

schiedene Aushandlungs- und Verständigungsverfahren es den Lernenden unter bestimmten Voraussetzungen ermöglichen, auf ihr eigenes Lernen Einfluss zu nehmen. Gezeigt wird, dass an den verschiedenen Orten der betroffenen Bildungsachse je verschiedene Komponenten der Aushandlungsfähigkeiten besonders aktiviert und gefördert werden.

- Das Kapitel 5 gilt der Sekundarstufe II. Zunächst werden Sprachbedürfnisse und Unterrichtspraxis auf der Basis von Fragebogenuntersuchungen aus der Sicht der betroffenen Akteure selbst vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird ausgehend von den Kommunikationsproblemen von Mobilitätsstudierenden das Erwerbspotential in jenen Lektionen untersucht, deren ausdrückliche Funktion es ist, die Schüler auf die mündliche interaktive Sprachpraxis vorzubereiten. Untersucht wird die Kommunikationspraxis im Französischunterricht während Konversationslektionen, wobei die Frage der Kompatibilität zwischen Unterrichtsziel und Kommunikationspraxis im Vordergrund steht.
- Kapitel 6 nimmt in gewisser Weise eine Sonderstellung ein. Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Studie zu den Wortbildungsfähigkeiten von Maturanden, welche komplementär zur Hauptuntersuchung der mündlichen Diskurskompetenzen geführt wurde. Aufgrund einer Fehleranalyse in einem Korpus von schriftlichen Maturitätstexten wird der Stand der Lernaltersprache auf diesem Teilgebiet dargestellt. Bemängelt wird nicht zuletzt das Fehlen klarer Lernziele sowie expliziter Lehr- und Lernstrategien auf diesem Gebiet.
- In Kapitel 7 schliesslich werden zuhanden einer weiteren Schulöffentlichkeit Umsetzungsmöglichkeiten skizziert, durch welche die Resultate des Projekts in der Praxis fruchtbar werden können.

Lüdi, G., Pekarek Doehler, S. & Saudan, V. (2001).
 Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur
 Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und
 ausserhalb der Schule. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

2.

Zur mündlichen Diskursfähigkeit und deren Erwerb in der Fremdsprache

Simona Pekarek Doehler

2.0. Einleitung

Das Verhältnis zwischen Unterricht und Spracherwerb stellt ein komplexes sozio-kognitives Problem dar, das natürlich nicht mit Hilfe von optimalen Rezepturen angegangen werden kann. Unterricht kann nur indirekt zum Spracherwerbsprozess beitragen, denn er beeinflusst nicht unmittelbar die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Lernenden. Seine Funktion besteht vielmehr darin Bedingungen zu schaffen, die den Erwerb fördern indem sie systematisch auf bestimmte Kompetenzbereiche (Grammatik, Lexikon, Kommunikationsfähigkeit, etc.) ausgerichtet sind. Es stellt sich also weniger die Frage ob man in der Schule lernt sondern *was* man lernt und *wodurch*.

Was folglich von grundlegender Bedeutung ist, sind nicht nur die Bedingungen der Sprachpraxis in der Schulklasse als solche, sondern vor allem auch ihr Verhältnis zu den Sprachkompetenzen der Schüler. Gerade dieses Verhältnis steht im Zentrum unserer Untersuchung des Französischunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz. In diesem Kapitel sollen nun zuerst, ausgehend von den konkreten Kommunikationsschwierigkeiten der Lernenden, die zu untersuchenden Kompetenzen definiert werden (2.1.). In einem zweiten Schritt werden wir uns auf Erkenntnisse der Spracherwerbs- sowie der Interaktionsforschung stützen, um Bedingungen zur Förderung des Erwerbs dieser Kompetenzen zu diskutieren (2.2.).

2.1. Forschungsobjekt: mündliche Diskursfähigkeit

2.1.1. Die mündliche Diskursfähigkeit – ein Kommunikationshindernis?

Die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation zu fördern stellt seit Jahren das Ziel des Sprachunterrichts in unseren Schulen dar (vgl. Kapitel 1). Die angestrebten Bildungsziele werden jedoch nicht immer erreicht. Trotz der Beachtung welche kommunikativen Kompetenzen in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion geschenkt wird, stossen Lernende in alltäglichen Gesprächssituationen auf erhebliche Schwierigkeiten. Obwohl sie oft über gute grammatikalische und lexikalische Sprachkenntnisse verfügen, bereitet ihnen die Dynamik vieler mündlicher Gesprächssituationen erhebliche Schwierigkeiten. Diese Tatsache bedeutet jedoch nicht etwa, dass der Unterricht als solcher ineffizient wäre; es sind vielmehr einzelne Teilbereiche, die sich als problematisch erweisen. In unserer Studie greifen wir einen solchen Teilbereich auf, der unseres Erachtens

von zentraler Bedeutung ist. Wir nennen diesen Teilbereich die *mündliche Diskursfähigkeit*. Diese Fähigkeit spielt eine wesentliche Rolle sowohl im Rahmen des Erwerbs kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache als auch hinsichtlich des damit verbundenen gesellschaftlichen Potentials der Lernenden.

Ausschlaggebend für unser Interesse an der mündlichen Diskursfähigkeit sind die konkreten Kommunikationsschwierigkeiten der Lernenden während und v.a. nach ihrer Schulzeit. In diesem Bereich ist ein effektives *Kompetenzdefizit* festzustellen:

- Die Fremdsprachenforschung hat gezeigt, dass Lernende, die ohne wesentliche Schwierigkeiten Testsituationen (oft auf Schriftlichkeit ausgerichtet!) bewältigen, teils unfähig sind in anderen Interaktionssituationen (auch innerhalb des Unterrichts) erfolgreich zu kommunizieren (vgl. u.a. Canale 1983a, Kramsch 1984, Gaonac'h 1987). Wie in der Unterrichtspraxis zu beobachten ist, sind auch die 'besten' Schüler im Sinne ihrer Zeugnisnoten nicht immer die fähigsten Gesprächsteilnehmer.
- Die Untersuchung des Sprachverhaltens von Französischlernenden ausserhalb der Schule – und hier greifen wir unseren Resultaten vor (vgl. Kap. 4 und 5) – erlaubt es, diese Beobachtung zu präzisieren. Sei es während eines Lehrlingsaustauschs im Verlauf der Schulzeit oder in der studentischen Mobilitätssituation nach der Matura: die Lernenden haben oft erhebliche Schwierigkeiten ihre in der Schule erworbenen Sprachkenntnisse praktisch und effizient anzuwenden. Natürlich sind diese Schwierigkeiten verschiedenen Grades und verschiedener Natur entsprechend der Länge des erfahrenen Sprachunterrichts und entsprechend individueller Fähigkeiten. Sie weisen jedoch alle darauf hin, dass es die dialogische, respektive interaktive Gesprächssituation ist (im Gegensatz z.B. zum monologischen Erzählen einer Geschichte), die sich als problematisch erweist. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Erfahrung der Mobilitätsstudierenden signifikant, da diese Lernenden sozusagen die längstmögliche Sprachlernlaufbahn innerhalb des offiziellen Schulsystems hinter sich haben. Trotz oft ausgedehnter lexikalischer und grammatikalischer Sprachkenntnisse stossen die Maturaabgänger in ihrer Französischpraxis auf erhebliche Hindernisse. Während sie strikt geregelte formelle Gesprächssituationen relativ mühelos bewältigen, fällt es ihnen schwer, an informellen Diskussionen (vor allem mit mehreren Beteiligten) teilzunehmen die von einer raschen und wenig voraussehbaren Gesprächsdynamik geprägt sind (vgl. Kap. 5).

