



Thomas Studer
Freiburg/CH

Forschendes Lehren – und was man dabei vom Interaktionismus profitieren kann

Ein Kommentar zu Simona Pekarek Doehlers Artikel “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, 69ff.)

Dans son article “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, p. 69ss), Simona Pekarek Doehler explicitait et nuancait la perspective interactionniste dans l’apprentissage des langues qu’elle avait présentée sous le titre “Situer l’acquisition des langues secondes dans les activités sociales” (Babylonia 4/02, p. 24 ss). “Interaction, acquisition, enseignement” est une réaction à un commentaire que j’ai rédigé à propos de son premier article, selon le concept du cahier de théories. “Was macht Sprachenlernen effektiv(er)?”, était le titre de mon commentaire, qui repose sur une discussion avec quelques collègues. J’aimerais remercier S. Pekarek Doehler d’avoir abordé mes questions provocantes, formulées à partir de et pour la pratique de l’enseignement des langues, et d’avoir explicité sa propre position. Je tiens ici, premièrement, à réagir à l’exposé le plus récent de S. Pekarek Doehler au sujet de l’interaction, d’une part en donnant mon approbation (pour les aspects à mon avis essentiels), et de l’autre avec une objection (contre le malentendu de S. Pekarek Doehler, selon lequel j’attendrais des recommandations didactiques de la part de la linguistique). Et, de là, deuxièmement, je dresserai une esquisse de ma “vision” des enseignants en tant que chercheurs.

Am Schluss ihres Artikels “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, 69ff.) spielt mir Simona Pekarek Doehler den Ball in bester interaktionistischer Manier wieder zu (“j’ai envie de relancer la balle”, ebd., 72). Deshalb möchte ich hier zu ihrem Artikel Stellung nehmen.

Aus meiner Sicht verdeutlicht Simona Pekarek Doehlers jüngste Darstellung der interaktionistischen Perspektive auf das Sprachenlernen noch einmal die Bedingungen, die zu einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Interimssprachen führen können, und stellt auf differenzierte Art Struktur und Funktion von Aushandlungssequenzen dar, die potentiell lernwirksam sind. Die Ziele meiner Stellungnahme sind, diese beiden für die Lehr- und Lernpraxis besonders bedeutsamen Punkte herauszustreichen sowie ein Missverständnis in “Interaction, acquisition, enseignement” auszuräumen, das meine Vorstellung vom Verhältnis von Wissenschaft und Praxis betrifft. Die Klärung dieses Missverständnisses führt mich dann dazu, in groben Zügen meine “Vision” des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis zu skizzieren.¹

Zustimmung

Interaktionistischer Forschung ist es gelungen, Bedingungen zu benennen, die einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Lersprache förderlich sind. Diese Bedingungen sind (ebd., 70): (1) Die gemeinsame Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für die Gesprächsinhalte,

(2) Aufgaben und Fragestellungen, die nicht auf die Reproduktion von bereits Bekanntem abzielen, sondern die echte kommunikative Bedürfnisse schaffen und (3) Gesprächskonstellationen, die den Lernenden viele und verschiedenartige Partizipationsmöglichkeiten eröffnen.² Simona Pekarek Doehler betont mit Recht, dass diese Bedingungen geeignete Voraussetzungen dafür sind, dass sich Lernende gezielt mit ihrem sprachlichen Repertoire auseinandersetzen, mit Sprache experimentieren und sich bewusst werden, was ihnen für eine erfolgreiche Kommunikation noch fehlt. Präzis erklärt Simona Pekarek Doehler (ebd., 71) auch nochmals die Eigenart und Funktion von potentiell lernwirksamen Aushandlungssequenzen, wie sie in zahlreichen interaktionistischen Arbeiten minutiös beschrieben werden³: Das Entscheidende bei solchen Aushandlungen sei, dass der Lernende selber erkennt, dass ihm etwas (z.B. ein Wort) fehlt, und was ihm die Lücke vor Augen führt, ist einerseits die Konfrontation mit echten kommunikativen Bedürfnissen und andererseits seine Bereitschaft, das Hindernis sozusagen offensiv anzugehen (statt zu verstummen). Es gibt in der Tat gute Gründe für die Annahme, dass solche Prozeduren lernwirksam sind. Simona Pekarek Doehler (ebd.) führt deren drei an: (1) das fehlende Wort ist für den Lernenden durch die und während der Aushandlung “markiert” (“saillant”); (2) indem das Wort erfragt wird, befindet es sich im Fokus der Aufmerksamkeit des Lernenden; (3) das gesuchte Wort

