

## **Sprachliches Wissen und Interaktion im Sprachunterricht<sup>1</sup>**

**Matti LEIWO**

### **1. Einführung**

In den folgenden Überlegungen wird die Sprachfertigkeit nicht allein unter dem Aspekt des sprachlichen Kodes sondern auch aus dem Blickwinkel der Interaktion betrachtet. Generell wurde davon ausgegangen, daß die Sprachfertigkeit in der Beherrschung eines grammatisch-pragmatischen Kodes besteht und daß es daher einfach und naheliegend ist, diese zu fördern und zu messen. Doch sollte man sich bei genauerer Betrachtung nicht mit einer begrifflichen Übereinstimmung auf Alltagsniveau zufriedengeben. Strebt die angewandte Linguistik eine synthetische Sicht der Sprachfertigkeit als Bestandteil allgemeiner Begabungen an, so scheinen systematische Überlegungen darüber angebracht, was Wechselwirkung und soziale Fertigkeiten in der Sprache eigentlich bedeuten und welche Folgen es haben könnte, wenn man Sprechen und Kommunikation in erster Linie als Handlung und Interaktion und erst an zweiter Stelle als Frage pragmatischen und linguistischen Wissens begreifen würde.

---

<sup>1</sup>Diese Arbeit ist als Teil des von der Finnischen Akademie finanzierten Projekts „Communication and speech processing in aphasia“ entstanden und erschien in einer längeren Fassung als „Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kieltenopetuksessa“ in Finlance XI 1992, S. 56-73.

## **2. Vom Wissensmodell zum Interaktionsmodell**

Die Betonung der Kenntnisse und Fertigkeiten des Einzelnen auch im Fremdsprachenunterricht scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein. Sofern der Lernende seine Muttersprache beherrscht, besteht sein Problem in der unzureichenden Kenntnis des fremden Kodes: er kennt die Wörter, die Strukturen und die Umgangsgewohnheiten der fremden Sprache nicht. Daraus folgt, daß ihm die Zielsprache erst gelehrt werden muß.

Die angewandte Linguistik gründet sich denn auch, wie der Name besagt, auf der Beschreibung von Sprachstrukturen, auf Grammatikmodellen oder von Spracheinheiten ausgehenden Diskursmodellen. Die Fremdsprachendidaktik kennt die grammatikalische Übersetzungsmethode, die direkte Methode und die auf grammatikalischem Denken beruhende Erkenntnismethode. In der Erforschung der Fremdsprachenbeherrschung hat sich im Anschluß an diesen die Fehleranalyse entwickelt. Aber auch die Psycho- und Soziolinguistik beruhen weitgehend auf linguistischen Kodemodellen. Als typisches Beispiel sei die kognitive Linguistik von Clark und Clark (1977) genannt. Dort wird die Spracherzeugung mit Hilfe von Diskurs- Satz- oder Konstituentenplänen beschrieben und das Verstehen als Entdeckung und Deutung solcher Einheiten begriffen. Als Beispiele dafür, wie der Satz in den Mittelpunkt der Überlegungen zur Sprachbeschreibung gestellt wird, können die Kodierung von Aussagesätzen, die Bedeutung der Thema-Rhema Struktur bei der Kodierung sowie Beantwortungstests zu Entscheidungs- oder Wer-/Was-Fragen genannt werden.

Beim Kodemodell wird, gleichwohl ob in der Linguistik, der Psycholinguistik oder erst recht in der Semiotik, die Kommunikation als Kette angesehen, bei der Wortschatz und grammatische Struktur der Sprache einen Kode bilden, in dem Gedanken und Inhalte, Einstellungen und Gefühle als in Sätzen kodierte Botschaft vermittelt werden, die der Hörer dekodiert. Verstehen ist demnach gemeinsames dekodiertes Wissen.

Die Vorstellung von Sprachfertigkeit als das Wissen des Lerners um den Kode und seinen Gebrauch lebt in der Sprachdidaktik (al-

lenfalls um die Pragmatik erweitert) fort. Dies ist vielleicht am deutlichsten bei den Testverfahren der Fall. Bachman (1990) teilt zum Beispiel die sprachliche Kompetenz in eine organisatorische Kompetenz, zu der die grammatische und die textuelle Fertigkeit gehören, und eine pragmatische Kompetenz, die aus illokutionären und soziolinguistischen Fertigkeiten besteht, ein. Dort heißt es zusammengefaßt (ebenda 99):

Organizational competence includes the knowledge employed in creating or recognizing grammatically correct utterances, in comprehending their propositional content, and in organizing them to form oral or written texts. Pragmatic competence includes two types of knowledge which ... are employed in the contextualized performance and interpretation of socially appropriate illocutionary acts of discourse. The competencies include the knowledge of language functions, of sociolinguistic rules of appropriateness, and of cultural references and figurative language.

