

# Interaktion und Fremdsprachenerwerb

Matthias GRÜNEWALD

## 0. Einleitung

Die Frage, welche Rolle Interaktionen im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs<sup>1)</sup> spielen, kann qua natura als entscheidend eingeschätzt werden. Ihre Beantwortung hat eine zentrale Bedeutung für die didaktische und methodische Ausrichtung und Gestaltung des konkreten Fremdsprachenunterrichts, insbesondere auch deshalb, weil seine Zielsetzung vor allem seit den siebziger Jahren auf (vorwiegend mündliche) Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet ist.<sup>2)</sup> Im Folgenden sollen daher einige als besonders wichtig erachtete Aspekte der neueren Interaktionsforschung dargestellt werden, denen ein prominenter Einfluss auf zukünftige Entwicklungen in Forschung und Lehrpraxis zugesprochen wird.

Zu Beginn wird nach einigen Grundfragen der Forschung kurz die Entwicklung der Interaktionshypothese (IAH) nachgezeichnet und hier insbesondere ihre

---

1) Auf die Frage der Unterscheidung von Erwerb in ungesteuerten und Lernen in gesteuerten Kontexten (vgl. Königs 1995) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden – die Begriffe werden hier synonym verwendet, soweit sie nicht explizit voneinander abgegrenzt sind.

2) Krumm (2002 : 43) weist darauf hin, dass die Begriffe Interaktion und Kommunikation „in der Fachliteratur unscharf voneinander abgegrenzt“ werden. Er sieht Interaktion als übergeordneten Begriff an, der jedwedes zwischenmenschliches Handeln bezeichnet, während Kommunikation stärker auf den sprachbezogenen Anteil, d. h. sprachbezogenes und -verwendendes Handeln hinweist. Unterrichtliche Kommunikation unterscheidet sich nach Krumm (2002 : 44) zudem dadurch strukturell von Kommunikation in alltäglichen Situationen außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen, dass sie stark durch „institutionenspezifische Spielregeln“ gekennzeichnet ist.

Abgrenzung von der als Inputhypothese bezeichneten Betonung der herausragenden Bedeutung sprachlichen Inputs für das Fremdsprachenlernen. Dem schließen sich im dritten und vierten Abschnitt die Darstellungen von zwei theoretischen Richtungen an, der soziokulturellen Theorie und dem Modell der Verarbeitungstiefe, die als besonders fruchtbar für ein tieferes Verständnis der sozialen und kognitiven Prozesse beim Fremdsprachenlernen und auch für eine Verknüpfung mit der IAH anzusehen sind. In einem fünften Abschnitt werden mögliche Forschungsfelder für die zukünftige Interaktionsforschung benannt, um schließlich im sechsten Abschnitt sich aus neueren Forschungsergebnissen ergebende pädagogische Schlussfolgerungen vorzustellen.

## 1. Grundfragen der fremdsprachlichen Interaktionsforschung

Prinzipiell lassen sich in Hinsicht auf das Verhältnis von Interaktion und Fremdspracherwerb drei Basisfragen und zwei zentrale Aspekte nennen. Die drei Fragen lauten :

1. In welcher Art trägt Interaktion zum Erwerb bei ?
2. Welche Arten von Interaktion fördern den Erwerb ?
3. Wie kann sprachpädagogisch sichergestellt werden, dass Lernende im gesteuerten Lernkontext erwerbsfördernde Interaktionen erleben ?

Bevor diese Fragen geklärt werden können, bedarf es jedoch einer Differenzierung der Erwerbsarten und der Erwerbsobjekte. So kann Erwerb einerseits beabsichtigt (*intentional*) oder zufällig (*incidental*) sein, andererseits unbewusst (*implicit*) oder bewusst (*explicit*) erfolgen. Besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass für ersteres beide Möglichkeiten gegeben sind, so gibt es für die zweite Frage in der Forschungsliteratur nur wenig Einheitlichkeit. Während etwa Krashen (1981) meint, dass Erwerb notwendigerweise implizit erfolgt, sieht Schmidt (1994) beide Formen als möglich an. Andere Forschende wie etwa DeKayser (1995) behaupten

sogar, dass letztlich jeder Erwerb bewusste Formen annehmen muss.

Hinsichtlich der verschiedenen Sprachelemente wie Aussprache, Lexik, Syntax, Morphologie, Pragmatik usw. ist zu beachten, dass sie in unterschiedlicher Weise erworben werden. So greifen Lernende bei Aussprache und Pragmatik sehr stark auf ihre Erstsprache zurück, weswegen Übungsaspekte von Interaktionen in der Fremdsprache als sehr wichtig anzusehen sind. Ebenso scheinen sie für syntaktische Aspekte bedeutsam zu sein, während ihre Bedeutung etwa für die gerade auch im Deutschen sehr wichtige Morphologie nur gering ist.

Auch der Begriff Interaktion bedarf noch einer weiteren Klärung dahingehend, dass zwischen interpersoneller Interaktion im Sinne von *face-to-face*-Kommunikation oder auch der Auseinandersetzung mit schriftlichem Material auf der einen, der intrapersonellen Auseinandersetzung im Sinne der Vygotskyschen „*inner speech*“ (Vygotsky 1978) auf der anderen Seite eine analytische Unterscheidung zu treffen ist, auch wenn beide natürlich miteinander verbunden und verwoben sind.