ist sinnvoll, d.h. auf natürliche Art kontextualisiert, weil sich die Lücke ja erst im Rahmen eines realen kommunikativen Bedürfnisses als Lücke erweist. – Solche Einsichten aus interaktionistischer Forschung sind für SprachlehrerInnen zweifellos von Nutzen, indem sie eine Orientierung für das Arrangieren von Sprachlernprozessen bieten. Dabei ist interessant, dass die Sprachlehrforschung im Rahmen von Untersuchungen zu Konzepten wie “Sprachlernbewusstheit” (z.B. Edmondson & House, 1997) und “Noticing” (besonders Riemer, 2000) zu sehr ähnlichen Einsichten kommt. Mit Gewinn habe ich schliesslich in “Interaction, acquisition, enseignement” gelesen, dass die vom Interaktionismus beschriebenen Aushandlungssequenzen ganz verschiedene Formen annehmen können, und zwar “non seulement en fonction des contextes et des rapports de rôles, mais aussi en fonction des besoins et propriétés individuelles des apprenants et de leurs interlocuteurs”. (ebd., 71). Dazu passt auch, dass die Hilfestellung (“etayage”) des Experten nicht (so sehr) als etwas Unidirektionales (d.h. vom Lehrer auf den Lerner Gerichtetes) zu sehen ist, sondern auch als ko-konstruktiver Prozess verstanden werden kann, an dem der Lerner z.B. durch das Signalisieren von Lücken seinen Anteil hat. – Damit stellt sich die Frage der Übertragbarkeit von Aushandlungssequenzen, die in Lehrer-Schüler-Gesprächen beobachtet wurden, auf andere Gesprächskonstellationen weniger scharf, als ich es aufgrund der Diskussion des einschlägigen Beispiels in “Situier l’acquisition des langues secondes dans les activités sociales” angenommen habe.

Einspruch

Missverstanden (falsch zitiert) hat mich Simona Pekarek Doehler v.a. in Bezug auf das, was ich als Lehrer von der Linguistik erwarte. In “Interaction, acquisition, enseignement” steht (69):

“Je ne partage par contre pas l’avis de Thomas Studer selon lequel la formulation de recommandations didactiques relèverait – entre autre – de la responsabilité du linguiste.” Wie bitte? Quel avis? L’avis de Thomas Studer jedenfalls kann da nicht gemeint sein, denn ich habe nie behauptet (weder in Babylonia 4/02 noch sonst irgendwo), dass die Formulierung didaktischer Empfehlungen zur Verantwortung von LinguistInnen gehöre. Nein, ich habe Fragen gestellt, von denen ich annehme, dass sie viele LehrerInnen beschäftigen, darunter: Gibt es kommunikative “Settings”, in denen LernerInnen von sich aus von der Mitteilung zum Lernen übergehen? Oder auch: Was kann “etayage” im mehrsprachigen Klassenzimmer bedeuten? Was ich dann mit Bezug auf solche Fragen geschrieben habe und was ich jetzt, da diese Fragen soweit ich sehe immer noch offen sind, gleich nochmals schreibe, ist: “Es wäre schon interessant, aus interaktionistischer Sicht mehr über diese Fragen zu erfahren (nicht im Sinne von Rezepten, aber als Erörterungen), denn schliesslich will dieser Ansatz ja zur Revision bestimmter didaktischer Konzepte einladen.” (Babylonia 4/02, 34)⁴ Eine Erörterung ist keine Empfehlung, sondern eine genaue Beschreibung, im Idealfall vielleicht eine vergleichende Beschreibung. Wünschen würde ich mir z.B. eine interaktionistische Beschreibung, die aufzeigen könnte, wie Aushandlungssequenzen bei mehrsprachigen Lernergruppen ablaufen, welche Momente in solchen Sequenzen lernerinitiierte Reflexionen begünstigen und in welche Richtungen diese Reflexionen gehen.

