiziert: direkte Kommunikationsstrategien, Interaktionsstrategien und indirekte Kommunikationsstrategien. In den folgenden Unterkapiteln werden die direkten Kommunikationsstrategien und Interaktionsstrategien kurz behandelt, gefolgt von einer

ausführlicheren Beschreibung von indirekten Kommunikationsstrategien mit einigen Beispielen vorhandener Forschungen.

4.3.1. Direkte Kommunikationsstrategien

Die direkte Strategien ermöglichen dem Sprecher, die beabsichtigte Bedeutung durch alternative (non)verbale Mittel zu vermitteln. Zu dieser Kategorie gehören die meisten ursprünglich identifizierten Kommunikationsstrategien. Die folgenden Mechanismen werden von Dörnyei und Scott (1997: 197) als Direkte Kommunikationsstrategien bezeichnet: das Aufgeben des Kommunikationsziels, Themenvermeidung, Ersetzen des Kommunikationsziels, Umschreibung/Beschreibung/Paraphrase, Annäherung, Verwendung von Allzweckwörtern, Wortprägung, Äusserungsabbruch, wörtliche Übersetzung, L1/L3-Transfer, Codeswitching, Verwendung ähnlich klingender Wörter, Murmeln, Auslassung, Abrufversuche verbalisieren, Mimik/Gestik, eigenes Umformulieren, Selbstreparatur und Fremdreparatur. In Bezug auf das Definierungskriterium der Problemorientierung beziehen sich fast alle direkte Strategien auf die Ressourcedefizite. Nur das eigene Umformulieren und die Selbstreparatur beziehen sich auf Probleme der eigenen Leistung und die Fremdreparatur auf die Leistung des anderen.

4.3.2 Interaktionsstrategien

Für die Interaktionsstrategien ist es bedeutsam, dass sie von beiden Gesprächsteilnehmern kooperativ benutzt werden. Daher ist, laut Dörnyei und Scott (1997: 199), das gegenseitige Verständnis eine Funktion der erfolgreichen Ausführung bzw. Benutzung der Strategien beider Gesprächsteilnehmer. Die einzige Interaktionsstrategie in Bezug auf Resourcedefiziten sind Hilfsappelle. Strategien wie Verständnis-Rückversicherung und Rückversicherung bezüglich der eigenen Klarheit beim Hörer beziehen sich auf Probleme der eigenen Leistung. Die Interaktionsstrategien, die sich auf die Leistungsprobleme des Gegenübers beziehen sind folgende: Bitte um Wiederholung, Bitte um Klärung, Bitte um Bestätigung, Raten, Benennen von Nicht-Verstehen, Spiegeln des Verstandenen.

4.3.3 Indirekte Kommunikationsstrategien

Die indirekten Kommunikationsstrategien sind, laut Dörnyei und Scott (1997), nicht ausschließlich Problemlösungsmechanismen. Ihre Hauptfunktion ist es, dem Sprecher mehr Zeit zu gewinnen, um seine Gedanken zu formulieren und auszudrücken. Sie „bieten keine alternativen Bedeutungsstrukturen, sondern erleichtern die Vermittlung von Bedeutungen

indirekt, indem sie die Voraussetzungen für ein gegenseitiges Verständnis schaffen“ (Dörnyei und Scott 1997: 198). In ihrer Taxonomie nennen Dörnyei und Scott (ebd.: 197) vier indirekte Kommunikationsstrategien: das Benutzen von Füllwörtern (auch als leere Wörter bezeichnet), Wiederholen, verbale Strategiemarker und Vortäuschen von Verständnis. Das Benutzen von Füllwörtern und das Vortäuschen von Verständnis benutzt der Sprecher, um den Kommunikationskanal offen zu halten und Unterbrechungen zu verhindern. Nach Joanna Channel (1994: 180) werden Füllwörter, bzw. leere Wörter nicht nur in Situationen benutzt, wenn es in der Kommunikation zu „lexikalischen Lücken“ kommt, sondern auch, um die Kommunikation zu verbessern. Die verbalen Strategiemarker dienen dem Sprecher „auf „weniger als perfekte“ Formen hinzuweisen, deren Verständnis zusätzliche Anstrengungen erfordert (Dörnyei und Scott 1997: 198). Keine von den Strategien wird mit dem Problem der Resourcedefizite verbunden. Die Füllwörter und die Wiederholungen beziehen sich auf Probleme des Prozessierungszeitdrucks, die verbalen Strategiemarker beziehen sich auf die eigenen Leistungsprobleme und das Vortäuschen von Verständnis auf die Leistungsprobleme des Gegenübers. Dörnyei und Scott (1997: 198) argumentieren: „Although indirect strategies are not meaning-related, they play a significant role in problem-management and therefore-if the term *communication strategy* is used in an extended sense- are a valid subcategory of CSs”.

Bisher wurden wenige Forschungen ausschließlich zu den indirekten Kommunikationsstrategien durchgeführt, bzw. veröffentlicht. Dies kann man der Tatsache zuschreiben, dass es bezüglich der indirekten Kommunikationsstrategien um ein ziemlich enges Forschungsgebiet geht. Die meisten verfügbaren Forschungen befassen sich eher mit den Kommunikationsstrategien im Allgemeinen. Diese Forschungen geben jedoch ebenso wertvolle Einsichten in die indirekten Kommunikationsstrategien und ihren Gebrauch.

Einige Forschungen deuten auf die Beziehung zwischen den Typen von indirekten Kommunikationsstrategien und der kommunikativen Sprachkompetenzen. Laut der Forschung von Bagarić und Pavičić Takač (2009: 24-25), werden indirekte Kommunikationsstrategien (Füllwörter, Wiederholung usw.) von Personen benutzt, die über eine höhere kommunikative Sprachkompetenz verfügen, während Personen, die eine niedrigere kommunikative Sprachkompetenz besitzen, mehr zu Interaktionsstrategien greifen. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch Ahmed und Pawar (2018) in ihrer Forschung:

High ability students also use time fillers and hesitation devices to fill the gap during their communication...The study showed that a majority of the students (low linguistic ability students) usually avoid topic, abandon their

messages...or stop talking whenever they encounter language communication problems. (Ahmed und Pawar 2018: 171-174)

Iliyas (2014: 173) kommt zur gleichen Schlussfolgerung in ihrer Forschung: „In general, high proficiency learners used more lexicalized fillers while low proficiency learners used more pauses in their spoken discourse“.

Weitere Forschungen geben eine Einsicht über die Quantität der indirekten Kommunikationsstrategien im alltäglichen Gebrauch. Laut den Ergebnissen von Roguljs (2009: 312-315) Forschung, gehören Füllwörter und Wiederholungen zu den fünf meist gebrauchten Kommunikationsstrategien, wobei die Füllwörter 64,4% und Wiederholungen 6,3% davon machen. Eine Forschung von Ugla, Adnan und Abidin (2012), die unter malaysischen englisch lernenden Schülern durchgeführt wurde, bestätigt die obige Schlussfolgerung: „Among the indirect CSs, the Malaysian ESL students used fillers strategy more often than others. They used foreignizing understanding and self-repetition moderately. They use verbal strategy markers in a very low rate“ (Ugla et al. 2012: 136). Da in dieser Arbeit u.a. auch Unterschiede in der Quantität und Art von indirekten Kommunikationsstrategien zwischen Personen verschiedener kommunikativen Sprachkompetenz untersucht werden, könnten sich diese Forschungsergebnisse als hilfreich zeigen.