Es ist also weniger das sprachliche (grammatikalische oder lexikalische) Wissen als dessen Anwendung in dynamischen Gesprächszusammenhängen, welches den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet. Hier zeichnet sich ein deutliches *Defizit an kommunikativer Flexibilität in der Fremdsprache* ab. Damit soll keineswegs angedeutet werden, sprachliches Wissen sei weniger wichtig; es soll vielmehr auf die negativen Auswirkungen eines Mangels an kommunikativer Flexibilität auf die Kommunikationsmöglichkeiten der Betroffenen hingewiesen werden. Damit nehmen wir auch Bezug auf die in der Spracherwerbsforschung verbreitete Unterscheidung zwischen "knowing that" und "knowing how", respektive "savoir" und "savoir faire". Sicher hängt Kommunikationsfähigkeit von individuellen Zügen und von soziokulturellen Erfahrungen der Betroffenen ab; die oben erwähnten Beobachtungen deuten jedoch gleichzeitig darauf hin, dass es für jeden Lernenden eine Kommunikationsflexibilität in der Fremdsprache zu erlernen gilt (vgl. Gaonac'h 1987 und 1996, Bialystok 1993). Diese Flexibilität, die nicht mit konkretem linguistischem oder soziokulturellem Wissen zu verwechseln ist, ist eine wichtige Komponente der mündlichen Diskursfähigkeit. Diskursfähigkeit trägt entscheidend zur Möglichkeit jedes Individuums bei, kommunikative Ereignissen mitzugestalten, sich an deren Situationsgegebenheiten sprachlich anzupassen und am immerwährenden Kommunikationskreislauf unserer Gesellschaft teilzunehmen. Über den Spracherwerb hinaus stellt sie somit einen zentralen Bestandteil unseres *Sozialisierungsprozesses* in einer vielsprachigen Gesellschaft dar.

Für unsere Studie gilt es nun vorerst folgende zwei Fragen zu beantworten:

- Was genau ist es, das den Lernenden zur erfolgreichen mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache fehlt?
- Welches sind die Bedingungen, die den Erwerb solcher Fertigkeiten fördern?

Wir werden im folgenden Unterkapitel auf die erste dieser Fragen eingehen. Die zweite behandeln wir anschliessend in Kapitel 2.2.

2.1.2. Definition

Die Beobachtungen welche unserer Studie zugrunde liegen beziehen sich auf die Sprachpraxis von Lernenden und Lehrenden. Wir werden bezüglich dieser Sprachaktivität auch oft den Begriff Diskurs verwenden. Eine kurze Klärung dieses Begriffs ist angebracht, bevor wir Diskursfähigkeit definieren.

Was ist Diskurs?

Diskurs, respektive Sprachpraxis, ist fundamental sozialer Natur. In der mündlichen Interaktion, mit der wir uns hier im genaueren befassen, ist Diskurs nicht das Resultat individueller, aneinandergereicher Produktionen, sondern wird durch die gegenseitigen

Handlungen der Interaktionspartner konstruiert¹. *Diskurs kann somit nicht als das Produkt einer einfachen Anwendung von sprachlichen Mitteln verstanden werden, sondern besteht immer aus einem kontinuierlichen Prozess des Aushandelns und des Anpassens.* Diskurs ist somit soziale Dynamik – und somit setzt er unweigerlich die Flexibilität und die Kreativität der Gesprächsteilnehmer voraus, ohne deren konstanter Erfassung und Aushandlung der Situationsbedingungen keine Kommunikation möglich wäre. Die sich daraus ergebende Situiertheit, respektive Situationsabhängigkeit jeglicher diskursiver Handlung ist von wesentlicher Bedeutung für unser Verständnis der Sprachaktivitäten von Schülern und Lehrern.

Die Arbeiten im Bereich der Soziolinguistik unterstreichen diese Situiertheit indem sie in überwältigender Fülle aufzeigen, wie die sozialen Rollenverhältnisse, in denen ein Individuum handelt und die spezifischen Aufgabenkomplexe, die es zu bewältigen hat, seinen Sprachgebrauch strukturieren. Wir wählen unsere sprachlichen Mittel entsprechend unserer Vorstellung von der Situation, unserer Kommunikationserfahrung oder allgemeinerer sozialer oder institutioneller Gewohnheiten aus – im Dialog wie im Monolog, beim Sprechen wie beim Schreiben. So ist auch jede sprachliche Äusserung eines Schülers in der Schulklasse geprägt von seiner kommunikativen Erfahrung innerhalb und ausserhalb der Klasse und von seiner Einschätzung der Aufgabe, die er zu erfüllen hat, sowie der Rechte und Pflichten, die ihm dabei zukommen. Die Rollenverhältnisse zwischen Schülern und Lehrern prägen entschieden deren diskursive Aktivitäten innerhalb in der Schulklasse.

Was ist Diskursfähigkeit?

Entsprechend der eben beschriebenen Auffassung von Diskurs wird Diskursfähigkeit (auch: Diskurskompetenz) hier auf das sprachliche, zwischenmenschli-

¹ Mit dieser Definition beziehen wir uns grundsätzlich auf mikro-interaktionistische Ansätze in der Soziologie und der Linguistik (z.B. Garfinkel 1967; Cicourel 1973, 1979; Gumperz 1989). Zugleich ist zu erwähnen, dass die Linguistik immer mehr Diskurs, über die Unterscheidung Text - Interaktion hinweg, als soziale Praxis versteht (Roulet 1994 und Moirand 1994 diskutieren den Begriff in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik).

che Handeln bezogen und als fundamental interaktiver Natur verstanden. Diskursfähigkeit besteht aus einem Bündel praktischer Kompetenzen, welche – neben spezifischen linguistischen oder soziokulturellen Kenntnissen – zur sprachlichen Interaktion nötig sind (s. Pekarek 1999 für eine ausführlichere Definition). Es handelt sich genauer gesagt um prozedurale Kompetenzen, d.h. Kompetenzen, die nicht einfach nur sprachliches Wissen, sondern in erster Linie dessen Anwendung betreffen. Sie ermöglichen es einem Sprecher beispielsweise gegenüber anderen Position zu beziehen, im gegebenen Moment das Wort zu ergreifen und eventuell zu behalten, oder etwa den Gesprächsverlauf und dessen Organisation mitzugestalten.

Diskurskompetenz entspricht wie gesagt einem Teilbereich der vielbesprochenen Kommunikationskompetenz, welcher in der Forschung und in der Praxis auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs seit zwei Jahrzehnten eine zentrale Rolle eingeräumt wird. Die Bildungspraxis scheint jedoch dem Zusammenhang zwischen der sozialen Dimension des sprachlichen Handelns einerseits und den Spracherwerbsprozessen andererseits noch zu wenig Rechnung zu tragen. Dies mag zum Teil sicher daran liegt, dass auch innerhalb der Forschung diesem Verhältnis noch nicht lange systematische Beachtung geschenkt wird. Ein besseres Verständnis der Spracherwerbsbedingungen im schulischen Unterricht bedingt jedoch eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Spracherwerb einerseits und Rollenverhältnissen, Situationsbedingungen oder Kommunikationsbedürfnissen andererseits. Dementsprechend werden wir Diskurskompetenz in der Folge aufgrund von zwei komplementären Schritten definieren. Wir werden dabei zuerst Elemente aus der Forschung auf dem Gebiet der Kommunikationskompetenz aufgreifen und dann auf die Natur der sozialen Interaktion eingehen.