## 2. Die Entwicklung der Interaktionshypothese

Als wichtigste „Vorläuferin“ (Henrici 1995: 10) der IAH kann die v. a. von Krashen (1985) theoretisch untermauerte Input-Hypothese bezeichnet werden. Dieser Theorie zufolge findet Erwerb statt, wenn zwei grundsätzliche Bedingungen gegeben sind: Erstens muss den Lernenden ein hohes Maß an verständlichem Input<sup>3)</sup> zur Verfügung gestellt werden, zweitens muss der sogenannte ‚affektive Filter‘ niedrig sein, was wiederum in den Variablen hoher Motivation und geringer Angst operationalisiert wird. Interaktion ist nach Krashen neben einer

---

3) Nach Bahns (1986: 131) ist Input in diesem Zusammenhang die „Sammelbezeichnung für alle sprachlichen Äußerungen, die direkt an den Lerner gerichtet sind. Zum anderen kann der Input – im weiteren Sinne – auch Sprachmaterial umfassen, das der Lerner in seiner Umgebung zwar hört, das jedoch nicht speziell an ihn gerichtet ist.“

Vereinfachung des Inputs sowie Kontextwissen nur einer von drei Wegen, um den Input verständlich zu machen. Seiner Meinung nach ist sie für Erwerbsprozesse weder nötig noch privilegiert.

Gerade in dieser Hinsicht unterscheidet sich die wesentlich von Long (1980, 1985) fundierte IAH. Zwar wird verständlicher Input als notwendige Erwerbsvoraussetzung betrachtet, gerade die in Interaktionen bei Kommunikationsproblemen erfolgenden Bedeutungsaushandlungen (*negotiation of meaning*) unter Einschluss interaktionaler Modifikationen stellen jedoch den Lernenden die erforderlichen linguistischen Formen zur Verfügung. Sie sind deshalb vereinfachtem Input (*premodified input*), wie er etwa beim sogenannten *foreigner* und *caretaker talk* oder dem *motherese* auftritt, vorzuziehen. Durch sie werden die internen kognitiven Prozesse gefördert, die zur Entwicklung der Interlanguage (vgl. Selinker 1972, 1992) führen, wobei die IAH sich vorwiegend mit zufällig initiierten Erwerbsprozessen beschäftigt. Nach Long (1985) muss die erforderliche Forschung dabei drei Behauptungen nachweisen :

1. Konversationskorrekturen fördern die Inputverständlichkeit (a-b)
2. Verständlicher Input fördert den Erwerb (b-c)
3. Konversationskorrekturen fördern den Erwerb (a-c)

Bislang hat sich die Forschung vorwiegend auf den ersten Schritt konzentriert, wobei nachgewiesen werden konnte, dass die Möglichkeit zur Bedeutungsaushandlung tatsächlich das Inhaltsverständnis fördert (vgl. Pica/Young/Doughty 1987 ; Loschky 1994).

Nahezu keine Nachweise gibt es dagegen für die Behauptung, dass Verständnis direkt zu Erwerb führt. So wendeten Kritiker (vgl. Faerch/Kasper 1986 ; Sharwood Smith 1986) bereits früh zu Recht ein, dass Inputverständnis auch durch Welt- und Kontextwissen, Vorkenntnisse, intelligentes Raten usw. geschehen kann und somit keinen klaren Hinweis auf Spracherwerb oder Interlanguage-Modifikationen liefert.

Zudem ist nachgewiesen, dass Verständnis von Lernenden aus sozialen und kulturellen Zwängen oder als Halo-Effekt häufig nur vorgetäuscht wird.

Auch die angenommenen Vorteile von in Aushandlungen verändertem Input (*interactionally modified input*) werden in Frage gestellt. So hält Krashen den Vorteil von vereinfachtem Input für evident, nicht jedoch den von interaktionalen Klärungen. Neuere Untersuchungen weisen allerdings nach, dass solche Aushandlungen das Verständnis tatsächlich fördern, wobei sie jedoch mehr Zeit erfordern als Inputvereinfachungen, was gerade in institutionellen Kontexten zu Praktikabilitätsproblemen führen kann (vgl. Pica/Young/Doughty 1987 ; Gass/Varonis 1994 ; Loschky 1994).

Als weitere wichtige Theorieansätze, die in die Erarbeitung von verfeinerten Versionen sowohl der Input- als auch der Interaktionshypothese eingeflossen sind, lassen sich die Output-Hypothese von Swain (1985), die Diskurs-Hypothese von Hatch (1978) und Givón (1979) sowie die Topikalisierungshypothese von Slimani (1987) anführen. Swain wies auf die große Bedeutung einer aktiven Verwendung der Sprache für Erwerbsprozesse hin, wobei Lernenden nicht nur die Möglichkeit gegeben, sondern auch ein gewisser Zwang zum Sprachgebrauch ausgeübt werden soll (*pushed language use*). Hatch und Givón betonten, dass für einen vollständigen Spracherwerb die Kenntnis verschiedener Diskurstypen und ihrer jeweiligen Regeln notwendig ist und nannten als wesentliche Arten informelle/ungeplante und formelle/geplante Diskurse. Slimani schließlich nannte als zentralen Faktor zur Förderung von Erwerbsprozessen die Wahl und Kontrolle von Themen und ihrer Behandlung durch die Lernenden sowohl in Erst- wie auch in Fremdsprachenlernkontexten.