Der Ausgangspunkt dieses Modells ist also die Produktion grammatisch korrekter Sätze sowie die Interpretation ihrer propositionalen Bedeutung und ihrer illokutiven Funktion. Auch pragmatische Fertigkeit wird als Wissen aufgefaßt. Darüber hinaus nimmt Bachman eine strategische Kompetenz an, zu der die Setzung kommunikativer Ziele, sowie die Kommunikationsplanung und ihre Verwirklichung gehören. Diese strategische Kompetenz bedient sich schon in der Planungsphase der sprachlichen Kompetenz (ebenda 106):

...rather than considering strategic competence solely an aspect of *language* competence, I consider it more as a general ability, which enables the individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether the task be related to communicative language or to non-verbal tasks such as creating musical composition, painting, or solving mathematical equations.

Ein derart erweitertes Kodemodell birgt jedoch grundsätzliche Probleme in sich. Aus der weit gefaßten strategischen Kompetenz läßt sich der eingengegte Begriff einer faktspeichernden sprachlichen Kompetenz schließen, die in ihrer eigenen „Schublade“ isoliert bleibt. Die Vorstellung wirft auch in psycholinguistischer Hinsicht Probleme auf. Was ist der Unterschied zwischen „strategischer Kompetenz“ und Intelligenz? Wie ist das Verhältnis zwischen sprachlicher, musikalischer und mathematischer Begabung?

Ein theoretisch und praktisch noch wichtigeres Problem ist, daß im Kodebeherrschungsmodell das genaue Verhältnis zwischen der Beherrschung des Kodes und dem Gelingen der Interaktionssituation unbestimmt bleibt. Im Anschluß an die Gesprächsforschung ist man jedoch zunehmend zu der Auffassung gelangt, daß das Verstehen der Botschaft mehr eine Frage der Schlußfolgerung ist als des Aufschlüsselns von Kodes. Am weitesten haben Sperber und Wilson (1986) diesen Gedanken geführt. Ihnen zufolge besteht die Aufgabe des Hörers darin, die Intention des Sprechers zu erschließen, und sie betonen im Gegensatz zur üblichen Denkweise der linguistischen Pragmatik, daß linguistisches Wissen als Grundlage für die Erschließung dieser Intention nicht ausreicht. Statt dessen benutzt der Hörer in erster Linie sein enzyklopädisches Wissen bei der Suche nach der geeigneten Deutung des sprachlichen Ausdrucks. Gemeinsames Wissen ist eine psychologische Unmöglichkeit, darum gehen Gesprächspartner Risiken ein, setzen Annahmen voraus und raten einfach. Die Kommunikation kann als gelungen gelten, wenn der Sprecher eine und mehrere seiner Intentionen klar macht - ob verbal oder auf eine andere Weise, die gar nicht erst unbedingt auf der kodierten Mitteilung beruht, und wenn sie dem Hörer in seinem kognitiven Kontext klar wird.

Theoretisch und praktisch sinnvoller wäre es vielleicht, die Sprachfertigkeit als interaktiven Bereich zu untersuchen und sie als prozeß- und strategiezentriert mit Hilfe von etwa „interlanguage“-Strategien zu beschreiben (Vgl. z.B. Bialystok 1990. Sehr ähnliche Strategien begegnen auch in der Aphasie, vgl. z.B. Klippi 1989). Solche Strategien kann man natürlich auch als kognitives Wissen

ansehen. Faerch und Kasper (1984) begründen den kognitiven Status der Interlanguage-Strategien damit, daß Strategien auch beim Lesen und Schreiben benötigt werden, wobei von Verhandlung zwischen Gesprächspartnern dann nicht mehr die Rede sein kann. Diese Begründung ist jedoch wenig überzeugend. Von der Entwicklung her gesehen, erweist sich der Unterschied zwischen dem Interaktiven und dem Kognitiven als lediglich scheinbar. So betont z. B. Bialystok (1990), daß die Interlanguage-Strategien auf die kindlichen Problemlösungs- und Kommunikationsstrategien zurückgehen.