Diskursfähigkeit – Eine Teilkomponente der Kommunikationskompetenz

Der Begriff Kommunikationskompetenz ist wesentlich von Hymes (1972, 1984) geprägt. Hymes insistiert auf der Situationsabhängigkeit dieser Kompetenz und deren Verankerung in der sozialen Erfahrung der Sprecher. Hymes spricht genauer gesagt von einer 'ability for use' (eine Gebrauchsfähigkeit), die nicht nur darin besteht, über formale sprachliche Mittel zu verfügen, sondern vor allem auch darin, diese in angemessener Weise in einer gegebenen Situation anzuwenden (Situationsadäquatheit). Vor allem aber weist uns Hymes auf die kreative Dimension des Sprachgebrauchs hin. Er spricht von der "dimension créative

de l'utilisation du langage en réponse à des situations nouvelles (...)" (1984, 33)². Genau in dieser "dimension créative" liegt die Flexibilität der Kommunikationsfähigkeit begründet.

Um eine didaktische Handhabung dieses äusserst komplexen Begriffes zu erleichtern, schlagen viele Arbeiten eine Unterteilung der Kommunikationskompetenz in verschiedene Teilbereiche vor, wie Sprachkompetenz (lexikalisches und grammatikalisches Wissen), soziokulturelle Kompetenz (d.h. das Beherrschen von sozialen Verhaltensregeln) und Diskurskompetenz (Canale/Swain 1980, Canale 1983 a und b). Die Diskurskompetenz wird dabei vorwiegend auf der formalen und monologischen Ebene von situiert und verweist auf Mittel der Textstrukturierung und der Kohäsionsbildung³. Der Situationsabhängigkeit von Diskurs wird dabei nur beschränkt Rechnung getragen. Nun zeigt aber die vorangehende Diskussion des Begriffs Diskurs, dass Diskursfähigkeit nicht in einem Verständnis von Diskurs als homogene und monologale Einheit verankert sein kann (vgl. Dolz/Pasquier/Bronckart 1994, Pekarek 1999). Ein solches Verständnis könnte auch die konkreten Kommunikationshindernisse und die entsprechenden Sprachdefizite und -bedürfnisse der Zweitsprachenlerner kaum umfänglich erfassen. Aus unserer Sicht ist folglich eine situationsunabhängige (dekontextualisierte) Behandlung von Diskurskompetenz als einheitliche und monologale Fähigkeit sowohl aus theoretischen als auch aus empirischen Gründen unzureichend.

Eine interessante und praktisch ausgerichtete Diskussion der Komponenten der Kommunikationskompetenz fand im Rahmen des in der Einleitung erwähnten Europaratprojektes "Langues vivantes" betreffend L2-Unterricht und -erwerb statt. Diskursive Kompetenz beinhaltet laut diesen Arbeiten verschiedene komplexe pragmatische Fähigkeiten, welche sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. van Ek 1991):

- **argumentative Fähigkeiten:** seinen Gesichtspunkt darlegen und verteidigen; Meinungen unterstützen oder anfechten, etc.

² Laut Hymes hängt Situationsadäquatheit ab "à la fois de l'existence de l'appropriété - il y a de la contrainte - et de celle de la créativité - il y a du choix" (Hymes 1984, 107).

³ Canale (1983a) definiert Diskurskompetenz wie folgt: "(...) mastery of how to combine grammatical forms and meaning to achieve a unified spoken or written text in different genres" (p. 9).

- **die Fähigkeit diskursive Mechanismen in der Interaktion zu regeln:** spontan in einer Diskussion intervenieren, das Sprecherrecht verlangen oder erteilen, etc.
- **die Fähigkeit den Diskurs zu strukturieren:** einen Diskurs eröffnen oder abschliessen, sich korrigieren, zusammenfassen, etc.
- **Aushandlungsfähigkeiten:** eine Erklärung oder eine Wiederholung erbitten, eine Schwierigkeit signalisieren, sein Verstehen kundtun, etc.

Diese Aufzählung zeigt einerseits, wie heterogen Diskurskompetenz ist. Andererseits hebt sie die interaktive und prozedurale Natur dieser Kompetenz hervor (neben formalen Sprachelementen, die natürlich auch zur Diskursfähigkeit nötig sind). Es handelt sich laut van Ek (op. cit.) um die Fähigkeit, zur Konstruktion des Diskurses in der Interaktion mit einem oder mehreren Gesprächspartnern beizutragen. Wir übernehmen die oben erwähnten Komponenten in unsere Definition, werden sie in der Folge aber noch ergänzen. Die hier vorgeschlagene Definition ist eher breit gefasst, womit nicht zuletzt auch die Unmöglichkeit einer strikten Abgrenzung zu anderen Komponenten der kommunikativen Kompetenz angedeutet werden soll⁴. Unter diesen Komponenten ist vor allem die strategische Kompetenz (vgl. Faerch/Kasper 1980 und 1983) zu erwähnen, die wir als eigentlichen Teil der Diskurskompetenz (anders als Canale/Swain 1980) betrachten.

Die **strategische Kompetenz** besteht aus verbalen und non-verbalen Prozeduren die dazu dienen, sprachliche Defizite zu kompensieren und Kommunikationshindernisse zu überwinden (es handelt sich also im oben beschriebenen Sinn um prozedurale, praktische Fähigkeiten der Diskursbewältigung). Zu diesen Prozeduren zählen z. B. Sprecheraktivitäten wie Themenwechsel oder das Ersuchen um Hilfe, aber auch Hörerhandlungen wie lexikalische Hilfeleistungen⁵. Solche Aktivitäten sind oft in typisch organisierte Aushandlungssequenzen eingebettet (vgl. Kap. 5). Sie spielen unter bestimmten Bedingungen eine zentrale Rolle im Spracherwerb und können dann als *diskursive Lernstrategien* betrachtet werden (vgl. die Arbeiten von Lüdi 1987, 1991 und 1995 zur lexikalischen Arbeit).

⁴ Van Ek (1991) stellt in diesem Sinn fest: "On a même l'impression lorsqu'on examine cet aspect de la compétence de communication que celle-ci est considérée dans son ensemble." (p. 58). Dies scheint auch die einzige Möglichkeit sein, um nicht in eine Sicht des Diskurses als monolithisches Produkt in seiner puren Materialität zu verfallen (vgl. Pekarek 1999).

⁵ Strategische Kompetenz entspricht im weiten Sinn einer Aushandlungskompetenz wie oben beschrieben, jedoch beschränkt sich der Begriff in den Arbeiten des Europaratprojektes auf das Aushandeln konkreter sprachlicher Formen (z. B. bei lexikalischen Lücken).

In diesem Sinne beinhaltet Diskurskompetenz auch die Fähigkeit des Lernenden, Interaktionssituationen für den eigenen Spracherwerb zu nutzen.

