

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Jahrgang 1 – Ausgabe 1

Matthias Grein/Janina M. Vernal Schmidt

Der *Schülerjob* im Fremdsprachenunterricht?

Zu einer schulpädagogischen Metapher
und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht

Abstract (deutsch)

Der Artikel beschäftigt sich mit der aus der ethnographischen Unterrichtsforschung stammenden Metapher des *Schülerjobs* und differenziert deren Übertrag in die fremdsprachendidaktische Forschung am Beispiel der Daten zweier Forschungsprojekte zum Spanisch- und Französischunterricht aus. Der Beitrag fokussiert erstens Klarheit bezüglich des noch vage definierten Befunds *Schülerjob*, indem der sozialtheoretische Rahmen sowie die Hauptcharakteristika herausgearbeitet werden. Zweitens werden anhand des *Schülerjobs* Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik wie für die Schulpädagogik aufgezeigt.

Abstract (englisch)

The article discusses the metaphor of *student's job*. Originating in the ethnography of education, the transfer to foreign language learning and its differentiation on the basis of two PhD projects, one within the context of Spanish and the other of French foreign language learning and teaching, is proposed. The first steps aim at conceptual clarification of an often used but still vague term by uncovering the various sociological backgrounds and the main characteristics. Further steps show the challenges the *student's job* presents to the fields of foreign language learning studies as well as school and education studies.

Keywords

Dokumentarische Methode, Schülerjob, Gegenstandskonstitution, Ethnographie

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/grein-vernalschmidt

1. Einleitung

Die Fremdsprachenforschung¹ als relativ junges Feld trifft in ihren Bezugsdisziplinen immer wieder auf deren Selbstverständlichkeiten, die bei der Übersetzung in die Fremdsprachendidaktik mitunter irritieren können. Den *Schülerjob* verstehen wir als eines dieser Themen mit produktivem Irritationspotential, das wir elaborieren wollen.

Die Beobachtung, dass Schüler*innen spezifische Umgangsweisen und Routinen als Reaktion auf die an sie herangetragenen Normen und Erwartungen im schulischen Unterricht entwickeln, die diesen Normen nicht entsprechen, ist ein alltäglicher Befund. Breidenstein (2006) verweist auf die Systematizität dieser Umgangsweisen und bezeichnete sie erstmalig mit der Metapher des *Schülerjobs*². Als Merkmale für den *Schülerjob* haben wir die Erledigung von Aufgaben, Verflechtung von Unterrichts- und Peerlogiken, Trivialisierung der Schüler*innen und Gegenstände sowie die Komplementarität des Schüler*innen- und Lehrer*innenhandelns herausgearbeitet. Dieser Modus verleiht dem Unterricht eine gewisse Berechenbarkeit und macht ihn sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrperson handhabbar – alle wissen, was sie tun *sollen*.

Man kann sagen, dass der *Schülerjob* in verschiedenen Disziplinen, die sich mit der Erforschung schulischen Unterrichts und den Handlungspraktiken der Akteur*innen auseinandersetzen, an Popularität gewonnen hat. So wird immer häufiger in Forschungsarbeiten zum schulischen Fremdsprachenunterricht auf den *Schülerjob* als eine Erklärungsfigur empirisch rekonstruierter Handlungsweisen von Schüler*innen rekuriert. Dies ist insofern erwähnenswert, als dass in den Fremdsprachendidaktiken noch immer eine starke Orientierung an Inhalten, theoretischen Konzepten, kompetenzorientierten Modellen und unterrichtspraktischen Vorschlägen vorherrscht, während der institutionell-schulische Rahmen, die Normen des Fachunterrichts und der Fremdsprachendidaktik sowie die peerkulturellen Relevanzen der Schüler*innen weiterhin kaum Beachtung im Forschungsdiskurs finden (vgl. Bonnet 2011).

Leitende Fragen des Beitrags sind, inwiefern es sich beim *Schülerjob* um ein modisches *buzzword* oder eine produktive Heuristik handelt, die auch für die Fremdsprachendidaktik nützlich sein kann. Darüber hinaus ist auch zu erörtern, inwiefern sich für die Fremdsprachenforschung spezifische Ausprägungen oder Differenzierungen des *Schülerjobs* zeigen lassen. Wir zeichnen keine Chronologie der Verwendung des *Schülerjobs* nach, sondern strukturieren Kapitel 2 nach methodischen und disziplinären Unterscheidungen, um das empirische und theoretische Fundament der Metapher zu explizieren. Theorie und Methodik unserer empirischen Studien sowie erkenntnistheoretische Überlegungen besprechen wir in Abschnitt 3. Im anschließenden Abschnitt 4 werden die Fremdsprachenspezifika des *Schülerjobs* anhand zweier rekonstruktiver Forschungsprojekte aus der Spanisch- und der Französischdidaktik diskutiert. Neben fremdsprachenspezifischen Ausprägungen des *Schülerjobs* skizzieren wir insbesondere das Irritationspotential für die Fremdsprachendidaktik wie auch deren Zusammenarbeit mit der Schulpädagogik.

¹ Wir unterscheiden zwischen Fremdsprachenforschung und Fremdsprachendidaktik, da der *Schülerjob* nur bezüglich schulischen Fremdsprachenunterrichts relevant gesetzt wurde. Warum dem so ist, ist allerdings eine Frage für weitere Untersuchungen.

² *Schülerjob* ist ein rein maskuliner Begriff. Wir versuchen sprachlich niemanden auszuschließen, aber wir bleiben bei der etablierten Metapher, da unser Anliegen eben darin besteht, den metaphorischen Gehalt derselben zu explizieren.

2. Der *Schülerjob* in der Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik

2.1 Der *Schülerjob* und seine Ursprünge in der ethnographischen Unterrichtsforschung

Breidenstein (2006) beschäftigt sich eingehend mit der Schüler*innenrolle und zieht für jene Handlungspraktiken die Metapher des *Schülerjobs* heran. Die „Jobmentalität“ (Breidenstein/Jergus 2005: 177) von Schüler*innen wird analog zur praktischen Bewältigung des Arbeitsalltags Erwachsener gesetzt: Schüler*innen gehen „nicht in die Schule, um zu lernen, sondern *um ihren Job zu tun*“ (ebd.: 262, kursiv i. O.). Dieser *Job* ist charakterisiert durch Selbstverständlichkeit, Pragmatismus und gewisse Handlungsroutrinen (vgl. ebd.: 263). Er ist hauptsächlich auf die Erstellung von Produkten ausgerichtet, z. B. an der Aufgabenerfüllung und an ausgefüllten Arbeitsblättern. Der *Schülerjob* folgt somit einer produktorientierten Logik (vgl. ebd.: 261). Die Schule ist der Ort, an dem Schüler*innen ihren *Job* erlernen, ihn über die Zeitspanne ihrer Schulzeit einüben, reproduzieren und mitunter perfektionieren. Ähnliche Verhaltensweisen können auch im Studium bspw. bei der Praxis des ‚Protokollierens‘ beim „Studierendenjob“ (vgl. Heinzl/Krasemann/Sirtl 20017: 84) sowie in außerschulischen Lernsettings im Rahmen einer Kinder- und Jugenduniversität nachgezeichnet werden (vgl. König/Böttner 2015). Auch auf Seiten der Lehrer*innen lassen sich *jobhafte* Elemente in der Ausübung ihrer Profession erkennen, die sich komplementär zum oben beschriebenen *Schülerjob* verhalten (vgl. Paseka/Schrittesser 2019: 49).