Auch die kognitive Bestimmung der Strategien ist problematisch. Der Einsatz von Strategien ist funktional und läßt sich nur schwer statistisch erfassen. Dagegen bietet der interaktive Ansatz die Möglichkeit, statt der Definition von Strategien, die Verständigungsmechanismen im Diskurs zu untersuchen. So kann man beispielsweise versuchen, die Struktur, die situativen Strategien und die Voraussetzungen der Bedeutungsverhandlung sowie die Risiken der strategischen Mittel und die Korrekturmöglichkeiten zu erfassen.<sup>2</sup>

### **3. Zum kommunikativen Ansatz im Sprachunterricht und in der Sprechtherapie**

Sprachfertigkeit und die Aneignung von Sprache werden generell durch Testverfahren gemessen, die Annahmen über das normale Können, die den normalen Spracherwerb oder Lernprozeß voraussetzen. Dieser normative Ansatz führt jedoch leicht zu einer faktenmäßigen, normativen, auf die Produktion richtiger Formen ausgerichteten Auffassung von Sprache. Wenn die Fortschritte des Schülers mit Standardtests gemessen werden, wird leicht vergessen, daß die Standardsprache eine normative und subjektive, stark an die Schriftsprache angelehnte Abstraktion darstellt, die individuelle

---

<sup>2</sup> Im Zusammenhang des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs vgl. z.B. Leiwo 1985, Kalin & Leiwo 1990, Suni 1992, zum verspäteten Spracherwerb vgl. auch z.B. Leiwo 1991b.

nonverbale, soziale und rhetorische Fertigkeiten und Mittel zur Selbsthilfe wenig schätzt.

Es gibt jedoch auch eine interaktive Alternative. In der Sprechtherapie kann von den Kommunikationsversuchen des Patienten ausgegangen werden. Diese werden, leicht übertrieben gesagt, mitsamt ihren Formen und Strategien wie eine Fremdsprache erforscht, damit dann der therapeutische Prozeß auf dieser Grundlage aufgebaut werden kann. Ein ähnliches Verfahren ist auch im Sprachunterricht möglich. Als Rahmen wird nun der gelungene oder mißlungene Kommunikationsvorgang vor dem Hintergrund der psycholinguistischen Prozesse, der Strategien zur Vermeidung oder Bewältigung von Schwierigkeiten, angesehen. Dabei geht es nicht darum, Wörter und Strukturen unter dem Gesichtspunkt des Kodes, des grammatischen Systems oder gar ihrer Prüfbarkeit zu unterrichten. Das Ziel ist vielmehr, die persönlichen verbalen und nonverbalen Strategien der Interaktion so zu fördern, daß der Patient oder Schüler immer weniger auf die Hilfe des Lehrers oder Therapeuten angewiesen ist.

Maßstab des Könnens in der kommunikativen Sprachtherapie ist die gelungene Interaktion, und am Gelingen der Interaktion hat das Vorgehen des Therapeuten einen ebenso großen Anteil wie das des Patienten. Der kommunikativ akzeptable Ausdruck ist ein Produkt der Interaktion. Seine Bedeutung und Akzeptabilität werden zwischen den Gesprächspartnern ausgehandelt. Es gibt weder allgemeingültige und vom Hörer unabhängige Kontexte oder Akzeptanznormen noch allgemeingültiges grammatikalisches oder pragmatisches Wissen.

Beim Spracherwerb ist die Interaktivität dermaßen selbstverständlich, daß man gar nicht darüber nachdenkt. Nehmen wir als Beispiel eine finnische Unterhaltung, wo das Kind die Initiative ergreift, indem es das Thema (Topic) nennt (1), dann mit Hilfe der Rückfrage des Erwachsenen (2) den Referenzbezug verdeutlicht (3) und schließlich mit einem Operator das Thema als nicht vorhanden prädiert (4), nachdem der Konsens über das Thema gesichert ist (Hakulinen 1981):

Beispiel 1:

- Kind: 1 avva (für 'vauva' = Baby)  
 Mutter: 2 mikä vauva? (welches Baby?)  
 Kind: 3 aija (für 'Raija(n)' = Raijas Baby)  
 (Pause)  
 Kind: 4 ei-hei (für 'hei-hei' = ist fortgegangen)

Übereinstimmung kann zum Beispiel durch Verhandlung hergestellt werden. In der Sprachtherapie betrifft die Verhandlung auch die grammatische Struktur (vgl. z.B. Leiwo 1990: 127). Die gelungene Korrektur setzt außer dem Mitteilungsbedürfnis des Kindes auch das Interesse des Erwachsenen für den Inhalt und nicht die Form der kindlichen Äußerung voraus.