Diskursive Kompetenz wäre somit bezüglich ihrer Komponenten definiert. Diese Definition beantwortet jedoch noch nicht die Frage, was denn gerade in der Interaktionsdynamik die Bewältigung der genannten Komponenten erschwert. Hier ist es also notwendig, die Definition durch Bezugnahme auf die Funktionsweise der Interaktion zu ergänzen. *Denn für den Lernenden besteht die Komplexität seiner kommunikativen Aufgabe gerade in der Integration seiner sprachlichen Mittel in die Dynamik der Interaktion.*

Diskursfähigkeit und Interaktionsdynamik

Weiter oben haben wir Diskurs in der Interaktion als kontinuierlichen Prozess des Aushandelns und Anpassens definiert, welcher Flexibilität und Kreativität voraussetzt. Hier wollen wir dieses Postulat etwas erläutern, um daraus Folgerungen bezüglich der Diskurskompetenz zu ziehen.

Unsere Sicht von Diskurs gründet in einem entschieden interaktionistischem Ansatz. Dabei beziehen wir uns zum Teil auf die Konversationsanalyse ethnomethodologischer Prägung, die auf die Arbeiten des amerikanischen Soziologen Garfinkel (1967) zurückgeht. Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird aus dieser Sicht als 'Vollzugswirklichkeit' betrachtet; sie ist nicht objektiv gegeben, sondern wird subjektiv durch die Summe der Alltagshandlungen der Individuen konstruiert, verändert und/oder bestätigt. Der Verlauf einer Interaktion folgt dementsprechend nicht einem vordefinierten Schema, sondern geht aus den lokalen gegenseitigen Handlungen der Interaktionspartner hervor. Schegloff (1982) spricht diesbezüglich von "discourse as an interactional achievement". Interaktion wird dabei als ein geregeltes System von Handlungen ("local management system" Sacks/ Schegloff/ Jefferson 1974) verstanden, durch die sich Sprecher und Hörer aufeinander ausrichten und ihre Aktivitäten koordinieren. Aus einer solchen Sicht kann bezüglich Diskurs- oder Kommunikationskompetenz die Situationsadäquatheit nicht als Anpassung einer sprachlichen Handlung an einen gegebenen Kontext und ein gegebenes Kommunikationsziel verstanden werden; sie bedingt vielmehr die *Fähigkeit, der Dynamik einer sich stets verändernden Situation zu folgen*. Kommunikative Flexibilität und die damit verbundene Kreativität (Hymes 1972, Cicourel 1975) – im Gegensatz zur einfachen Anwendung vorfabrizierter Kommunikationsschemata – spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Gleichzeitig ist Sprachgebrauch immer auch in ein Umfeld von Rollenverhältnissen, von kommunikativen Rechten und Pflichten und von Kommunikationsgewohnheiten eingebettet. Diskursaktivität bedingt einen auf diese Rahmenbedingungen und die Ziele der Gesprächspartner ausgerichteten *kontinuierlichen Entscheidungsprozess*. Wie Cicourel (1973, 1979) im Detail erläutert, ist eine sprachliche Äusserung folglich nie einfach ein Spiegel der Kompetenz des Sprechers, sondern hängt immer auch von seiner Kommunikationserfahrung und seiner Einschätzung der Situation ab (vgl. z.B. Bruner 1983, Bronckart et al. 1985, Wertsch, 1991a et b). Es handelt sich also um eine situationsabhängige Kompetenz: *Lernende mobilisieren und erwerben Diskursfähigkeiten entsprechend den Interaktionssituationen und -möglichkeiten, denen sie ausgesetzt sind*. Dies hat natürlich grundlegende Konsequenzen für die Art, wie wir die Interaktionsbedingungen des Spracherwerbs innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers begreifen.

Aus interaktionistischer Sicht können nun folgende Komponenten der Diskursfähigkeit festgelegt werden, die die oben aufgeführte Auflistung ergänzen sollen und die in ausführlicher Form in Pekarek (1999) besprochen sind:

- **Die Fähigkeit die dynamische Bewegung des Interaktionsprozesses kontinuierlich zu verfolgen:** ("capacity of monitoring contexts" laut Erickson/ Shultz 1981). Gerade diese Fähigkeit bildet den Kern der prozeduralen Dimension der Diskurskompetenz.
- **Eine situative und kreative Fähigkeit:** Diskursive Kompetenz kombiniert einerseits die Anwendung von Kommunikationsroutinen, und andererseits eine pragmatische Anpassung an die lokale Prozesshaftigkeit der Diskursaktivitäten. Die Anpassungsfähigkeit besteht eben darin *in situ* einen Diskurs (einen immer wieder neuen Diskurs) zu konstruieren, wobei man zugleich auf erworbene Regelmässigkeiten des Kommunikationsbenehmens zurückgreift. In dieser Kombination ist auch die kreative Dimension der sprachlichen Praxis verankert.
- **Die Fähigkeit die Interaktionshandlungen zu koordinieren:** Situationsadäquatheit und praktisches Handeln setzen allem voran die Ausrichtung auf den Gesprächspartner voraus. Wenn Diskurs als interaktive Konstruktion verstanden wird, so ist auch die Fähigkeit, die Interaktion zu koordinieren, eine zentrale Komponente der Diskurskompetenz. Diese Koordinierung gründet auf Interpretationsprozessen, auf dem Signalisieren von Erwar-

tungshaltungen und auf dem Aushandeln von Situationsgegebenheiten. Sie ist die Grundbedingung welche Interaktion zur Inter-Aktion macht und nicht zum Nebeneinander von individuellen Handlungen.

Diese drei Dimensionen sind Bestandteil der Organisation von Diskursaktivitäten in der sozialen Interaktion. Sie ergänzen die weiter oben erwähnten Teilkompetenzen der Diskurskompetenz und begründen die kommunikative Flexibilität, welche sich in der Fremdsprache so oft als problematisch erweist. Position beziehen, zur Themensteuerung beitragen, in einem Gesprächsverlauf spontan intervenieren setzen vom Sprecher voraus, dass er die Situation erfasst, seine Handlungen auf jene des Gesprächspartners ausrichtet und entsprechend pragmatisch handelt. Man kann hier von zwei Achsen sprechen die sich kreuzen: Diskursfähigkeit besteht darin, über bestimmte Routinen und Prozeduren zu verfügen und diese mit situativen Koordinationsaktivitäten effizient zu kombinieren. Um Diskursfähigkeit überhaupt zu entwickeln, muss der Lernende jedoch, wie wir weiter unten feststellen werden, die Möglichkeit haben an dynamisch ablaufenden und lokal ausgehandelten Gesprächszusammenhängen teilzunehmen.

2.1.3. Diskurskompetenz in einer Fremdsprache

Für den Fremdsprachenlerner handelt es sich natürlich nicht darum, die Fähigkeit der Situationsinterpretation oder der Koordinierung als solche zu erwerben. Wenn man davon ausgeht, dass der Mensch eine vorsprachliche Interaktionsfähigkeit besitzt auf welcher der Erstspracherwerb in der Mutter-Kind Situation aufbaut (Bruner 1983, Cicourel 1979, 93 ff.), dann sind die genannten Fähigkeiten in den ersten sozialen Kontakten des Kleinkindes verankert. Beim Fremdspracherwerb steht etwas anderes auf dem Spiel.

Erstens muss die Diskurskompetenz in der Fremdsprache Koordinations- und Signalisationsmittel aus der Fremdsprache beinhalten: Konversationsroutinen mit denen das Sprecherrecht gefordert, ein Themenwechsel angezeigt oder etwa ein Dialog beendet wird haben oft sprachspezifische Ausprägungen (Gaonac'h 1987, 183 ff.). Beim Fremdspracherwerb müssen also neue Prozeduren entwickelt werden.