Neuere Fassungen der IAH zeichnen sich deshalb durch einige relevante Differenzierungen aus. So lässt sich als heute geltender Konsens ansehen, dass Interaktionen einschließlich Bedeutungsaushandlungen Spracherwerb zwar

erleichtern, jedoch nicht unmittelbar verursachen. Modifizierte Interaktionen können somit nur die Voraussetzungen für möglichen Erwerb schaffen (vgl. Gass/Mackey/Pica 1998). Des weiteren sind Klärungsprozesse von Kommunikationsproblemen nicht die einzige Art von Interaktionen, die den Erwerb fördern, sondern sind durch die Erforschung von problemfreien Interaktionen und ihrem Einfluss auf Erwerbsprozesse zu ergänzen.

Die Rolle von Aushandlungen wird primär darin gesehen, zum einen die Aufmerksamkeit, die notwendig ist, um Input zu so genanntem Intake werden zu lassen, auf bestimmte sprachliche Phänomene zu richten (*attention* und *noticing*), zum anderen die zur Verarbeitung erforderliche Zeit zur Verfügung zu stellen. Besonders für Lernende am Anfang des Fremdsprachenlernens ist es wegen nur begrenzter Verarbeitungskapazitäten oft eine kognitive Überforderung, gleichzeitig sowohl Inhalts- als auch Formaspekte zu verarbeiten (vgl. Ellis 1999). Die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit der Klärung erst gibt die während der Inhaltsbewältigung nötige Zeit, um auch Formfragen zu integrieren.

Ein weiterer Punkt der Theorieentwicklung betrifft den Aspekt der Outputverbesserung. Rückmeldungen im Verlauf von Aushandlungen geben den Lernenden positive und negative Evidenzen über die Korrektheit der von ihnen produzierten Äußerungen und somit die Möglichkeit, durch veränderten Output und erneutes *feedback* weitere Informationen zu bekommen (vgl. Long 1996). Im Bereich der vorwiegend von Lehrkräften gegebenen und wissenschaftlich untersuchten negativen Rückmeldungen sind besonders sogenannte *recasts* von Bedeutung, d.h. die mit Korrekturen versehene Wiederholung von Äußerungen der Lernenden bei gleichzeitiger Konzentration auf die Inhalte.

A : Und was hast du dann gemacht ?

B : Dann ich bin gegangen ins Kino.

A : Dann bist du ins Kino gegangen ? Und welchen Film hast du gesehen ?

Nach Long (1996) liefern solche *recasts* den Lernenden die Möglichkeit zu kognitiven Vergleichen (*cognitive comparison*), allerdings betont Gass (1997), dass dies nur der erste Schritt für eine Veränderung der Interlanguage sein kann, dem jedoch weitere der gleichen Art folgen müssen. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass das eher zufällige Auftreten und die Korrektur bestimmter sprachlicher Phänomene auch ergänzender intentionaler Phasen bedarf, in denen der Fokus der Aufmerksamkeit direkt auf die zu lernenden oder zu verändernden Sprachaspekte gelenkt wird. Die Erforschung der Bedeutung von *recasts* insbesondere im Bereich positiver, aber auch negativer Evidenzen liegt noch in den Anfängen, nicht zuletzt aufgrund verschiedener theoretischer sowie methodisch-analytischer Schwierigkeiten (vgl. Ellis 1999).

Die veränderte Form der IAH mit Einbezug von verständlichem Input, negativem Feedback, modifiziertem Output und der Erkenntnis, dass Interaktion erst durch die Verbindung von Input, internen Verarbeitungskapazitäten und Output durch selektive Aufmerksamkeit funktioniert, ist sicher ein wichtiger Schritt vorwärts gegenüber der frühen Version. Dennoch bleiben einige prinzipielle Probleme bestehen. So gibt es etwa das methodische Problem, die verschiedenen Komponenten der Bedeutungsaushandlung zu isolieren. In institutionellen Lernkontexten stellt sich die Frage, wie der modifizierte Output eines Lernenden analytisch von dem dadurch erfolgten verständlichen Input bei den anderen Lernenden getrennt werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Konzentration auf einen einzigen Typ von Interaktion, den der Bedeutungsaushandlung bei auftretenden Kommunikationsproblemen. Für eine umfassende Fremdsprachenerwerbstheorie bedarf es somit einer erheblichen Ausweitung des Untersuchungsfeldes. Dies betrifft auch die Beachtung

individueller Unterschiede. Die von ihrer Anlage her universell angelegte IAH versucht bislang lediglich, Umgebungsfaktoren für den Spracherwerb im Allgemeinen zu berücksichtigen, erforderlich wäre aber eine qualitativ angelegte Betrachtung verschiedener intervenierender Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozial und kulturell bedingter Aushandlungsstile usw., deren Einfluss bislang noch weitgehend unerforscht ist (vgl. Gass/Mackey/Pica 1998; Ellis 1999).

Ganz grundsätzlich kritisiert van Lier (1996) zudem die atomisierende Herangehensweise der IAH, die den holistischen, kollaborativen und dynamischen Charakter von Interaktionen nicht genug beachte und dadurch wichtige qualitative Aspekte vernachlässige.

