

Theoretisches und vortheoretisches Wissen im Fremdsprachenunterricht

3

Bernd Tesch

Die Unterscheidung von theoretischem und vortheoretischem Wissen zählt zu den Grundpfeilern der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1922-1925, 1980). Wissensbestände, die im Zuge von Verständigungsprozessen explizit verhandelt werden und solche, die nur implizit vorhanden, jedoch handlungsleitend sind, spielen auch im Schulunterricht und insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle.¹ Auf ihnen gründet ein Verständnis von (Fremd-)Sprachenverwendung als Praktiken sozialer Sinnkonstruktion. Die fremde Sprache wird bereits mimetisch rekonstruiert, während oder bevor ihr Regelwerk, ihre Grammatik sowie ihre Kultürllichkeit noch als explizites Wissen bearbeitet beziehungsweise angeeignet werden. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen der Wissensrekonstruktion im Fremdsprachenunterricht vorgestellt – expliziert an einem konkreten Beispiel aus dem Französisch- und Spanischunterricht. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Verständigungsebenen im Fremdsprachenunterricht und über den Fremdsprachenunterricht, in denen theoretisches und vortheoretisches Wissen rekonstruiert werden kann, benannt und erläutert. Abschließend wird die Relevanz der beiden Theoriebegriffe für die Lehrerbildung diskutiert.

1. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Eine der grundlegenden Erkenntnisse der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1922-1925, 1980) liegt darin, dass Verständigung – vor dem Hintergrund sozial geteilter oder in den Worten Mannheims »konjunktiver Erfahrungsräume« (Mannheim, 1980, S. 272) – kollektiv hergestellt wird. Individuen erzeugen, in der Terminologie der in der Nachfolge Mannheims entwickelten Dokumentarischen Methode (Mangold & Bohnsack 1988), sozial geteilte »Orientierungsmuster« (Bohnsack, 2014, S. 39), die als unbewusste Wissensbestände (*tacit knowledge*, Polanyi 1985), das heißt vortheoretisches oder in der Terminologie Karl Mannheims »atheoretisches« Wissen (Mannheim,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45483>



1980, S. 73 ff.) bezeichnet werden können. In der praxeologischen Wissenssoziologie wird das theoretische Wissen wiederum auch als kommunikatives Wissen, das atheoretische Wissen in Anlehnung an Mannheim als konjunktives Wissen bezeichnet (Bohnsack, 2017). So äußert etwa eine Gruppe von Lernenden im Rahmen einer Gruppenarbeit oder einzelne Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines nach dem Unterricht durchgeführten Interviews unreflektiert Sinngehalte, die notiert und anschließend rekonstruiert beziehungsweise gedeutet werden können. *Atheoretisches* Wissen der Beforschten wird auf diese Weise zu theoretischem Wissen der Forschenden.

Die rekonstruktive Sozialforschung mit der Dokumentarischen Methode untersucht soziale Sinnkonstruktionen, indem sie die Modi ihrer Erzeugung rekonstruiert. Auf diese Weise entsteht ein Bild der habitualisierten Vorstellungen und Orientierungen in einer Gruppe. Die Vorstellungen und Orientierungen entsprechen nicht einer objektiven Realität, sondern sind vielmehr der subjektiven Realität der sie erzeugenden Personen verhaftet. Diese subjektive Realität ist allerdings handlungsleitend, sie bestimmt das Denken und Handeln der Mitglieder der untersuchten Gruppe in Bezug auf bestimmte Themen.

Auch eine Schulklasse oder Lerngruppe kann als ein Kollektiv betrachtet werden, das *konjunktive Erfahrungsräume* und somit sozial geteilte Erfahrungen und Orientierungen besitzt. Im Unterrichtsgespräch oder in einer Gruppenarbeit kommen diese Erfahrungen und Orientierungen zum Vorschein. Der Begriff des *Konjunktiven*, der im Übrigen synonym zu »sozial geteilt« gebraucht werden kann, steht metaphorisch für den Vollzug kollektiver Praktiken.

Die Dimension des gemeinsamen, kollektiven Generierens von Sprache und Bedeutung wurde bisher auch in der Fremdsprachenforschung im Rahmen der unterrichtlichen Interaktionsanalyse (z. B. Allwright, 1984; Breen, 1985; Filipi & Barraja-Rohan, 2015; Van Lier, 1984, 2004), der Konversationsanalyse (z. B. Pallotti & Wagner, 2011; Seedhouse, 2004, 2011) und der soziokulturellen Lerntheorie (z. B. Lantolf & Poehner, 2008; van Compernelle, 2015) untersucht. Letztere beziehen sich auf die Forschungen des russischen Psychologen Vygotsky (1971), der das Verhältnis von Sprachentwicklung und Denken untersucht und auch die Beziehung zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Entwicklung mit einbezogen hatte. Dabei war er zu dem Schluss gekommen, dass der Fremdspracherwerb nicht etwa eine Wiederholung des Mutterspracherwerbs darstellt, wie es Piaget vermutete, sondern ein Konstruktionsprozess ganz eigener, individueller Art ist. In diesen Konstruktionsprozess fließen sämtliche zum Zeitpunkt X vorhandenen Wissensbestände ein. Vygotsky sprach in diesem Zusammenhang von der individuellen »Zone der naheliegenden