Wie zu erwarten ragen in Schulunterricht außerschulische Erfahrungszusammenhänge der Kinder und Jugendlichen hinein und verschränken sich mit den unterrichtlichen Themen. So wird in der ethnographischen Unterrichtsstudie von Bennewitz (2004) die partielle Simultaneität, Parallelität, Verwobenheit und Überlagerung von Peer-Aktivitäten eines miteinander befreundeten Mädchenpaares mit den Aktivitäten der Lehrerin im Physikunterricht herausgearbeitet. Es lässt sich also eine unterrichtliche Doppelstruktur zweier Handlungsebenen in dem Physikunterricht erkennen. Dabei handelt es sich einerseits um die Logik der Schule mit den auf den Unterricht bezogenen Aktivitäten der Teilnehmer*innen. Andererseits gibt es Aktivitäten der Lernenden, die v. a. darauf abzielen, die Unterrichtszeit unterhaltsamer zu gestalten. Hier interagieren die Jugendlichen in der Logik der Peerkultur.

Grundlegend lässt sich Peerkommunikation als „interaktive Praxis der Erzeugung sozialer Differenzen“ auffassen (Breidenstein 2008: 961). Aus ethnomethodologischer Sicht kann man von einem *doing differences* sprechen (vgl. Hirschauer/Boll 2017). In sozialen Situationen wie Schulunterricht wählen die Beteiligten dynamisch, temporär, implizit und sinnhaft z. B. zwischen *doing peer* und *doing student/pupil* aus (vgl. Kampshoff 2000). Sie vermitteln dabei die jeweilige soziale Praxis mit den ihr als typisch zugeschriebenen Eigenschaften. Es wird beim *doing X* demzufolge davon ausgegangen, dass jede soziale Differenzierung praktiziert werden muss. Sie kann aber auch genauso gut nicht realisiert oder sogar negiert werden. Dann handelt es sich um ein *undoing X* (vgl. ebd.: 11). Es geht also um ein „prozesshaftes Verständnis von Differenzen als Differenzierungen“ (ebd.: 7).

Ausgehend von einer solchen Auffassung kann der *Schülerjob* als ein *doing* oder mehrere *doings*, also als Handlungspraktiken von am Unterricht teilnehmenden Menschen, aufgefächert werden. So lassen sich im Unterrichtsgeschehen zahlreiche Praktiken des *doing student/pupil*, *doing teacher*, *doing ethnicity*, *doing gender* oder *doing class* vorfinden. Aus dieser Perspektive auf den *Schülerjob* werden die uns wichtigen Aspekte des sozialen Vollzugs der Handlungspraxis (Routinen und Strategien), der Dynamik der *doings* sowie der temporären Aufhebbarkeit und Gleichzeitigkeit verschiedener Zugehörigkeiten und/oder Differenzen betont. Die zuvor beschriebene Doppellogik von Unterricht lässt sich dann als *doing pupil while*

doing peer (while doing XYZ) beschreiben. In der Kreuzung der beiden ersten Praktiken muss nicht unbedingt ein Konflikt oder eine Unterrichtsstörung resultieren. Stattdessen können mithilfe von peerkommunikativen Strategien bspw. Irritationen auf Seiten der Schüler*innen über Unterrichtsgegenstände bearbeitet werden, die von der Lehrperson nicht wahrgenommen oder übergangen werden.

2.2 Der *Schülerjob* und die dokumentarische Unterrichtsforschung

Der *Schülerjob* findet sich in der Schulpädagogik allerdings nicht nur in ethnographischen Studien, sondern auch bei Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode, insbesondere der Dokumentarischen Unterrichtsforschung nach Asbrand und Martens (v. a. 2018).³ Diese stützen sich empirisch auf schulpädagogische wie auch fachdidaktische Studien wie z. B. zum Geschichtsunterricht und globalen Lernen. Die empirische Ausdifferenzierung des *Schülerjobs* erfolgt bei Asbrand und Martens (2018) sehr prominent, nämlich als „Basistypik“ der „Orientierung an der Erledigung schulischer Aufgaben“ oder „Aufgabenerledigung“ (ebd.: 99), die zudem „in allen beobachteten Unterrichtssituationen“ (ebd.) vorkommt.

Erstens ist der *Schülerjob* Teil von jeweils nicht immer gleichen, sondern spezifischen Passungsverhältnissen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die aber eben nicht einmalig oder zufällig, sondern gemäß den Habitusformen der Personen und Routinisierungen des Zusammenspiels verstetigt sind (ebd.: 86). Zum Zweiten betonen die Autor*innen die Komplementarität dieser Routinen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Drittens geht es nicht nur um Schüler*innen und Lehrer*innen, sondern auch um die Dinge des Unterrichts, die an der Konstitution und Reproduktion des *Schülerjobs* mitwirken. So diskutieren die Autor*innen ein Beispiel, bei dem der mündliche Arbeitsauftrag der Lehrperson deutlich inhaltsbezogener, d. h. auf die eigenständige Aneignung fachlichen Wissens bezogen ist, als das zugehörige Arbeitsblatt. Dieses fordert letztlich stärker zur „Aufgabenerledigung“ und „Produktorientierung“ auf (ebd.: 289), wie in der hauptsächlich produktorientierten Bearbeitung durch die Schüler*innen dann auch rekonstruiert werden kann (ebd.: 291).

Eine zentrale Grundlage dieser Analysen ist der Bezug zu Luhmanns Systemtheorie. Konstitutiv für schulischen Unterricht sind demnach Unfreiwilligkeit und Rollenasymmetrie, die sich auch in der IRE-Struktur findet und in der Evaluation durch die Lehrpersonen zugleich als Vereindeutigung fungieren.