4.4 Zur Lehr- und Lernbarkeit der Kommunikationsstrategien

Es wurde schon bestätigt, dass die Entwicklung der strategischen Kompetenz auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wirkt (Bagarić und Pavičić Takač 2009: 13) und eine ihrer wichtigsten Komponenten ist. Es stellt sich die Frage, wie die strategische Kompetenz, bzw. Kommunikationsstrategien als ihre Elemente entwickelt werden. Laut vielen Forschern entwickelt sie sich in der Erstsprache des Sprechers und ist dann auf die Zweit- oder Fremdsprache übertragbar (Dörnyei 1995: 60). Ähnliches begründet auch Kellerman (1991: 147): „The more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner“. Canale und Swain (1980, zitiert nach Dörnyei 1995: 61) behaupten, dass die Kommunikationsstrategien eher erworben als gelernt werden. Die gleiche Meinung dazu teilen auch andere Forscher, zum Beispiel Tarone (1981) und (Raupach 198) (zitiert nach Dörnyei 1995: 62), deren Forschungen zeigen, dass Personen, die eine bestimmte Zeit in einer Umgebung der Zielsprache (neben dem formalen Sprachunterricht) verbracht haben, besser und effektiver Strategien benutzen als ihre Kollegen, die diese Gelegenheit nicht hatten. Weiterhin behauptet Dörnyei (1995: 62), dass einige Forschungen (z.B. Willems 1987) beweisen, dass Lerner in Schulen, die eine natürlichere

Sprachumgebung bieten, eine höhere Stufe der strategischen Kompetenz entwickeln als die in anderen Schulen, wo die Schüler keine solche Gelegenheit hatten. Dies entspricht einigermaßen den Ergebnissen der Forschung von Bagarić und Pavičić Takač (2009), nach der englischlernende Schüler in Kroatien höhere kommunikative Sprachkompetenzen haben und dementsprechend besser Kommunikationsstrategien benutzen als die deutschlernende Schüler, was wiederum der stärkeren Vertretung der englischen Sprache in Filmen, Computerspielen, Serien usw. zuzuschreiben ist.

Andererseits gibt es Forscher, darunter Dörnyei (1995: 78), die glauben, dass es nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert, diese Strategien zu lernen, bzw. zu lehren. Sie begründen, dass die verschiedenen Ansichten über die Lehrbarkeit der Kommunikationsstrategien drei Ursachen haben: die Basierung ihrer Argumente auf indirekten Beweisen, Variationen zwischen den Kommunikationsstrategien bezüglich ihrer Lehrbarkeit und den verschiedenen Interpretationen des Begriffs der Lehrbarkeit.

Wenn über Lern- und Lehrbarkeit im Kontext des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs gesprochen wird, behauptet Dörnyei (1995: 64), geht es nicht nur um den Transfer neuer Informationen. Er schlägt eine erweiterte Interpretation der Lehrbarkeit, die aus folgenden sechs Verfahren besteht:

1. die Sensibilisierung der Lernenden für die Natur und das Potential von Kommunikationsstrategien
2. die Ermutigung der Lernenden, Risiken einzugehen und Kommunikationsstrategien anzuwenden
3. Bereitstellung von Beispielen für die Verwendung der Strategien in der Zielsprache,
4. Betonung von interkulturellen Unterschieden in der Verwendung der Kommunikationsstrategien
5. die Bereitstellung von Übungsmöglichkeiten für die Strategieverwendung
6. das direkte Lehren der Kommunikationsstrategien.

Trotzdem bestätigt Dörnyeis (1995) Forschung die Effizienz des Lehrens der Kommunikationsstrategien, sowohl bei Anfängern als auch bei fortgeschrittenen Lernern.

5 Die Forschung

5.1 Ziel und Fragestellung

Im vorliegenden Teil der Arbeit wird eine Forschung vorgestellt mit der Absicht, die Verwendung von indirekten Kommunikationsstrategien durch fortgeschrittene DaF-Studierenden zu analysieren und zu vergleichen. Der Ziel dieser Arbeit ist zu überprüfen, wie oft und welche indirekte Kommunikationsstrategien von den kroatischen DaF-Studierenden auf Deutsch und Kroatisch benutzt werden und ob es merkbare Unterschiede zwischen den bestimmten Gruppen von Studenten in der Verwendung von Strategien gibt. Bei der Gruppenverteilung wird die Dauer der Exposition der Studenten gegenüber einer deutschsprachigen Umgebung berücksichtigt. Da die Studenten, laut ihren Aussagen, auf verschiedene Weisen die deutsche Sprache gelernt und erworben haben (durch einen bestimmten Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, durch das Schauen von deutschen Fernsehprogrammen in der Kindheit und in der Schule) kann man die Frage stellen, wie diese Unterschiede im Lernen und Erwerb die Verwendung von Strategien beeinflussten. Es ist zu erwarten, dass alle Studenten, unabhängig von ihrer Geschichte des Deutschlernens, immer noch mehr indirekte Strategien in der Zielsprache (Deutsch) als in ihrer Muttersprache (Kroatisch) benutzen. Es ist auch zu erwarten, dass Studenten, die einer deutschsprachigen Umgebung mehr ausgesetzt waren, weniger Probleme in der Kommunikation in der deutschen Sprache haben und demnach weniger indirekte Kommunikationsstrategien benutzen müssen als Studenten, die Deutsch nur im formalen Unterricht lernten. Zuletzt soll überprüft werden, ob es Unterschiede in Typen von den benutzten indirekten Kommunikationsstrategien zwischen den verschiedenen DaF-Studierenden gibt. Der Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien durch fortgeschrittenen DaF-Studierenden wird beim freien Sprechen getestet und später analysiert.

In Anbetracht all der oben genannten Informationen und Erfahrungen werden in dieser Forschung vier Hauptfragen gestellt; Welche indirekte Kommunikationsstrategien benutzen die befragten DaF-Studierenden? Benutzen sie indirekte Kommunikationsstrategien mehr in der kroatischen oder in der deutschen Sprache? Gibt es Unterschiede in der Verwendung von indirekten Kommunikationsstrategien zwischen Studenten, die Deutsch nur in der Schule gelernt haben und den Studenten, die neben dem formalen Lernen jahrelang auch deutsche Fernsehprogramme geschaut haben? Benutzen die Studenten, die Deutsch in einem deutschsprachigen Land erworben haben, mehr verschiedene Füllwörter von den Studenten,

die diese Gelegenheit nicht hatten (z.B. regionspezifische Phrasen) Aufgrund dieser Fragen und der bisherigen Forschungen sind auch die Hypothesen dieser Diplomarbeit entstanden:

- 1- Von den indirekten Kommunikationsstrategien benutzen die kroatischen DaF-Studierenden größtenteils Füllwörter und Wiederholungen in der deutschen wie auch in der kroatischen Sprache.
- 2- Es werden mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der deutschen als in der kroatischen Sprache von den kroatischen DaF-Studierenden benutzt.
- 3- Das langjährige Schauen von deutschen Fernsehprogrammen reduziert das Benutzen von indirekten Kommunikationsstrategien in der deutschen Sprache bei kroatischen DaF-Studenten.
- 4- Das Erwerben der deutschen Sprache ermöglicht dem Sprecher das Benutzen von mehr verschiedenen Füllwörtern als das formale Lernen allein.

5.2 Methodologie

5.2.1 Probanden

Eine Stichprobe von 6 DaF-Studenten nahm an der Forschung teil. Während der Forschung waren Probanden zweifach Studenten (Deutsch und English) des zweiten Diplomstudienjahres an der Philosophischen Fakultät Osijek und alle haben im ersten Diplomstudienjahr das „Zweit- und Fremdsprachenerwerb“, wo sie über Kommunikationsstrategien lernten, als obligatorisches Kolleg abgeschlossen. Die Durchschnittsnote im ganzen Studium ist bei allen Studenten zwischen 4,45 und 4,85. Unter den Probanden waren 3 Studentinnen und 3 Studenten, alle im Altersbereich zwischen 23 und 27 Jahre. Alle Probanden sprechen Kroatisch als Muttersprache und lernen Deutsch seit mehr als 10 Jahren. 2 Probanden sprechen Deutsch als Zweitsprache und haben zwischen 6 und 14 Jahren in einem deutschsprachigen Land verbracht. 4 Probanden sprechen Deutsch als Fremdsprache, von welchen 2, laut ihren Aussagen, seit mehr als 10 Jahren auf täglicher Basis deutsche Fernsehprogramme schauen und 2 keine deutsche Fernsehprogramme schauen. Die Probanden wurden in 3 Paare, bzw. Gruppen verteilt. In der ersten Gruppe (Gruppe 1) waren Studenten, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Die zweite Gruppe (Gruppe 2) machten Studenten, die neben dem Deutschunterricht auch deutsche Fernsehprogramme schauen und in der dritten Gruppe (Gruppe 3) waren Studenten, die Deutsch nur im Rahmen des formalen Unterrichts lernten.