Entwicklung« (ebd., 1971, S. 236-245). Da jedoch beim Fremdsprachen- und insbesondere beim Tertiärsprachenerwerb bereits sprachliches Wissen aus der Muttersprache, gegebenenfalls einer Zweitsprache und einer oder mehrerer vorgelernter Fremdsprachen vorhanden ist, lässt sich ausgehend von diesem mehrsprachigen Wissen über die naheliegende Entwicklungszone hinaus weitergehend auf eine »potenzielle Entwicklungszone« (ebd.) schließen, die ebenfalls durch die Fremdsprachenforschung rekonstruiert werden kann. Die potentielle Bandbreite soziolinguistischer und soziokultureller Forschungen zum Fremdsprachenlernen reicht von der Ebene der Lerner Sprache (Selinker, 1972), die performativ als individuell beschrieben, genetisch jedoch als kollektive Konstruktion betrachtet werden kann, bis hin zu komplexen interkulturellen Sinnzuschreibungen.

Das Besondere der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung liegt nun im Vergleich zur rekonstruktiven Sozialforschung allgemein in der Einbeziehung des – partiellen oder sogar durchgängigen – Gebrauchs der fremden Sprache. Dieser Sprachgebrauch kann auch bei einigen untersuchten Konstellationen im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung auftauchen, aber eben in der Regel nicht in intendierter beziehungsweise sogar institutionalisierter Weise. Dieser intentionale und institutionalisierte Charakter bedingt auch bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode einige Veränderungen, die hier genannt werden sollen. Sie kennzeichnen die Merkmale des »Organisationsmilieus« (Bohnsack, 2017, S. 128) im Fremdsprachenunterricht und weisen eine komplexe Struktur auf. Damit ist hier die Unterscheidung von Sinnstrukturen des Schulunterrichts allgemein und Sinnstrukturen des Gebrauchs der fremden Sprache im Speziellen gemeint. Zu den Hauptsinnebenen, die mit der Dokumentarischen Methode untersucht werden, dem kommunikativen (meist expliziten) und dem konjunktiven (impliziten) Sinn, tritt nämlich noch innerhalb des kommunikativen Sinns der intendierte Sinn (meist Ziel und Zweck einer Aufgabe, aber auch der Bezug von Lehr-Lernhandlungen auf institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne und Evaluationen, das didaktische Konzept der Lehrperson sowie das antizipierte didaktische Schülerwissen) und der individuelle lernersprachliche Sinn hinzu. Letzterer konstituiert eine strukturelle Verdopplung, steht in einer reflexiven Beziehung zu den anderen Sinnebenen und verkompliziert das Fremdsprachenlehren und -lernen außerordentlich, wie oben bereits mit dem Hinweis auf Vygotsky angedeutet wurde: Es treten den Gebrauch der fremden Sprache (lexikalische und grammatikalische Strukturen, Schemata, Begriffe und Konzepte, symbolisches Wissen) betreffende Aushandlungsprozesse zu den ohnehin meist komplexen thematischen Aushandlungsprozessen hinzu. Natürlich kann die Sprache selbst auch Thema des Aufgabensinns und der davon initiierten Sinnebenen sein. Auf alle Fälle ereignen sich im Fremdsprachenunterricht

ständig im Hintergrund lernersprachliche Konstruktionsprozesse, die die soziale Verständigung beeinflussen (Tesch, 2019).

Der lernersprachliche Sinn steht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungsständen in der Lernersprache sowie der mehr oder weniger entwickelten Sprachbewusstheit der Beteiligten. Das heißt, er kann vor- oder unbewusst sein und sich rein performativ, das heißt in der praktischen Anwendung äußern; er kann allerdings auch reflektiert und dadurch bewusst werden. Hier schließt sich somit aus Forscherperspektive eine Untersuchung der (verbalen und nonverbalen) Lernersprache an, die die üblichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ergänzt, jedoch theoretisch-forschungsmethodologische Probleme aufwirft.