Beispiel 2:

- I: (wie ist die Katze?)  
 A: pee muttaa (für 'pää+ssä on musta+a' = am Kopf ist etwas Schwarzes)  
 I: mitä? (Wie?)  
 A: pee ku om mutta (für 'pää kun on musta = der Kopf ist ja schwarz)

Beispiel 3:

- I: (reichte der Kuchen für alle?)  
 J: iittaa, arvaa keta kakkuu on (= er reichte, rat' mal wem der Kuchen)  
 I: mitä? (Wie, bitte?)  
 J: arvaa kuinka monta kakkuu oli (= rat' mal wieviel Kuchen war)

Die morphosyntaktische Korrektheit der Korrektur und die Fähigkeit des Kindes, seine Leistung zu korrigieren, hängen von seinem Ausdrucksbedürfnis und seiner Motivation sowie den Er-

wartungen und dem Verständnis des Erwachsenen ab (ausführlicher in: Leivo 1991a).

Bewertungsgrundlage der kommunikativen Therapie sind demnach nicht die Produktion richtiger Formen oder der Erfolg in standardisierten Tests, sondern Veränderungen gegenüber dem Ausgangsniveau und zwar auch diese weniger im Bereich der Produktion oder des Codes, als vielmehr im prozeduralen und strategischen Bereich der Kommunikationssituation. (Zu Leseproblemen vgl. Leivo 1990a) In der Sprechtherapie gibt es weder Benotung noch ein Abschlußexamen, und so können auf der Grundlage allgemeiner Prinzipien und sprechtherapeutischer Programme ganz individuelle Programme zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten entwickelt werden (z.B. Leivo, Pulli & Vainio 1987). Im Folgenden werden einige allgemeine Maximen der kommunikativen Therapie mit ihren Begründungen aufgeführt. Sie knüpfen an den Redeprozeß des Patienten sowie die zwischen dem Therapeuten und dem Patienten verwendeten Kommunikationsstrategien an:

- |  |   |
|--|---|
| (i) Ermögliche es dem Patienten, die Gesprächsinitiative zu ergreifen.                         | Das <i>kommunikative Bedürfnis</i> ist die wichtigste Voraussetzung des Therapiegesprächs und kann auch das Ziel der Therapie sein.   |
| (ii) Rede mit dem Patienten über seine die Bedeutungsintention und den Sinn seiner Äußerungen. | Es ist wichtig, daß der Patient lernt, seine Äußerungen <i>zu planen</i> , seine Ausdrucksmittel <i>zu wählen</i> , seine Mitteilung <i>weiterzugeben</i> und die Weitergabe <i>zu überwachen</i> . |
| (iii) Nutze alle verbale und nonverbale Mittel zur Deutung der Äußerungen.                     | Der Patient muß lernen, seine Mitteilung mit verbalen und nonverbalen Mitteln zu vermitteln.  |

- |  |  |
|--|--|
| (iv) Übereile die Deutung der Äußerungen nicht.                          | Es ist schwieriger Deutungsfehler des Sprachkundigen zu korrigieren, als Äußerungen des Patienten zu deuten.             |
| (v) Korrigiere keine grammatischen Fehler, wenn nicht vorher vereinbart. | Der Patient profitiert nicht von grammatischen Korrekturen, wenn er sich auf die Übertragung der Bedeutung konzentriert. |

Diese Maximen können zu einem hierarchischen System erweitert werden. Kommunikativität versteht sich als die Betonung kommunikativer Fertigkeiten an Stelle von „rein“ sprachlichen Fertigkeiten. Das Gelingen der Interaktion hängt nicht allein vom Patienten ab. In Zusammenarbeit mit dem Hörer können auch Aphasiker mit schweren Problemen im Bereich der Wortsuche oder der grammatischen Struktur mit Hilfe verschiedener interaktiver Strategien und kompensatorischen Mitteln ihre Intention vermitteln (Vgl. z.B. Klippi & Silvast 1989: 134).

#### 4. Interaktion im Sprachunterricht

Vom Standpunkt der Interaktion her gesehen, sind Annahmen über stabile Kompetenz, Wissen oder Wortschatz auch im Sprachunterricht fragwürdig. Auch wenn die Rolle des kompetenten muttersprachlichen Sprechers oder Lehrers und die Betonung kommunikativer Fertigkeiten im Sprachunterricht nicht ganz so dramatische Auswirkungen haben wie in der Sprechtherapie, ist die Rolle des kompetenten Sprechers in der fremdsprachlichen Kommunikationssituation auch entscheidend.