5.2.2 Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse

Zum Zweck dieser Forschung wurde eine Aufgabe (in Form einer Einladung zur Meinungsäußerung) mit den Probanden durchgeführt. Die Probanden haben diese Aufgabe in Paaren erfüllt. Ihnen wurden zwei Aussagen bzw. Themen vorgeschlagen, zu denen sie in Dauer von einer Minute per Aussage frei sprechen konnten. Die Aussagen lauteten:

1. Pelzmäntel dürfen nicht hergestellt oder getragen werden.
2. Junge Leute können heute ohne Handys nicht leben.

Die Probanden haben jeweils ein Thema bzw. eine Aussage gewählt und ihre eigene Meinung zu dieser Aussage gegeben. Die Aufgabe wurde mit den Probandenpaaren vor bzw. nach den Vorlesungen an der Fakultät durchgeführt, und zwar zweimal – zuerst auf Deutsch und dann auf Kroatisch, aber in der Zeitspanne von zwei Wochen. Die Daten für die Forschung wurden im Zeitraum von vier Wochen gesammelt.

Die Meinungsäußerungen der Probanden wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen. Die monologische Rede des einzelnen Probanden dauerte cca. 1 Minute (für alle Probanden 6,8 Minuten in der deutschen und 6,14 Minuten in der kroatischen Sprache) und wurde transkribiert (siehe Anhänge 1 und 2). Die Transkriptionsregeln, die benutzt wurden, befinden sich im Anhang 3.

Die so erhobenen Daten wurden qualitativ und quantitativ analysiert. Für die qualitative Analyse wurde Dörnyei und Scotts (1997) Taxonomie (Tabelle 1) benutzt.

Tabelle 1: Taxonomie der indirekten Kommunikationsstrategien nach Dörnyei und Scott (1997)

Indirekte Kommunikationsstrategien	
Strategie	Beispiele
Füllwörter	1. Ich bin + najaa + damit einverstanden... 2. ...es kommt + alsoo + darauf an...
Wiederholung	1. P1: Was denkst du über Bitcoin? P2: Bitcoin? Hmm.. 2. Es ist immer ++ immer kalt in Alaska...

Verbale Strategiemarker	1. Sie bekommen Geld dafür, ja kann man so sagen ,... 2. Die kleine, wie sagt man das , kleine
Vortäuschen von Verständnis	1. P1: Du musst rechts abbiegen... P2: Hmm.. okay .. P1: Und dann nur geradeaus...

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse wurden anschließend auch quantifiziert und mit Hilfe des Tinn-R Statistikprogramms analysiert. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse wurden tabellarisch oder in Form einer Abbildung dargestellt.

5.2.3 Ergebnisse und ihre Interpretation

Erst wurde überprüft, welche indirekte Kommunikationsstrategien die befragten DaF-Studierenden in einem Monolog (Meinungsäußerung) benutzen. Die Annahme war, dass Füllwörter am häufigsten benutzt werden, gefolgt von den Wiederholungen und verbalen Strategiemarkern. Das Vortäuschen von Verständnis wurde in den Transkripten nicht erwartet, da eine monologische Aufgabe durchgeführt wurde, und das Vortäuschen von Verständnis mit Leistungsproblemen des Gegenübers verbunden ist. Aus den folgenden Exzerpten der erhaltenen Transkripten (Anhang 1) kann man sehen, welche indirekte Strategien auf Deutsch benutzt worden sind.

Exzerpt 1 (Anhang 1, Gruppe 1)

Student 1a: Also + ich meine + nicht nur, eh +++ um sich zu ernähren sondern halt + zum Luxus. Ich denke das *jetzt* ++*jetzt* wenn viele Tiere aussterben: und es immer weniger + Tierarten gibt eh: + deswegen denke ich also: dass + Tiere nicht getötet werden sollen, eh wenigstens die gefährdete Arten.

Exzerpt 2 (Anhang 1, Gruppe 2)

Student 2a: Najaa uhm: *junge Leute können ohne Handy nicht le:ben* ++ Mit die:ser Aussage stimme ich vollkommen zu: + denn + ich kann zum Beispiel mich sehen: + beziehungsweise an: ja meiner Erfah: rung sehen dass ich ++ jeden Tag also...

Exzerpt 3 (Anhang 1, Gruppe 3)

Student 3b: Ja: ich glaube: dass das + ja ich stimme zu weil ahm: wir haben heute auch Pelzmäntel die hm: artifiziell hm: + **ja: kann man so sagen** +

ode::r + die nicht von Tieren kommen sondern ohm: ++ hergestellt werden
und +++ die Tiere müssen nicht mehr getötet werden...

Diese Exzerpte zeigen, dass in allen drei Gruppen die Füllwörter am meisten benutzt worden sind. Die am häufigsten benutzten Füllwörter waren *ja*, *naja* und *also*, die in allen drei Gruppen erscheinen. Die Liste aller verwendeten Strategien und deren Anzahl ist in Tabelle 2, auf die wir uns auch bei den folgenden Hypothesen referieren werden, zu sehen.

Tabelle 2: benutzte Füllwörter in der deutschen Sprache

Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3		
Füllwort	Zahl	%	Füllwort	Zahl	%	Füllwort	Zahl	%
<i>ja</i>	2	16,67%	<i>ja</i>	5	26,32%	<i>ja</i>	7	38,89%
<i>naja</i>	2	16,67%	<i>naja</i>	1	5,26%	<i>naja</i>	2	11,11%
<i>also</i>	1	8,33%	<i>also</i>	7	36,84%	<i>also</i>	4	22,22%
<i>ich meine</i>	1	8,33%	<i>vielleicht</i>	2	10,53%	<i>oder</i>	2	11,11%
<i>halt</i>	3	25,00%	<i>stets</i>	1	5,26%	<i>sozusagen</i>	2	11,11%
<i>boah</i>	1	8,33%	<i>denn</i>	1	5,26%	<i>zum Beispiel</i>	1	5,56%
<i>was weiß ich</i>	1	8,33%	<i>beziehungsweise</i>	2	10,53%			
<i>was soll ich sagen</i>	1	8,33%						

Nach den Füllwörtern folgen die Wiederholungen, jedoch in deutlich kleinerer Anzahl. Es wurde nur ein verbaler Strategiemarker benutzt und, wie erwartet, keine Vortäuschung von Verständnis. Die Gesamtzahl der (auf Deutsch) verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien und deren Prozentsatz sind in Tabelle 3 aufgeführt. Die Füllwörter machen 79,03% der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien, gefolgt von den Wiederholungen mit 19,35% und den verbalen Strategiemarkern mit nur 1,61%.

Tabelle 3: Indirekte Kommunikationsstrategien in der deutschen Sprache

	Füllwörter	Wiederholungen	Verbale Strategiemarker	Gesamt
Gruppe 1	12	1	0	13
Gruppe 2	19	4	0	23
Gruppe 3	18	7	1	26

Gesamt (%)	49 (79,03%)	12 (19,35%)	1 (1,61%)	62 (100%)
------------	-------------	-------------	-----------	-----------

In Bezug auf die Art und Anzahl der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien in der kroatischen Sprache, kann man sie aus den folgenden Exzerpten erschließen, die vollständig im Anhang 2 zu sehen sind.