Wissenschaft hier und Praxis dort?

Nicht einverstanden bin ich schliesslich mit der Zuschreibung von Rollen für WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, wie sie im letzten Abschnitt von “Interaction, acquisition, ensei-

gnement” angelegt ist – ohne Simona Pekarek Doehler unterstellen zu wollen, dass das ihre Ansicht ist:⁵ “Car si l’on ne peut pas attendre de la part des linguistes la formulation de procédures didactiques et que l’on ne peut pas attendre non plus de la part des enseignants l’explication du fonctionnement des échanges verbaux, il n’en reste pas moins que le dialogue entre les deux est d’importance capitale.” (ebd., 72)

Keine Frage, der Dialog zwischen den verschiedenen PartnerInnen beim Sprachenlernen ist wichtig, aber eine komplementäre Aufgabenverteilung zwischen der sog. Wissenschaft auf der einen Seite und der sog. Praxis auf der andern greift m.E. zu kurz bzw. reduziert das Kompetenzprofil von professionellen SprachlehrerInnen um eine wichtige Dimension, und das ist die Forschungsdimension. Konsequenz weitergedacht würde eine komplementäre Aufgabenverteilung doch bedeuten, dass die PraktikerInnen eigentlich nicht wissen, was sie tun, und dass sie auf die WissenschaftlerInnen warten müssen, die ihnen dann erklären, was sie tun, und ob und warum das, was sie tun, (nicht) funktioniert. Nein, das kann es ja wohl nicht sein: LehrerInnen wollen und können nicht auf Erklärungen warten, weil sie bei der Vorbereitung und v.a. während des Unterrichts laufend Entscheidungen treffen müssen, für die sich nicht in jedem Fall empirische Befunde oder rationale Gründe an-



führen lassen. Aber LehrerInnen müssen auch nicht auf Erklärungen warten, weil es mit der Aktions- oder Handlungsforschung eine Alternative gibt, die den Lehrpersonen eine aktivere und flexible und v.a. auch eine eigenverantwortlich-emanzipatorische Rolle zuschreibt.

Aktionsforschung

Es gibt viele verschiedene Richtungen und Varianten der Aktionsforschung, im Kern geht es aber immer um das Prinzip "practice as inquiry", in unserem Fall also um forschendes Lehren und Lehrende als Forschende (für den schnellen Überblick per Mausclick vgl. etwa Newman, 2000; Stangl, 2000)⁶. Zentral für das forschende Lehren ist das Reflektieren der eigenen Praxis, die oft stillschweigenden, auf eigenen Schulerfahrungen basierenden Annahmen folgt. Das Ziel besteht darin zu erkennen, wie unterrichtliches Handeln wirkt; festgestellt werden soll, ob unterrichtliches Handeln so wirkt, wie es geplant war, oder ob Veränderungen angezeigt sind.

Der Forschungsprozess selber ist als Lern- und Veränderungsprozess angelegt und hat zyklischen Charakter. Mögliche Phasen in diesem Zyklus sind: Beobachten einer Situation und Identifizieren eines Problems, Nachdenken über die Situation und die praktizierten Handlungsstrategien, Suche nach Gründen für die gewählten Handlungsmuster und Erkennen von Handlungsalternativen, Vergleich mit Perspektiven anderer Betroffener (LernerInnen, andere Lehrende), ggf. Neuformulierung des Problems und Anpassen der Handlungsstrategien, Beobachten einer Situation usw. Anlass für das Beobachten können sog. "critical incidents" sein, z.B. eine von Lernenden falsch verstandene Instruktion oder Korrektur, ein unerwarteter Kommentar oder eine Nachfrage von Lernenden, ein missglücktes Lehrer-Lerner-Gespräch oder z.B. auch eine unerwartet "gute" Gruppendiskussion u.v.a.m.