### 3. Theorie soziokultureller Entwicklung

Die hier vorgetragene Kritik kommt vorwiegend von VertreterInnen einer soziokulturellen und sozialpsychologischen Orientierung (vgl. Firth/Wagner 1997). Sie werfen der IAH vor, Lernende meistens nur als unzureichende Kommunikatoren (*defective communicators*) zu begreifen, die in ihrem Sprachverhalten als grundsätzlich ErstsprachlerInnen unterlegen angesehen werden. Vernachlässigt werden dadurch einerseits individuelle und soziale Unterschiede in der Sprachverwendung, andererseits die Komplexität multilingualer und -kultureller Gesellschaften, in denen Zweit- und Fremdsprachen neben der Erstsprache eine wachsende Bedeutung erlangen. Darüber hinaus sind nicht nur – bei aller berechtigten Bedeutung – die internen, kognitiven Prozesse zu erforschen, sondern dem Spracherwerb als sozialem Phänomen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Statt der von der Kognitionswissenschaft gerne herangezogenen Metapher der Computerverarbeitung verwenden VertreterInnen der soziokulturellen Theorie deshalb lieber den Begriff ‚Partizipation‘ (*participation*), in deren Rahmen Prozesse

der Sprachaneignung erfolgen. Konzeptionell erfolgt dabei meistens ein Rückgriff auf die soziokulturelle Theorie Vygotskys (1978) sowie ihrer Übertragung auf den Bereich des Fremdsprachenlernens durch Lantolf (2000). Das Schlüsselkonstrukt dieser Theorierichtung ist das der ‚Vermittlung‘ (*mediation*). Lernen einschließlich Sprachlernen geschieht, wenn biologisch determinierte mentale Funktionen sich durch soziale Interaktion zu komplexeren Funktionen höherer Ordnung entwickeln. Hierbei entsteht Bewusstsein (*consciousness*), das sowohl die Bewusstheit kognitiver Fähigkeiten als auch Selbstregulierungsmechanismen bei der Problemlösung beinhaltet. Es werden Hilfsmittel zur Erreichung von Zielen erworben, die die besonderen kulturellen und historischen Bedingungen widerspiegeln, in denen sie entwickelt wurden. Ein besonders wichtiges Hilfsmittel des Lernens zur Vermittlung zwischen Individuum und Welt ist dabei die interpersonale Interaktion. Während die IAH Interaktionen vorwiegend als erleichternd für die Bereitstellung von ‚Lernerdaten‘, jedoch als weder notwendig noch ausreichend ansieht, ist für die SKT die Interaktion selber der primäre Lernort und ausreichend für das Sprachenlernen. In dieser Perspektive ist daher auch die Abgrenzung zwischen Gebrauch und Erwerb schwierig, weil bereits die kommunikative Beteiligung und Verwendung neuer Strukturen i. w. S. als Beweise für Lernfortschritte angesehen werden.

Ein weiterer großer Unterschied zur IAH besteht darin, dass der notwendigen intrapersonalen Interaktion, d. h. der subjektiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen eine ebenso große Rolle wie der interpersonalen zugemessen wird. Letztlich entscheiden die Lernenden bewusst oder unbewusst, welche der in Interaktionen auftretenden neuen Sprachaspekte sie aufnehmen, verarbeiten und behalten wollen.

Das zentrale methodisch-didaktische Element der SKT ist ein Stufenmodell, in dessen Rahmen die Lernenden auf der Basis einer von der Lehrkraft gegebenen

didaktisch-methodischen Struktur ein Wissenskonzept entwickeln (*scaffolding*). Sie besteht im Wesentlichen aus folgenden Schritten :

- 1 . das Interesse für die Aufgabe wecken
- 2 . die Aufgabe in notwendigem Maße vereinfachen
- 3 . das Streben nach dem Ziel aufrechterhalten
- 4 . die Frustrationen während der Problemlösung kontrollieren
- 5 . die Aufgabenlösungen besprechen
- 6 . eine ideale Version vorführen
- 7 . kritische Merkmale und Diskrepanzen zwischen der Produktion und der idealen Lösung markieren und diskutieren

Ein möglicher Weg kann dabei z. B. die bereits 1988 von Tharp/Gallimore vorgeschlagene instruierende Konversation sein, bei der versucht wird, möglichst viele Elemente ungesteuerter Konversationen wie häufigen Sprecherwechsel, Spontanität oder Unvorhersehbarkeit des weiteren Gesprächsverlaufs im Rahmen gesteuerter Lernsituationen anzuwenden.

Bei dem Aufbau des Wissenskonzepts ist sehr darauf zu achten, dass die Diskrepanz zwischen der aktuellen Entwicklung der Lernenden und der Aufgabe bzw. der Zielversion innerhalb eines von Vygotsky als ‚Bereich möglicher Entwicklung‘ (*zone of proximal development, ZPD*) bezeichneten Lernfeldes liegt. Es bezeichnet Aufgaben, die von den Lernenden noch nicht eigenständig, aber bereits unter didaktischer Anleitung gelöst werden können. Befinden sich Aufgaben darunter, so führt dies zu Unterforderung und Langeweile, liegen sie darüber, so ergibt sich eine Überforderung mit folgender Frustration. Oberflächlich entspricht die ZPD der bekannten Forderung ‚ $i+1$ ‘ von Krashen, der zufolge angemessener und verständlicher Input leicht über dem aktuellen Niveau der Lernenden zu liegen hat. Der wichtige Unterschied zu Krashen ist jedoch, dass dieser den Erwerb mentalistisch auf einer linearen Entwicklungslinie sieht, während er nach Vygotsky

von den interaktionalen und sozialen Erfahrungen der Individuen abhängig und somit nur bedingt vorhersehbar ist.