Luhmann (2002, S. 77f.) hat diese Funktionen des Unterrichtsgesprächs mit dem Konzept der Trivialisierung der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Trivialisierung entsteht in der Schule dadurch, dass das zu erlernende Wissen definiert ist und in der Regel eindeutig zwischen falschen und richtigen Antworten unterschieden wird – auch wenn die Gegenstände eigentlich komplexer sind. (Asbrand/Martens 2018: 94)

Dabei gilt es zu beachten, dass die Trivialisierung zum *Schülerjob* nicht in einem kausalen, sondern in einem systematischen Verhältnis zu diesem steht. So ist auch anderes Handeln möglich, die Bearbeitung fachlicher

³ Wir gehen im vorliegenden Artikel nicht vertieft auf die Objektive Hermeneutik ein, da sie einerseits in der Fremdsprachenforschung nicht verbreitet ist, andererseits da dort auf den *Schülerjob* – trotz ähnlicher Schlussfolgerungen – nicht eingegangen wird (Pollmanns 2019: 134ff.) oder die entsprechenden Analysen Breidensteins zurückgewiesen werden (Scheid/Twardella 2012: Abs. 20). Es kann hier nicht weiter ausgeführt werden, inwiefern dies möglicherweise mit der Unterrichtstheorie der Objektiven Hermeneutik zusammenhängt (vgl. z. B. Pollmanns 2019), deren geringeren Fokus auf Befremdung bzw. Einklammerung des Vorwissens (vgl. Nohl 2013: 16-23) oder aber der dem *Schülerjob* ähnlichen Figur der „Schließung“ (Gruschka 2016: 85).

Inhalte im Sinne didaktischer Normen kann rekonstruiert und auch benannt werden. Dennoch findet sich konstant das als *Schülerjob* beschriebene Handeln, entgegen der meisten explizierten didaktisch-pädagogischen Intentionen. Denn

[o]ffensichtlich gelingt es den Schülerinnen und Schülern, gleichzeitig den tendenziell trivialen Erwartungen gerecht zu werden, ohne sich damit zu identifizieren. [...] Mit dieser Theoriefigur lässt sich das Phänomen erklären, das Breidenstein (2006) als „Schülerjob“ rekonstruiert hat“ (Asbrand/Martens 2018: 95).

Anhand dessen lassen sich allerdings auch noch weitere Anschlüsse aufzeigen. So verweist auch Breidenstein in späteren Publikationen auf die makrosoziologische Luhmannsche Perspektive, Unterricht als selbstreferentielles System zu beschreiben (vgl. z. B. Breidenstein 2010). Daran lässt sich zum einen an die noch abstraktere Perspektive der Polykontextualität anschließen, die insbesondere für die dokumentarische Organisationsforschung ausgearbeitet worden ist (vgl. Jansen/von Schlippe/Vogd 2015). Dabei wird betont, dass gerade in Organisationen – zu denen die Schule gehört – nicht nur konjunktive Erfahrungsräume bedeutsam sind, sondern auch andere soziale Räume und Kontexturen, und dass die Räume sich gegenseitig überlappen. Sie gehören verschiedenen Logiken an, schließen einander aber nicht aus. Auf den *Schülerjob* bezogen bedeutet dies, dass Aufgabenerledigung, ludische Peerkommunikation und eine inhaltlich intensive Bearbeitung fachlicher Inhalte sich gegenseitig nicht ausschließen und z. B. eine Interaktion einer Schüler*innen-Gruppe sich auf alle diese verschiedenen Logiken beziehen kann (vgl. Asbrand/Martens 2018: 135ff. und 229).

Nicht nur erinnert diese Perspektive der situativ wechselnden Bezugnahmen an die der mikrosoziologischen *un/doings* (s. o.), die in der ethnographischen Unterrichtsforschung betont werden, sondern ergänzt zum anderen Goffmanns Konzept der „Rollendistanz“ (Wagener 2019: 65). Ebenfalls im Rahmen der Dokumentarischen Unterrichtsforschung ist die Begrifflichkeit *Schülerjob* demnach

v.a. für Interaktionen in Organisationen geeignet, um – auf einer formalen Ebene – Distanzierungen von den normativen Rollen- und Identitätserwartungen bzw. Fremdräumungen zu beschreiben, wie sie aus dem Spannungsverhältnis von Norm und Habitus resultieren (ebd.).

Dies bedeutet, dass der *Schülerjob* zumindest in deutschen Schulen systematisch angelegt ist, was aus einer mikrosoziologischen (*un/doings*, Goffmann) und einer makrosoziologischen (Luhmann, Polykontextualität) Perspektive erstaunlich einstimmig klingt und in der praxeologischen Analyse mit der Dokumentarischen Methode zusammengeführt werden kann. In der Fremdsprachenforschung werden diese Theoriebezüge meist weniger deutlich hergestellt, dafür erfolgt größtenteils der direkte oder indirekte Verweis auf Breidenstein.

2.3 Der *Schülerjob* in fremdsprachendidaktischen Studien

Im weiten disziplinären Kontext der Fremdsprachenforschung kennen wir insbesondere Studien, die sich auf den *Schülerjob* beziehen, die aus der Fremdsprachendidaktik, nicht aber aus DaF-/DaZ-Kontexten⁴, stammen und mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt worden sind.

⁴ Amorocho (2018: 528) zeigt ein deutlich anderes Verständnis vom *Schülerjob* und wird daher nicht berücksichtigt.

Bezüglich des *Schülerjobs* im Fremdsprachenunterricht finden sich zum einen Studien, die die Metapher zu Erklärung ihrer Ergebnisse oder zur Illustration aufgreifen, so z. B. Bracker (2015), Grein (i. V.), Krefl (erscheint 2020), Schneider (2018), Tesch (2019) und Vernal Schmidt (erscheint 2020), zum anderen diejenigen, die dieses Ergebnis weiter elaborieren oder Brücken zwischen Schulpädagogik und Fremdsprachendidaktik bauen.

Wie auch wir in diesem Beitrag elaboriert Bracker (2019: 270) den *Schülerjob*. Komplementär zu Schließungen und Vergewisserungen durch Lehrpersonen, insbesondere mit Bezug zum fremdsprachlichen Literaturunterricht, handeln Schüler*innen in ähnlicher Weise. Bracker nennt dies, wie auch Asbrand und Martens (2018), eine Passung „beide[r] Seiten[,] um das Einhalten vertrauter Routinen [...] und Unvorhergesehenes, Krisenhaftes im Unterrichtsgeschehen [zu] vermeiden“ (Bracker 2019: 271).