Exzerpt 4 (Anhang 2, Gruppe 1)

Student 1b: A ono + mislim da to ovisi o vrsti životinje i krzna. ++ Možda to čak i nije toliko strašno ili problem ako se uzima ++ krzno o:d ne znam ++ životinja kojih ima + a:: nisu ugrožene ++ a koje se ionako koriste + odnosno: + ubijaju u neke druge svrhe.

Exzerpt 5 (Anhang 2, Gruppe 2)

Student 2a: Tako da:: smatram da ne treba nositi i:: mislim da je društvo do:voljno napredovalo uhm: *da nam* + *da nam* krzno ne treba samo kako bi se obukli *već* + *već* se ono nosi samo kao nekaka:v + simbol luksuza...

Exzerpt 6 (Anhang 2, Gruppe 3)

Student 3a: ...čini mi se da je to + kao + neko pokazivanje, neka ekstravagancija a:: nema hm: stvarne potrebe da se to nosi iz + baš ono ++ neke potrebe a: i mi dečki to i ne nosimo...

Aus diesen Beispielen kann man ähnliche Folgerungen wie bei den Exzerpten in der deutschen Sprache (Exzerpt 1-3) erschließen. Auch in der kroatischen Sprache wurden Füllwörter am häufigsten benutzt, gefolgt von etlichen Wiederholungen. Es wurden keine verbalen Strategiemarker und keine Vortäuschung von Verständnis benutzt.

Tabelle 4: Benutzte Füllwörter in der kroatischen Sprache

Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3		
Füllwort	Zahl	%	Füllwort	Zahl	%	Füllwort	Zahl	%
<i>jel</i>	2	18,18%	<i>tako da</i>	2	18,18%	<i>šta-ja-znam</i>	2	20%
<i>neznam</i>	2	18,18%	<i>eto</i>	2	18,18%	<i>a ono</i>	2	20%
<i>pa</i>	1	9,09%	<i>nekakav</i>	1	9,09%	<i>na neki način</i>	2	20%
<i>to jest</i>	1	9,09%	<i>zapravo</i>	1	9,09%	<i>gledaj</i>	1	10%
<i>a ono</i>	1	9,09%	<i>i tako dalje</i>	1	9,09%	<i>kao</i>	1	10%
<i>odnosno</i>	1	9,09%	<i>pa</i>	1	9,09%	<i>baš ono</i>	1	10%

<i>nekako</i>	1	9,09%	<i>recimo</i>	1	9,09%	<i>pa</i>	1	10%
<i>Tako da</i>	1	9,09%	<i>dakle</i> <i>jednostavno</i>	1	9,09%			
<i>eto</i>	1	9,09%	<i>evo recimo</i>	1	9,09%			

Aus der Tabelle 5 kann man den Prozentsatz der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien in der kroatischen Sprache sehen. Die Füllwörter machen in der kroatischen Sprache 80% der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien, während die Wiederholung 20% davon machen.

Tabelle 5: Indirekte Kommunikationsstrategien in der kroatischen Sprache

	Füllwörter	Wiederholungen	Verbale Strategiemarker	Gesamt
Gruppe 1	11	0	0	11
Gruppe 2	11	4	0	15
Gruppe 3	10	4	0	14
Gesamt (%)	32 (80%)	8 (20%)	0 (0%)	40 (100%)

Aus der Analyse der deutschen und kroatischen Transkripten kann man erschließen, dass die Füllwörter in beiden Sprachen vorwiegend benutzt worden sind. Füllwörter machen 79,03% der gesamt benutzten Strategien in der deutschen und 80% in der kroatischen Sprache. Danach folgen Wiederholungen, die in der deutschen Sprache 19,35% und in der kroatischen 20% machen. Damit wurde die erste Hypothese, dass die kroatischen DaF-Studierenden größtenteils Füllwörter und Wiederholungen benutzen, bestätigt.

Ferner interessierte uns, ob mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der Zweit- und Fremdsprache als in der Muttersprache von den kroatischen DaF-Studierenden benutzt werden. Tabelle 3 zeigt, dass in der deutschen Sprache, die für alle Probanden entweder die Zweit- oder Fremdsprache ist, insgesamt 62 indirekte Kommunikationsstrategien benutzt worden sind. In der kroatischen Sprache haben die Probanden, wie es auch aus der Tabelle 5 zu sehen ist, insgesamt 40 indirekte Kommunikationsstrategien benutzt. Aus dem Vergleich dieser zwei Ergebnissen kann man erschließen, dass die kroatischen DaF-Studierenden mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der deutschen als in der kroatischen Sprache benutzen.

Wenn man jedoch die Verwendung von indirekten Kommunikationsstrategien in beiden Sprachen auf der Ebene von einzelnen Gruppen vergleicht (Tabelle 3, Tabelle 5), sieht man, dass die Unterschiede nicht bei allen Gruppen gleich drastisch sind. Studenten aus der Gruppe 1 haben 13 Strategien in der deutschen und 11 Strategien in der kroatischen Sprache benutzt. Gruppe 2 benutzte insgesamt 23 Strategien in der deutschen und 15 in der kroatischen Sprache, während Gruppe 3 insgesamt 26 Strategien in der deutschen und 14 Strategien in der kroatischen Sprache benutzte. Man kann erschließen, dass bei der Gruppe 1, im Gegensatz zur Gruppe 2 und Gruppe 3, der Unterschied in der Verwendung von Strategien zwischen den beiden Sprachen nicht so drastisch ist. Dies wird in der folgenden Abbildung auch graphisch dargestellt.

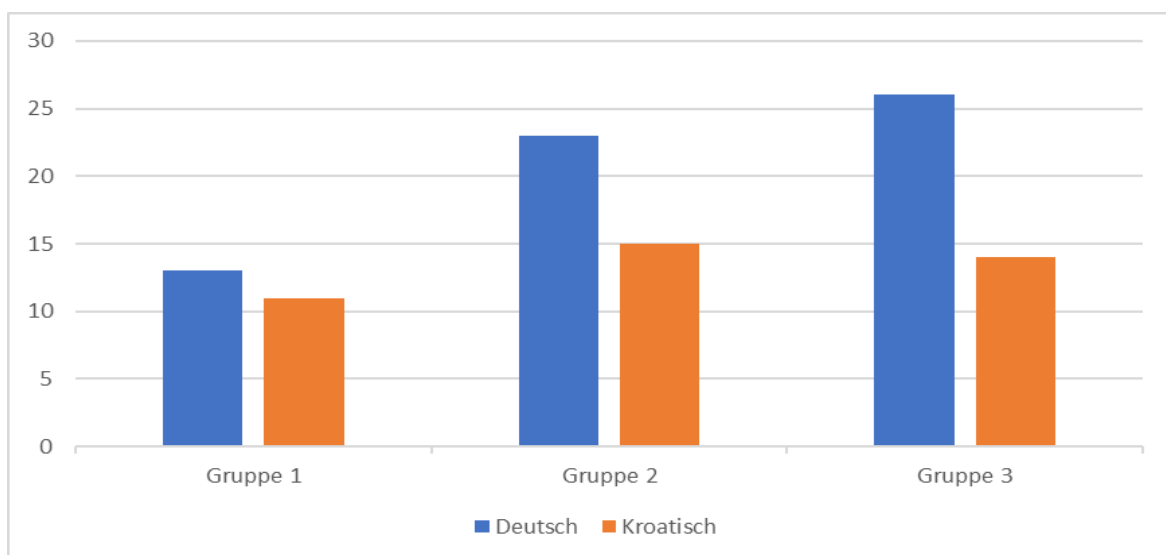


Abbildung 1: Indirekte Kommunikationsstrategien in beiden Sprachen

Trotzdem bestätigen die Ergebnisse des t-Tests ($p=0.0199 < 0.05$) die zweite Hypothese, dass mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der Zweitsprache und in der Fremdsprache von den kroatischen DaF-Studenten benutzt werden als in der Muttersprache.