Insgesamt besitzt die SKT gerade durch ihre umfassendere Herangehensweise an das interaktionale Geschehen ein großes Potential für die Forschung und Praxis. Kritisch ist jedoch v.a. die mangelnde konzeptionelle und operationelle Abgrenzung zwischen Gebrauch und Erwerb zu sehen, was teils mit dem vorwiegend gewählten methodischen Instrumentarium zu tun hat (*microgenesis of language abilities*).

#### 4. Theorie der Verarbeitungstiefe

Die hierdurch auftretenden Probleme, die mentalen Verarbeitungsvorgänge beim (Fremdsprachen-)Lernen zu verstehen, können durch eine Be(tr)achtung der gedächtnispsychologischen Forschungslandschaft wenigstens teilweise gelöst werden, welche auch in didaktischer Hinsicht fruchtbare Hinweise zu liefern hat.

Die klassische Gedächtnisforschung geht von einem Modell mit den drei verschiedenen Speichern Ultrakurz-, Kurz- bzw. Arbeits- und Langzeitgedächtnis aus. Craik/Lockhart (1972) schlugen nun eine andere Sichtweise vor: Das Gedächtnis ist demnach nicht eine Funktion verschiedener Speicher, sondern eine Funktion der Verarbeitungsart, wenn Menschen mit neuem Material im Input konfrontiert sind. Solche Stimuli können auf verschiedenen Ebenen verarbeitet werden. Einleitende Stufen beinhalten lediglich formale Eigenschaften wie Linien, Helligkeit, Lautstärke usw., während tiefere Stufen Informationen mit existierenden Schemata vergleichen, um Muster und Bedeutungen zu extrahieren.

Craik/Lockhart (1972 : 676) sehen „Spurendauerhaftigkeit (*trace persistence*)“ als eine Funktion der Verarbeitungstiefe an, d. h. je intensiver die Analyse und Verarbeitung ist, um so elaboriertere, dauerhaftere und stärkere Spuren werden aufgebaut. Die Spuren bestehen dabei aus einer Mischung von zwei grundsätzlichen Verarbeitungsformen, d. h. der Wiederholung von bereits durchge-

fürten Stimulusanalysen einerseits und der tieferen Analysen von als unbekannt oder nicht kategorisierbar betrachteten Stimuli andererseits. Der Behaltensgrad wird schließlich gesehen als Produkt

1. des Aufmerksamkeitsgrades gegenüber dem Stimulus,
2. des Ausmaßes der Verbindung mit bereits existierenden Strukturen,
3. der zur Verfügung stehenden Verarbeitungszeit.

Die didaktisch relevante Frage ist nun, was das Verarbeitungsniveau beeinflusst, mit dem sich das Individuum auf das Lernmaterial einlässt. Hier scheinen der Grad und die Form der Lernmotivation sowie die Art der Aufgabenstellung und -lösung zwei entscheidende Faktoren zu sein (vgl. Grünewald 2001).

Eine Schwäche des Modells von Craik/Lockhart (1972) ist jedoch, dass die „Verarbeitungstiefe“ als zentralem Terminus und Konzeptzentrum unspezifisch bleibt. Hier setzt nun Wittrock (1974) mit seinem generativen Lernmodell an. Lernen wird dabei gesehen als Funktion der konkreten und abstrakten Assoziationen, die Lernende zwischen dem Stimulus und vorherigen Erfahrungen herstellen. Können solche Assoziationen und Verbindungen hergestellt werden, so ermöglicht dies erstens eine Aufnahme ins Langzeitgedächtnis und zweitens können Lernende Wissensbestände auf neue Kontexte und Probleme übertragen.

Vor allem zwei Aufgabentypen scheinen solch eine Verarbeitung und somit Erwerb besonders zu fördern: Erstens die Zusammenfassung und Wiedergabe von schriftlichem und mündlichem Material, weil hier Top down – und Bottom up – Prozesse integriert werden, zweitens die Textbearbeitung, indem eigenständig Fragen an den Text formuliert und beantwortet werden. Eine solche ‚elaborierte Befragung‘ (*elaborative interrogation*) mittels eines „*self-questioning*“ (Pressley 1987) fördert die Aufmerksamkeitsfokussierung, die mentale Organisation von neuem Material und seine Integration in bereits bestehende Strukturen sowie allgemein die metakognitive Fähigkeit der Selbstevaluation.

Trotz aller konzeptionellen Fortschritte bestehen jedoch nach wie vor erhebliche Grenzen solcher Verarbeitungs- und Gedächtnismodelle. So ist die theoretische, konzeptuelle und empirische Basis für eine Unterscheidung der verschiedenen mentalen Prozesse und der Verhaltensformen in Beziehung zu der erfolgten Verarbeitungstiefe noch sehr begrenzt. Eine größere Beachtung sollten auch individuelle und kulturelle Unterschiede finden, weil nicht klar ist, ob bestimmte Verfahren die Verarbeitungstiefe universell gleichermaßen fördern. Als größte Schwäche jedoch kann angeführt werden, dass die Rolle der Interaktion bei der kognitiven Verarbeitung tatsächlich noch in keiner Studie umfassend untersucht und spezifiziert wurde. Es kann jedoch begründet angenommen werden, dass z. B. die Bedeutungsaushandlung ein Mittel der Tiefenverarbeitung ist, weil erstens die Verarbeitungszeit erhöht und zweitens Verbindungen zwischen Bottom Up – und Top Down – Prozessen hergestellt werden.

