

Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens

HELGA KOTTHOFF

Abstract

In dem Artikel werden Entwicklungen zusammengefasst, die in den letzten 25 Jahren an der Schnittstelle von einerseits Zweitspracherwerbforschung und andererseits Konversationsanalyse und Pragmatik stattgefunden haben. Es geht um die besonderen Interaktionstechniken im Umgang mit Lerner(inne)n und um institutionelles und alltägliches Sprachlernen in Interaktionen (z.B. über „chunking“). Auch lehrerseitige (oder vom muttersprachlichen Interaktionspartner betriebene) Vereinfachungs- und Unterstützungsverfahren werden berücksichtigt, wie besondere Hörsignale, spezifische Reformulierungen, Vervollständigungen, Fragen und Erklärungen, die für Lerner(innen) interaktional Gerüste bauen („scaffolding“) können, welche die Interaktion sichern und Sprachlernen fördern. Abschließend geht der Beitrag noch kurz auf die Debatte ein, wie und ob der Unterricht Deutsch als Fremdsprache Besonderheiten gesprochener Sprache der informellen Register berücksichtigen sollte. Mindeststandards dazu werden aufgeführt.

Keywords:

Nativ-nichtnativer Diskurs, Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und mit Lernern, Grammatik und Interaktion, formulaischer Sprachgebrauch, Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung, gesprochene Sprache.

1. Zweitspracherwerb¹ in Interaktionen

Unter *Interaktion* wird gemeinhin *wechselseitige Beeinflussung unter Anwesenden* verstanden. Daran sind auf jeden Fall Sprechen und Hören beteiligt, manchmal auch Lesen und Schreiben. Die hauptsächliche Erscheinungsform von Interaktion ist das Gespräch von Angesicht zu Angesicht mit seinen verbalen, para- und nonverbalen Anteilen; heute gibt es auch elektronische Kommunikationsformen wie „e-mail“ oder „chat“, die gleichfalls auf spezifische Adressaten zugeschnitten werden (Beißwenger: 2007) und in denen Produktion und Rezeption von Äußerungen meist nur in geringfügiger zeitlicher Zerdehnung erfolgen.²

Seit Interaktionen aufgezeichnet und damit empirisch zugänglich gemacht werden können, haben sich eigene Felder von Interaktionsforschung herausgebildet, z.B. die Konversations-

¹ Zweitspracherwerb umfasst als Oberbegriff auch weitere Sprachen, die mit oder ohne Unterricht erworben wurden.

² Siehe Ehlich 1994 zum Faktor zeitlicher Zerdehnung und seinen Auswirkungen auf orate und literate Strategien.

analyse (z.B. Knoblauch 2003) oder die funktionale Pragmatik (z.B. Ehlich 1999). Im Mittelpunkt der Forschung steht in der Regel das institutionelle oder nichtinstitutionelle Gespräch unter ko-präsenten Kommunizierenden mit voller Sprachkompetenz, aber es gibt schon seit langer Zeit auch Interesse an der Frage, wie Spracherwerb und Zweitspracherwerb in Interaktionen funktionieren (McTear 1985, Hatch 1978) und welche Besonderheiten die Interaktion mit nichtnativen Sprechern aufweist. Schwab (2009: 11f.) fasst eine Entwicklung zusammen, die in den letzten 15 Jahren in der Konversationsanalyse nahestehenden Kreisen stattgefunden hat und die vor allem in der angelsächsischen Welt unter „Conversation Analysis for Second Language Acquisition“, kurz „CA for SLA“, Spuren hinterlassen hat (etwa in *The Modern Language Journal* 88/4, 2004 und Heft 91, Focus Issue, 2007).

Auch in der Fremdsprachendidaktik wirkt sich die Interaktionsforschung seit langem aus. Beherrschendes Paradigma war diesbezüglich zunächst der kommunikative Ansatz, wie er zu Beginn der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts Gestalt angenommen hat. Hymes gab mit seinem Aufsatz „On communicative competence“ (1979) auch der Fremdsprachendidaktik entscheidende Impulse. Nicht primär korrekte Grammatik, sondern situationsadäquates kommunikatives Handeln sollte die Richtschnur in der Fremdsprachenvermittlung abgeben. Grammatikvermittlung wurde einer funktionalen Herangehensweise verpflichtet. Wie darüber hinaus der Zusammenhang von Grammatik und Interaktion in die Fremdsprachendidaktik eingehen könnte, blieb zunächst unklar.

Immer wieder wurde in der Geschichte der Zweitspracherwerbsforschung die Frage aufgeworfen, welche Rolle die Interaktion für den Erwerb spielt (Henrici 1995). Vor allem die pragmatisch und interaktionsanalytisch orientierte Spracherwerbs- und -Sprachlehrforschung hat in den letzten 30 Jahren versucht, gesprächsstrategische Besonderheiten von Diskursen unter Lernern oder auch von Lernern im Kontakt mit Muttersprachlern zu beschreiben (Kasper & Blum-Kulka 1993; Mondada & Pekarek-Doehler 2007). Dabei konturierten sich Anforderungen, die der nativ-nichtnative Diskurs an die Interaktanten stellt. Um auch nur eine minimale Beteiligung von Lernern niedriger Niveaustufen der Fremdsprachenbeherrschung gewährleisten zu können, bedarf es einiger Anstrengung sowohl von Seiten der kompetenten als auch der sprachlernenden Sprecher(innen). Long (1983) hat als einer der ersten auf Kompensationsstrategien oder Transparenzmaßnahmen hingewiesen, mit denen Muttersprachler den Zusammenbruch der Kommunikation mit Lernern vermeiden. Für die Lernerin ist jede Äußerung (der „output“ des Gegenübers) gleichzeitig ein „input“ (bzw., was sie verarbeiten kann, gilt als ihr „intake“), der ihren Spracherwerb unterstützt. Um konversationell zu partizipieren, muss die Lernerin ihre sprachlichen Ressourcen möglichst geschickt einsetzen, kann sich z.B. an Formulierungen der Vorgängeräußerung anschließen. Abel (2000: 13) betont, dass man in der fremdsprachlichen Kommunikation neue Interaktionstechniken lerne. Bei defizitärem Verständnis der verbalen Botschaft entwickelt man beispielsweise Verfahren der Deutung, die sich stärker auf den gesamten Kontext und auf Mimik und Gestik des Gegenübers beziehen. Alle Ressourcen einer „kooperativen Semiosis“ (Goodwin 2010, Kotthoff 2010b) werden genutzt.