Die dritte Hypothese bezieht sich auf den Einfluss des Fernsehens in deutscher Sprache auf den Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien. Die Annahme war, dass das langjährige Schauen von deutschen Fernsehprogrammen die kommunikative Kompetenz, bzw. die strategische Kompetenz des Sprechers, deutlich verbessert.

Die Probanden aus Gruppe 2, die, laut ihren Aussagen, mehr als 10 Jahre regelmäßig deutsche Fernsehprogramme schauen, haben während des Tests insgesamt 23 Strategien (Tabelle 3) auf Deutsch benutzt. Davon waren 19 Füllwörter und 4 Wiederholungen. Die Probanden aus Gruppe 3, die Deutsch nur im Rahmen des formalen Unterrichts lernen, benutzten insgesamt 26 Strategien (Tabelle 3), davon 18 Füllwörter, 7 Wiederholungen und 1 verbalen Strategienmarker. Es ist sichtbar, dass sich die Anzahl der verwendeten Strategien zwischen Gruppe 2 und Gruppe 3 nicht drastisch unterscheidet.

Gemäß der statistischen Ergebnisse kann man erschließen, dass das langjährige Fernsehen in deutscher Sprache keinen bedeutsamen Einfluß auf die strategische Kompetenz, bzw. auf die Verwendung von indirekten Kommunikationsstrategien hat. Dieser Folgerung entsprechen auch die Ergebnisse des t-Tests ($p=0.2519 >0.05$). Demnach kann man die dritte Hypothese, dass das langjährige Schauen von deutschen Fernsehprogrammen das Benutzen von indirekten Kommunikationsstrategien in der deutschen Sprache reduziert, nicht bestätigen.

Zuletzt interessierte uns, ob die Probanden, die Deutsch als Zweitsprache in einem deutschsprachigen Land erworben haben (Gruppe 1), mehr verschiedene Arten von Füllwörtern benutzen als die Probanden, die diese Gelegenheit nicht hatten (Gruppe 2 und Gruppe 3). Es wurde schon festgestellt (Tabelle 3), dass die Probanden aus Gruppe 1 deutlich weniger Füllwörter benutzten als Gruppe 2 und Gruppe 3. Aus den folgenden Exzerpten kann man einige Beispiele der verwendeten Füllwörtern sehen.

Exzerpt 7 (Anhang 1, Gruppe 1)

Student 1a: ...eh jetzt gibt es halt auch diese eh syntetischen Pelzmäntel und syntetischen Pelz + kleidung... Also + ich meine + nicht nur, eh +++ um sich zu ernähren sondern halt + zum Luxus. Ich denke das jetzt ++jetzt wenn viele Tiere aussterben: und es immer weniger + Tierarten gibt eh: ... Kühe: und Schweine: die sind halt oke +

Exzerpt 8 (Anhang 1, Gruppe 2)

Student 2b: Also: ++ Jaa das ist vielleicht auch war denn + die armen Tiere werden dann ausgerottet und:: viele werden auch ehm: unnötig getötet +++ also weil nicht alle nutzen + die ganze Vielfalt also dass ganze Tier wegen ++ des Fleisches + sondern nur + wegen des Pelzes hm: und:: schade ist es ehm: wenn: zum Beispiel manche tiere mal auch ausgerottet werden ++ nur wegen ihres Pelzes also:...

Exzerpt 9 (Anhang 1, Gruppe 3)

Student 3b: Ja: ich glaube: dass das + ja ich stimme zu weil ahm: wir haben heute auch Pelzmäntel die hm: artifiziell hm: + ja: kann man so sagen + ode::r + die nicht von Tieren kommen sondern ohm: ++ hergestellt werden und +++ die Tiere müssen nicht mehr getötet werden. + Ja: ist auch besser so weil...

Aus Exzerpt 7 ist zu sehen, dass Student 1a (Gruppe 1) meistens das Füllwort *halt* benutzte, während Student 2b (Exzerpt 8) meistens *also*, und Student 3b (Exzerpt 9) meistens *ja* benutzte. Student 1a benutzt auch Füllwörter wie *also* und *ja*, jedoch nicht so oft wie die anderen Studenten. Es ist auch interessant, dass das Füllwort *halt* bei der Gruppe 2 und der Gruppe 3 nicht erscheint. Dies kann man auch in der Tabelle 2 sehen, wo alle benutzten Füllwörter aus den Transkripten extrahiert worden sind.

Laut der Tabelle 2 haben Studenten aus der Gruppe 1 insgesamt 8 verschiedene Arten von Füllwörtern benutzt, gefolgt von der Gruppe 2 mit 7 Arten von Füllwörtern. Gruppe 3 hat 6 verschiedene Arten von Füllwörtern benutzt. Wenn man dabei die Zahl der benutzten Füllwörter aus der Tabelle 3 berücksichtigt, kann man sehen, dass in der Gruppe 1 von insgesamt 12 benutzten Füllwörtern 8 verschiedene Arten erscheinen. In Gruppe 2 waren 7 von 19 Füllwörtern verschieden. In Gruppe 3 waren 6 von 18 Füllwörtern verschieden. Daraus kann man feststellen, dass die Studenten aus Gruppe 1 im Allgemeinen mehr verschiedene Arten von Füllwörtern benutzen als die Studenten aus Gruppe 2 und Gruppe 3. Diese Ergebnisse bestätigen die vierte Hypothese, dass der natürlicher Spracherwerb dem Sprecher das Benutzen von mehr verschiedenen Arten von Füllwörtern als das formale Lernen allein ermöglicht.

5.2.4 Schlussfolgerung

Das Ziel dieser Arbeit war, den Gebrauch von indirekten Kommunikationsstrategien, durch fortgeschrittene DaF-Studierende zu erforschen. Es sollte untersucht werden, welche indirekte Kommunikationsstrategien, nach Dörnyei und Scotts (1997) Taxonomie, von den DaF-Studierenden benutzt werden und ob es Unterschiede im Gebrauch von den Strategien zwischen der deutschen und kroatischen Sprache und zwischen einzelnen Gruppen von DaF-Studierenden gibt.

Erst wurde untersucht, welche indirekte Kommunikationsstrategien von Studenten benutzt werden. Es wurde davon ausgegangen, dass Füllwörter und Wiederholungen am meisten benutzt werden. Die ersten Ergebnisse der Forschung bestätigten, dass alle drei

Gruppen von Studenten, sowohl in deutscher als auch in kroatischer Sprache, am häufigsten Füllwörter als indirekte Kommunikationsstrategien benutzen, gefolgt von Wiederholungen. Damit wurde die erste Hypothese bestätigt. Diese Ergebnisse entsprechen einigermaßen den Forschungen von Rogulj (2009) und Uгла et al. (2012), nach denen die Füllwörter und Wiederholungen die überwiegende Mehrheit der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien machen. Dies weist auch darauf, dass eines der Hauptprobleme der Kommunikation bei Zweit- und Fremdsprachlernern der Prozessierungszeitdruck ist.

Ferner wurde überprüft, ob es bei den Probanden zu den Unterschieden in der Anzahl der verwendeten indirekten Kommunikationsstrategien zwischen der deutschen und kroatischen Sprache kommt. Da alle Probanden Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und Kroatisch als Muttersprache sprechen, wurde erwartet, dass sie mehr Strategien in der deutschen als in der kroatischen Sprache benutzen werden. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Studenten, die an der Forschung teilgenommen haben, mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der deutschen Sprache als in der kroatischen Sprache benutzten, was ein Indikator ihrer kommunikativen Kompetenz in beiden Sprachen ist. Damit wurde auch die zweite Hypothese, dass mehr indirekte Kommunikationsstrategien in der Zweitsprache und in der Fremdsprache als in der Muttersprache von den kroatischen DaF-Studenten benutzt werden, bestätigt.