Folgendes Schaubild fasst die Sinnebenen fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen aus der dokumentarischen Forschungsperspektive auf einen Blick zusammen:

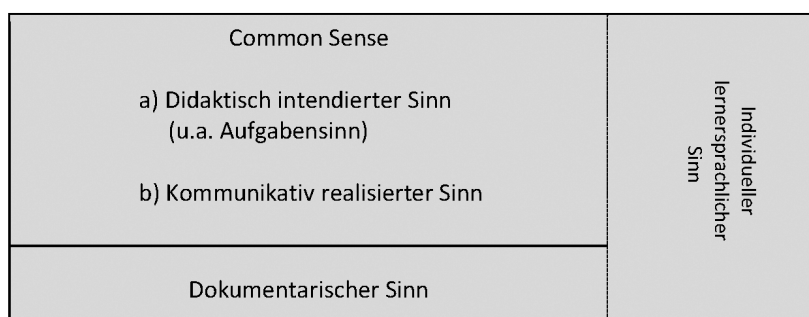


Abb. 1: Sinnebenen des Fremdsprachenlehrens und -lernens (Tesch, 2019)

Der intendierte Sinn impliziert eine bestimmte erwünschte Ordnung (Norm), der kommunikative Sinn eine realisierte und auf kommunikativem Wissen beruhende Ordnung, der dokumentarische Sinn eine dahinterliegende und auf implizitem sozial geteiltem Wissen beruhende Ordnung sowie der lernersprachliche Sinn eine alle drei Ebenen beeinflussende und mit allen drei Ebenen interagierende Ordnung, was durch die unterbrochene Linie angedeutet wird. Als Teil des intendierten Sinns ist der lernersprachliche Sinn einer Aufgabe eingelagert; als kommunikativer Sinn zeigt er sich darüber hinaus performativ oder auch reflexiv in der Aufgabenbearbeitung; als dokumentarischer Sinn zeigt er sich in den impliziten Rahmenorientierungen der Lernenden, zum Beispiel in einer Rahmung als Sprachübung oder im Gegenteil in einer *Peer*-orientierten Ablehnung der Sprachübung. Auf alle Fälle steht der lernersprachliche Sinn beziehungsweise das lernersprachliche Wissen stets in einem Verhältnis »notorischer Diskrepanz« (Bohnsack, 2017, 18 f.) zur Norm und damit in einem

Spannungsverhältnis, das *per se* eine darauf bezogene Konjunktivität, das heißt eine sozial geteilte Erfahrung in der Lerngruppe etabliert, ob sich der Einzelne nun die fremde Sprache aneignen will oder nicht. Die Diskrepanz ist unentrinnbar, sie konstituiert sich bereits aus der institutionell organisierten Differenz etwa zwischen der Norm des Lehrplans und den im Unterricht gezeigten Performanzen.

Die Ordnung, die der lernersprachliche Sinn impliziert, ist eine interimäre, jedoch relativ stabile Ordnung, die stark von der muttersprachlichen, aber auch von den in Konturen erahnten beziehungsweise antizipierten zielsprachlichen Ordnungen (Normen) geprägt ist (s. Pavlenko, 2009) und deren Konfiguration sich mit dem Lernfortschritt immer wieder verändert. Aus der Sicht rekonstruktiv, aber nicht fremdsprachlich Forschender mag es zunächst befremdlich erscheinen, dem lernersprachlichen Sinn eine eigene Ebene neben dem kommunikativen und dem dokumentarischen Sinn zuzuweisen, doch erschließt sich diese Erweiterung wie erwähnt durch das natürlicherweise gegebene Spannungsverhältnis zwischen der performativ realisierten Lernautsprache und dem Nicht- oder Noch-nicht-Erreichen einer idealisierten (ziel-)sprachlichen Norm. Dieses besondere Spannungsverhältnis zwischen Norm und Performanz ist dem Fremdsprachenlernen und dem Fremdsprachenunterricht inhärent und bewirkt, dass der lernersprachliche Sinn nicht nur dem kommunikativen Sinn, sondern eben auch dem dokumentarischen Sinn eingeschrieben ist.

Den verschiedenen Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts sind selbstredend unterschiedliche Wissensstrukturen als Ergebnis von Konstruktionsprozessen zugeordnet. Der Aufgabensinn steht in direktem Bezug zum fachdidaktischen Wissen, etwa in Form einer bestimmten Kompetenzmodellierung. Der kommunikative Sinn steht in Bezug zum Kommunikationswissen beziehungsweise den *Common Grounds* einer Verständigung, zum Beispiel in Form der Gesprächsregeln im Unterricht oder der inhaltlichen Beantwortung einer Lehrerfrage. Der konjunktive Sinn steht in direktem Bezug zum vortheoretischen Wissen der Beteiligten über ihr Alltagshandeln, das heißt zu ihren Rahmenorientierungen (etwa der Rahmung durch eine *Peer*-Konstellation, eine Freundinnenbeziehung oder einer individuellen Progressionserwartung). Der lernersprachliche Sinn schließlich steht im Bezug zum bewussten und unbewussten Sprach(en)wissen der Beteiligten, das heißt ihrer performativ sich äußernden Kenntnis etwa bestimmter fremdsprachiger Lexik oder ihrer Sprachbewusstheitbezogen auf sprachliche Regeln und Systeme, auf Register und Varietäten sowie auf sprachliche Beeinflussung.