Bonnet (2011: 198ff.) unterscheidet mit Verweis auf Erickson eine „academic task structure“ und eine „social participation structure“, in die sich die unterrichtliche Performanz aufspalten lässt und die zumindest auf Seiten der Schüler*innen an *doing pupil/student* und *doing peers* erinnert. Da auch hier die Lehrpersonen einbezogen sind, ist hier ebenfalls ein Passungsverhältnis mitgedacht. Bonnet differenziert zudem zwei Perspektiven auf Unterricht, eine deskriptive und eine normative, die beide Gültigkeit beanspruchen. Diese Perspektiven könnte man sowohl als konkurrierend als auch als schulpädagogisch und fachdidaktisch verstehen.

Vanderbeke (2019: 243, 247) fragt nach der Authentizität bzw. der „Authentisierung der Fremdsprachennutzung in bilingualen Schülerlaboren“ und kommt ohne einen Bezug zum *Schülerjob* zu Ergebnissen, die sich nahtlos daran anschließen lassen. Interessant ist für unsere Diskussion insbesondere, dass die Nutzung der Fremdsprache im institutionellen Setting wiederholt als wenig authentisch wahrgenommen rekonstruiert wird, in Peer-Interaktionen allerdings dagegen die Fremdsprache oft relevant ist. Daran schließen Martens und Vanderbeke (2019) an, welche die oben skizzierten Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung nach Asbrand und Martens (2018) auf den *Schülerjob* und die Frage der Authentisierung miteinander verbinden.

Basierend auf diesem Überblick kommen wir zu einer Zusammenfassung dessen, was man als *Schülerjob* verstehen kann.

2.4 Zusammenfassung theoretischer und empirischer Charakteristika des *Schülerjobs*

In der Schulpädagogik wie in der Fremdsprachendidaktik finden sich diverse Bezüge und Charakteristika, die immer wieder genannt werden. Theoretisch lässt sich die systematische Erwartbarkeit des *Schülerjobs* durch Goffmanns mikrosoziologische Rollentheorie ebenso wie durch Luhmanns Systemtheorie erklären. Die Uneindeutigkeit des *Schülerjobs* bzw. dessen changierendes Wesen und Verwobenheit mit normativ erwünschteren Praktiken lässt sich sowohl mit Verweis auf *un/doing X* wie auch auf die „Protosoziologie“ (Jansen 2014) der Polykontextualität erklären. Dies stellt dann auch die grundlagentheoretischen Fundierungen für die folgenden vier Charakteristika dar:

- 1. Pragmatisches Abarbeiten von Aufgaben sowie spezifische Handlungsmuster und Routinen:** Als eine mögliche Antwort gilt das pragmatische ‚Abarbeiten‘ von Aufgaben sowie die Realisierung eingeübter Handlungsmuster und Routinen zum richtigen Zeitpunkt. Diese Umgangsweisen führen tendenziell selten zu der gewünschten inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Damit soll

jedoch keinesfalls gesagt sein, dass im Unterricht keine inhaltlich-bildenden Auseinandersetzungen mit unterrichtlichen Gegenständen möglich sind.

2. **Verflechtung von Unterrichts- und Peer-Logik(en):** Schulischer Unterricht ist auf Seiten der Schüler*innen durch eine temporale und logische Gleichzeitigkeit und Verflechtung von je mindestens einer schulischen Logik sowie einer Peer-Logik gekennzeichnet. Häufig verbinden sich peerrelevante Interaktionen und Handlungen mit schulkulturellen Elementen, mitunter werden sie in fachliche Gegenstände von den Lehrer*innen oder den Lerner*innen selbst überführt.
3. **Trivialisierung der Schüler*innen und Gegenständen:** Obwohl unterrichtliche Gegenstände vielschichtig sind, werden schulische Inhalte mehrheitlich vorbestimmt und Schüler*innenantworten von Lehrpersonen meist der Eindeutigkeit halber auf falsch oder richtig reduziert.
4. **Komplementarität:** Der *Schülerjob* ist keine Tätigkeit, die Schüler*innen alleine realisieren. Stattdessen handelt es sich um im Zusammenspiel mit Lehrpersonen und Gegenständen interaktiv erzeugte Praktiken.

Was ist nun also der *Schülerjob*? Der Name legt nahe, dass es sich um eine auf Personen, nämlich Schüler*innen bezogene Rolle oder Identität handelt, die im Kontext Schule angenommen werden kann. Allerdings kann sowohl an den ethnographischen wie auch an den dokumentarischen Studien gesehen werden, dass nicht etwa einzelne Personen, Subjekte oder Rollen im Fokus stehen, sondern Praktiken. In diesen Praktiken entsteht der *Schülerjob* in den skizzierten systemischen Bedingungen und in Passungsverhältnissen von Personen, Räumen, Dingen und Unterrichtsgegenständen sowie deren Bearbeitung. Die Metapher *Schülerjob* steht somit für bestimmte Praktiken, die andere Praktiken überlagern, bestimmte Praktiken verdrängt, die sich mit diesen aber auch vermischen und koexistieren können.

Die mehrdimensionale theoretische, disziplinäre und empirische Absicherung der Praktiken, die als *Schülerjob* zusammengefasst werden, stellt damit einerseits eine systematische Grundlage für die weitere empirische Arbeit dar, die an grundlagentheoretische Ansätze erinnert. Andererseits ist die metaphorische Schwammigkeit, ebenso wie die implizierte, aber weder theoretisch noch empirisch begründete Vereindeutigung gerade nicht hilfreich für die weitere Arbeit, da sie zu einem subsumptionslogischen Überstülpen der Metapher über schulische Situationen einladen.

In diesem Sinne sind die Forschungsfragen mit Blick auf diese doppelte Verwendungsweise zu sehen.

Gibt es weitere Differenzierungen bezüglich des *Schülerjobs* im Fremdsprachenunterricht? Z. B. spezifische Elemente des Fremdsprachenunterrichts?

Zentraler noch stellt sich die bei der RFF-Tagung im Juni 2019 kontrovers diskutierte Frage, inwiefern es sich um ein echtes Ergebnis oder um eine Mode handelt, bzw. wie produktiv der *Schülerjob* für die fremdsprachendidaktische Forschung und Theoriekonstruktion ist?

3. Theorie und Methodologie

Wir gehen an dieser Stelle – und im Rahmen der ZRFF – nicht vertieft auf die Grundlagen der beiden Projekte ein, die jeweils mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt worden sind, sondern verweisen auf grundsätzliche Arbeiten zur praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), rekonstruktiven Fremdsprachenforschung (Tesch 2019), dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand/Martens 2018), dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen (Przyborski 2004) und von Interviews (Nohl 2012).