Trotz dieser Einschränkungen ist nicht von der Hand zu weisen, dass die konzeptionell breit und undogmatisch angelegte Erforschung der mentalen Verarbeitungsvorgänge ein unbedingt notwendiges Forschungsgebiet ist, um Lernprozesse im Allgemeinen und Fremdsprachenlernprozesse im Besonderen erklär- und verstehbar zu machen. Zwischen den drei beschriebenen Modellen aus sehr unterschiedlichen Wissenschaftsfeldern bestehen dabei sehr fruchtbare, sich teils überschneidende, teils ergänzende Verbindungen, die empirisch und konzeptionell zusammengeführt werden sollten.

## **5. Zukünftige Untersuchungsbereiche der Interaktionsforschung**

Für die weitere Entwicklung der Interaktionsforschung lassen sich verschiedene defizitäre Felder ausmachen. So müssten etwa die Einflüsse von Input und Output auf den Spracherwerb konzeptionell besser unterschieden werden. Mehr Aufmerksamkeit sollte der intrapersonalen Interaktion geschenkt werden und dabei

auch die kognitive Auseinandersetzung mit schriftlichem Input einbezogen werden, da bisher vorwiegend die interpersonelle, mündliche Interaktion untersucht wurde. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Beziehung zwischen inter- und intrapersoneller Interaktion zu sehen.

Die bisherige Konzentration auf negative Rückmeldungen sollte ergänzt werden durch die Untersuchung der Wirkung von positiven Rückmeldungen, insbesondere, da in Realsituationen häufig beide Formen kombiniert auftreten. Eine zusätzliche Erweiterung betrifft andere sprachliche Teilbereiche als die lexikalischen Aspekte des Fremdsprachenlernens, auf die sich die bisherige Forschung konzentriert hat.

Bislang wurde auch zuviel Gewicht auf die Erforschung der Interlanguage-Entwicklung durch Input/Output gelegt und zuwenig die Auswirkungen auf den Intake, d.h. die Aufnahme in das Arbeitsgedächtnis, und die Form des Übergangs von Intake in die Interlanguage untersucht. Beachtet werden müsste durch die Einbeziehung des Uptake zudem stärker, ob die Lerner auch nach längerer Zeit noch benennen können, was sie gelernt haben (vgl. Allwright 1984).

Ganz allgemein wäre ein Wechsel von lernzentrierten zu lernerzentrierten Untersuchungen sinnvoll, indem die Bedeutung von Alter, Persönlichkeit, Lernstilen, Kommunikationsstilen, Motivation usw. nicht nur als Rahmenbedingungen, sondern als Konstituenten, nicht nur als zu beachtende Begleiterscheinungen, sondern als Voraussetzungen der spezifischen Erwerbsprozesse durch Interaktion betrachtet werden.

Die Instrumente zur Messung dessen, was durch Interaktionen erworben wird, sind darüber hinaus unzureichend sensibel, besonders, wenn es um die Unterscheidung der Messung von implizitem und explizitem Wissen geht. Auch die von der SKT behauptete Gleichsetzung von Gebrauch und Erwerb müsste genauer differenzieren zwischen anfänglicher Verwendung (*initial performance*) und Erwerb. Methodisch ist des weiteren die Erhebung von longitudinalen und qualitativen Daten

zu verstärken, wobei die von SKT-ForscherInnen verwendeten *microgenetic* – Methoden vermehrt eingesetzt werden sollten.

Zwar gibt es insgesamt eine starke empirische Basis für die These, dass Interaktion eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt, unklar bleibt jedoch, in welcher Weise und in welchem Ausmaß sie notwendig ist. Dies hängt wiederum davon ab, wie Interaktion selber definiert wird, insbesondere in der Unterscheidung zwischen inter- und intrapersoneller Interaktion. Darüber hinaus ist zu klären, ob die Fokussierung auf Kommunikationsprobleme und Bedeutungsaushandlungen tatsächlich gerechtfertigt ist in Bezug auf ihren privilegierten Beitrag zum Spracherwerb.

## **6. Pädagogische Konsequenzen**

Auf mögliche Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis auf dem bisherigen Stand der Forschung wurde mit den Beispielen von Zusammenfassungs- und Selbstbefragungsaufgaben schon kurz hingewiesen. Darüber hinaus lassen sich besonders drei Aspekte als für das Fremdsprachenlernen besonders förderlich nachweisen :

Erstens werden Verstehens- und (weniger nachgewiesen) Erwerbsprozesse dadurch unterstützt, dass Lernende ein hohes Maß an Diskurskontrolle haben. Dies bedeutet, dass die Themenbestimmung, -abhandlung und -beendigung soweit wie eben unter institutionellen Bedingungen möglich von ihnen selbst bestimmt wird. Diese Forderung geht noch um Einiges über die schon seit längerem geforderte Adressatenorientierung hinaus, bei der unter dem Zielhorizont einer möglichst großen Beachtung der Interessen und Lernziele der Lernenden die Themenauswahl trotz alledem als Aufgabe der Lehrkraft gesehen wird.