Gemäss der Aktionsforschung gibt es keine Gegenstände/Sachverhalte, die darauf warten, von der Wissenschaft entdeckt zu werden. Was es dagegen gibt, sind Unterrichtspraktiken, die von allen "Akteuren im Feld" (z.B. Lehrende und Lernende im Klassenzimmer) mit- und immer wieder neu konstruiert werden und die deshalb laufend reflektiert und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden sollten. Den Königsweg der Aktionsforschung gibt es nicht; es kann ihn nicht geben, weil Lehrende, die ihre eigene Praxis erforschen, das Vorgehen erst entwickeln, indem sie ihr eigenes Feld erkunden. Und genau das – das Programm einer Aktionsforschung ergibt sich immer erst aus einem spezifischen Kontext und folgt individuellen Bedürfnissen –, genau das macht die Aktionsforschung zu einem besonders nützlichen Instrument in der Hand von Lehrenden.

Und was wäre in diesem Konzept von Lehrenden als Forschenden dann noch die Rolle der Wissenschaft? WissenschaftlerInnen können den Vorgang des "praktischen Theoretisierens" unterstützen, durch Beratung und Analysen beispielsweise. Wenn Aktionsforschende z.B. dabei sind, nach Gründen für erfolgreiche oder missglückte Gespräche zu suchen, sind Analysen interaktionistischen Zuschnitts wie diejenigen von Simona Pekarek Doehler zweifellos von hohem Wert.

Anmerkungen

¹ Nicht aufgreifen will ich dagegen an dieser Stelle Aspekte, die den theoretischen Rahmen des Interaktionismus betreffen (z.B. die Rolle der Interaktion im interaktionistischen Ansatz; Pekarek Doehler, *Babylonia* 1/03, 70) oder Formulierungen, die erkenntnistheoretische Fragen aufwerfen (z.B. "Il existe en effet peu d'études empiriques qui auraient prouvé..."; ebd., 69).

² In ähnlicher Form finden sich solche Bedingungen auch in der Literatur zum kommunikativen und handlungsorientierten und zum konstruktivistischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (für einen ersten Überblick über verschiedene methodische Ansätze im DaF-Unterricht vgl. etwa Jung, 2001).

³ Zur Erinnerung: Ein Muster solcher Aushandlungssequenz ist: "L'apprenant rencontre un obstacle p.ex. lexical, il sollicite l'aide de son interlocuteur et obtient ainsi le terme qui lui manque pour l'intégrer dans la suite de son discours." (ebd.)

⁴ Mit der Formulierung "schliesslich will dieser Ansatz ja zur Revision bestimmter didaktischer Konzepte einladen" habe ich im Übrigen eine Aussage von Simona Pekarek Doehler in *Babylonia* 4/02, 28, aufgenommen: "... et cela non pas sans inviter à une révision de certains concepts et procédures didactiques."

⁵ Jeder Tischtennismatch sollte einmal zu einem Ende kommen.

⁶ Allgemeiner, aber ebenso knapp und informativ ist auch Bortz/Döring, 1995, 317ff.. Zur Bedeutung der Aktionsforschung für die Lehreraus- und -weiterbildung vgl. Bausch et al., Hrsg., 1997, und dort besonders die Beiträge von House (76ff.) und Legutke (118ff.).

Zitierte Literatur

BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg., 1997): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

BORTZ, J. / DÖRING, N. (2/1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin et al., Springer.

EDMONDSON, W.J. / HOUSE, J. (Hrsg., 1997): *Language Awareness* (=Fremdsprachen Lehren und Lernen 26).

JUNG, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Hueber.

NEWMAN, J.M. (2000): *Action research: A brief overview [14 paragraphs]*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00newman-e.htm>

RIEMER, C. / ECKERTH, J. (2000): *Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens*, In: RIEMER, C., Hrsg.: *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr, p. 228–246.

STANGL, W. (2000): *Handlungsforschung*. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>

Thomas Studer

arbeitet als Lektor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Forschung am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg und ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.