1. 1. Kinder

Wenn man davon ausgeht, dass sowohl L1- als auch L2-Erwerb in und durch Interaktion stattfinden können, in dessen Verlauf imitiert, ausprobiert und modifiziert wird, gerät zunächst der Erwerb formelhafter Sequenzen stärker in die Aufmerksamkeit der Forschung, denn inzwischen hat sich die Einsicht verbreitet, dass speziell mündliche Interaktion in hohem Maße routinisiert ist. Wong-Fillmore (1976) schreibt formelhaften Sequenzen im Englisch-Erwerb von Erstklässlern aus Mexiko eine herausragende Bedeutung zu. In den Interaktionen mit kalifornischen Gleichaltrigen lernten die Kinder zunächst viele im Alltag wichtige Formeln einzusetzen, durchaus auch komplexere als „please“ und „see you later.“ Sie verstanden die Formeln, weil sie in Alltags- und Spielhandlungen eingebettet geäußert wurden, deren Struktur für das Verständnis der Rede mitgenutzt werden konnte. Zunächst war für die Englisch lernenden Kinder selbst zentral, was man in der Interaktion mit den Formeln erreichen konnte (d.h. sie setzten formelhafte Rede ein, obwohl sie diese nur ungefähr verstanden hatten); erst lange nach dem ersten Aufnehmen und imitativen Einsetzen folgte das Segmentieren der einzelnen Komponenten und die Ableitung abstrakter Konstruktionen. In der spielerischen Kind-Kind-Interaktion ist es dem lernenden Kind eher als dem Erwachsenen unter seinesgleichen gestattet, Worte und Wendungen mehrfach zu wiederholen und mit ihnen zu spielen.

Wong-Fillmore leitete aus dieser Studie die Einsicht ab, dass Kinder nicht nur aus hirneurologischen Gründen gute Sprachenlerner sind, sondern sie gestalten Interaktionen auch lernerfreundlich, schon allein durch das hohe Zusammenspiel von Sprechen und Handeln in der Spielinteraktion. Generell plädiert sie dafür, dass die Zweitspracherwerbsforschung formulaischen Sprachgebrauch stärker fokussiert und in seiner Bedeutung für den späteren Ausbau der Syntax würdigt. Die mentalen Prozesse, die in frühen Phasen von Erst- und Zweitspracherwerb ablaufen, werden heute in gebrauchsbasierten Ansätzen weitgehend als Sequenzlernen aufgefasst (Ellis 2008).

Jeuk (2003) und Oomen-Welke (2010) kommen zu einem weniger optimistischen Bild der Interaktionen zwischen sprachkompetenten und –nichtkompetenten Kindern.

1.2. Erwachsene

Aguado (2002) fasst Forschung zur Rolle sprachlicher Routinen für den L2-Erwerb zusammen. Soziale und kognitive Vorteile der Verwendung komplexer, vorgefertigter und automatisierter Sequenzen für die erfolgreiche Teilnahme an Interaktionen liegen zwar auf der Hand, aber die bisherige L2-bezogene Diskursforschung bescheinigt Erwachsenen, formelhafte Sequenzen hauptsächlich kommunikationsstrategisch zu verwenden. Da heute große Gesprächskorpora zur Verfügung stehen, kann nachgewiesen werden, dass rekurrente Muster der Normalfall sind und dass die sprachliche Kreativität in muttersprachlichen Diskursen geringer ist als angenommen. Gespeicherte Chunks sorgen für flüssiges Sprechen und für ein natürlich klingendes Sprachverhalten (Handwerker 2008)

In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde zunächst deutlich, dass Muttersprachler mit erwachsenen Lernern anders reden (siehe den Überblick in Rost 1989). Ferguson (1975) prägte dafür den Begriff „foreigner talk“ und verstand darunter ein simplifiziertes Register mit einfacher Syntax, langsamer Aussprache, Wiederholungen und feedbackheischenden Mustern (dem „motherese“ ähnlich). U.a. Hinnenkamp (1982) und Roche (1986)

fanden heraus, dass in Deutschland zu diesem Register gegenüber Gastarbeitern mit geringer Deutschkompetenz auch ein hoher Einsatz von Infinitiven, Du-Anrede statt „Sie,“ Negation durch „nix,“ Lautstärkerhöhung und Auslassungen gehören. Die Vereinfachungen erleichtern die Verständigung, wenn sie auf den Adressaten abgestimmt sind. Krashen (1985) lenkte seinen Blick auf den Fremdspracherwerb in ungesteuerten und gesteuerten Situationen und unterschied neben dem „foreigner talk“ auch noch „teacher talk“ und „interlanguage talk“. Vor allem in „teacher talk“ und „interlanguage talk“ zeigte sich eine Art von Zuschnitt auf den Lerner. Um Lerner in Interaktionen einbeziehen zu können, stellen Muttersprachler ihnen viele ja/nein-Fragen (Hatch 1978), welche minimale Beteiligung garantieren. Strategien wie „slower rate of delivery“, „more use of stress and pauses“, „more careful articulation“, „more well formed utterances“, „shorter utterances“, „more overt marking of grammatical relation“ dienen ebenfalls dem besseren Einbezug und der positiven Unterstützung des Lerners im Gespräch (Larsen-Freeman & Long, 1991: 125f). Bald wurde allerdings auf die Gefahr hingewiesen, dass Verwendungen sprachlicher Simplifizierung nicht unbedingt dem Erwerbsstadium entsprechen, in dem sich der Lerner befinde (Pienemann 1984).