Zweitens ist die Gesprächsteilnahme und die Koordinationsarbeit in der Interaktion zweifelsohne intensiv und kognitiv aufwendig. In der Fremdsprachensituation ist dies besonders der Fall. Der Lernende kann in einer solchen Situation

seine kognitive Arbeit nur beschränkt auf spezifische Sprachprobleme ausrichten und muss allgemeinere kognitive Kapazitäten aufwenden, um die Kommunikationssituation zu bewältigen können. Eine zufriedenstellende Bewältigung setzt folglich u.a. voraus, dass gewisse sprachliche Fähigkeiten automatisiert sind, d.h. keine aufwändige kognitive Kontrolle mehr benötigen. Wenn die Kommunikationsflexibilität sich in vielen Gesprächssituationen also als mangelhaft erweist, so kann dies gerade daran liegen, dass die spezifischen Prozeduren und Mittel der Koordination in der Fremdsprache nicht genug automatisiert sind (vgl. Pekarek 1999 und Kap. 2.2 infra). Dies erklärt, warum die Lernenden streng vorstrukturierte Situationen leichter bewältigen als informelle, rasche und sich stets verändernde Interaktionsdynamiken.

2.2. Der Spracherwerb und seine Bedingungen

2.2.1. Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht

Spracherwerb ist ein komplexes kognitives, linguistisches und soziales Phänomen. Dieses gehen wir hier aus der Perspektive der interaktionsorientierten Spracherwerbsforschung an (s. Pekarek Doehler 2000a für eine Forschungsübersicht). Letztere ist von einer qualitativen, nicht experimentellen Vorgehensweise und einer Ausrichtung auf die Prozesse durch welche Sprache erworben wird geprägt. Das Verhältnis zwischen Interaktionsbedingungen und Spracherwerb, genauer gesagt zwischen interaktiven Mechanismen und kognitiven Operationen, steht dabei im Zentrum des Interesses⁶.

Sowohl die genannte Richtung der Spracherwerbsforschung als auch Bereiche der Entwicklungspsychologie (z.B. Bruner 1983, 1985, Wertsch/Hickmann 1987) lehnen sich stark an die Grundthese des Psychologen Vygotsky an, laut welcher die menschliche Kognition und unser Weltwissen sich durch unsere soziale Interaktion vom jüngsten Kindesalter an entwickeln und die Sprache dabei eine zentrale Rolle spielt. Spracherwerb wird als sozio-kognitiver Prozess verstanden, der in der zielorientierten (d.h. instrumental) Verwendung der Sprache in Interaktionszusammenhängen gründet. Da nun unsere Kognition und unsere sozialen, interaktiven Handlungen eng miteinander verwoben sind, haben situationsspezifische Charakteristika eine Art Mittlerfunktion bezüglich der kognitiven Prozesse (Vygotsky 1978, 1981, 1985). *Folglich ist die Frage des Spracherwerbs nicht trennbar von den interaktiven Bedingungen in*

⁶ Ein wichtiger Impuls für diese Ausrichtung der Forschung kommt aus der Interaktionsanalyse von Sprachkontaktsituationen (vgl. Lüdi 1993).

welchen die Lernenden mit der Sprache konfrontiert sind und von den Kommunikationshandlungen die sie vollziehen.

Unter diesen Bedingungen sind die Rollenverhältnisse in der Interaktion besonders hervorzuheben. Dem kompetenten Sprecher – in der schulischen Situation dem Lehrer – kommt eine Vermittlerrolle im Erwerbsprozess des Lernenden zu. Der erstere erleichtert die sprachliche Aufgabe des Lernenden, indem er ihm zum Beispiel hilft, ein lexikalisches Hindernis zu überwinden (Bruner 1983, 1985 spricht von "étayage"). So wird der Lernende progressiv fähig, die Aufgaben selbständig zu bewältigen. Die Vermittlerrolle ist jedoch äusserst komplex, denn laut der Spracherwerbsforschung müssen die Interaktionsbedingungen allem voran den Bedürfnissen und den Möglichkeiten des Lernenden entsprechen und diesem genug Mitverantwortung in der Gesprächsführung zugestehen (Vygotsky 1978, Klein 1987, Bange 1992, Bialystok 1990, inter alia).

Wir werden in der Folge die hier nur summarisch aufgeworfenen Punkte im Lichte der aktuellen Spracherwerbsforschung kurz erörtern und auf dieser Grundlage Interaktionsbedingungen formulieren, dem Erwerb von Diskursfähigkeit förderlich scheinen.

2.2.2. Die Rolle der Interaktion

Die Rolle der Interaktion ist ein vieldiskutierter Punkt in der gegenwärtigen Fremdspracherwerbsforschung. Diese Rolle wurde zum Teil aus einer monologischen Sicht angegangen, die auf Faktoren wie 'input' (Sprache, welcher der Lernende ausgesetzt ist; Krashen 1981, 1985) oder 'output' (Sprache, die er selbst produziert; Swain 1985) hinweist. Hier fassen wir nur die wichtigste These aus einer interaktiven Perspektive auf, nämlich dass *Interaktion den Aufbau und die Automatisierung von Sprachkenntnissen bzw. Sprachprozessen ermöglicht*. Diese These wird vor allem von einem Teil der sozio-kognitiv orientierten Forschung überzeugend dargelegt (vgl. Pekarek Doehler 2000a).

Der Lernende entwickelt eine sogenannte 'Lernersprache', ein provisorisches Sprachsystem, dessen Bestandteile er fortgehend entwickelt und anpasst (Corder 1967, Selinker 1972, McLaughlin 1987, 1990, Gaonac'h 1987, Sato 1990). Diese Entwicklung (Restrukturierung) beruht darauf, dass der Lernende seine Hypothesen bezüglich der Zielsprache in der sprachlichen Interaktion testet. Die Interaktion bietet ihm dabei die Möglichkeit, Bestätigungen, Hilfen oder

Korrekturen von kompetenten Sprechern zu erhalten oder zu erbitten. Es entstehen Aushandlungsprozesse, die vor allem durch lexikalische oder grammatische Lücken ausgelöst sind⁷ (vgl. Kap. 4). Spracherwerb wird auf diese Weise durch Kommunikationsprozesse strukturiert (Bange 1992, Giacobbe 1992, inter alia).

Neben der Restrukturierung ist die Automatisierung von Sprachprozessen von fundamentaler Bedeutung. Spracherwerb beruht auf kognitiven Kontrollprozessen und auf automatisierten Sprachprozessen. Unsere kognitiven Kapazitäten sind jedoch limitiert. Damit der Spracherwerb fortschreiten kann, ist es nötig, dass gewisse Prozesse automatisiert werden, d.h. nicht mehr der aufwendigen kognitiven Kontrolle unterliegen und so Kapazitäten für Kontrollprozesse bezüglich neuer Sprachdimensionen freigelegt werden können (Bialystok 1985, 1993, Gaonac'h 1987, 1996, Mc Laughlin 1987, 1990). Ein grundlegendes Postulat in diesem Zusammenhang sagt, dass Automatisierung kommunikative Praxis voraussetzt (Bialystok 1985, 1993, Mc Laughlin 1987, 1990). Auch scheint eine fortgeschrittene Automatisierung eine Grundvoraussetzung zu sein, um fließend sprechen zu können (Bialystok 1993). Nun stellt aber die Dynamik der sozialen Interaktion, gerade wegen ihrer lokal vollgezogenen und koordinativen Natur, Ansprüche deren Bewältigung kognitiv kostspielig ist und deshalb ein gewisses Grad an Automatisierung der Sprachkompetenzen voraussetzt (Pekarek 1999). Eine mangelnde Automatisierung scheint dementsprechend auch zum Teil die Kommunikationsschwierigkeiten zu bedingen, welche Lernende insbesondere in der Interaktion antreffen.