Darüber hinaus kann die Relation von theoretischem und vortheoretischem Wissen natürlich allgemein in der Klassenzimmerkommunikation und im professionalen Handeln der Lehrpersonen (Bohnsack i. V.) rekonstruiert werden. Lehrpersonen

besitzen auf Grund ihrer Erfahrung ein angelagertes Praxiswissen, das sich in ihren je besonderen Praktiken der Klassenzimmerverschlingung niederschlägt. Es ist dies ein korporiertes Wissen, eine individuelle Präsenz im Klassenzimmer, die sich in der Wahl der Worte wie im stimmlichen und gestisch-mimischen Habitus sowie den individuellen Bewegungsmustern im Raum manifestiert. Diese professionellen Praktiken beziehungsweise diese Habitus (Bourdieu, 1982) sind ebenfalls vortheoretischer Art, können jedoch mittels Unterrichtsvideografie transparent und bewusst gemacht werden.

2. Vortheoretisches Wissen in der Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen am Beispiel des Anfangsunterrichts

Im Rahmen einer rekonstruktiven Studie zum Französisch- und Spanischunterricht (Tesch, 2018) konnten performative vortheoretische Wissensbestände von Lernenden im Anfangsunterricht Französisch herausgearbeitet und mit den performativen Wissensbeständen im Spanischunterricht verglichen werden. Ziel der Untersuchung war es, die Frage zu beantworten, wie sich in den Gebärden von Schülerinnen und Schülern in der Interaktion mit der Lehrperson sprachliches Handeln manifestiert. Dazu wurde die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden sowie zwischen Schülerinnen und Schülern im Rahmen kleiner, für den Fremdsprachenunterricht typischer Übungseinheiten verglichen und dabei insbesondere implizites Wissen in der Sprache der Gebärden und Homologien zur Verbalsprache fokussiert. Im Vergleich verschiedener Szenen wurde angestrebt, den Habitus beziehungsweise *Modus Operandi* der Übungsaktivitäten herauszuarbeiten. Solche für den Fremdsprachenunterricht typische Übungseinheiten sind unter anderem Transferübungen zum Gebrauch neuer lexikalischer oder grammatikalischer Strukturen.

Die französische Sprachübung wurde in einer siebten Klasse eines Gymnasiums einer nordhessischen Kleinstadt videografiert. Die Schülerinnen und Schüler lernten Französisch im ersten Lernjahr und bereiteten sich auf den Einstieg in eine neue Lektion vor. Die Lehrerin führte die beiden neuen Strukturen, die Uhrzeiten und das *futur proche*, an Beispielen aus ihrem eigenen weiteren Tagesablauf sowie mit Hilfe einer Pappuhr ein, auf der sie die Zeiger manuell weiterdrehen konnte, schrieb die neuen Formen an die Tafel und übte sie mit der Klasse zunächst in direkter Frage-Antwort-Interaktion ein. In einem weiteren Lernschritt übten die Schüler das Fragen und Antworten mit dem *futur proche* (»Was machst Du heute Nachmittag?« »Ich gehe ins Schwimmbad.«) dann in der Partnerinteraktion in Form einer Omniumkontaktübung (Schiffler, 1993) mit der Impulsfrage »*Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui?*«

ein. Bei diesem Übungstyp stehen alle Schülerinnen und Schüler auf, verlassen ihre Plätze und interagieren beim Herumgehen im Klassenraum mit zufällig auftauchenden Gesprächspartnern. Den zweiten Teil der Unterrichtsstunde konzentrierte die Lehrperson auf die Explikation der Feinabstufungen bei den Uhrzeiten und übte auch diese wieder in der direkten Frage-Antwort-Interaktion ein.



Abb. 2: Französischunterricht, Neles Meldegeste, Frau Webers Zeigegeste (Kamera 1 00:51:53 und Kamera 2 00:52:31)

Die Unterrichtsaufzeichnung wurde mit zwei stationären Kameras durchgeführt, im vorderen Raumwinkel neben der Eingangstür und im hinteren Raumwinkel an derselben Wand. Auf diese Weise war es möglich, fast den gesamten Klassenraum, das Lehrerhandeln und das Schülerhandeln abzubilden.

Für die Kontrastbildung wurde eine Lerngruppe Spanisch im zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase eines Oberstufengymnasiums (zweites Lernjahr) ausgewählt.