Stellen wir uns als Gedankenspiel einmal vor, wie der Fremdsprachenunterricht aussehen würde, wenn auch dort die *gelungene Kommunikation* mit dem Sprecher der Zielsprache an sich schon ein Lernziel wäre und Kommunikation die tatsächliche *Vermittlung echter Information* an einen interessierten Zuhörer bedeutete. Nach Leontjew (1973) ist die effektivste Art Sprachformen zu lehren, daß

man die Schüler dazu anleitet, die Formen in solchen Situationen zu gebrauchen und analysieren, wo sie sich selber für das Geschehen interessieren und in Kontexten wo das Verstehen des Geschehens vom Verstehen und dem Gebrauch der einzuübenden Form abhängt. Prinzipiell kann man aus jedem Versuch, die fremde Sprache anzuwenden, etwas lernen. Nur lehren einige Versuche Fertigkeiten, die den eigentlichen Lernzielen abträglich sind. Dazu zählen ineffektive Produktionsstrategien, Vermeidungsstrategien oder kommunikativ riskante Formen.

Die Betonung des Kommunikativen schließt natürlich andere Unterrichtsformen nicht aus. Im Sprachunterricht müssen verschiedene Fertigkeiten gelernt und geübt, Kenntnisse angeeignet, vorkommunikative Übungen und Drills durchgeführt werden. (Vgl. dazu z.B. Nunan 1987). Werden aber trotzdem die Erfordernisse der Kommunikativität ernst genommen, so wird man im Sprachunterricht genau wie in der Sprechtherapie zwischen normativen und kommunikativen Mitteln wählen müssen. Man kann sich die Entwicklung in der Fremdsprache als Kontinuum aus reaktiver und monologischer Rede vorstellen, dessen theoretischer Ausgangspunkt darin besteht, daß der Schüler zunächst etwas nennt oder auf etwas zeigt, woraufhin er in Zusammenarbeit mit dem Sprachkundigen eine Prädikation und einen Text herstellt (Vgl. Beispiel 1). Im folgenden etwas komplexeren Beispiel unterhält sich ein schwedischsprachiger Schüler (S) mit einem finnischsprachigen Erwachsenen (E), der ihn über seine Hobbys usw. ausfragt (Leiwo 1985):

#### Beispiel 4:

- E: 1 (Was macht der Vater da?)  
 S: 2 se, se niinku... säljer (= er, also... säljer [schwed.])  
 E: 3 säljer?... myy (= säljer?... verkauft)  
 S: 4 ja... myy (= ja [schwed.] ... verkauft)  
 E: 5 myy ohjelmia? (= verkauft er Programme?)  
 S: 6 ei, myy noit raadiot ja teevee (= nein, so Radios und Fernseher)  
 E: 7 aaa, semmone radiomyyjä (= aha, so ein Radioverkäufer)

In diesem Beispiel baut der Lernende gemeinsam mit dem Interviewer die Information auf, indem er vom Kodewechsel und der Kernwortstrategie Gebrauch macht. Der Interviewer dagegen übersetzt und erweitert die Ausdrücke des Lernenden und kontrolliert sein Verständnis durch Rückfrage. Schematisch läßt sich das wie folgt darstellen:

Der Nichtmuttersprachler	Der Muttersprachler
benutzt ein Wort der eigenen Sprache (Kodewechsel) (2)	> übersetzt und kontrolliert sein Verstehen
produziert das Kernwort (4)	> erweitert und überprüft sein Verstehen

Wesentlich an diesem Gespräch sind die Bedeutungen. Formfehler werden vom Muttersprachler überhaupt nicht beachtet. Voraussetzung für den Kodewechsel ist eine gewisse Zweisprachigkeit des Muttersprachlers .

In der metasprachlichen Auseinandersetzung zwischen dem Lernenden und dem Sprachkundigen können die Gesprächsbedingungen, z. B. Sprachniveauanforderungen, ausgehandelt werden. Sie können explizit oder implizit vereinbart werden.

Beispiel 4 verdeutlicht auch die Voraussetzungen der Erfolgsstrategien. Der Kodewechsel setzt voraus, daß der Sprachkundige die Sprache des Lernenden beherrscht. Das ist im Fremdsprachenunterricht in der Regel der Fall, nur wird der Kodewechsel im normativen Sprachunterricht normalerweise nicht akzeptiert. Wenn aber in unserem Beispiel der Muttersprachler echte Fragen stellt, ist der Kodewechsel motiviert und die Motivation, die Mitteilung erfolgreich durchzuführen ist größer als im künstlichen Unterrichtsgespräch. An sich mag der Kodewechsel in Hinblick auf den Spracherwerb eine unerwünschte Erscheinung sein, aber er führt zum Gespräch, wo der Nichtmuttersprachler das Verb in der fremden Sprache wiederholt und syntaktisch ergänzt. Das führt wiederum

wahrscheinlich zum Lernerfolg (Zum Verhältnis von Verhandlung und Lernerfolg vgl. z.B. Suni 1991).