Nun stellt aber nicht jeder Gesprächsverlauf dieselben Ansprüche an den Lernenden. Das Erwerbspotential einer Situation hängt somit von der Interaktionsmodalitäten ab, die diese Situation prägen. Und der Lernende erwirbt durch seine kommunikative Praxis eine situationsabhängige, variable Lernersprache⁸.

⁷ Die zentrale Hypothese in diesem Zusammenhang besagt, dass die diskursive Arbeit zur Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten mit kognitiven Prozessen zusammenhängt und so zum Spracherwerb beiträgt (siehe Py 1989, 1991, 1992). Es wurden dabei diskursive Mechanismen wie Hilfesuche (Vasseur 1991), Wiederholungen (Bremer et al. 1988 Kap. 5, Vion/Mittner 1986), Reformulierungen (Gülich/Kotschi 1987), interaktive Vervollständigungen (Gülich 1986, Lüdi 1991a) besprochen. De Pietro/Matthey/Py (1989) haben die Hypothese formuliert, dass unter gewissen Bedingungen diese Aushandlungssequenzen als potentielle Erwerbssequenzen betrachtet werden können.

⁸ Zur Lernersprachenvariabilität siehe Ellis 1985, Tarone 1983, Selinker/Douglas 1985, Selinker 1991 und den von Alber/Py 1986 geprägten Begriff 'interparole' (im Gegensatz zu 'interlangue').

Es stellt sich folglich die Frage, unter welchen Bedingungen Interaktion zum Spracherwerb beitragen kann oder genauer gesagt, wie Interaktion in der Schulklasse organisiert sein soll um zum Erwerb diskursiver Kompetenzen beizutragen.

2.2.3. Interaktionsbedingungen für Spracherwerb

Ausgehend von der aktuellen Forschung können folgende Bedingungen des interaktiven Spracherwerbs summarisch festgehalten werden:

- *Mitverantwortung der Lernenden für den Interaktionsverlauf*

Aus kognitiver Sicht wird betont, dass Aufmerksamkeit und aktive mentale Verarbeitung Grundbedingungen des Spracherwerbs sind. Diese bedingen Einsatz vonseiten des Lernenden (Bialystok 1990). Aus interaktionistischer Sicht wird zudem hervorgehoben, dass der Lernende im Idealfall in Zusammenarbeit mit seinem Gesprächspartner Mitverantwortung in der diskursiven Arbeit der Gesprächsführung übernimmt und so überhaupt Gelegenheit hat, seine Hypothesen zu testen und gewisse diskursive Aufgaben anzugehen⁹.

Experimentelle Studien von Aufgabenlösungsprozessen bei Kleinkindern ergeben in diesem Zusammenhang interessante Resultate. Sie zeigen, dass es für die Entwicklung des Kindes entscheidend ist, dass es genügend Selbstverantwortung in der Aufgabenbewältigung übernehmen kann. Eine effiziente Hilfe des Erwachsenen besteht folglich nicht darin, die Aufgabe anstelle des Kindes zu lösen, sondern ihm punktuell Beistand zu leisten und ihm so die Verantwortung für die Lösung zu überlassen (Mc Lane 1987; Wertsch/Hickmann 1987). Nur so entwickeln Kinder Prozeduren zur autonomen Aufgabenlösung.

- *Kognitive und diskursive Aufgaben, welche dem Sprachniveau der Lernenden angepasst sind*

Beim Fremdspracherwerb in institutionellem Kontext haben Lehre und Lehrerinnen eine delikate Rolle inne. Laut der berühmten Hypothese Vygotsky's von der proximalen Entwicklungszone muss Interaktion, um die Entwick-

⁹ Ellis diskutiert Studien, die sich mit der Aufteilung der Kontrolle über die Diskursaktivitäten zwischen Schülern und Lehrer befassen. Er schliesst aus diesen Untersuchungen, dass die Schülerproduktionen eine grössere Vielfalt von syntaktischen Strukturen und kommunikativen Akten aufweisen wenn die Schüler aktiv an der Diskursregelung teilnehmen können. Dines/Nold 1992 und Slimani 1989 kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

lung von kognitiven Fähigkeiten zu fördern, den praktischen Bedürfnissen und den Möglichkeiten der Lernenden entsprechen. Das Erwerbspotential beruht laut dieser Hypothese gerade in der Distanz zwischen dem, was ein Lernender alleine bewältigen kann, und dem, was er mittels fremder Hilfe zustande bringt (Vygotsky 1978, 86). Um nun das Erwerbspotential eines Schülers optimal ausnützen zu können, muss der Lehrer bzw. die Lehrerin konstant dessen Fähigkeiten evaluieren. Nur so kann der Schüler mit diskursiven und kognitiven Aufgaben konfrontiert werden, die ihn nicht überfordern, aber auch nicht unterfordern. Der Schwierigkeitsgrad der interaktiven Aufgaben ist unter anderem von der Verantwortung abhängig, die dem Schüler in der Interaktionsführung zufällt. Beide sind wesentliche Bestandteile des Lehr-/ Lernerfolges.

- *Instrumentaler Sprachgebrauch in relevanten Kommunikationssituationen*

Sowohl die Fremdspracherwerbsforschung (Bange 1992, Bialystok 1993, Klein 1989, Mc Laughlin 1987) als auch die Forschung im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens (Chaudron 1988, Ellis 1990, 1992) unterstreichen die Bedeutung von kommunikativer Sprachpraxis bei der das gegenseitige Verständnis auf dem Spiel steht. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Rolle von instrumentalem, d.h. zielgerichtetem Sprachgebrauch in Vygotskys Sinn. Lernen hängt dabei fundamental davon ab, dass der Lernende Sprache in für ihn relevanten Kommunikationssituationen anwenden kann. Seine Konfrontation mit echten Kommunikationsbedürfnissen und -zielen, die über die einfache Produktion von sprachlichen Ausdrücken hinweggehen, erweist sich als zentrale interaktive und zugleich kognitive Bedingung des Spracherwerbs. Denn nur unter solchen Umständen ist der Lernende herausgefordert, sprachliche 'Wagnisse' einzugehen, Fehler zu riskieren (Bange 1992) und durch diese Fehler zu lernen. Nur so kann er also seine Hypothesen bezüglich der Zielsprache testen und seine Lerner Sprache dementsprechend anpassen.

Soweit haben wir die in der (sozio-kognitiv ausgerichteten) Fremdspracherwerbsforschung hervorgehobenen Bedingungen zusammengefasst. Aufgrund der vorangehenden Überlegungen zur Interaktionspraxis können nun noch ergänzend Bedingungen formuliert werden, die spezifisch für den Erwerb von Diskurskompetenz wichtig sind (vgl. Pekarek 1999). In Anbetracht des Mangels an empirischen Untersuchungen der Interaktionsbedingungen für den Erwerb

von Diskurskompetenz, stellen Überlegungen zur Interaktionsdynamik eine interessante Ergänzung zur Diskussion der Spracherwerbsforschung dar.