Das Diskursthema kann nun in mehrere Richtungen definiert werden, d. h. es kann formorientiert, interaktiv, pragmatisch oder semantisch sein, wobei letzteres i.

A. dominiert. Gespräche in gesteuerten Kontexten gehen, darauf weist van Lier (1988) hin, häufig darüber, was und wie etwas gemacht wird (*activity*), nicht über die inhaltlichen Aspekte (*topic*). Dahinter steht die offene oder versteckte Ansicht, dass in Fremdsprachenlernzusammenhängen die Sprache und ihre Verwendung das Ziel des Unterrichts sind, wodurch bedeutungs- gegenüber formorientierten Element in den Hintergrund treten.<sup>4)</sup> Das typische, von van Lier als Aktivitätsorientierung bezeichnete Diskursmuster wird dabei als IRF, d. h. *initiation – response – feedback* bezeichnet. Die Lehrkraft bestimmt bei diesem Muster neben Länge und Abbruch auch das Thema.

Die Risikobereitschaft zur Fremdsprachenbenutzung wie auch die strategische Kompetenz zur Verwendung von Kommunikationsstrategien steigt jedoch deutlich, wenn die Entscheidung über die Inhalte und die Art, Richtung und Ausführlichkeit ihrer Behandlung zumindest phasenweise von den Lernenden übernommen wird. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt dann vornehmlich darin, Topikalisierungsprozesse organisatorisch und didaktisch-methodisch zu ermöglichen und die Lernenden dabei zu unterstützen, sich auszudrücken und ihre eigenen Ideen zu entwickeln. Durch die so gesteigerte Variation und Improvisation wird die Experimentierfreude bei der Sprachentwicklung und Prozesse des Hypothesenbildens und -testens gefördert.

Unterrichtspraktisch können neben einer grundsätzlichen Sensibilität und Offenheit von Lehrkräften zum Fokuswechsel in zufällig auftretenden Situationen solche Möglichkeiten durch die Institutionalisierung von sogenannten ‚*talking circles*‘ gegeben werden. Hierbei werden offene Gesprächsangebote geschaffen, deren Inhalte von den Lernenden selbst bestimmt werden (vgl. Ellis 1999).

Zweitens sollte ein themenspezifischer Wechsel der Sozialformen mit einem

---

4) Exemplarisch lässt sich das im Bereich der Landeskunde an den Diskussionen über die Frage des ‚Kontextwissens‘ (vgl. Schmidt 1973) ablesen.

grundsätzlichen Schwerpunkt von Paar- und Gruppenarbeit erfolgen. Diskurs- und Aushandlungskontrolle haben hier die größten Chancen, in die Tat umgesetzt zu werden. Der von der SKT geforderte Aufbau eines Wissensgerüsts kann mit flankierender Unterstützung durch die Lehrkraft durchaus auch von den Lernenden geleistet werden. Es zeigt sich empirisch, dass durch unterschiedliche Sprachkompetenzen von Lernenden in Kleingruppen längere Aushandlungssequenzen erfolgen, die sowohl für die besseren als auch für die weniger kompetenten Lernenden von Vorteil sind. Letztere haben die Möglichkeit, ohne Gesichtsverlust, wie er im Frontalunterricht oft befürchtet wird, erforderliche Sprachaspekte für den eigenen Ausdruck zu erfragen, während erstere umgekehrt bei solchen Fragen zu verständlichen Erklärungen und Beschreibungen gezwungen sind und so ihre Kompetenz festigen. Die von Lehrkräften häufig geäußerte Sorge, dass gerade in monolingualen Klassen oft zur Verwendung der Erstsprache übergegangen wird und generell die Aufgabenstellung, soweit sie vorgegeben ist, nicht ernsthaft bearbeitet wird, lässt sich durch geschickte Aufgabenstellungen vermeiden und drückt zudem nicht selten nur den befürchteten Kontroll- und Machtverlust aus.

Drittens lässt sich empirisch nachweisen, dass Spracherwerbsprozesse – neben und in Ergänzung zu freien Themenbestimmungen sowohl in lehrerzentrierten Phasen als auch in Paar- und Gruppenarbeit – besonders durch die situationsadäquate Bearbeitung bestimmter Sprachaspekte in explizit-metasprachlichen sogenannten „Nebensequenzen“ (Henrici 1995 : 151) gefördert werden. Diese sollten unterrichtsorganisatorisch eindeutig von den inhaltsfokussierten Sequenzen unterschieden werden, d. h. ein häufiger Wechsel von Inhalts- zu Formorientierung ist zu vermeiden, erst recht natürlich eine völlige Amalgamisierung, bei denen den Lernenden womöglich völlig unklar ist, welche Aspekte im Moment im Vordergrund stehen.