Abb. 3: Spanischunterricht, Tims Satzformulierung (00:17:36)

Der Vergleich der beiden Szenen im Anfangsunterricht Französisch und Spanisch zeigt gewisse Parallelen, aber auch Unterschiede. In beiden Fällen wird eine Dyade fokussiert, die eine hohe Aktivität bei der Bearbeitung der Sprachübung zeigt. Nele und Marie bilden dabei ein Paar, das sich bereits in der räumlichen Positionierung

etwas vom Rest der Klasse isoliert und die direkte Interaktion mit der Lehrerin sucht. Diese wird von beiden als absoluter Fixpunkt für die fremdsprachlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Lehrerin validiert die Korrektheit der Äußerungen, die Nele und Marie allerdings noch kaum bis gar nicht gestisch inszenieren. Nele und Marie bewegen sich noch ganz im Rahmen der Mimesis. Die typischen Performanzausprägungen beim unterrichtlichen Sprechen in den Fremdsprachen, nämlich die Nachahmung beziehungsweise die nachahmende Gestaltung sowie die erzählende Gestaltung werden hier mit den der antiken Dichtkunst entnommenen Begriffen der Mimesis und der Diegesis bezeichnet.

- » Das mimetische und diegetische Sprechen wird hier nicht nur als Sprechakt, von der Sprache her betrachtet, sondern vielmehr in ihrer Sozialität und Relationalität erfasst, das heißt in den vielfältigen Relationen zwischen der von Lehrenden und Lernenden intendierten Bedeutung und der von Lehrenden und Lernenden wahrgenommenen und ihrerseits wieder erzeugten Bedeutung« (Tesch 2018, S. 52).

Tim und Pia wurden in einer Partnerübung beobachtet, die a priori ohne Intervention der Lehrerin ablaufen sollte. Die beiden halten sich auch an diese Konvention und bearbeiteten den Arbeitsauftrag bis auf eine Wortsuche autonom. Beide verfügen bereits über eine gewisse Flüssigkeit im Spanischen, die es ihnen ermöglicht, weitgehend ohne Hilfe von außen auszukommen. Es zeigt sich auf diesem Lernstand, dass Tims Verständigungsbereitschaft an Diegesis orientiert ist, zu Autonomie und zu einer verbal-nonverbalen Kohärenz strebt, während Pia Gestik und Mimik sehr zurückhaltend einsetzt, verbale Aktivitäten noch kaum durch nonverbales Verhalten stützt und insgesamt noch auf einer mimetischen Stufe der Verständigung verharrt.

Der Habitus des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts ist bei Nele und Marie vom Ringen mit der Sprachnot, von der vollständigen Abhängigkeit von der Lehrperson und von Mimesis gekennzeichnet. Durch und durch sind Nele und Marie ganz auf den imaginären Taktstock Frau Webers fixiert, die die Äußerungen validiert und zum Weitermachen oder zum Wiederholen auffordert. Sie sind noch ganz auf die verbalsprachliche Korrektheit fokussiert und stützen ihrer verbalen Äußerungen noch kaum nonverbal. Eine performative Sprachbewusstheit kann auf dieser Stufe noch nicht beobachtet werden.

Zugleich indizieren sowohl die verbalen wie auch insbesondere die nonverbalen Handlungen ein implizites Rollenwissen beziehungsweise implizite Adressierungen: Es ist die Lehrer-Schüler-Rolle, die die Sprachübung vollständig rahmt und durch verbale Handlungen aber im selben Maße auch durch Gestik, Mimik, Proxemik und

Kinesik enacted. Im Rahmen dieser Rollenattribution adressieren Nele und Marie die Lehrperson als alleinige Inhaberin von Wissen. Jeglicher sprachliche Fortschritt kann nur über ihre Vermittlung initiiert und durch sie validiert werden. Frau Weber ihrerseits readressiert Nele und Marie als noch Nichtwissende, da sie die Sprachübung durch ihre Steuerungs- und Lenkungsrolle durch und durch rahmt. Es ist dies eine für den fremdsprachlichen Frontalunterricht typische Rahmung im klassenöffentlichen konjunktiven Erfahrungsraum. Am Rande dieses öffentlichen Erfahrungsraums existiert jedoch auch als Mikromilieu der nicht-öffentlichen konjunktive Erfahrungsraum Maries und Neles, eine Kontextur, in die sich die beiden immer wieder zurückziehen können.