Weiterhin sollte überprüft werden, ob Studenten, die mehr als 10 Jahre täglich deutsche Fernsehprogramme schauen, weniger indirekte Kommunikationsstrategien benutzen als Studenten, die es nicht tun. Es wurde erwartet, dass Studenten, die der deutschsprachigen Kultur durch das Fernsehen ausgesetzt sind, eine höhere kommunikative Kompetenz bzw. strategische Kompetenz entwickelten als Studenten, die Deutsch nur in der Schule lernten. Die Analyse zeigte jedoch, dass es zwischen den zwei Gruppen von Studenten keine signifikante Unterschiede in der Verwendung von Strategien gibt. Beide Gruppen von Studenten benutzten eine ähnliche Anzahl von indirekten Kommunikationsstrategien. Damit wurde die dritte Hypothese, dass das langjährige Schauen von deutschen Fernsehprogrammen das Benutzen von indirekten Kommunikationsstrategien in der deutschen Sprache reduziert, nicht bestätigt.

Zuletzt wurde überprüft, ob Studenten, die einen Teil ihres Lebens in einem deutschsprachigen Land verbracht haben und dort Deutsch als Zweitsprache erworben haben, mehr verschiedene Arten von Füllwörtern benutzen als die Studenten, die diese Gelegenheit nicht hatten. Es wurde davon ausgegangen, dass Studenten, die eine bestimmte Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, dort vielleicht einige regionspezifische Phrasen erworben haben und als Füllwörter benutzen, die man im formalen Unterricht nicht lernen

konnte. Die Analyse der Transkripte zeigte, dass diese Studenten weniger, aber mehr verschiedene Arten von Füllwörtern benutzt haben als die Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Damit wurde die dritte Hypothese, dass das Erwerben der deutschen Sprache das Benutzen von mehr verschiedenen Füllwörtern als das formale Lernen allein ermöglicht, bestätigt. Dies kann man der Tatsache zuschreiben, dass sie mehr Zeit in alltäglicher Kommunikation in der deutschen Sprache verbracht haben und deswegen auch eine etwas höhere kommunikative Sprachkompetenz entwickelt haben.

Angesichts der Tatsache, dass an dieser Forschung nur 6 Probanden teilnahmen, können diese Ergebnisse nicht mit hundertprozentiger Sicherheit angenommen werden. Trotzdem könnte diese Forschung als Ausgangspunkt für eine weitere, ähnliche Forschung auf einer größeren Probe dienen, die mehr konkrete Einsichten leisten würde.

6 Pedagogische und empirische Implikationen

Während dieser Forschung sind mehrere neue Fragen aufgetaucht, die sicherlich interessant zu erforschen wären. Eine von denen ist die Wirkung des Germanistikstudiums auf die strategische, bzw. kommunikative Kompetenz der Studenten. Man könnte die Verwendung von (indirekten) Kommunikationsstrategien, die von DaF-Studierenden benutzt werden, am Anfang und Ende des Studiums analysieren und vergleichen. Weiterhin könnte man den Einfluss des Schauens von deutschen Fernsehprogrammen auf andere Sprachkompetenzen oder Fähigkeiten erforschen.

Auf jeden Fall weisen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit darauf an, dass die Verwendung von indirekten Kommunikationsstrategien von der kommunikativen Kompetenz des Sprechers abhängt und umgekehrt, was auch Bagarić und Pavičić Takač (2009) bestätigen. Demnach wäre es nützlich, der Verwendung von (indirekten) Kommunikationsstrategien im formalen Sprachunterricht mehr Aufmerksamkeit zu geben, sowohl durch das direkte Lehren von Strategien als auch durch das Schaffen von einem „natürlicheren“ Umfeld in den Schulen, wie es Dörnyei (1995) sagt.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sabri; Sunil V. Pawar (2018): A Study of Communication Strategies Employed by Radfan College EFL Students in Their Classroom Interactions. *New Academia: An International Journal of English Language, Literature and Literary Theory* 8, 3, 163-176.
- Bachman, Lyle; Adrian S. Palmer (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić Medve, Vesna (2012): *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Filozofski fakultet, Osijek.
- Bagarić, Vesna; Jelena Mihaljević Djigunović (2007): Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8 (14), 84-93.
- Bagarić, Vesna; Višnja Pavičić Takač (2009): Komunikacijske strategije i komunikacijska jezična kompetncija. In: Brdar Mario et al. (Hrsg.): *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Zagreb - Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku - Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, 13-26.
- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-12.
- Bimmel, Peter; Ute Rampillon (1996): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Erprobungsfassung Teil 1. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.
- Brintzer, Michaela et al. (2013): Strategien und Lernerautonomie. *DaF unterrichten : Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett 132-140.
- Bialystok, Ellen (1983): Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. In Færch Claus; Gabriele Kasper (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, England: Longman, 100–118.
- Bialystok, Ellen (1990): *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Canale, Michael (1983): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards C. Jack; Schmidt W. Richard (Hrsg.): *Language and Communication*. New York: Longman, 2-27.
- Canale, Michael; Merrill Swain (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47.

- Canale, Michael; Merrill Swain (1981): A Theoretical Framework for Communicative Competence. In: Palmer, Adrian et al. (Hrsg.): *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, DC: TESOL 31-36.
- Celce-Murcia, Marianne et al. (1995): Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6, 2, 5-35.
- Channell, Joanna (1994): *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Cohen, Andrew D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Corder, Stephen P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly* 29, 55-85.
- Dörnyei, Zoltán; Mary Lee Scott (1997): Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47, 173.- 210.
- Færch, Claus; Gabriele Kasper (1983a): Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In Færch Klaus; Gabriele Kasper (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, England: Longman 20–60.
- Færch, Claus; Gabriele Kasper (1983b): On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production. In Færch Klaus; Gabriele Kasper (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, England: Longman 210–238.
- Hoshii, Makiko; Karen Schramm (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions-und verständnissichernden Handeln. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 195-201.
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, John B.; Janet Holmes (Hrsg.): *Sociolinguistics*, 269-293.
- Iliyas, Siti (2014): The Use of Fillers and Hesitation Devices as Communication Strategies Among Malaysian Language Learners. *Infrastructure University Kuala Lumpur Research Journal* 2, 1, 162-175.
- Kasper, Gabriele; Eric Kellerman (1996): *Advances in Communication Strategy Research*. London: Longman.
- Kellerman, Eric (1991): Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision, and some (Non-)implications for the Classroom. In: Phillipson Robert et al. (Hrsg.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters 142-161.