Auch Kotthoffs vergleichende Analysen von Gesprächen unter Muttersprachlern und solchen zwischen Lernern und Muttersprachlern (1989) weisen darauf hin, dass native Sprecher(innen) ihren Sprechstil selbst gegenüber Deutschlernern mit hohem Sprachniveau stilistisch adaptieren. Sie hat argumentative Gespräche rund um Protestpetitionen in universitären Sprechstunden zwischen Lehrenden und muttersprachlichen Studierenden mit solchen verglichen, an denen deutschlernende Studierende beteiligt waren und im Hinblick auf Modalität und Dissensgestaltung analysiert. Die Lerner(innen) aus USA, Nigeria, England und Irland hatten alle Englisch als Erstsprache und besuchten als Zeitstudenten Seminare an einer deutschen Universität. Ihre Schreib- und Lesefertigkeit wurde als „fortgeschritten“ eingestuft. In Widerspruchssequenzen zwischen nativen Sprechern des Deutschen und Englischen fand Kotthoff viele Abschwächungs- und Verstärkungsverfahren wie Modalpartikeln (im Deutschen), abschwächende „hedges“ (irgendwie, eventuell...), Kommentarparenthesen vom Typ *ich meine, ich finde* und Unterstreichungsverfahren (*auf jeden Fall, vor allen Dingen...*). Die fortgeschrittenen Lerner(innen) verwenden hingegen fast gar keine Modalpartikeln, während diese Wortart unter den Modalisierungsmitteln der muttersprachlichen Deutschsprecher(innen) am stärksten vertreten ist. Die Lerner(innen) verwenden aber fast doppelt so viele „hedges“ wie die Muttersprachler und scheinen damit den Modalisierungsanforderungen des argumentativen Diskurstyps Genüge tun zu wollen. Auch Mittel der Unterstreichung finden sich in ihrer Rede überproportional.

Die deutschsprachigen Lehrenden setzen gegenüber den Lernern nur halb so viele Modalpartikeln ein wie gegenüber den muttersprachlichen Studierenden. Insgesamt modalisieren sie ihre Rede im nativ-nativen Diskurs signifikant stärker. Es zeigt sich somit ein „interlanguage register“ einer unbewussten Akkomodation an die Lernautsprache. Es mag dabei eine Rolle spielen, dass der nativ-nichtnativ Diskurs als vage genug erlebt wird, sodass Muttersprachler(innen) sich gegenüber Sprachlernern eher um klare Aussagen bemühen (Kotthoff 1989: 298), somit um eine Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung. Der Gebrauch verstärkender Redemittel bleibt den Lernern gegenüber im Vergleich zu dem gegenüber den Muttersprachlern nämlich ähnlich. Mit einer Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung ist das kompatibel. Mit ihrem modalisierungsarmen Input/Partnerrede erschweren die

deutschen Muttersprachler allerdings den Lernern die Konfrontation mit dem „Normalstil“ alltäglicher Interaktion.

2. Interaktion im Fremdsprachenunterricht

2. 1. Unterricht im engeren Sinne

Fremdsprachenunterrichtliche Kommunikationsprozesse sind etwas Besonderes, weil im Unterricht die Fremdsprache gleichzeitig Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand ist (House 2000: 111). Eine Lehrperson agiert im Unterricht immer mindestens auf drei Ebenen, einer Sach- („academic task environment“ nach Erickson 1982) und einer Prozessebene, zu der die Aushandlung der sozialen Partizipationsstruktur gehört, der kommunikativen Rollen also, in denen agiert wird; dazu kommt die Ebene der Form. Besonders im Fremdsprachenunterricht kann die Arbeit an der sprachlichen Form fast immer in den Vordergrund treten. Das betrifft auch die Arbeit an der pragmatisch-kulturellen Adäquatheit der fremdsprachlichen Äußerungen.

Interaktionelle und kognitive Prozesse sind als miteinander in Verbindung zu sehen (Edmonson 2000: 74; Henrici 2000: 106), was Herausforderungen für die Sprachlehrforschung mit sich bringt. Neuere Überblicksarbeiten (Mackey 2007, Mackey & Gass 2006) zeigen ansatzweise Zusammenhänge zwischen der Spezifik von Interaktionen und Fremdspracherwerb. Mit Allwright (1984) muss man zunächst bedenken, dass was gelehrt und was gelernt wird, nicht identisch ist. Interaktion stellt fremdsprachliche Kontexte bereit und schafft für die Lerner Handlungsdruck, ihre Äußerungen kohärent und angemessen einzupassen. Günstig scheint zu sein, wenn Lerner(innen) aktiv und selbst initiativ sein dürfen und damit auch an Problemlösungen teilnehmen. Lehrerseitige Verfahren, wie Hörersignale, Reformulierungen, Vervollständigungen, Fragen und Erklärungen können für Lerner(innen) Gerüste bauen („scaffolding“), die ihnen nicht nur Bestehen in der Interaktion sichern, sondern auch Erwerbsfortschritt. Tognini (2008) fand z.B. in ihren mehrmonatigen Studien zum Französisch- und Italienisch-Erwerb in kanadischen Schulklassen expansive Sonderformen von Lehrer-Feedback, die sehr geeignet waren, längere Sequenzen mit einer Schülerin zu entwickeln. Hinsichtlich fremdsprachenunterrichtlicher Ablaufstrukturen werden laut Henrici (2000: 107) hohe Anforderungen an die interaktionalen Management-Fähigkeiten der am Interaktionsprozess Beteiligten gestellt, vor allem der Lehrpersonen (z.B. auch im Hinblick auf die Antizipation von Formulierungs- und Verstehensproblemen). Interaktion erleichtert das Fremdsprachenlernen auch dann, wenn nur eine bis mehrere Stunden in der Woche für die Fremdsprache zur Verfügung stehen (was in den meisten Schulen und Hochschulen dieser Welt außerhalb des zielsprachlichen Raums der Fall ist) (Philip & Tognini: 2009).