Auch für die jeweiligen empirischen Diskussionen und den Ausblick greifen wir punktuell auf etablierte Elemente des mittlerweile weit ausgedehnten, theoretischen Bereichs der Dokumentarischen Methode zurück, die wir hier noch nicht auflisten.

Stattdessen bearbeiten wir jene Frage, die doppelt virulent für unsere Beschäftigung mit dem *Schülerjob* im Fremdsprachenunterricht ist, nämlich ob wir nicht ein etabliertes Ergebnis, einen gegenstandstheoretischen Befund unzulässig in die rekonstruktive Analyse einschleusen. Damit verbunden ist die bei der Tagung diskutierte Frage, inwiefern es sich beim *Schülerjob* um eine Modeerscheinung handelt und man den Befund im Sinne eines *namedropping* aufgreift. Dieser zweite Vorwurf zielt damit auch auf die Produktivität, die mit der Rede vom *Schülerjob* verbunden ist. Die erste Frage diskutieren wir hier methodologisch, die zweite empirisch in Kapitel 4. Zunächst behandeln wir diese Fragen aber im Rahmen erkenntnistheoretischer Überlegungen, denn

[d]ass die Verknüpfung [empirischer] Forschungsergebnisse mit den fachlichen Normen für fachdidaktische Forschung ein zentrales Anliegen darstellt, ist nicht strittig. Diese Verknüpfung sollte aber erst in einem zweiten Schritt, nach Abschluss der empirischen Rekonstruktionen erfolgen. Nur auf diese Weise ist es möglich, nicht nur die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund z. B. fachdidaktischer Normen und Theorien zu diskutieren, sondern umgekehrt auch fachliche Normen und fachdidaktische Theorien ggf. vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse neu zu denken und damit das Theorie generierende Potenzial dieser Forschung auszunutzen. (Martens/Vanderbeke 2019: 100)

Diese Perspektive stellt eine Herausforderung für die übliche fremdsprachendidaktische Vorgehensweise dar – zu einer komplementären Herausforderung durch den *Schülerjob* kommen wir in der Diskussion. Da der *Schülerjob* wie dargestellt fundiert und differenzierend oder aber normhaft bzw. modisch-metaphorisch gebraucht werden kann, erfolgt eine weitere Präzisierung. Geimer und Fiege (2016) fassen diese Frage noch abstrakter, indem sie drei Varianten der Relationierung von Theorie und Empirie im Rahmen von „Türen“-Metaphern diskutieren.

- ‚Falltür‘ = Subsumtionslogik, deduktive Schlüsse bzw. ein top-down-Blick auf empirische Daten,
- ‚Schiebetür‘ = Verschiebung des methodologischen Blicks durch das Datenmaterial, „um Anchlüsse an weitere Theorien zu ermöglichen, die den untersuchten Gegenstandsbereich fassen und verstehen lassen“ (ebd.: 168), also Anchlüsse auf der grundlagentheoretischen Ebene,
- ‚Hintertür‘ = gegenstandsbezogene Theorien nach der Interpretation mit der Rekonstruktion konfrontieren.

Für die Theoriekonstruktion über die ‚Hintertür‘ ist entscheidend, „dass diese Theorien nicht immer schon die Interpretation des Materials selbst anleiten, sondern im Zuge der fortgeschrittenen Interpretation zu ihrer Schärfung und der gegenstandsbezogenen Typenbildung herangezogen werden“ (ebd.: 169).

Die Vorgehensweise in unseren Projekten war dementsprechend die, dass wir Rekonstruktionen durchgeführt haben, in denen wir uns durchaus mühsam und durch den Fallvergleich von fremdsprachendidaktischen Vorannahmen distanziert haben – und dann ob der Ergebnisse, welche die festen Annahmen der Fremdsprachendidaktik in Frage stellten, eher verwundert dastanden. An dieser Stelle, also nach der Rekonstruktion, war der Bezug zum *Schülerjob* hilfreich, um das eigene Ergebnis besser interpretieren und an bestehende Diskurse anschließen zu können. Daher handelt es sich bezüglich unserer empirischen

Projekte nicht um ein Vorgehen im Sinne der ‚Falltür‘, sondern um einen Zugang durch die ‚Hintertür‘, der den Rekonstruktionsprozess selbst nicht betroffen hat.

4. Empirische Differenzierungen des *Schülerjobs* in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht

4.1 Differenzierung 1: Der *Schülerjob* im Spanischunterricht

4.1.1 Der Kontext der Studie

Das empirische Erkenntnisinteresse der hier zuerst vorzustellenden Dissertationsstudie (Vernal Schmidt erscheint 2020) lag darin herauszufinden, welche kulturellen Deutungen und Orientierungen sich bei Oberstufenschüler*innen in einem filmbasierten Spanischunterricht erkennen lassen und auf welches Verständnis von Kultur und Interkulturalität die Lehrerin ihren Unterricht aufbaut. Das Lernszenario, das auf verschiedenen Texten im Rahmen einer komplexen Aufgabe zur Förderung der interkulturell kommunikativen Kompetenzen und der filmischen Kompetenzen fußt, wurde in einem Spanischleistungskurs der zwölften Klasse in neun Unterrichtsstunden durchgeführt. Der Unterricht wurde videographiert und die Partner-/Gruppenarbeiten der Schüler*innen mit einem Diktiergerät aufgenommen. Wir stellen im Folgenden einzelne Ergebnisse dar, um so den *Schülerjob* fremdsprachendidaktisch auszuscharfen.

4.1.2 Die *jobhafte* Verwendung der Fremdsprache Spanisch

Die Diskursbewegungen der Gruppengespräche der Schüler*innen in der Studie von Vernal Schmidt (erscheint 2020) lassen sich oft als ein Hin- und Herpendeln zwischen inhaltlicher Aufgabenbearbeitung und peerkulturellen Themen beschreiben. So sind diverse Passagen der Schülergruppengespräche durch die Realisierung verschiedener Aktivitätstypen von Scherzinteraktion wie Necken, Wortspiele, spaßiger Rollentausch, nonverbale Komik, Sich-Mokieren oder Blödeln geprägt. Die unterhaltsamen Stellen entstehen mal in direkter Verbindung mit der Aufgabenbearbeitung und mit Bezug auf die Filmsequenz, mal handelt es sich um davon unabhängige Peerthemen, die in der Gruppe verhandelt werden. Es folgt ein Beispiel, anhand dessen die aufgabenbezogene Spaßkommunikation gut illustriert und die Verbindung zum *Schülerjob* gezogen werden kann. Hierbei handelt es sich um die Bearbeitung einer Aufgabe, in der ein innerer Monolog für die Hauptfigur des Films erarbeitet werden soll.