Unsere Untersuchung der Gesprächsrollen bei finnischsprachigen und (bilingualen) schwedischsprachigen Jugendlichen in Turku zeigte, daß auf den Kodewechsel kaum zurückgegriffen wurde, obwohl alle Voraussetzungen dafür vorhanden waren. Lieber wurde auf die erfolgreiche Mitteilung verzichtet. Ein Grund dafür dürfte im normativen Unterricht der Schule liegen. Der Kodewechsel wäre jedoch in der aktuellen Gesprächssituation ein kommunikativ nützliches Mittel gewesen. Das Beispiel 4 weist auch die Verhandlung um die richtige Interpretation auf. Der Lerner benutzt die Kernwortstrategie und der Sprachkundige akzeptiert dieses Verfahren, indem er den Ausdruck erweitert. Dabei wird implizit vereinbart, daß es hier auf die Bedeutung ankommt und daß die grammatikalische Richtigkeit nicht wichtig ist. Das metalinguistische Gespräch ist somit hier in der Behandlung des Diskursthemas eingebettet.

### **5. Bewertung des Unterrichtserfolgs**

Wie läßt sich die durch den Unterricht erworbene Interaktion bewerten? Im Folgenden werden einige allgemeine Kriterien behandelt. Ausgangspunkt sind die in unserem Schulsprachprojekt (Leiwo et al. 1987, 171f.) vorgestellte Darstellung der Klassen- und Gruppengesprächsrollen, die Darstellung der sprachkenntnisunabhängigen und der sprachkenntnisbestimmten Gesprächsrollen in der Untersuchung zu Interlanguage-Strategien (Kalin ja Leiwo 1990) sowie Slaughters (1988) Maß für zweisprachige Flüssigkeit.

Ziel und Bewertungsgrundlage des interaktivitätsbetonten Unterrichts ist wie bei der Therapie das wechselseitige Gespräch zwischen dem kompetenten Sprecher und dem Lernenden. Im Folgenden werden diskursive Züge aufgezählt, die zu den positiv zu bewertenden Gesprächseigenschaften zählen. Sie hängen mit der Behandlung des Diskursthemas, den Diskursrollen, der Überwindung von Schwierigkeiten und der Pflege des Gesprächsklimas zusammen:

Der Lernende  
(Nichtmuttersprachler)

Der Sprachkundige  
(Muttersprachler)

**Themenbehandlung:**

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- eröffnet die Themenbehandlung/ wechselt das Thema/ reagiert auf thematische Initiativen des Gegenübers.</li> <li>- führt neue Information in das Gespräch ein</li> <li>- produziert narrative Darlegungen aus eigenen Erfahrungen bzw. zur gestellten Aufgabe.</li> <li>- behält das Wort trotz Unterbrechung</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- unterstützt die Themenbehandlung</li> <li>- führt neue Information ins Gespräch ein</li> <li>- hört aktiv und interessiert zu</li> <li>- unterbricht die Rede des Lernenden nicht</li> </ul> |
|---|---|

**Diskursrolle:**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- wählt seine Rolle frei (eröffnet, unterstützt, widerlegt, führt metalinguistische Operationen durch)</li> <li>- wechselt Register je nach Rolle oder Inhalt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- verhält sich rollenmäßig flexibel (eröffnet, unterstützt, widerlegt, führt metalinguistische Operationen durch)</li> </ul> |
|--|---|

**Problembehandlung**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- baut auf Erweiterungsstrategien auf</li> <li>- baut gehörte Ausdruckseinheiten in seine Rede ein</li> <li>- stellt Klärungsfragen, kontrolliert das Verstehen im Problemfall</li> <li>- stellt Mißverständnisse zur Diskussion</li> <li>- Registerwechsel bei Verhandlungen (prosodische Hinweise u.Ä.)</li> <li>- verhält sich natürlich und entspannt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- unterstützt die jeweiligen Strategien</li> <li>- stellt die Schwierigkeit seiner Beiträge auf das Niveau des Lernenden ein</li> <li>- bietet dem Lernenden im Problemfall Ausdrucksmodelle an</li> <li>- stellt Klärungsfragen, kontrolliert das Verstehen im Problemfall</li> <li>- stellt Mißverständnisse zur Diskussion</li> <li>- verhält sich natürlich</li> <li>- verzichtet auf Verhörtechniken</li> </ul> |
|--|---|

Entsprechend negativ zu bewertende Eigenschaften sind u.a. folgende:

Der Lernende  
(Nichtmuttersprachler)