Mit zunehmender Spracherfahrung wird jedoch das Ringen mit der Sprachnot durch das Ringen um Autonomie ersetzt. Autonomie bedeutet unter anderem, die Kontrolle über seine Lücken und Fehler zu erringen, das heißt eine performative Sprachbewusstheit aufzubauen. Nach und nach ergreift der Lernende selbst die Kontrolle und wechselt von der Bezogenheit auf die Lehrperson auf die Selbstbezogenheit. Tim ist im zweiten Lernjahr bereits soweit, dass er die Lehrerin zwar nach dem spanischen Wort für *Beruf* fragt, die Antwort aber früher als sie nennen kann. Seine Frage ist eine habituelle Frage, aus dem Habitus der Wissenshierarchie geborene, aber nicht mehr sachlich begründete oder notwendige. In der Autonomie seiner Gebärden zeigt sich, dass Tim über diesen Punkt bereits hinaus ist und sich nun im Selbst- und Partnerbezug bewegt, das heißt er kann sich selbst korrigieren und selbstständig nach Formulierungen suchen und setzt die Lehrerin oder seine Partnerin allenfalls noch zur Ratifizierung ein. Tim konstruiert somit allmählich einen im normativen Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts verankerten diegetischen Habitus, der sich durch Selbstadressierung als kompetent, durch performative Autonomie sowie durch die beginnende Loslösung von der engen Bindung an die Lehrerin als Sprach- und Lehrhoheit auszeichnet. Auch diese Handlungen geschehen ebenso wie die Maries, Neles und Frau Webers vor der Folie eines sozial geteilten Rollenverständnisses.

3. Theoretisches und vortheoretisches Wissen in den Verständigungsbereichen des Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden werden nun die verschiedenen sinngenerierenden Verständigungsbereiche des Fremdsprachenlehrens und -lernens in den Blick genommen und dabei das theoretische und das vortheoretische Wissen thematisiert. Die Verständigung im Kollektiv der schulischen oder außerschulischen Fremdsprachenlernergemeinschaft kann auf

vier Ebenen untersucht werden: die Verständigung durch Texte, die Verständigung über Texte, die Verständigung über den Unterricht zu Texten und die Verständigung über das Lehren und Lernen beziehungsweise die Vermittlung und Aneignung von Sprachen allgemein. Alle vier Ebenen können als Konstruktionsebenen betrachtet werden. Im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens sind die ersten drei Ebenen in der Regel in Aufgabenbearbeitungsprozesse eingebettet. Somit finden neben den vier Konstruktionsprozessen drei Transformationsprozesse statt: Die Transformation eines Textes in einen intendierten Sinn (=Aufgabenerstellung), die Transformation eines intendierten Sinnes in einen realisierten Sinn (=Aufgabenbearbeitung) und schließlich die Transformation des realisierten Sinnes in Konzepte und Theorien des Lehrens und Lernens (Evaluation von Unterricht).

3.1 Die Verständigung durch Texte

Gemeint ist die Text-Rezipient-Interaktion, das heißt die Ziele und Mittel, die Textproduzierende bei der Gestaltung von Texten einsetzen, sowie die Wirkung, die der Text bei Rezipienten auslöst. Die Sinnkonstruktion wird hier einerseits als Textstruktur und andererseits als Rezeptionsstruktur sichtbar. Beispiele für das theoretische Wissen über die Textstruktur sind etwa die formalen und inhaltlichen Strukturelemente eines politischen Fotos oder die narrativen und stilistischen Strukturen eines Erzähltextes. Auf der vortheoretischen Ebene geht es um die Wirkung, die diese Strukturen auf den Betrachter oder Leser ausübt. Diese kann wiederum über die stilistischen Strukturen, also das *Wie* der Konstruktion eines politischen Fotos oder eines Erzähltextes rekonstruiert werden. Der Wechsel vom *Was* zum *Wie* markiert hierbei den entscheidenden Wechsel in der AnalyseEinstellung. Die Perspektivik, die szenische Komposition, die Planimetrie (Panofsky, 1975; Imdahl, 1996; Bohnsack, 2014) des Bildes, die Ironie im Sprachgebrauch, die Erzählperspektive, die erzählte Zeit in Relation zur Erzählzeit (z. B. Genette, 1998) und so weiter können uns theoretische Hinweise auf das vortheoretische Wissen des Betrachters oder Lesers geben, welches performativ beim Lesen oder Betrachten aktiviert wird.

3.2 Verständigung über Texte

Gemeint ist die Anschlusskommunikation unter den Rezipienten eines Textes über den Text, zum Beispiel ein Foto oder einen Erzähltext anhand bestimmter Aufgabenstellungen. Diese Verständigung kann man in der Terminologie Vygotskys als Mediation (Vermittlung) bezeichnen (Wertsch, 2007). Aufgaben, Materialien (Lehrmaterialien,

Texte, Medien) und Personen (Lehrende, Lernende) sind potentielle Mediatoren, aber auch das gesamte lernrelevante Vorwissen (vorgelernte Sprachen, Weltwissen, didaktisches Wissen).