- Paribakht, Tahereh S. (1985): Strategic Competence and Language Proficiency. *Applied Linguistics* 6, 132–146.
- Poulisse, Nanda (1987): Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies. *Second Language Research* 3, 141–153.
- Poulisse, Nanda (1990): *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris
- Poulisse, Nanda (1993): A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: Schreuder Robert; Bert Weltens (Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins 157-189.
- Raupach, Manfred (1983): Analysis and Evaluation of Communication Strategies. In Claus Færch; Gabrielle Kasper (Hrsg.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, England: Longman 199-209.
- Rogulj, Jasmina (2009): Komunikacijske strategije i komunikacijska kompetencija. In: Granić, J. (Hrsg.): *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku-HDPL, 308-317.
- Savignon, Sandra J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Tarone, Elaine (1977): Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: Brown, Douglas H. et al. (Hrsg.): *On TESOL '77: Teaching and Learning English As a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, DC: TESOL 194–203.
- Tarone, Elaine (1980): Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning* 30, 417-431.
- Tarone, Elaine (1981). Some Thoughts on the Notion of ‘Communication Strategy. *TESOL Quarterly* 15, 285–295.
- Ugla, L. Raed et al. (2012): Study of the Communication Strategies Used by Malaysian ESL Students at Tertiary Level. *International Journal of English Language Education* 1, 1, 130-139.
- van Ek, Jan A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Varadi, Tamas (1992): Review of the Books *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. *Applied Linguistics* 13, 434–440.
- Willems, Gérard M.(1987): Communication Strategies and Their Significance in Foreign Language Teaching. *System* 15, 351–364.
- Yule, George (1997): *Referential Communication Tasks*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Anhang

Anhang 1

Gruppe 1 (Kroatisch als Erstsprache/ Deutsch als Zweitsprache – mehr als 5 Jahre in Deutschland verbracht)

Student 1a (Deutsch): Ehm: ich glaube dass man Pelz eh: Mäntel oder Pelz + also generell nicht tra:gen und + produzieren soll denn: ++ eh jetzt gibt es halt auch diese eh syntetischen Pelzmäntel und syntetischen Pelz + kleidung ++ und +++ ich denke das die auch + naja die sehen gleich aus uund + Tiere werden nicht für die Pelze getötet. + Also + ich meine + nicht nur, eh +++ um sich zu ernähren sondern halt + zum Luxus. Ich denke das jetzt ++jetzt wenn viele Tiere aussterben: und es immer weniger + Tierarten gibt eh: + deswegen denke ich also: dass + Tiere nicht getötet werden sollen, eh wenigstens die gefährdete Arten. + Kühe: und Schweine: die sind halt oke + ohne die hätten wir kein McDonalds [lacht] ++ Eh: + das wärs.

Student 1b (Deutsch): Boah:: was soll ich sagen + hm: Ich denke: dass Leute ohne Händy leben könne:n ++ a:ber schwer. ++ Heutzutage ist es fast + ehm: unmöglich ohne Händy zu funktionieren: und ehm: ++ da die Smartphones mit all den verschie:denen Apps nich´ nur for + ehm nur zur Kommunikation dienen + sondern auch für andere Zwecke, + denke ich dass ess + zie:mlich schwer ohne Handy geht. +++ Und naja::, für die Arbeit braucht man sie ja auch, um erreichbar zu sein. ++ ehm es wäre aber gut, die Händys manchmal beiseite zu lassen + ehm: wie zum Beispiel am Wochenende oder im Urlaub und ehm: + nur ein bisschen Zeit für sich selbst oder Familie und Freunde zu haben und auszuruhen. ++ Oder wenn man vielleicht´ ein einfachen Lebensstil führt +++ ehm: vielleicht wie auf einer Insel oder einer solchen Gesellschaft, was weis ich, +++ wie die Amish: ++ dann würde es shon gehen. + Also ja, ich denke dass leute ohne Händy leben können, ++ aber ja:+ sehr schwer.

Gruppe 2 (Kroatisch als Erstsprache/Deutsh als Fremdsprache – schauen mehr als 10 Jahren deutsche Fernsehprogramme)

Student 2a (Deutsch): Najaa uhm: junge Leute können ohne Handy nicht le:ben ++ Mit die:ser Aussage stimme ich vollkommen zu: + denn + ich kann zum Beispiel mich sehen: + beziehungsweise an: ja meiner Erfah: rung sehen dass ich ++ jeden Tag also: ++ hm: ++ unzählige male auf das Handy schauhe:: uhm: es immer uhm bei mir habe: beziehungsweise wenn ich es nich habe dann schau´ ich wo ich es liegen gelassen habe und ja:: es ist nicht so: dass wir er unbedingt brauchen: doch uhm: ich zum Beispiel habe diese paranoide ++ vielleicht uhm: ++ diesen Gedanken dass +++ wenn ich es nicht mit mir habe dass uhm: + was weiss ich passieren wird und ich hm: ++ es nicht erfahren werde oder so ++. Also ja, ich glaube dass junge leute nicht leben können weil sie eh ste:ts uhm: informiert sein müssen: +++ uhm sie müssen hm: + ja + alles hm: gleich bekommenn und so. Ja . Das wars.

Student 2b (Deutsch): Also: ++ Jaa das ist vielleicht auch war denn + die armen Tiere werden dann ausgerottet und:: viele werden auch ehm: unnötig getötet +++ also weil nicht alle nutzen + die ganze Vielfalt also dass ganze Tier wegen ++ des Fleisches + sondern nur + wegen des Pelzes hm: und:: schade ist es ehm: wenn: zum Beispiel manche tiere mal auch ausgerottet werden ++ nur wegen ihres Pelzes also: ++ das ist echt schade: +++ anderseits ++ oh: ++ anderseits berücksichtigt man nicht die mensche:n vielleicht die das machen denn: es

gibt ehm: inzwischen +++ also: inzwischen gibt es eine ganz Industrie: die sich also: mit dem Pelz befasst und eh: + diese Menschen würden dan auch ehm: ihre Jobs + und ihr: + Lebensgeld verlieren + und eh: es wird nicht berücksichtigt dass bei eh: bei der Herstellug von Pelz also: auch eh: viel Chemikalien und eh viel ungesundes erstellt wird und eh: +++ alles in allem eh: finde ich dass: + ehter Pelz doch nicht so schlecht is weil eh: Tiere sind Tiere und Menschen sind Menschen.

Gruppe 3 (Kroatisch als Erstsprache/ Deutsch als Fremdsprache)

Student 3a (Deutsch): Ehh ja: Menschen können ohne Handy nicht le:ben + naja ich habe ein Paar ehh: + Gründe warum ich sozusagen eh:: damit übereinstimme +++ Erstens ehm:: + heutzutage lassen die Jugendlichen ++ lassen die Jugendlichen eh: Handys kaum aus der Hand + irgendwo wen sie irgendwo hingehen ehh: + bringen sie auch ihre Handys mit.+++ Zweitens ehh: + in einigen Fällen kann man ja:: schon von der Händysucht sprechen + ehh: wenn leute längere Zeit ohne Handy sind + ehm: sind sie ja: ++ sind sie sofort nervös. ++ eh: es gibt natürlich Leute die: ehm: Händys beruf ++ beruflich benutzen müssen ++ Auf diese Weise ist das + sozusage:n +auch Teil + derer Leben. + Naja es gibt auch Leute die sich dem Händy so: gewöhnt haben + dass sie ohne Handy eh: überhaupt nich´ funktionieren könnten wie ++ zum Beispiel ++ ehm: + jemand der Google Maps benutz´ ++ um sich im Verkehr orientieren zu können.

Student 3b (Deutsch): Ahm: Pelzmäntel dürften nicht + wie war das? + ahm hergestellt und getragen werden. ++ Ja: ich glaube: dass das + ja ich stimme zu weil ahm: wir haben heute auch Pelzmäntel die hm: artifiziell hm: + ja: kann man so sagen + ode::r + die nicht von Tieren kommen sondern ohm: ++ hergestellt werden und +++ die Tiere müssen nicht mehr getötet werden. + Ja: ist auch besser so weil + also: +echte Pelzmäntel auch wenig + nein + also teurerer sind als die anderen. + hm: + so ist es auch besser für die Tiere und Menschen. + Es ist aber in Ordnung in ohm: + in Ländern wo Pelzmäntel nötig sind oder ahm: +++ also wo leute kein Geld haben ode::r wie ahm: + wenn Leute jagen geh´n und selber Pelzmäntel mache:n und sie + verkaufen, um zu verdienen +++ Dass ist dan oke. + Ja: also: man soll Pelzmäntel machen aber nur wenn es + nötig ist.