Datenauszug 1: Gruppenarbeit 1 (Isa, Anja und Jan)

Isa: Ich würd sagen, der denkt, der hat einen an der Marmel? (Oder)?

Anja: ((lacht)) Ja, wirklich, ey. (6)

Jan: Soll ich das schreiben? (3)

Isa: Hm-

Anja: Nein. ((Isa und Anja lachen))

Jan: Wenn du mir das übersetzt. ((lacht))

Isa: Tiene algo en la marmelo.

Jan: Ja. ((Anja lacht))

Isa: Ehm, nein, also Emotionen (-), ehm-

In diesem Datenauszug lässt sich das humorvolle Spiel mit der Sprachverwendung bei der wortwörtlichen Übertragung eines umgangssprachlich v. a. im norddeutschen Sprachraum verwendeten Idioms nachverfolgen. Es handelt sich um das Sprichwort ‚einen an der Marmel haben‘, anhand dessen der mentale Status eines Individuums als verrückt beschrieben wird. Die Schülerin Isa überträgt diese mit „[t]iene algo en la marmelo“ ins Spanische (vgl. Datenauszug 1). Ihr wenig ernst gemeinter Übersetzungsvorschlag findet in der Gruppe eine erheiternde Resonanz. Es zeigt sich ein produktiver Umgang mit dem in der Studie herausgearbeiteten Gegensatz zwischen der schulischen Erwartung einer angemessenen, bildungssprachlichen Ausdrucksweise im Spanischen (*habla culta*) und dem umgangssprachlichen bzw. jugendsprachlichen Register (*lenguaje coloquial* bzw. *lenguaje juvenil*), das hier durch die Schülerin für die Aufgabenbeantwortung vorgeschlagen wird. Über die jugendsprachliche Wortneubildung unterwandern die Schülerinnen die schulische Norm und halten sich dennoch zugleich an die Norm, das Spanische für die Beantwortung der Aufgabe zu verwenden. Die inkorrekte Übersetzung ins Spanische treibt den Spaß am Spiel mit der Grenzüberschreitung auf die Spitze. Die explizit humorvolle Rahmung der Übersetzung zeigt zugleich, dass es sich um ein nicht ernst gemeintes Spiel handelt, das ausschließlich im Rahmen der Gruppe verhandelt wird und nicht für die Kursöffentlichkeit gedacht ist. Darüber hinaus stellt das Sprachspiel ein Indiz für sprachliches Wissen über Wortbildungsverfahren bei der Schülerin dar, womit sie sich im Umgang mit der Fremdsprache als kompetent zeigt. Zudem ist ein Wissen darüber vermutbar, dass die Hispanisierung deutscher Begriffe und Sprichwörter oft einen komischen Effekt erzielt.⁵

In den Gruppenarbeiten stellt sich die Verwendung der Fremdsprache Spanisch durch die Schüler*innen als eng verknüpft mit dem *Schülerjob* und den institutionellen (bildungs)sprachlichen Normen sowie persönlichen Erwartungen der Lehrerin dar. Es kann eine Aufteilung in zwei Sphären rekonstruiert werden: Die kursöffentliche sprachliche Sphäre ist als institutionalisierter monolingualer Raum erkennbar, in welchem alle Beteiligten die Fremdsprache Spanisch verwenden und die strikte Einsprachigkeit so gut es geht aufrechterhalten wird. Die sprachliche Sphäre der Gruppenarbeiten wird hingegen als plurilingualer Raum von den Lernenden ausgestaltet. In diesen Räumen wird überwiegend auf Deutsch kommuniziert; das Spanische wird mitunter dann verwendet, wenn es um die Niederschrift der Ergebnisse für die Aufgaben geht, zum Zweck der Unterhaltung sowie vereinzelt auch in der Kommunikation mit der Lehrerin. Anhand dieser Sprachverwendungspraktiken kann gezeigt werden, wie die Schüler*innen im Rahmen des Aufgabensettings weniger die Rolle von Fremdsprachenanwender*innen einnehmen – wie es der allgemeinen fremdsprachendidaktischen Erwartungshaltung eingeschrieben ist – sondern vorrangig zu Übersetzer*innen vom Deutschen ins Spanische avancieren. So zeigt sich die Verwendung des Spanischen als instrumentell-strategisch und zielorientiert an die Erfüllung der Aufgaben sowie an die Erwartungen der

⁵ Ein populäres Beispiel dieses komischen Effekts stellt die erfolgreiche Werbekampagne „Los Wochos“ der Fast-Food-Kette McDonald’s dar. Anhand dieses Slogans wird seit 1995 das je für ein paar Wochen feilgebotene mexikanisch bzw. zentralamerikanisch inspirierte Fast Food mit hispanisierten deutschen Begriffen beworben. So zum Beispiel mit: „Los pommos – die Pommes frites zum Selberwürzen“.

Institution und der Lehrperson gekoppelt. Insofern kann die Verwendung des Spanischen im beobachteten Unterricht auf Schülerseite als Teil ihres *Schülerjobs* bezeichnet werden.

In der Studie konnte auch die Normativität des Fremdsprachengebrauchs im Spanischunterricht herausgearbeitet werden. Diese zeigte sich bei der Rekonstruktion des Umgangs mit Varietäten und Registern des Spanischen im Unterricht. So konnte zunächst die Setzung einer Sprachnorm herauspräpariert werden. Es handelt sich dabei um die von der Lehrerin gesprochene, zentraliberische Variante des Spanischen und um das schulisch-institutionelle Register der (spanischen) Bildungssprache (*habla culta*). Diese Erwartungen und Normsetzungen lassen sich gut in der Diskussion um die Übersetzung von ‚verarschen‘ und ‚sich verarscht fühlen‘ rekonstruieren, die in allen Gruppen bei einer Aufgabe zum Perspektivenwechsel geführt wird. An dieser Stelle soll auch auf die Ambivalenz verwiesen werden, die zwischen der Aufgabenanforderung der angemessenen Perspektivenübernahme einer Figur gerecht zu werden, sowie zugleich mit den Erwartungen der Lehrerin und der schulischen Sprachnorm konfrontiert zu sein, liegt. Der *Schülerjob* gestaltet sich an solchen Stellen durchaus als anforderungskomplex. Die Schüler*innen sind sich indessen bewusst darüber, dass ihre Lehrerin ein bestimmtes Spanischregister von ihnen erwartet. Vernal Schmidt (2017) hat diese Praktiken der Lehrerin migrationspädagogisch interpretiert und mit dem Begriff des Linguizismus in Verbindung gesetzt. Man kann dies aber auch als eine Trivialisierung der Schüler*innen lesen, da die von der Lehrerin als angemessen definierte, erwartbare Spanischvarietät, also das zentraliberische Spanisch, und das korrekte Register der *habla culta* als die richtige Antwort bewertet werden, wohingegen andere Spanischvarietäten sowie die *lenguaje vulgar/juvenil* als die falsche bzw. nicht erwünschte Antwort gelten. Die Schüler*innen können also entweder die Erwartung komplementär erfüllen oder aber auch das Risiko einer schlechteren Bewertung eingehen, indem sie die eine Erwartung (der Lehrerin) zurückweisen, um einer anderen Erwartung, jener der Aufgabenerfüllung, gerecht zu werden.