House (1996) zeigt in einer Longitudinalstudie, dass das Erlernen der Formen, Funktionen und der Distribution sprachlicher Routinen im Fremdsprachenunterricht durch die Vergabe metapragmatischer Informationen, expliziter Erklärungen und Reflektionen über eigene Produkte gewinnt.

Chaudron (1988) und auch spätere Arbeiten gehen leider davon aus, dass 90 Prozent aller strukturierenden Äußerungen im Unterricht von Lehrpersonen gemacht werden. Hatch (1978) betonte schon den engen Zusammenhang zwischen dem Typus von Lehrerfrage und dem von Lernern maximal erreichbaren sprachlichen Level. Sie beklagt die Tendenz von Lehrenden,

im Unterricht weitgehend Scheinfragen zu stellen, die nicht auf eine inhaltliche Antwort abzielen, sondern nur der Elizitation sprachlicher Formen dienen. Im Unterricht seien nur 14% der Fragen inhaltlich motiviert. Tognini (2008) fand in ihrer Studie, dass im schulischen Fremdsprachenunterricht Lerner-Lerner-Interaktionen sich oft auf Memorieren, Darbietung von Modell-Dialogen und Rollenspiele beziehen. An Hochschulen erweisen sich aufgaben-zentrierte Interaktionen, in den Studierende Bedeutungen aushandeln können, als effizient (Philip & Tognini, 2009: 255).

Kostrzewa (2009) vergleicht verschiedene Arbeiten zum „teacher talk“ und führt Studien an, die belegen, dass inhaltliches Interesse und verständlicher Input, verbunden mit einer redundanten Verwendung von Wortmaterial und Strukturen und klarer Artikulation, gute Voraussetzungen für Lerneffekte im Unterrichtsgespräch sind (2009: 30).

Konversationsanalytiker erforschen Spezifika unterrichtlicher Kommunikation des Fremdsprachenunterrichts zunächst ohne den Anspruch, auch schon spezifische Lernprozesse der Schüler(innen) nachzuweisen (Becker-Mrotzek & Vogt 2001). Schwab (2009) stellt eine explorativ-interpretative Studie über 14 Englischstunden in der Klasse 8 und 9 einer Hauptschule vor (videografiert), die er mit offenen und teilstrukturierten Interviews sowohl der Schüler als auch der Lehrerin angereichert hat. Im Mittelpunkt seiner Forschungsfragen stehen die Arten der Schülerbeteiligung im lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs. In der Tradition der anthropologischen Linguistik und der Konversationsanalyse sieht er jede Schülerin gleichzeitig als Akteurin, die im Unterricht auf ihren Einsatz wartet, und als Zuhörerin, die dem Geschehen folgt (Schwab 2009: 375). On-stage und off-stage-Performanzen wechseln sich ab. Gleiches gilt für die Lehrperson. Er zeigt, wie die Lehrkraft die Schüler(innen) einbindet und wie diesen „eingebettete Sequenzen“ gelingen. Phaseneinteilungen des Unterrichts nimmt allein die Lehrkraft vor. Auch Schwab findet häufig das vieldiskutierte dreischrittige Sequenzschema Initiation-Response-Feedback der Unterrichtsinteraktion, das aber auf ein qualifiziertes Feedback hinauslaufen kann, was einen eigenen Lerneffekt mit sich bringe. Ausführlich geht er auf Reparatursequenzen ein und findet dazu in seinen Aufzeichnungen viele Untertypen, ebenfalls mit Lerneffekten. Die Bedeutung von Schülerinitiativen wird an vielen Stellen deutlich. Einerseits demonstrieren sie strategische und pragmatische Kompetenzen, andererseits unterstreichen Schüler damit ihren klaren Beteiligungswillen. Der Unterricht fand ausschließlich auf Englisch statt.

Edmondson und House (2003: 244) fassen zusammen, dass kommunikative Interaktionen in der Zielsprache für den Spracherwerb (besonders für die Wortschatzentwicklung und die Flüssigkeit beim Sprechen) ohne Zweifel wichtig sind. Doch sei auch unbestritten, dass für regelgeleitete Aspekte einer Sprache fokussierte Aufmerksamkeit die Voraussetzung für deren Erwerb ist. Effizientes Sprachenlernen erfolge nicht mittels Interaktion allein. Auch sie betonen die Rolle des Feedbacks bei fremdsprachlichen Interaktionen im Unterricht, weil in natürlichen Erwerbskontexten formbezogenes Feedback rar sei. Philip und Tognini (2009: 246f.) fassen Studien zusammen, die zeigen, dass eine offene und direkte Herangehensweise an Korrektur Lernern tatsächlich eine Hilfe ist, vor allem der Typus „recast“ (eine genau um die defizitären Elemente korrigierte Wiederholung der Schüleräußerung). Lerner(innen) lernen unbedingt auch von Interaktionen, an denen sie selbst nicht aktiv mitwirken (die sog. „Mithörer-Hypothese“ Müller 2007). Im Fremdsprachenunterricht können verschiedene Arten (semi)aktiver Teilnahme (interaktiv, sozial, kognitiv) in der Lerngruppe gestaltet werden.

In Zukunft wird die Verbindung zwischen linguistisch-lerntheoretisch fundierten Ansätzen, die auf eine Optimierung der Verarbeitung fremdsprachlichen Inputs durch Chunking abzielen, und der konstruktionsgrammatischen Erfassung entsprechender Strukturen, wie z.B. Handwerker (2008) sie für den Erwerb von psychischen Wirkungsverben vorschlägt, sicher für eine stärkere Kopplung von Interaktions- und Erwerbsanalyse sorgen.