Anhang 2

Gruppe 1 (Kroatisch als Erstsprache/ Deutsch als Zweitsprache – mehr als 5 Jahre in Deutschland verbracht)

Student 1a (Kroatisch): Pa:: smatram da: + je jako teško i ++ skoro nemoguće danas živjeti bez mobitela:: + iako bih voljela da je to drugačije + jel. + Mislim da se pre::više vremena troši i da današnji mobiteli nude toliko toga ++ da se puno nepotrebnog vrmemena troši na: + aplikacije poput facebookaa eh: + instagrama: i: mislim da će nam mobiteli + to jest da su već postali neophodni tako da: eh: ne znam: + voljela bi da nije tako i: znam da postoje društva gdje eh: mobiteli nisu toliko rašireni kao na primjer u:: ++ nekakvim slabije razvijenim zemljama jel. + i koji su možda zadovoljniji svojim životom zbog toga jer im manje treba: i: u takvim kulturama je moguće živjet' bez mobitela ali: kod nas je to teško. + Eto toliko.

Student 1b (Kroatisch): A ono + mislim da to ovisi o vrsti životinje i krzna. ++ Možda to čak i nije toliko strašno ili problem ako se uzima ++ krzno o:d ne znam ++ životinja kojih ima + a:: nisu ugrožene ++ a koje se ionako koriste + odnosno: + ubijaju u neke druge svrhe: + tipa za hranu: ili tijekom sezone lova:: i tako dalje + ehm: mislim da onda stvarno nije problem s tim. + A ovo što se tiče ugroženih vrsta: + ili onih blizu statusa ugroženosti:, + ehm: mislim da njih stvarno ne treba ubijati radi krzna i kako bi se + eto ++ mogli pohvaliti vidrinim krznom ili nekom činčilom [smijeh]. A:: i većina ih je hm: zakonom zaštićena pa se to uglavnom i ne radi. + To je nekako ehm: + moje mišljenje.

Gruppe 2 (Kroatisch als Erstsprache/Deutsch als Fremdsprache – schauen mehr als 10 Jahren Deutsche Fernsehprogramme)

Student 2a (Kroatisch): Slažem se s navedenom izjavom + da ne treba proizvoditi i nositi proizvode od krzna: + Budući da: životinje koje su sada ugrožene ++ su: došle do tog stanja zbog lova na krzno:: a: ne zbog nekakvih prirodnih hm:: nepravilika: kao na primjer slonovi zbog slonovače i: +++ kitovi u Japanu i tako dalje:. + Tako da:: smatram da ne treba nositi i:: mislim da je društvo do:voljno napredovalo uhm: da nam + da nam krzno ne treba samo kako bi se obukli već + već se ono nosi samo kao nekaka:v + simbol luksuza ++ što je zapravo: sasvim suvišno budući da + imamo toliko trgovačkih centara s + hm + jeftinijom odjećom: + uhm: koja nije nastala ubijanjem životinja. +++ Eto, toliko od mene.

Student 2b (Kroatisch): Pa: očito je da: mentalitet našeg društva ++ hm: sad više ni ne dopušta + živjeti bez mobitela a:: + ako pogledate samo + ako sjednete u neki kafić ili restoran ili recimo:: + uvijek ćete vidjeti da je netko na fejsu:: ili čita portale: ili igra igrice: i ne znam što već. + Evo recimo: nedavno sam svirao u nekim svatovima gdje: hm: ++ gdje u isto vrijeme je bila neka: utakmica: + mislim finale lige prvaka i:: ++ na svakom trećem-četvrtom stolu netko od muške populacije je imao mobitel preko kojeg je pratio utakmicu. +++ Dakle: jednostavno + ehm: mobitel nije više tu samo za telefoniranje nego se: koristi i za fotografiranje: + i mailove: i plaćanje: i hm: + švercanje na ispitu: [smijeh]. + eto + tako da stvarno mislim da je nemoguće živjeti bez mobitela.

Gruppe 3 (Kroatisch als Erstsprache/ Deutsch als Fremdsprache)

Student 3a (Kroatisch): Hm: gledaj + s obzirom da postoji već toliko tih ++ tih umjetnih krzna i materijala + čak mislim da je i skroz nepotrebno koristiti ga + ehm ++ mislim zašto bi se uopće i proizvodilo. + Mislim znam da to danas nose hm: više kao modni dodatak ali: + osobno mi je čak i ružno vidjeti neku djevojku naših godina u:: + šta-ja-znam + bundi od lisice. + Pa čak mi je to malo izvan mode [smijeh]. hm: čini mi se da je to + kao + neko pokazivanje, neka ekstravagancija a:: nema hm: stvarne potrebe da se to nosi iz + baš ono ++ neke potrebe a: i mi dečki to i ne nosimo a: i: radije ću vidjeti djevojku u nekom normalnom, šta-ja-znam, pamučnom kaputu nego u bundi. + Ehm: + zato mislim da je ova tvrdnja točna i:: da ne treba bezveze ubijati životinje radi krzna.

Student 3b (Kroatisch): A ono, mo::žda se čak i može živjeti bez mobitela ali: + hm:: + ali ja ne bih baš mogla. ++ Jedino mislim da je ljudima pu:no lakše s mobitelima zbog svih ahm: aplikacija: i mogućnosti: ++ pa: zato i koriste mobitele kako bi: ahm: + na neki način + uvijek

bili dostupni i: povezani u svakom trenutku ++ da mogu provjeriti neke informacije i: + vijesti i da mogu hm: ++ nekakve stvari račune platiti i:: naručivati stvari. A ono + ja ga najviše trebam za faks ++ jer na fejsu mogu postaviti pitanje u našoj grupi za studente: ++ ahm: mogu proslijediti neku skriptu ili ranije saznati neku obavijest ako možda netko vidi: pa proslijedi prije: ++ To mi uštedi puno više vremena. ++ Mm: iako možemo reći i da na neki način oduzima puno vremena baš zbog fejsa:: i: gledanja nepotrebnih gluposti. Ali mislim da: +++ kad bi se pokušali nekad malo + hm: malo odvojiti od mobitela da:: ++ da bi to bilo dosta korisno za odmoriti glavu.

Anhang 3

Transkriptionsregeln

Kommentierung	Erklärung
+	sehr kurze Pause
++	längere Pause
+++	lange Pause
Also:	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
[lacht]	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse; Anmerkungen zum Geschehen
šta-ja-znam	Wortverschleifung

Sažetak

Ovaj rad se bavi indirektnim komunikacijskim strategijama kao važnom komponentom komunikacijske kompetencije svakog učenika drugog i stranog jezika. Indirektne komunikacijske strategije se koriste da bi se tijekom komunikacije dobilo na vremenu za formuliranje i izražavanje vlastitih misli. Prvi dio rada bavi se teorijskim okvirom komunikacijske kompetencije te definicijama i različitim pristupima istraživanju komunikacijskih strategija. U drugom dijelu prikazat će se rezultati istraživanja uporabe indirektnih komunikacijskih strategija kod naprednih studenata njemačkog kao stranog jezika.

Istraživanje je provedeno na temelju transkripata usmene produkcije ispitanih studenata. Cilj istraživanja je otkriti koje indirektne komunikacijske strategije ispitanici koriste u njemačkom jeziku te postoje li razlike u uporabi indirektnih komunikacijskih strategija u odnosu na hrvatski jezik. Nadalje, istraživanje je nastojalo otkriti postoje li razlike između pojedinih grupa studenata u uporabi indirektnih komunikacijskih strategija, uzimajući u obzir njihovu povijest učenja njemačkog jezika.

Rezultati istraživanja su pokazali kako svi ispitanici najviše koriste indirektne komunikacijske strategije vezane uz problem vremenskog pritiska u komunikaciji. Nadalje, rezultati su pokazali kako postoje razlike između uporabe indirektnih komunikacijskih strategija u njemačkom i hrvatskom jeziku, kao i razlike među pojedinim grupama studenata.

Ključni pojmovi: komunikacijske strategije, indirektne komunikacijske strategije, prazne leksičke jedinice, strategijska kompetencija, komunikacijska kompetencija