4.1.2 Zusammenfassung der Studie

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass der *Schülerjob* durchaus als fremdsprachenspezifisch ausdifferenziert werden kann. Wie gesehen kann die Metapher für die sprachlichen Sphären, die sich innerhalb des Unterrichts parallel, überlappend und auch voneinander unabhängig eröffnen, fruchtbar gemacht werden. Die kursöffentliche Sphäre kann folglich als vorrangig an der Erfüllung der normativen, fachdidaktischen Erwartungshaltung der strikten Einsprachigkeit Spanisch (*habla culta* und möglichst die zentraliberische Varietät) rekonstruiert werden, an die sich die Schüler*innen in Zusammenarbeit mit der Lehrerin meistens halten. In den Gruppenarbeiten konnte die Verwendung des Spanischen ebenfalls als instrumentell-strategisch zu unterschiedlichen Zwecken rekonstruiert werden, so z. B. im peerkulturellen Sinne des unterhaltsamen Zeitvertreibs durch Sprachspiele oder aber zum Zweck der Aufgabenerfüllung. Demzufolge lässt sich von einer *jobhaften* Verwendung der spanischen Sprache im Fremdsprachenunterricht durch Schüler*innen und Lehrperson sprechen, die sich in außerinstitutionellen Räumen – so steht zu vermuten – anders gestalten würde. Auch die Trivialisierung der Schüler*innen konnte herausgearbeitet werden, sowohl in jenen Momenten, wenn Schüler*innen die Erwartungen der Lehrperson erfüllen als auch dann, wenn sie diese zurückweisen und sich für andere Lösungsoptionen entscheiden.

Es wird bereits in der Unterrichtsstudie deutlich, dass verschiedene Biographien für den Fremdsprachenunterricht bedeutsam sind, so z. B. Aufenthalte in spanischsprachigen Ländern, die oft mit einem gewissen Varietätenreichtum innerhalb von Klassenzimmern einhergehen. Allerdings verweist auch dies erstens nicht

auf Kausalität und müsste zweitens vertieft werden. Dies geschieht anhand der im Folgenden vorgestellten Interviewstudie.

4.2 Differenzierung II: Interviews zu Französisch

4.2.1 Der Kontext der Studie

Der *Schülerjob* ist eher in Unterrichtsstudien rekonstruiert worden, mit einer Interviewstudie erfolgt eine biographische Relationierung des Schulischen (vgl. Grein i. V.: Kap. II. 3). In der Studie wurden Schüler*innen der zehnten und elften Klasse zweier Hamburger Gymnasien interviewt. Ausgangspunkt war die Frage, welche Rolle Französisch und – spezifischer – geschlechtliche Konnotationen von Französisch für die Schüler*innen spielen und inwiefern das eine Bedeutung für die Fachwahl beim Übergang in die Oberstufe hat. Der Leitfaden begann mit offenen, eher allgemeinbiographischen Einstiegen ins Interview, um an die Relevanzsetzungen der Schüler*innen zu kommen (Bohnsack 2014: 20ff.). Natürlich erfolgte trotzdem durch die Rekrutierung im Französischunterricht mit Ankündigung von Fragen zum Französischlernen und durch spätere, fokussiertere Fragen im Interview eine Relevanzsetzung von Französisch.

Dies zu betonen ist notwendig, da die Basistypik (vgl. Amling/Hoffmann 2013) der Untersuchung, also die zentrale Vergleichsachse der Rekonstruktion bzw. das zentrale Orientierungsproblem letztlich nicht auf Französisch bezogen war, sondern auf drei Typen des Umgangs mit Selbst- und Fremdbestimmung. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch begründen, dass Französisch nicht für alle befragten Schüler*innen alltagspraktisch und biographisch bedeutsam, also relevant war. Dies ist eine erste zentrale Differenzierung der Sinnkonstruktion bezüglich Französisch. Die zweite zentrale Differenzierung betrifft die Unterscheidung der sprachlich-kulturellen und der schulisch-institutionellen Aspekte von Französisch, die für die Befragten unterschiedlich waren. Dabei ist zu beachten, dass für die einen Schüler*innen nur fachliche, für andere sprachlich-kulturelle Aspekte relevant waren, für dritte beides oder aber auch keiner der beiden Aspekte.

Es ist empirisch zu fragen, inwiefern die Konstruktion des sprachlich-kulturellen Komplexes als *Schülerjob* denkbar ist, denn dies ist ja gerade nicht auf die Institution bezogen, sondern auf die erlebte oder imaginierte Francophonie (bzw. die sog. Zielkultur). Dies diskutieren wir anhand von drei Fällen, die in der o. g. Basistypik „eigensinniger Umgang mit Selbst- und Fremdbestimmung“ den drei Typen zuzuordnen sind. Es ist dabei wichtig, dass es nicht darum geht, inwiefern aus einer Außenperspektive, z. B. von erwachsenen Forschenden, Grenzen von Selbst- und Fremdbestimmung zugeschrieben werden, sondern wie die Befragten ihre Logik der Praxis und damit die Enaktierbarkeit oder deren Limitierungen gemessen an ihren eigenen Normen⁶ konstruieren.

4.2.2 *Non scholae sed vitae discimus*. Der *Schülerjob* jenseits der Schule?

Das erste Beispiel gehört dem Typus an, der insgesamt die relevant gesetzten Normen und die eigene Praxis als größtenteils in Deckung konstruiert. Da Normen prinzipiell kontrafaktisch sind und praktisch nie

⁶ Bohnsack (2017) differenziert das Verhältnis von Norm und Praxis, den Unterformen von kommunikativem und konjunktivem Wissen.

eingeholt werden können, wird eine noch größere Passung zwar als wünschenswert genannt, aber im Vergleich zu den anderen beiden Typen deutlich weniger dringlich. Fall D ist Nachwuchs-Leistungssportler und unterwirft sich gewissermaßen komplett dem strengen Regime des Sports.