- **Eine lokale Logik der Interaktion**

Eine lokale Logik der Interaktion bedingt einen Grad von Unvorhersehbarkeit (vs. Vordefiniertheit) der Handlungsabläufe, einen kreativen (vs. reproduktiven) Gebrauch der Sprache und intensive Koordinationsarbeit. Sie stellt den Gegenpol zu einer streng ritualisierten, strikt schematisch ablaufenden Sprachpraxis dar. Die lokale Konstruktion der Interaktion, die Koordinationsarbeit und die konstante Situationsinterpretation, welche ein kreativer Sprachgebrauch voraussetzt, sind sozusagen Basisingredienzen der sozialen Interaktion im Sinne eines realistischen Handlungskomplexes. Sie können folglich als Indizien der kommunikativen Natur einer gegebenen Situation angesehen werden. Zugleich weisen sie auf den Schwierigkeitsgrad der Prozesse hin, die ein Lernender in einem Gespräch zu bewältigen hat. Denn Kreativität und Unvorhersehbarkeit sprachlicher Handlungen stellen komplexe kognitive Aufgaben dar (vgl. Canale/Swain 1980 und Canale 1983a et b).

- **Ein vielseitige Diskurspraxis**

Eine vielseitige Diskurspraxis erscheint schlussendlich als Grundbedingung, um die Anpassungsfähigkeit der Lernenden an eine Vielzahl von Situationen, Aufgaben und Interaktionspartner zu fördern. Denn Sprachkompetenzen werden vom Gebrauch der Sprache in diversifizierten Kommunikationszusammenhängen mitgeformt.

Das Verhältnis zwischen Sprachpraxis und Spracherwerb entspricht keineswegs einer kausalen Beziehung. Der Lernprozess hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, wie z.B. der Distanz zwischen der Erst- und der Fremdsprache oder individuellen kognitiven Fähigkeiten und Einstellungen des Lernenden. Zudem variiert die Rolle der sozialen Interaktion entsprechend der zu erwerbenden Kompetenz. Die Sprachpraxis kann unter gewissen Umständen wesentlich zum Erwerb von lexikalischen und grammatikalischen Elementen beitragen. Für den Erwerb von Diskurskompetenz stellt sie selbst eine unumgängliche Bedingung dar (Mc Laughlin 1987, 1990, Bialystok 1985, 1990, Ellis 1990, Edmondson et al. 1984, Faerch/Kasper 1986), denn diese Kompetenz beruht ja gerade auf der praktischen Bewältigung von konkreten Interaktionssituationen.

2.2.4. Fragen bezüglich der Interaktion im Unterricht

Zusammenfassend kann nun folgende These formuliert werden die unseren Untersuchungen zugrundeliegt:

Der Erwerb von Diskursfähigkeit gründet in der Diskurspraxis selbst. Um spracherwerbsfördernd zu sein, muss diese Praxis gewisse interaktiven Bedingungen erfüllen; sie soll v.a. den Lernenden mit für ihn relevanten Kommunikationsbedürfnissen und -zielen konfrontieren, seine Mitverantwortung am Gesprächsgeschehen fördern und seinem Kompetenzniveau angepasst sein. Diese Bedingungen haben einen wesentlichen Einfluss sowohl auf Spracherwerbsprozesse als auch auf deren Produkte. Verschiedene Typen von Gesprächsverläufen, von Diskursproduktion, von Sprachgebrauch bieten folglich verschiedene Lernpotentiale.

Aus den aufgeführten interaktiven Spracherwerbsbedingungen ergibt sich auch eine Aufhebung einer strikten Unterscheidung zwischen der Mobilisierung und der Konstruktion von Diskurskompetenz: um seine Fähigkeiten weiter entwickeln zu können, muss der Lernende die Möglichkeit haben, diese Fähigkeiten anzuwenden. Nur wenn der Lernende mit einer *konstanten Anpassungs- und Koordinationsarbeit in sozialen Handlungszusammenhängen* konfrontiert ist, ist er in der Lage seine kommunikative Flexibilität und seine prozeduralen Fähigkeiten zu vertiefen. Die Frage ist nun aber inwieweit schulische Interaktion diese Bedingungen erfüllt, bzw. erfüllen kann.

Interaktive und kognitive Prozesse laufen jedoch nicht direkt parallel ab. Vielmehr besteht ein komplexes Verhältnis zwischen der interaktiven und der kognitiven Dimension des Spracherwerbs. Um dieser Komplexität Rechnung zu tragen bevorzugen wir den Begriff *Erwerbspotentiale* gegenüber Erwerbsbedingungen. Aufgrund der vorangehenden Diskussion schlagen wir vor, bei der Untersuchung der schulischen Interaktion hinsichtlich ihres Erwerbspotentials für Diskursfähigkeit von folgenden zwei Grundfragen auszugehen:

- An welchen interaktiven Dynamiken haben die Lernenden die Gelegenheit (und die Fähigkeit) teilzunehmen?
- Welches ist die Art und die Komplexität von diskursiven Aufgaben, welche die Lernenden dabei zu bewältigen haben?

Auf dem Spiel steht hier also nicht die Frage, *ob* in der Klasse sprachliche Interaktion stattfindet. Viel wichtiger scheint es aufzudecken, welche Rollenverhältnisse, welche Steuerungsaktivitäten, welche lokalen Planungsstrategien und damit verbundene Verantwortungsaufteilungen zwischen Lehrern und Schülern die Interaktionspraxis prägen. Diese Elemente sind grundlegende Bestandteile des Unterrichts – des Unterrichts verstanden als sozialer Ort, d.h. als Ort des zwischenmenschlichen, sprachlichen und nichtsprachlichen Handelns, dessen Materie die Interaktion selbst ist. Dies bedeutet auch dass das was im Unterricht geschieht nicht einfach von einer gegebenen Methode oder einem vorgesehenen Unterrichtsaufbau bestimmt wird, sondern auch das Produkt eines angehenden gegenseitigen Aushandlungsprozesses zwischen den Teilnehmern ist, und keineswegs einer simplen Reproduktion vordefinierter Schemata entspringt. Denn der Unterricht ist ein Ort in dem Lehrer und Schüler *gemeinsam* die Interaktionssituation und somit die Bedingungen des Sprachenlernens und -lernens gestalten.

Teil II

DIE STUDIE

Französischlernen in der Deutschschweiz

**Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten
innerhalb und ausserhalb der Schule**

**Georges Lüdi
Simona Pekarek Doehler
Victor Saudan**

Verlag Rüegger

Inhalt

Vorwort	15
Teil I: Der Untersuchungsgegenstand und sein Umfeld	
1. Schulischer Fremdspracherwerb in der Schweiz: Geschichte,Umfeld,Perspektiven (Georges Lüdi)	
1.0. Einleitung	21
1.1. Die Reform von 1975: der "kommunikative" Ansatz	24
1.2. Zu neuen Grenzen im L2-Unterricht	26
1.3. Das "Gesamtsprachenkonzept für die obligatorische Schule in der Schweiz" von 1998 und darüber hinaus	32
1.4. Neue Perspektiven der Grund-, Fort- und Weiterbildung des Lehrkörpers	34
1.5. Das "Basler Projekt"	35

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Französischlernen in der Deutschschweiz : zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule ; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme / Georges Lüdi ; Simona Pekarek Doehler ; Victor Saudan. - Chur ; Zürich : Rüegger, 2001
ISBN 3-7253-0702 4