Der Sprachkundige  
(Muttersprachler)

**Themenbehandlung:**

- eröffnet nicht das Gespräch/ wechselt nicht das Thema
- reagiert nicht auf Themenwechsel
- führt nichts Neues in das Gespräch ein

- eröffnet und führt die Diskussion, lässt dem Lernenden keinen Raum

- dominiert die Informationsvermittlung

**Diskursrollen:**

- rein formale Operationen
- nur reaktive Operationen (z.B. Antworten)

- rein formale Operationen
- einseitige Eröffnungen (z.B. Fragen, Informationen)

**Problembehandlung:**

- benutzt Vermeidungsstrategien
- baut gehörte Ausdrucksmodelle nicht ein
- keine Kooperationsbereitschaft

- stellt sich nicht auf das Niveau des Lernenden ein
- akzeptiert vermeidungsstrategien
- bietet keine Ausdrucksmodelle in Problemfällen an (nicht deutlich genug, nicht relevant)
- schafft ein gespanntes Klima
- verhört den Lernenden

Für die Bewertung aus interaktiver Sicht sind die Punkte von Bedeutung, die zum Gelingen des Gesprächs und der Informationsvermittlung beitragen. Dagegen spielen die sprachlichen Normen eine zweitrangige Rolle. Auf den verschiedenen Stufen des Lernprozesses können unterschiedliche Anforderungen gestellt werden. Zu Beginn kann zum Beispiel der Sprachkundige das Gespräch einleiten und führen. Auch können die Hilfeleistungen oder der Verstehensgrad des Sprachkundigen variieren. Er kann zum Beispiel

den Kodewechsel verstehen oder nicht verstehen, er kann sich auf soziale Erweiterungsstrategien einlassen oder auch nicht (Vgl. dazu in der Aphasietherapie: Leiwo 1991b). Die sprachlichen Normen der Bewertung sollen sich auch danach richten, denn, wie Slaughter (1988: 96) feststellt, übt der „Kontext“ des Gesprächs zwischen dem Erwachsenen und dem Schüler, ob es sich um eine Prüfung, ein Interview oder eine Unterhaltung handelt, einen ganz entscheidenden Einfluß auf die Qualität der produzierten Gesprächsleistung aus, besonders bei jüngeren Schülern oder Anfängern. Ein Kontext, in dem der Lernende ermutigt wird, an der beidseitig akzeptablen Behandlung des Gesprächsthemas teilzunehmen und wo der Erwachsene auf die Reaktionen des Lernenden aufbaut, scheint optimale Bedingungen für die Produktion von Gesprächsmaterial zu bieten. Dagegen produziert der Lernende in einer Prüfungssituation entsprechend spärlicheres Material.

## **6. Fazit**

Wissensvermittlung und das Interaktionsmodell schließen sich im Sprachunterricht nicht gegenseitig aus. Bei der Entscheidung zwischen Wissensvermittlung und dem Interaktionsmodell handelt es sich nicht um eine Frage des entweder/oder, sondern um eine Prioritätenfrage. Die vorrangige Stellung der Interaktion hat jedoch beachtliche praktische Konsequenzen: der Unterricht ist dann wie die Therapie eine wechselseitige Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem. Diese wechselseitige Interaktion wird somit auch zum Gegenstand der Evaluierung, die zu beachten hat, wie sich die Interaktionsfähigkeit gegenüber der Ausgangslage verändert und entwickelt. Auf diese Weise gerät auch der Anteil des Sprachkundigen in die Evaluierung, und die Sprachfertigkeiten des Lernenden werden nicht nur nach einem angeblich neutralen und objektiven entkontextualisierten Maßstab gemessen. Die gelungene Interaktion stellt auch eine gerechtere und theoretisch fundiertere Grundlage für die Messung des Lernerfolgs und des sprachlichen Könnens dar als nur die Beurteilung des Lernenden. Der entkontextualisierte Test ist ein Extremfall der Situation, wo der Gesprächspartner sich nicht am

interaktiven Geschehen beteiligt und sich lediglich für die vom Lernenden produzierten Formen statt für den Sinn interessiert.

Das Interaktionsmodell beeinflusst auch den Inhalt und die Praxis des Unterrichts, indem es die Verantwortung des Lehrenden betont. Der Schüler, der im schlimmsten Fall ein Opfer der Umstände und ein Unterrichtsbeschädigter sein kann, trägt nicht alleine die Schuld am schlechten Ergebnis, sondern die Verantwortung für die Verbesserung muß vom Lehrenden mitgetragen werden, der sich der Welt Schülers zu nähern hat.