## 7. Schluss

Es wurde versucht, in der gebotenen Kürze einige wichtige neuere Entwicklungen der Interaktionsforschung zusammenzufassen. Die zentrale Frage für Lehrkräfte ist und bleibt, wie sie aufbauend auf ihrem didaktisch-methodischen Wissen und ihrer Erfahrung den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten eröffnen können, in einer großen Bandbreite von interaktiven Situationen unter möglichst ausgeprägter Diskurskontrolle durch die Lernenden selbst sprachlich zu (inter-) agieren. Dabei müssen die soziokulturellen und individuellen Prägungen der Lernenden ebenso berücksichtigt werden wie die institutionell vorgegebenen und fachspezifischen Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte. Für ein Austarieren dieser komplexen Zusammenhänge wird es dabei keine abschließend befriedigenden und endgültigen Lösungen geben, sondern nur immer wieder neu in Frage zu stellende Antworten.

### Literatur

- Allwright, B.(1984) : The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. In : Applied Linguistics 5, 156-171.
- Bahns, J.(1986) : Der Input im Fremdsprachenunterricht. In : Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 15. 1/2, 131-145.
- Craik, F./Lockhart, R.(1972) : Levels of Processing. A Framework for Memory Research. In : Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11, 671-678.
- DeKayser, R.(1995) : Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. In : Studies in Second Language Acquisition 17, 379-410.
- Ellis, R.(1999) : Learning a Second Language through Interaction. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Faerch, C./Kasper, G.(1986) : The Role of Comprehension in Second Language Learning. In : Applied Linguistics 7, 257-274.
- Firth, A./Wagner, J.(1997) : On Discourse, Communication and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In : The Modern Language Journal 81, 285-300.
- Gass, S.(1997) : Input, Interaction, and the Second Language Learner. Mahwah, NJ : Lawrence

- Erlbaum.
- Gass, S./Mackey, A./Pica, T.(1998) : The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition : Introduction to the Special Issue. In : The Modern Language Journal 82, 299-305.
- Gass, S./Madden, C.(eds.) (1985) : Input and Second Language Acquisition. Rowley, MA : Newbury House.
- Gass, S./Varonis, E.(1994) : Input, Interaction, and Second Language Production. In : Studies in Second Language Acquisition 16, 283-302.
- Givón, T.(1979) : On Understanding Grammar. New York : Academic Press.
- Grünewald, M.(2001) : Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdspracherwerbs. In : Studies in Language and Literature 2, 215-246.
- Hatch, E.(ed.) (1978) : Second Language Acquisition : A Book of Readings. Rowley, MA : Newbury House.
- Henrici, G.(1995) : Spracherwerb durch Interaktion ? Eine Einführung in die fremdspracherwerbs-spezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.
- Königs, F.G.(1995) : Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In : Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J.(Hrsg.) : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Francke, 428-431.
- Krashen, S.(1981) : Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S.(1985) : The Input Hypothesis. London : Longman.
- Krumm, H.-J. (2002) : Pädagogische Interaktion : Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. In : Nakagawa, S./Slivensky, S./Sugitani, M.(Hgg.) : Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck et al. : StudienVerlag , 43-68.
- Lantolf, J.(2000) : Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford : Oxford University Press.
- Long, M.(1980) : Input, Interaction and Second Language Acquisition. Unpublished Ph.D.-Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Long, M.(1985) : Input, and Second Language Acquisition Theory. In : Gass, S./Madden, C. (eds.), 377-393.
- Long, M.(1996) : The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In : Ritchie, W./Bhatia, T.(eds.) : Handbook of Second Language Acquisition. San Diego : Academic Press.
- Loschky, L.(1994) : Comprehensible Input and Second Language Acquisition : What is the Relationship ? In : Studies in Second Language Acquisition 16, 303-323.
- Pica, T./Young, R./Doughty, C. (1987) : The Impact of Interaction on Comprehension. In : TESOL Quarterly 21, 737-758.
- Pressley, M./McDaniel, M./Turnure, J./Wood, E./Ahmad, M.(1987) : Generation and Precision of

- Elaboration : Effects on Intentional and Incidental Learning. In : Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition 13, 291-300.
- Schmidt, R.(1994) : Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. In : AILA Review 11, 11-26.
- Schmidt, S.J.(1973) : ‚Landeskunde‘ als Kontextwissen. Ein Plädoyer für eine instrumentale Konstruktion von ‚Landeskunde‘. In : Kummer, M./Picht, R.(Hrsg.) : Curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde. Bielefeld : Universität Bielefeld.
- Selinker, L.(1972) : Interlanguage. In : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL) 10. 3, 209-231.
- Selinker, L.(1992) : Rediscovering Interlanguage. London : Longman.
- Sharwood Smith, M.(1986) : Comprehension vs. Acquisition : Two Ways of Processing Input. In : Applied Linguistics 7, 239-256.
- Slimani, A.(1987) : The Teaching/Learning Relationship : Learning Opportunities and the Problems of Uptake — an Algerian Case. Unpublished Ph.D.-Dissertation. University of Lancaster.
- Swain, M.(1985) : Communicative Competence : Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In : Gass, S./Madden (eds.), 235-253.
- Tharp, R./Gallimore, R.(1988) : Rousing Minds to Life : Teaching, Learning, and Schooling in Social Context. New York : Cambridge University Press.
- Van Lier, L.(1988) : The Classroom and the Language Learner. London : Longman.
- Van Lier, L.(1996) : Interaction in the Language Curriculum. London : Longman.
- Vygotsky, L.(1978) : Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Wittrock, M.(1974) : Learning as a Generative Process. In : Educational Psychologist 24, 345-376.