Im Fremdsprachenunterricht ergibt sich ein Spannungsgefälle zwischen dem theoretischen Wissen in Gestalt fachlicher und didaktischer Normen und dem vortheoretischen Wissen in Gestalt realisierter Performanzen und den daraus rekonstruierbaren Modi der Wissensaneignung. Wie gehen Unterrichtende mit Normabweichungen in sprachlichen (Zwischen-)Produkten Lernender um? Wie bewerten sie sie, wie melden sie deren Qualität zurück? Wie gehen Lernende selbst mit ihren Interimstexten um und mit den Interimstexten der Mitlernenden? Wie bewerten sie sie, welche darauf bezogene Bewertung fordern sie ein, wie geben sie ihre Bewertung an die *Peers* und an die Unterrichtenden weiter? Welche Anschlussverständigung findet auf Grund des Feedbacks statt? Derartige Rezeptionsgespräche wurden beispielsweise von Tesch (2010) und Bracker (2015) dokumentarisch untersucht. Sie erweitern das Spektrum der Aufgabebearbeitungsforschung, die in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Lehr- und Lernforschung sowie der Fachdidaktik gewandert ist (s. z. B. Thonhäuser, 2008).

Einen Sonderfall der Verständigung im Fremdsprachenunterricht bilden Rollenspiele, die häufig stegreifmäßig und bezogen auf eine Situation (beim Einkauf, beim Arzt, im Taxi, am Bahnhof, etc.) gestaltet werden. Meist wird eine kürzere Textgrundlage in Form von Rollenkarten und/oder Redemitteln bereitgestellt. Das theoretische Wissen manifestiert sich beim Rollenspiel in diesen Rollenkarten und Redemitteln, aber auch im Vorwissen über Rollenspiele; das vortheoretische Wissen wiederum spiegelt sich in der Performanz, also in der Art und Weise, wie die Rollen gespielt werden und in den daraus rekonstruierbaren Habitus.

3.3 Verständigung über den Unterricht

Gemeint ist die Evaluation einer oder mehrerer Unterrichtssequenzen durch die Lernenden beispielsweise im Rahmen eines separaten Plenumsgesprächs im Unterricht oder auch eines Interviews oder Gruppengesprächs nach dem Unterricht. Auch in dieser Verständigung kann die gemeinsame Konstruktion von Sinn als sozial geteiltes Wissen über Unterricht rekonstruiert werden. Das theoretische Wissen äußert sich wieder im *Was* der Evaluation, das heißt in den angesprochenen Themen. Das vortheoretische Wissen hingegen ist aus dem *Wie* der Verständigung rekonstruierbar, den emotionalen oder interaktiven Höhepunkten, die wiederum zu den impliziten Orientierungen der Beteiligten führen (z. B. der Orientierung an mehr Redeanteilen

der Lernenden oder an weniger Grammatikunterricht zugunsten einer interaktiv-zielsprachigen Unterrichtsgestaltung (Tesch, 2010).

3.4 Verständigung über das Lehren und Lernen von Sprachen

Die Mesoebene der Evaluation spiegelt sich zum Beispiel in der Evaluation einer Unterrichtsstunde im Praxissemester oder in der Fachkonferenz an einer Schule zum Thema kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht (siehe Tesch, 2010; für den Mathematik-, Deutsch- und Englischunterricht sowie die Naturwissenschaften vgl. Zeitler, Heller, & Asbrand, 2012). Auch entsprechende themenbezogene narrative Interviews mit Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrern können mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Im Zentrum der Beschäftigung mit der Verständigung über das Lernen von Sprachen stehen meist individuelle Sprachen- und Sprachlernbiografien, die mit Hilfe narrativer Interviews analysiert werden können. Theoretisches Wissen zeigt sich hier wieder in der Darlegung didaktischer und institutioneller Normen, vortheoretisches Wissen dagegen in den performativ rekonstruierbaren Orientierungen an kollektiven berufsbiografischen Erfahrungen im Umgang mit bildungspolitischen Reformen oder etwa an berufsbiografischen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst oder in der Berufseinstiegsphase.

4. Die Relevanz der Wissensbegriffe für die fremdsprachliche Lehrerbildung

Zum Abschluss dieser Ausführungen gehe ich auf die Frage der Relevanz der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung allgemein und der beiden Wissensbegriffe – theoretisches und vortheoretisches Wissen – im Besonderen für die Lehrerbildung ein. Das Beispiel des mimetischen und diegetischen Habitus zeigt ganz konkret, wie fruchtbar der Wechsel einer Perspektive des Lehrens und Lernens zu einer Perspektive der Vermittlung und Aneignung sein kann. Letztere rückt mit der Unterscheidung von theoretischem und vortheoretischem Wissen sowie dem Habitusbegriff die Person ihren verbalen ebenso wie ihre nonverbalen Verständigungspraktiken in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das sozial-konstruktivistisch inspirierte Begriffspaar *Vermittlung* und *Aneignung* ist besser geeignet, die komplexen Prozesse der individuellen und kollektiven Wirklichkeits- und Autonomieerweiterung beim Fremdsprachenunterricht abzubilden als das instruktivistisch inspirierte Begriffspaar *Lehren* und *Lernen*, das die Vorstellung vom Lernen als einem Produkt des Lehrens nährt. Theoretisches

Wissen erzeugt nämlich *per se* noch kein Können, kein korporiertes Anwendungswissen. Theoretisches Wissen kann allerdings zur Herausbildung von Sprachbewusstheit beitragen und auf diesem Wege wiederum Aneignungsprozesse befördern. Erst wenn die Aktivierung theoretischen fremdsprachlichen Wissens diegetisch, das heißt als spontanes beziehungsweise autonomes Verhalten, verfügbar wird, kann von Fremdsprachenkönnen die Rede sein.