© Verlag Rüegger • Chur / Zürich 2001

www.rueggerverlag.ch

info@rueggerverlag.ch

ISBN 3 7253 0702 4

Foto Umschlag: ImageBank

Druck: Südostschweiz Print AG, Chur

2. Zur mündlichen Diskursfähigkeit und deren Erwerb in der Fremdsprache (Simona Pekarek Doehler)	
2.0. Einleitung	41
2.1. Forschungsobjekt: mündliche Diskursfähigkeit	41
2.1.1. Die mündliche Diskursfähigkeit - ein Kommunikationshindernis?	41
2.1.2. Definition	43
2.1.3. Diskurskompetenz in einer Fremdsprache	50
2.2. Der Spracherwerb und seine Bedingungen	51
2.2.1. Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht	51
2.2.2. Die Rolle der Interaktion	52
2.2.3. Interaktionsbedingungen für Spracherwerb	54
2.2.4. Fragen bezüglich der Interaktion im Unterricht	57

Teil II: Die Studie

3. Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule: Untersuchungsvorgehen und Daten (Simona Pekarek Doehler)	
3.1. Untersuchungsmethode	63
3.2. Korpus	64
3.3. Datenerhebung: Vorgehensweise und Erfahrungen	66

4. Sekundarstufe I → Berufsschule → Lehrstellentausch: Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule (Victor Saudan)	
4.0 Einleitung	71
4.1. Vorstellungen der betroffenen Akteure im schulischen Bereich und während des Lehrstellentausches	72
4.1.1. Die Untersuchung im schulischen Bereich	73
4.2. Ein zentraler Faktor des Erwerbs: die Vorstellungen der Akteure	74
4.3. Die Vorstellungen der Schüler und der Lehrpersonen in bezug auf das Französische und seinen Unterricht in der Schule	75
4.3.1. Die allgemeine Einstellung gegenüber dem Französischen	76
4.3.2. Die Kontakte mit dem Französischen ausserhalb der Schule	78
4.3.3. Austauschverfahren und schulische Vermittlung von sozio-kulturellen Kenntnissen	79
4.3.4. Die Einstellung gegenüber den eigenen Kompetenzen im Französischen	80
4.3.5. Zweierlei Spielregeln für dasselbe Spiel: die Vorstellungen der Schüler und der Lehrer über die Bewertung der Schülerleistungen	82
4.3.6. Selbstbeurteilung der Schüler und ihre Vorstellungen über die Schwierigkeiten in der L2	83
4.3.7. Das Deutschsprechen im Französischunterricht: die Sicht der Schüler	85
4.3.8. Unterrichtsrealitäten: die Sicht der Lehrkräfte	89
4.3.9. Am Schnittpunkt der subjektiven Theorien; die Kunst des Korrigierens	94

INSTITUT DE RECHERCHE ET
DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE
Secteur Documentation
Case postale 54
CH-2007 Neuchâtel 7
Tél. 032 / 889 03 70
Fax 032 / 889 03 71

4.4. Die Vorstellungen im außerschulischen Umfeld	97
4.4.1. Die Sicht der Organisatoren und der Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben	97
4.4.2. Vorstellungen der Lehrlinge	99
4.4.3. Zusammenfassung	104
4.5. Die Komplementarität des Französischlernens innerhalb und ausserhalb der Schule: Resultate der Interaktionsanalysen auf der Achse Sekundarstufe I -> Berufsschule -> Lehrstellentausch	107
4.6. Kommunikationssituationen und Interaktionskontexte im Schulbereich	108
4.6.1. Klassen der Sekundarstufe I	109
4.6.2. Kaufmännische Berufsschulen	110
4.6.3. Die wichtigsten Typen von Kommunikationssituationen im schulischen Bereich	111
4.6.4. Zur Erinnerung: die Beobachtungsmerkmale	116
4.7. Kommunikationssituationen und diskursive Kontexte während der Austausche	117
4.7.1. Daten	117
4.7.2. Ausgangslage und Forschungsfragen	118
4.7.3. Präsentation der Analyseresultate der Hauptkommunikationssituationen im außerschulischen Bereich	119
4.8. Charakterisierung der Kommunikationspraxis und der interaktionellen Kontexte im Unterricht und während des Lehrstellentausches	123
4.8.1. Eine Komplementarität gewiss, aber...	124
4.8.2. Die Rolle der Interaktionsmodalitäten	131

4.8.3. Interaktionelle Aufgaben und didaktische Diskurstypen	144
4.8.4. Komplementarität der Kommunikationspraxis und der Erwerbspotentiale	145
4.8.5. Milieuspezifische Problemstellen	157
4.9. Die Komplementarität der Kommunikationspraxis in schulischem und außerschulischem Milieu: Zusammenfassung	168
Anhang zu Kapitel 4	171
5. Kommunikationsfähigkeit und Sprachpraxis von fortgeschrittenen Französischlernenden: Sekundarstufe II und studentische Mobilität (Simona Pekarek Doehler)	
5.0. Einleitung	175
5.1. Die Vorstellungen der betroffenen Akteure	179
5.1.1. Die Sicht der Schüler und der Lehrer	180
5.1.2. Die Sicht der Mobilitätsstudierenden	191
5.1.3. Fazit: erste Skizze eines Optimierungspotentials	194
5.2. Kommunikationspraxis und Kommunikationsprobleme in der Mobilitätssituation	196
5.2.1. Vokabular und strategische Kompetenz	196
5.2.2. Interaktion und Diskursfähigkeit	202
5.2.3. Fazit: Ein Kompetenzdefizit an Diskursfähigkeit in spontanen Gesprächen	213
5.3. Kommunikationsformen und Spracherwerbspotential in Konversationslektionen der Sekundarstufe II	215
5.3.1. Konversationslektionen als Untersuchungsgegenstand	215

5.3.2.	Drei Arten von Konversationslektionen	216
5.3.3.	Quantitative Untersuchung: Interaktionsformen und ihre Merkmalbündel	217
5.3.4.	Qualitative Untersuchung	238
5.3.5.	Fazit: ein Kontinuum von Interaktionsformen und von Spracherwerbspotentialen in Konversationslektionen	247

5.4.	Schlussfolgerungen und Optimierungsvorschläge	252
------	---	-----

6. Beobachtungen zur Wortbildungskompetenz fortgeschrittener Französischlerner (Georges Lüdi)

6.0.	Einleitung	259
6.1.	Theoretischer Rahmen	261
6.2.	Methodologie	264
6.3.	Resultate	266
6.3.1.	Die verwendeten Suffixe	266
6.3.2.	Fehleranalyse	268
6.4.	Diskussion	272

Teil III: Aussichten

7. Optimierungsstrategien und Umsetzungsvorhaben: Brückenschlag zwischen Forschung und Praxis im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens (Victor Saudan)

7.0.	Einleitung	283
------	------------	-----

7.1.	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse in sechs Thesen	284
7.2.	Umsetzungstätigkeiten	290
7.2.2.	Lehrer/innenausbildung und -fortbildung	293
7.2.3.	Forschung	294
7.2.4.	FALZ - eine Fachstelle zur langfristigen Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Bildungspraxis	295
7.3.	Folgerungen, Empfehlungen, Vorschläge	295
7.4.	Von der reflexiven Praxis zur Praxisforschung - Anhaltspunkte für ein neues Paradigma in der L2-Lehrerinnen- und Lehrerbildung	299
7.5.	Ausblick	305

Anhang

Transkriptionskonventionen	313
Bibliographie	315