2.2. Lernen und Interagieren im Tandem und per Internet

Lernen im Tandem (Wolff 2006: 10) befindet sich zwischen den Polen des ungesteuerten und des gesteuerten Sprachlernens (auch Herfuth 1993, Bechtel 2003: 268). „Tandem“ ist ein Spracherwerbsverfahren, bei dem sich zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache treffen, um wechselseitig die Muttersprache des Partners zu erwerben. Gleichzeitig ist es eine besondere Form interkultureller Kommunikation mit dem Vorteil, dass irritierendes Verhalten (beispielsweise im Bereich der Höflichkeit) sogar thematisiert werden kann (was in Alltagssituationen eher selten ist). In Tandemkursen nehmen Lerner(innen) abwechselnd unterschiedliche Rollen ein. In der Rolle von Fremdsprachenlernern bitten sie z.B. um Formulierungshilfen, fragen nach, testen Formulierungen. In der Rolle der Laienlehrperson korrigieren und modellieren sie, schlagen Formulierungen vor, achten auf den Einsatz bestimmter Strategien.

Apfelbaum (1993) und Rost-Roth (1995) haben aus diskursanalytischer Perspektive Interaktionen im Tandem und damit verbundene Erwerbspotentiale untersucht.

In den von Rost-Roth analysierten deutsch-italienischen Tandems konnten die Lerner(innen) ihr kommunikatives Spektrum schon dadurch erweitern, dass in den Austausch Handlungen wie Kochen, Essen, Spaziergehen usw. involviert waren. Die Vielfalt der Gesprächsformen und Gesprächsrollen zeigte die Tandem-Situationen als vielfältiger als traditionellen Unterricht. Formulierungshypothesen konnten getestet und bearbeitet werden. Die Lerner berichteten in der nachträglichen Konfrontation mit den aufgezeichneten Interaktionen, dass sie korrektive Feedbacks gut annehmen konnten, weil keine Sanktionen zu befürchten waren. Die Vielfalt der Kommunikationsformen beförderte auch morphosyntaktische Fähigkeiten. Die Aushandlung verständlichen Inputs wurde als interaktive Leistung deutlich. Rezeptive Defizite fielen stärker auf als im Unterricht und forderten ebenfalls kompensatorische Kommunikationsstrategien.

Abschließend soll erneut erwähnt werden, dass computergestützte Umgebungen die Forderung nach möglichst intensiver Interaktion und Bedeutungsaushandlung mit nativen Sprechern unterstützen können (Müller-Hartmann 2003: 270), selbstverständlich die Gestaltung von Lernsequenzen und Form-Funktions-Aufbereitungen insgesamt. „Chats“ (Beißwenger 2007) im Internet weisen mit ihrer Dialogizität Komponenten der mündlichen Kommunikation (Sprecherwechsel, Rederecht, Sequenzialität) auf. Schuetze (2009) fasst Studien zusammen, die belegen, dass die neuen Medien, die in Fremdsprachenkursen eingesetzt werden, die Lerner nicht so stark ablenken, wie das oft angenommen wurde. Studierende nutzen die Medien u.a. als Chance, persönliche Bezüge zu den im Unterricht verhandelten Themen herzustellen.

3. Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Wenn man an dem Anspruch festhält, authentische Interaktionen in den Unterricht zu integrieren, begegnet man der zielsprachlichen Registervielfalt und muss diese im Unterricht reflektieren. Deppermann (2004) und Ahrenholz (2007: 173) charakterisieren Spezifika mündlicher Produktionen, von Prosodie und Stimmqualität über Ellipsen und syntaktische Sonderformen, Abbrüche, Deixis im Kontext, Klitisierungen bis zu unmittelbarem Hörerbezug. Für alle Diskursfelder muss ein Unterschied zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit gemacht werden. Sowohl Erzählen mit all seinen Untertypen wie z.B. dem Berichten, als auch Erklären, Argumentieren, Kritisieren oder Rechtfertigen etc. finden sich im institutionellen Kontext (nicht nur der Schule) in einer formelleren Variante, die den Normen schriftlicher Praktiken näher steht (Kotthoff 2010).

Dürscheid (2002: 50) fasst mit kleinen Abänderungen die Skala von Koch und Österreicher von konzeptionell mündlich bis konzeptionell schriftlich so zusammen:

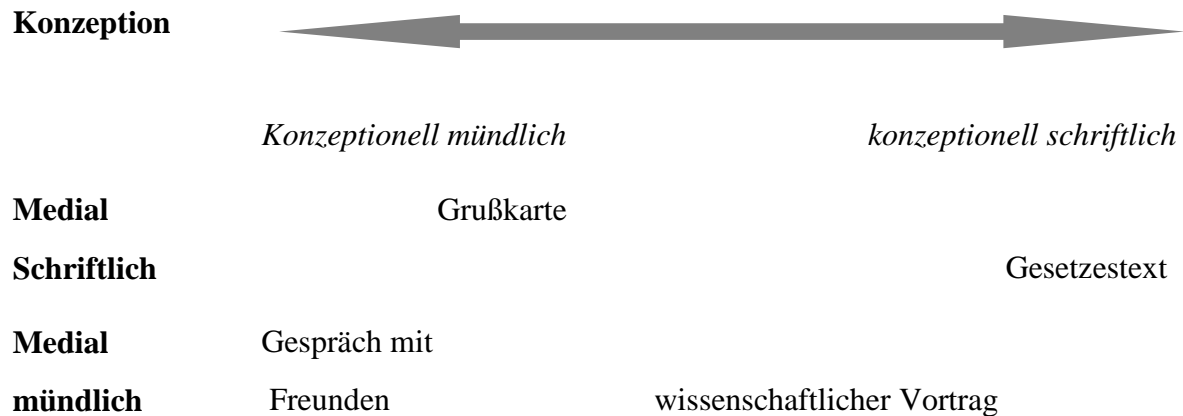


Abb.1: Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Dürscheid 2000: 50, nach Koch & Oesterreicher 1994: 588)

Es herrscht heute in Linguistik und Sprachdidaktik weitgehend Einigkeit darüber, dass man den Mündlichkeitspol mit geteiltem Kontext, Ko-Präsenz, Nähe und Vertrautheit und auch mit bestimmten textuellen, syntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Merkmalen assoziieren kann und den Schriftlichkeitspol entsprechend mit Distanz und anderen Merkmalen, z.B. größerer Informationsdichte, Komplexität und Elaboriertheit. Auch der Fremdsprachenunterricht muss Kontexte herstellen, in denen sowohl distanzsprachliche, also konzeptionell schriftliche, Formen als auch nächsprachliche, also konzeptionell mündliche, praktiziert und reflektiert werden können.