Die verschiedenen Lehrmethoden und Evaluierungsverfahren stellen keine Alternativen dar. Die Evaluierung beeinflusst den Unterricht und verschiedene Methoden führen zu unterschiedlichen Lernverfahren. Beim Lernen werden nicht nur Fakten (Wortschatz, Strukturen, Phrasen, Interlanguage-Strategien usw.) gelernt, sondern auch die Fähigkeit, selber Wissen zu suchen und Probleme zu lösen (Vgl. Olson 1977). Die Aneignung von Wissen in einer interaktiven Problemlösungssituation führt von selber zur Entwicklung ganz anderer strategischer Problemlösungsfertigkeiten als wenn das Wissen einfach in Form linguistischer und kognitiver Fakten gelernt wird.

Die praktische Durchführung interaktiver Modelle im Unterricht, in der Evaluierung des Unterrichts und bei der Bewertung der Ergebnisse (vgl. dazu Slaughter 1988) ist schwieriger als bei diversen Faktenvermittlungsmodellen. Schwierigkeiten bieten sich leicht als Vorwand an, etwas nicht zu tun. Doch stellen Schwierigkeiten keinen Grund dar, das Prinzip abzulehnen.

In den Kodemodellen werden sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeiten zwangsläufig von allgemeinen kognitiven und sozialen Fakten abgegrenzt, von Persönlichkeitsfaktoren ganz zu schweigen. Bei der Interaktion gerät man dagegen in Berührung mit außersprachlichen Faktoren wie Persönlichkeiten, Werten und Einstellungen. Das stellt jedoch im Interaktionsmodell keine grundsätzliche Schwierigkeit dar, denn dort gilt es eben, zwischen verschiedenen Persönlichkeiten, Werten und Einstellungen durch Verhandlung zu vermitteln.

## Literatur

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. London: Oxford University Press.
- Bialystok, E. *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Clark, H. H.–Clark, E. V. 1977. *Language and psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Faerch, C.–Kasper, G. 1983. *Plans and strategies in foreign language communication*. In: C. Faerch & G. Kasper (Hg.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Hakulinen, A. 1981. *Lapsen kielen tekstuaalisesta kehityksestä*. In: K. Sajavaara & M. Leiwo (Hg.) *Psykolingvistisiä kirjoituksia 1*. AFinLA Series 30. Jyväskylä: AFinLA.
- M. Kalin–M. Leiwo 1990. *Språklig interaktion i interspråkliga samtal. En pilotundersökning*. In: M. Leiwo & R. Aulanko (Hg.) *Studies in Logopedics and Phoniatics*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Klippi, A.–Silvast, M. 1989. *Pragmaattinen näkökulma afasian tutkimuksessa*. In: J-O. Östman, U. Nikanne, K. Jokinen & T. Kelo-mäki (Hg.) *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1989*. Helsinki: SKY.
- Leiwo, M. 1985. *Hur klarar man sig i ett samtal på ett främmande språk*. *Scandinavian Journal for Logopedics and Phoniatics* 10, 1, 42-53.
- Leiwo, M. 1990a. *Lukemisvirheistä ja -strategioista*. *Suomen logopedis-foniatriinen aikakauslehti* 2/90, 12-19.
- Leiwo, M. 1990b. *On communicative speech therapy*. In: M. Leiwo & R. Aulanko (Hg.) *Studies in Logopedics and Phoniatics*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M. 1991a. *On aphasia and communicative speech therapy*. In: R. Aulanko & M. Leiwo (Hg.) *Studies in Logopedics and Phonetics 2*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M. 1991b. *Self-repairs in the discussion between language disordered child and adults*. In: R. Aulanko & M. Leiwo (Hg.)

- Studies in Logopedics and Phonetics 2. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M.–Kuusinen, J.–Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. KTL:n julk. A:4. Jyväskylä: KTL, Jyväskylän yliopisto.
- Leontjev, A. A. 1973. Some problems in learning Russian as a foreign language. *Soviet Psychology* 11,4.
- Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal* 4,2, 136-145.
- Olson, D. R. 1977. The language of instruction: The literate bias of schooling. In: R.C. Anderson, R. J. Spiro & W.E. Montague (Hg.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. New York: Wiley.
- Sperber, D.–Wilson, D. 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Slaughter, H. B. 1988. A sociolinguistic paradigm for bilingual language proficiency assesment. In: J. Fine (Hg.) *Second language discourse: A textbook of current research. Advances in Discourse Processes XXV*. Norwood: Ablex.
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa*. Unveröffentlichte Magisterarbeit des Kommunikationswissenschaftlichen Instituts der Universität Jyväskylä.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.