An welcher Stelle finden die beiden Wissensbegriffe nun Eingang in die Lehrerbildung? Es liegt nahe, zunächst an die wissenschaftliche Beschäftigung mit den beiden Wissensformen im Rahmen von fachdidaktischen Abschluss- und Qualifikationsarbeiten zu denken. Doch auch in Forschungsseminaren sowie Lehrerfort- und Weiterbildungen kann sie nutzbringend eingesetzt werden (Bonnet, 2009). Der Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*, vom theoretischen zum vortheoretischen Wissen, bringt eine Fülle von Erkenntnissen über Vermittlung und Aneignung von Sprachen, kann zur Erhöhung der Selbstreflexivität führen und ist zum Beispiel geeignet, die für viele Praktiker noch immer abstrakt gebliebene Kompetenzorientierung transparenter werden zu lassen. Er ermöglicht es, Performanzen rekonstruktiv zu evaluieren, *Ergebnisse* praxeologisch zu interpretieren und auf diese Weise das Unbehagen vieler Praktiker an einer pädagogischen Begrifflichkeit, die oft als leer empfunden wird (Keutel & Grossarth, 2015), zu beseitigen und wissenschaftlich-theoretische Begriffe in ihrer praktischen Transformation zu erfahren. Auch die Lehrprofessionalisierung kann mit Hilfe der dokumentarischen Methode in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sichtbar gemacht werden. Bonnet (2009: 237) fasst daher zusammen:

- » Aufgrund dieser sehr differenzierten Betrachtung von Unterricht, die die Dokumentarische Methode ermöglicht, eignet sie sich schließlich hervorragend für die Anwendung in einer fallorientierten Lehrerbildung. Sie richtet den Blick auf die Handlungsstrukturen und damit auch auf jene Personen, die diese Strukturen beeinflussen. Dadurch wird eine differenzierte Betrachtung des Wechselspiels von Planungsentscheidungen, Interaktionssteuerung im Verlauf und Wirkungen auf verschiedenen Ebenen möglich. Dies kann durch zusätzliche Interviews mit Lehrenden und Lernenden vertieft werden. [...] Dies ermöglicht es angehenden aber auch im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern, in Unterrichtsanalysen eigene Überzeugungen über die Prinzipien und Funktionsweisen von Unterricht zu entwickeln beziehungsweise auf den Prüfstand zu stellen«.

Literatur

- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (i.V.). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssor-339871>.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Filipi, A., & Barraja-Rohan, A.-M. (2015). An interaction-focused pedagogy based on CA for developing L2 pragmatic competence. In S. Gesuato, F. Bianchi, & W. Cheng, (Hrsg.), *Teaching, Learning and Investigating about Pragmatics* (S. 231-251). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Genette, G. (1998). *Die Erzählung*. Paderborn: Fink.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Keutel, K., & Grossarth, J. (14.-15. Februar 2015). Der Kompetenz-Fetisch. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. C3.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Mangold, W., & Bohnsack, R. (1988). *Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Universität Erlangen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pallotti, G., & Wagner, J. (Hrsg.). (2011). *L2 Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource center. University of Hawai'i.
- Panofsky, E. (1975). Ikonografie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky (Hrsg.), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36-67). Köln: DuMont.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In A. Pavlenko (Hrsg.), *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* (S. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: An conversational analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2011). Conversation analytic research into language teaching and learning. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 345-363). New York, N.Y.: Routledge.
- Schiffler, L. (1993). Omniumkontakt – nach jeder Einführung. Eine neue interaktive Phase der Sprachverarbeitung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 238-243.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 31-54.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-72.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thonhäuser, J. (Hrsg.). (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

- Van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian perspective*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Lier, L. (1984). Analysing interaction in second language classrooms. *ELT Journal*, 38(3), 160-169.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA: Kluwer.
- Vygotsky, L. (21971). *Denken und Sprechen*. Frankfurt. a. M.: Fischer.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels & J. V. Wertsch (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (S. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Endnoten

- 1 Der Beitrag stützt sich in komprimierter und überarbeiteter Form auf einige Teilkapitel aus Tesch (2019).