Für die gesprochene Sprache der informellen Interaktion von Angesicht zu Angesicht gilt, dass auch Gebildete sich in sprechsprachlichen Registern ausdrücken, die Abweichungen von der Norm enthalten (auf die der Unterricht Deutsch als Fremdsprache selten vorbereitet): Durell (2006: 115f.) zählt zu den Merkmalen des gesprochensprachlichen Registers, worauf der DaF-Unterricht eingehen sollte (weil man sie entgegen verbreiteten Auffassungen nicht ohnehin nebenbei lernt), u.a.:

- den Schwund von [ə] in der Endung -en und Nasalassimilation: *gebm*
- reduzierte Form der Pronomen: *haste, willste, biste*
- die Reduktion unbestimmter Artikel: *mit ner Schere, mim Stift*
- den Verlust von [ə] in vielen Verbendungen: *ich komm, ich könnt*
- den Gebrauch des Demonstrativpronomens statt des Personalpronomens (*der kommt doch heute nicht*)
- der Ersatz des Genitivs durch *von*: *das Buch von meinem Bruder*
- der Einsatz von *so* statt *solch*: *so'n Buch*
- der Gebrauch von *was* nach Präpositionen in Fragesätzen: *von was träumst du?*
- Der Gebrauch des Indikativs in der indirekten Redewiedergabe: *Sie hat mir gesagt, sie kommt heute nicht.*
- Hauptsatz statt Relativsatz: *Es gibt Leute, die freuen sich, wenn...*
- Ausklammerungen: *ich ruf an aus London*
- Nichtstandardsprachliche Lexeme: *abhauen, kriegen, kapiieren, Klamotten, Sprit, pennen, pumpen...*

Günthner (2011) geht noch auf weitere Phänomene ein, wie z.B. auxiliare *tun*-Konstruktionen. Über die Vermittlung der Strukturen der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht gibt es heftige Kontroversen (Günthner 2011, Imo 2009). Während Durrell (2004), Imo (2009) und Günthner (2011) für Einbezug eintreten, stellt Richter (2002: 214) bezüglich der „Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht“ fest, dass bei Lehrwerkautoren und DaF-Lehrern die Meinung vorherrsche, dass die Einbeziehung der Merkmale gesprochener Sprache die Sprachvermittlung verkomplizieren würde. Für unstrittig hält sie allerdings, dass der Bereich in der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle zu spielen hat, müssen Lehrpersonen doch später die Äußerungen der Schüler(innen) einordnen. Günthner (2004) plädiert dafür, dass Sprachvermittlung in Bezug auf Sprachverwendung in unterschiedlichen Situationen und Gattungen des Alltags zu erfolgen hat. Somit ein Diktum der Ethnographie der Kommunikation (Hymes 1979) ernst nehmend, kann man nicht mehr umhin, sprechsprachliche Realisierungen in Lehrwerke und in den Unterricht zu integrieren. Diese stellen spezifische Anforderungen an das Hörverstehen (Eckhardt 2009). Sprachliche Äußerungen müssen insgesamt als gehörte Information wahrgenommen werden und unterliegen dabei einem Analyseprozess in zwei Richtungen, einmal in Richtung Morphologie, zum anderen müssen aber auch Phraseme und Syntagmen mit ihren oraten Formen als solche erkannt und im Kontext zugeordnet werden. Zu den aktuellen Veröffentlichungen gehört z.B. das Programm „GanzOhrSein“ (Hagen et. al. 2004). Müller (2007) referiert aus eigenen Studien gerade im Bereich des Hörverstehens akademischer Texte bei jungen Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern deutliche Leistungsnachteile gegenüber muttersprachlichen Kindern. Im Bezug auf das Hörverstehen gesprochensprachlicher Interaktionen muss man für verschiedene Lernergruppen des Deutschen als Fremdsprache ein Desideratum formulieren.³

Bei DaF- und DaZ-Lernern hat man es bezüglich des Erwerbs schrift- oder sprechsprachlicher Register mit einer gegensätzlichen Problemlage zu tun. Für die „Gastarbeitergeneration“ ist es charakteristisch, dass sie eine pragmatische Lösung zur Bewältigung einfacher Gespräche gefunden hat (mit einer Reduktion morphologischer Strukturen). Es war offensichtlich für sie kaum nötig und kaum möglich, diese Sprachform auszubauen (Maas 2003: 105/122). Bei Teilen der zweiten Generation findet sich oft in den Heimatsprachen wenig Registerabstufung. Maas' Modell der Registerdifferenzierung (formell, informell, intimsprachlich) betont, dass geschriebene Sprache auf distanzierte Kommunikation und symbolvermitteltes Handeln abgestellt ist, zu der man eine kategoriale Haltung einnehmen müsse. Bedingung für die in der modernen Gesellschaft weit vorangetriebene gesellschaftliche Ausdifferenzierung ist das hohe Maß an symbolvermitteltem Verkehr, das nicht nur am Arbeitsplatz vorherrscht. Eine Sprache der Schriftkultur verlangt Loslösung von der gegebenen Situation. In vielen Jugend-Szenen (z.B. Musik-Szenen) herrscht im Rahmen informeller Register hohe Virtuosität; es finden sich aber Mängel im schriftsprachlichen Bereich, wie u.a. die PISA-Studie gezeigt hat. DaF-Lerner, die in ihren Muttersprachen eine Registervielfalt beherrschen, lernen in ihren Heimatländern die deutsche Schriftsprache und machen wenig orthografische Fehler, obwohl ihnen die Orthografie des Deutschen selten systematisch vermittelt wird (Hirschmann 2009). Wenn sie in den deutschen Sprachraum kommen, müssen sie sich die gesprochensprachlichen Register noch dazu aneignen. Dass diese nicht einfach eine Reduktion des Geschriebensprachli-

