

## Kommentar

### **Artikel: Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität, Daniel Stotz *et al.***

Die Herausgeber dieser Ausgabe des Bulletins VALS/ASLA haben mich gebeten, zu dem genannten Beitrag hinsichtlich seiner praktischen Implikationen für den Sprachenunterricht kritisch Stellung zu nehmen. Die Anlage dieses Aufsatzes macht eine solche Stellungnahme nicht einfach, da ein Teil der angesprochenen Wechselbeziehungen sich nicht direkt im Unterricht niederschlagen. So interessant sie auch – trotz ihrer sehr knappen Darstellung – auch ist, die Diskussion auf der Makro-Ebene kann nicht in Hinblick auf eine Umsetzung in das konkrete Unterrichtsgeschehen in der Klasse ausgewertet werden, auch der Mesodiskurs ist hierfür nicht ergiebig. Was man aus diesem ersten Teil allerdings durchaus kritisch zurückbehalten kann und sollte, ist die Tatsache, dass im Makrodiskurs Vorstellungen vom Sprachenunterricht kursieren (und Einfluss haben), die dem gegenwärtigen Stand der didaktischen und lernpsychologischen Diskussion nicht entsprechen, dass also die Entwicklungen der Sprachendidaktik nicht über den Kreis der ausgebildeten Akteure hinausgedrungen ist. Hier gilt es verstärkt Aufklärungsarbeit zu betreiben und damit auch die Lehrpersonen als Inhaber und Vertreter spezifischen Wissens in der Öffentlichkeit darzustellen.

Interessant und für eine praktische Umsetzung im Sprachenunterricht relevant sind dagegen diese beiden Fallstudien. Die Beobachtung und Aufnahme von Unterrichtsgeschehen ist immer von grossem Interesse für die Organisation der Unterrichtspraxis. Hier gibt es noch Forschungs- und entsprechenden Handlungsbedarf. Dazu bietet der vorliegende Aufsatz weitere Ansatzpunkte. Was ihn aber darüberhinaus auszeichnet, ist die Diskussion mit den beiden exemplarisch ausgewählten Lehrpersonen aus Ausserrhoden (Frau Moser) und aus Zürich (Frau Grell). Aus den Äusserungen der Lehrpersonen erhellt, welche Art von Stereotypen die Unterrichtskonzeption prägen. Das geht, im Fall des ersten Interviews, von relativ unreflektierten Begriffen wie "spielerisch" als Charakterisierung einer gelungenen Lektion bis hin zu Unterstellungen der institutionellen Anforderungen an einen gelungenen Unterricht ("dass man auch schreiben muss in dieser Sprache" ist sicherlich eine solche institutionell induzierte Vorstellung von Unterricht, noch dazu eine, welche die Fähigkeit "schriftlichen Ausdrucks" als pragmatischer Funktion in den Hintergrund stellt: Schreiben als von allem Anfang an stark normierte Aktivität). In beiden Stellungnahmen der Lehrerinnen kommt deutlich der Versuch zum Ausdruck, im Unterricht die Motivation der Schüler – die als eine

von den Lehrinhalten relativ unabhängige (positive) affektive Disposition modelliert erscheint – in Einklang zu bringen mit den institutionellen Vorgaben des Lehrplans (Schreiben können oder das Present Perfect verstehen). Die Auslagerung der Motivation als einem eigenständigen Element der Unterrichtsgestaltung führt dazu, dass die Lehrinhalte nicht mit der Motivation der Schüler verbunden erscheinen, es erscheint vielmehr, dass man das eine ohne das andere tun könne.

Darüberhinaus zeigen beide Lehrerinnen gegensätzliche Ansätze zum (Fremd)Sprachenunterricht, einen eher pragmatisch ausgerichteten (Frau Moser) und einen eher an strukturellen Kriterien orientierten (Frau Grell). Dieser allgemeine Ansatz scheint sich im konkreten Lehrverhalten der beiden Lehrerinnen auch niederzuschlagen. Die Transkriptausschnitte zeigen Unterschiede, die allerdings ebenso gut zulasten der unterschiedlichen Unterrichtssituation (Anfangsphase einer Lektion im Falle der Unterrichtssequenz Alpegg vs. schriftliche Vorbereitung einer mündlichen Aktivität innerhalb einer schon begonnenen Lektion im Falle der Unterrichtssequenz Stätten). Hier wäre Bedarf, die Einflüsse der solch unterschiedlich gewichteter Konzeptionen des Sprachenunterrichts auf das konkrete Lehrverhalten systematisch zu erkunden (Wenn man darüberhinaus schliesslich auch eine Beziehung der Einstellungen der Lehrpersonen zu den jeweils vorherrschenden Makrodiskursen aufzeigen könnte, wäre die Argumentation geschlossen). In der aktuellen Situation allerdings lohnt es sich, die Transkripte der Unterrichtssequenzen zu betrachten. Die Aushandlung von Aufgabenstellungen in der Interaktion mit der Lehrperson (Sequenzen AI1 und AI2) bzw. unter Schülern (Sequenzen ZH1 und ZH2) erlaubt wichtige Einblicke in die im Lernprozess mobilisierten Reinterpretationen. Es zeigt sich – vor allem bei Schüler der Sekundarstufe – ein sehr bewusster Umgang mit den Regeln der Unterrichtsbeziehungen: so reagiert z.B. im Transkript AI2 die ganze Klasse mit Lachen auf die Satzergänzung "cold", was deutlich macht, dass die Schüler – unter ihnen auch der antwortende Schüler Alex – sich der pragmatischen Unangemessenheit der Antwort durchaus bewusst sind und sie als einen Ausweichversuch für die erwartete – und als solche auch erkannte – Antwort verstehen.

Der vorliegende Aufsatz umreist die unterschiedlichen Diskursebenen, die die Unterrichtsgestaltung bestimmen, von einer globalen Makro-Ebene bis hin zur Mikro-Ebene, die das konkrete Unterrichtsgeschehen in der Klasse betrifft (in dieser deszendenten Konzeption ähnelt das hier vorgetragene Modell der Diskursebenen dem der "didaktischen Transposition", wie es von Chevallard, 1985 eingeführt wurde – cf. auch die Kritik in Marschall, Plazaola Giger, Rosat, & Bronckart, 2000 –, allerdings mit dem Unterschied, dass die didaktische Transposition auf die Lehrinhalte beschränkt, der hier verwendete Begriff dagegen weiter gefasst ist). Beziehungen und Abhängigkeiten, die

zwischen den verschiedenen Diskursebenen denkbar oder erwartbar sind, werden nicht aufgezeigt oder nachgewiesen. Daher sind für praktische Schlussfolgerungen direkt relevant die Ergebnisse, die die letzte (unterste?) Diskursebene betreffen. Die Beschreibung der Entstehung von Lehrtraditionen über in bestimmten Kontexten vorherrschende Makrodiskurse bleibt somit ein interessantes Desiderat.

**Matthias Marschall**

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,  
Unimail (Bureau PIGNO 507), Bd. du Pont-d'Arve 40, CH-1204 Genève  
Matthias.Marschall@pse.unige.ch

**Bibliographie**

- Chevallard, Y. (1985): La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble (La pensée sauvage).
- Marschall, M., Plazaola Giger, I., Rosat, M.-C. & Bronckart, J.-P. (2000): La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes (éd. PNR 33: Efficacité de nos systèmes de formation). Fribourg (Editions universitaires).