³ Zur unterschiedlichen Komplexität mündlicher Erzählungen aus authentischen Zusammenhängen für den DaF-Unterricht erscheint bald ein weiteres FRAGL-Papier (Autor Fabian Müller).

chen darstellen, dürfte u.a. der hohe Einsatz von Modalpartikeln belegen. Die Wortart, zu deren Semantik die Verankerung der Äußerung im Kontext gehört, ist seit langem als Lernproblem bekannt (Rost-Roth 1999, Stein 2009). In der Didaktik der Modalpartikeln wurde inzwischen ein konstruktionsgrammatisch ausgerichteter Vorschlag gemacht, der (Thurmair 2011) auf prototypischen Äußerungen in prototypischen Kontexten basiert (z.B. *doch* und *mal* in Aufforderungen: *Komm doch! Hör mal!*). So wird vermieden, die Lerner(innen) mit sehr komplexen Kognitivierungen zu konfrontieren.

4. Fazit

Interaktionen bieten unterschiedliche Lehr- und Lernpotentiale, die es für Lerner und Lehrpersonen zu nutzen und zu reflektieren gilt. Ein interaktionsorientierter Fremdsprachenunterricht stellt Grammatikerwerb keineswegs hinten an, sondern reflektiert einerseits das stilistische Potential grammatischer Formen und geht von einem Lernen über „Chunking“ aus und bietet dafür Inventare von Form-Bedeutungspaaren. Zwischen der schriftsprachlichen Norm und dem Fehler anerkennt er noch gesprochen sprachliche Realisierungen, deren Verwendung oftmals anzeigt, dass die Lernerin sich kürzlich im Land der Zielsprache aufgehalten und besonders gut hingehört hat.

Literatur

- Abel, Fritz. 2000. Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hanns-Jürgen Krumm (eds.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprache*, 11 – 20. Tübingen: Narr.
- Aguado, Karin 2002. Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37. 27 – 51.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (eds.). 2010. *Deutsch als Zweitsprache: Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, vol. 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ahrenholz, Bernt. 2010. Mündliche Produktionen. In: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (eds.), *Deutsch als Zweitsprache*, 173 – 189. Baltmannsweiler: Schneider.
- Allwright, R. 1984. The Importance of Interaction in the Classroom Language Learning. *Applied Linguistics* 5(2). 156 – 171.
- Apfelbaum, Birgit 1993. *Erzählen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Bachmann-Stein, Andrea & Stein, Stephan (eds.). 2009. Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 15.
- Bausch, Karl-Richard. Christ, Herbert. Königs, Frank G. & Krumm, Hans J. (eds.). 2000. *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard. Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (eds.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

- Bechtel, Mark. 2003. Lernen im Tandem. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Herbert & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* vol. 4, 266 – 269. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger. 2001. *Unterrichtskommunikation*. Tübingen: Narr.
- Beißwenger, Michael. 2007. *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Chaudron, Craig. 1988. *Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf. 2004. Mündlich kommunizieren. In Karlfried Knapp, Gert Antos, Michael Becker-Mrotzek (eds.), *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch, 295 – 298. Tübingen: Francke.
- Dürscheid, Christa. 2002. *Einführung in die Schriftlinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Durrell, Martin. 2004. Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In Eva Neuland (ed.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, 111 – 123. Frankfurt/M.: Lang.
- Eckhardt, Andrea G. 2009. Leistungsunterschiede im Hörverstehen bei Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in Abhängigkeit von der Einbettung der Sprache in soziale Handlung. In Karen Schramm, Christoph Schroeder (ed.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*, 91 – 110. Münster: Waxmann.
- Eckhardt, Andrea G. 2010. Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (eds.), *Deutsch als Zweitsprache*, 253 – 264. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Edmondson, Willis. 2000. The Mississippi is flowing. Interaktion und Fremdsprachenerwerb. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hanns-Jürgen Krumm (eds.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprache*, 68 – 77. Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis & House, Juliane. 2003. Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* vol.4, 242 – 247. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ehlich, Konrad. 1994. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In Hartmut Günther & Otto Ludwig, Otto (eds.), *Schrift und Schriftlichkeit*, 18 – 41. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 1998. Funktionale Pragmatik. *Deutschunterricht in Japan* 4. 4 – 24.
- Ellis, Nick. 2008. Usage-Based and Form-Focused Language Acquisition. In Ellis Nick & Peter Robinson (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 372 – 405. New York: Routledge.
- Erickson, Frederick. 1983. Classroom Discourse as Improvisation. In Louise Cherry Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, 153 – 183. New York/London: Academic Press.
- Ferguson, Charles. 1975. Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics* 17(1). 1 – 14.

- Goodwin, Charles. 2010. Constructing meaning through prosody in aphasia. In Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting (eds.), *Prosody in Interaction*, 373 – 395. Amsterdam: Benjamins.
- Günthner, Susanne (2004). Grammatikalisierungs-/Pragmatisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch. In Ludwig Eichinger & Werner Kallmeyerr (eds.), *Standardvariation*, 181 – 216. Berlin: de Gruyter.
- Günthner, Susanne. 2011. Übergänge zwischen Standard und Non-Standard - Welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? *Bulletin VALS-Asla* 94. 27 – 47.
- Hagen, Mechthild. Binder, Sigrid & Kahlert, Joachim. 2004. "GanzOhrSein" in Schule und Unterricht. *Frühes Deutsch* 1. 5 – 10.
- Handwerker, Brigitte. 2008. Chunks und Konstruktionen.- Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. *Estudios Filológicos Alemanes* 15. 49 – 64.
- Hatch, Evelyn M. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In Eve-Evelyn M. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*, 401 – 435. Rowley: Newbury House.
- Henrici, Gert. 1995. Spracherwerb durch Interaktion? Hohengehren: Schneider.
- Henrici, Gert. 2000. Wer (Fremd)spracherwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hanns-Jürgen Krumm (eds.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprache*, 104 – 111. Tübingen: Narr.
- Herfurth, Hans-Erich. 1993. *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen*. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem. München: Iudicium.
- Hinnenkamp, Volker. 1982. *Foreigner-Register und Tarzanisch: Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und des Türkischen*. Hamburg: Buske.
- Hirschmann, Hagen. 2009. Orthografiefehler bei fortgeschrittenen Deutschlernern. Vortrag an der Humboldt-Universität Berlin.
- House, Juliane. 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 225 – 252
- House, Juliane. 2000. Interaktion und Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hanns-Jürgen Krumm (eds.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprache*, 111 – 118. Tübingen: Narr.
- Hymes, Dell. 1979. On communicative competence. In C. J. Brumfit, & K. Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching*, 5 – 26. Oxford: Oxford University Press.
- Imo, Wolfgang. 2009. Gesprochene-Sprache-Forschung und DaF-Unterricht. In Andrea Bachmann-Stein & Stephan Stein (eds.), *Mediale Varietäten: Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*, 39 – 61. Landau: VEP (Sonderheft 15 *bzf*).

- Jeuk, Stefan. 2003. *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.
- Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana (eds.). 1993. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press,.
- Knoblauch, Hubert. 2003. Konversationsanalyse. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (eds.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 105 – 109. Opladen: Leske&Budrich.
- Kotthoff, Helga. 1989. *Pro und Kontra in der Fremdsprache*. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt/M.: Lang.
- Kotthoff, Helga. 2010a. Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer & Christel Meier (eds.), *Sprach- und Mediendidaktik: Taschenbuch des Deutschunterrichts*, 177 – 201. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kotthoff, Helga 2010b. Further perspectives on cooperative semiosis: Comments on Charles Goodwin „Constructing meaning through prosody in aphasia. In Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting (eds.), *Prosody in Interaction*, 395 – 401. Amsterdam: Benjamins.
- Kostrzewa, Frank. 2009. “Teacher Talk” – die Unterrichtssprache der Lehrenden. Effektive und weniger effektive Methoden im Vergleich. *Deutsch als Zweitsprache* 4. 29 – 33.
- Krashen, Steven. 1985. *The Input-Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael. 1991. *An introduction to second-language-acquisition research*. London/New York: Longman.
- Long, Michael. 1983. Linguistic and Conversational Adjustments to the Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177 – 193.
- Maas, Utz. 2003. Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. *IMIS* 26. 89 – 133.
- Mackey, Alison. 2007 (ed.). *Conversational Interaction and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, Alison & Gass, Susan 2006. Pushing the methodological boundaries in interaction research: introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 21(4). 169 – 178.
- McTear, Michael 1985. *Children’s conversation*. London: Blackwell.
- Mondada, Lorenza & Pekarek-Doehler, Simona. 2005. Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* – vol. 61(4). 461 – 490.
- Müller, Andrea G. & Eckhardt, Andrea G. 2010. Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (eds.), *Deutsch als Zweitsprache: Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 253 – 264. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Müller-Hartmann, Andreas. 2003. Lernen mit E-Mail und Internet. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Herbert & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* vol. 4, 269-272. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten – Ergebnisse einer Langzeitstudie. (demn.)
- Philip, Jenifer & Tognini, Rita. 2009. Language acquisition in foreign language contexts. *IRAL* 47. 245 – 266.
- Pienemann, Manfred. 1984. Is language teachable? *Australian Working Papers in Language Development* 1(3). 52 – 79.
- Richter, R. 2002. Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4. 306 – 316.
- Roche, Jörg. 1989. *Xenolekte. Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Rost, Martina. 1989. *Sprechstrategien in „freien Konversation“*. Tübingen: Narr.
- Rost-Roth, Martina (u. Mitarb. v. Oliver Lechlmaier). 1995 *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol*. Meran: Alpha&Beta,.
- Rost-Roth, Martina. 1999. Der Erwerb der Modalpartikeln. Eine Fallstudie zum Partikelerwerb einer italienischen Deutschlernerin mit Vergleichen zu anderen Lernervarietäten. In Norbert Dittmar & Ramat Anna Giacalone (eds.), *Grammatik und Diskurs/Grammatica e Discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco/Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, 165 – 209. Tübingen: Stauffenburg.
- Schuetze, Ulf. 2009. E-Mail und Chat: Ablenkung, Nutzen? *Zielsprache Deutsch* 36. 69 – 75.
- Schwab, Götz 2009. *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Stein, Stefan. 2009. Modalpartikeln im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In Andrea Bachmann-Stein & Stephan Stein (eds.), *Mediale Varietäten: Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*, 63 – 10. Landau: VEP (Sonderheft 15 bzf).
- Thurmair, Maria. 2010. Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache* 1. 3 – 10.
- Tognini, Rita. 2008. *Interaction in languages other than English classes in Western Australian primary and secondary schools*. Doctoral dissertation, Edith Cowan University.
- Wolf, Jürgen, 2006. Ein Tandem für jede Gelegenheit? In: *Tandem Neuigkeiten*, 2006 (April), 33, 24-27
- Wong-Fillmore, Lily. 1986. *The second time around. Cognitive and social strategies in second language learning*. Stanford: Stanford University.