Er nahm zunächst Französisch als bedeutsam für seinen Sport an und gibt dies als Grund für die Anwahl an. Dies hat sich aber nicht bestätigt, weshalb er explizit wie implizit darstellt, dass er das Fach Französisch nur noch abarbeitet und als Ziel darauf verweist, eine schlechte Note zu vermeiden. Dies ist im Rahmen des üblichen *Schülerjob* und deshalb gehen wir vertiefter auf die Möglichkeit eines *Schülerjobs* jenseits der Schule ein.

Die folgende Frage erfolgte in der Mitte des Interviews und war exmanent, denn D hat die Francophonie weder davor noch danach selbst thematisiert.⁷

Datenauszug 2: Fall D

Interviewer: ok (.) ok (.) ähm (3) was interessiert oder fasziniert dich so an Frankreich? (3)

Befragter: hm (.) @ darüber hab ich noch nie nachgedacht muss ich zugeben was mich da- ich war einmal in Frankreich (.) so diesen Sommer (.) ich fands ne sehr schöne:- äh n sehr schönes Land. (.) °vor allem° ich war auch in Paris ich fand es- es gab so viel zu tun also (.) das man das gar nicht in zwei Tagen geschafft hat, so. weil wir auch nur durchgefahren sind bei Paris. (.) es is sehr schön (1) ja (.) und es hat auch sehr viele Sehenswürdigkeiten find ich (.) also (.) hat man einiges zu tun in Frankreich!@

Die Formulierungen „geschafft“, „einiges“ bzw. „so viel zu tun“ und „Sehenswürdigkeiten“, die man scheinbar abarbeiten muss, klingen eher nach einem Pflichtpensum als nach z. B. einem Urlaub. Ein homologes Verständnis des touristischen Abarbeitens, insbesondere von Paris, findet sich auch in anderen Fällen, vor allem der Eiffelturm wird häufig als Stellvertreter oder Beispiel für „Sehenswürdigkeiten“ genannt, in der Regel bei denjenigen Fällen, bei denen sich kein alltagspraktischer Bezug zur Francophonie bzw. zum sprachlich-kulturellen Komplex Französisch rekonstruieren lässt. Da Französisch für D aber auch nicht (mehr) relevant ist, findet sich dies in Passung zu seinen Normen.

Anhand von Fall D ist noch nicht eindeutig zu rekonstruieren, ob es sich um einen übertragenen *Schülerjob* handelt oder ob er gemäß einer touristischen Abhaklogik handelt. Diese Frage wird daher anhand von E und G weiter elaboriert und als privates Bearbeiten kultureller Medien im Modus des *Schülerjobs* sichtbar, als trivialisierter und abarbeitender Umgang.

Fall E gehört dem zweiten Typus der Basistypik an, der noch stärker um eine Passung von Normen und eigener Praxis ringt. In dem konkreten Fall von E stehen z. B. betont extrovertierte, bildungsbürgerliche, kosmopolitische und peer-bezogene Normen in Spannung zu einer Alltagspraxis. Dieser Alltag ist u. a. von einem Schulwechsel, einer Sportverletzung und dem typischerweise reduzierten Handlungsspielraum und Erfahrungsschatz eines 16-jährigen, geprägt. Fach und sprachlich-kultureller Komplex sind für E jeweils relevant. Dies gilt für Französisch wie für Spanisch, die er beide in der Oberstufe belegt, seinem wiederholt explizierten Wunsch nach Kommunikation und den kosmopolitischen Normen entsprechend.

⁷ Die auf Frankreich fokussierte Frage entspricht einem Frankreichfokus der Französischdidaktik, dies ist möglicherweise analog zur oben herausgearbeiteten Trivialisierung durch Varietäten zu verstehen.

In einer sehr langen eigenläufigen Passage, die durch die immanente Nachfrage „Du hattest gesagt du (..) magst fremde Kulturen“ vom Interviewer aufgerufen wurde, thematisiert E u. a. eine neue Leseerfahrung:

Datenauszug 3: Fall E

Befragter: und ich hab mich mal ran gesetzt ähm von Carlos Ruiz Zafón 'n Buch zu lesen weil das ist ja so einer der spanischen Autoren die im Deutschen ganz oft gelesen werden "Im Schatten des Windes" ist ja ganz groß hier in Deutschland hh ähm (..) ich hab kein Wort verstanden also es ist wirklich ich hab echt ich hab mich da ran gesetzt ich hab mal versucht ähm alle Wörter zu markieren die ich nicht verstanden hab' (..) mein Marker war nach drei Seiten alle //@(.)@://: also es war echt beeindruckend wie viel man also wie viel man denkt also wi-: wie man sich eigentlich unterhalten kann so mit Spaniern

Formalanalytisch lässt sich darauf hinweisen, dass es sich um eine Passage mit vielen erzählenden und beschreibenden Anteilen handelt und dass sich mehrere homologe Passagen auch bezüglich Französisch finden lassen.

E nennt den Status des Buchs in Deutschland als Grund gerade dieses Buch zu lesen. Dann geht die Erzählung weiter, direkt gewissermaßen mit der Pointe „ich hab kein Wort verstanden!“. Dies elaboriert E dann u. a. durch „ich hab mal versucht ähm alle Wörter zu markieren die ich nicht verstanden hab“. Dies verweist auf eine schulische Praxis und klingt nach Lernbezug – gedankliche Gegenhorizonte wären Lesen zum Genuss, andere Menschen, z. B. aus seiner Familie zu fragen oder das Buch auf Deutsch zu lesen.

Stattdessen erzählt er nach einer Pause „mein Marker war nach drei Seiten alle“, gefolgt von Lachen. Damit endet die Erzählung und er wechselt das Thema. Es spitzen sich dabei mehrere Aspekte metaphorisch zu, die zuvor aufgekommen sind:

- durch den Verweis auf den Marker ein schulisches Arbeiten am Buch bei privater Lektüre,
- kein thematisierter Inhaltsbezug, denn das Buch wird nur mit Verweis auf dessen Etabliertheit in Deutschland eingeführt,
- Lesen mit kaum thematischem Interesse,
- und schließlich das Nichtverstehen, das durch den schnell geleerten Textmarker dargestellt wird.

Daher ist dies ein Beispiel für seine außerschulische Weise schulischen Arbeitens, zugleich aber auch exemplarisch für den Typus, der in anderen Schilderungen seine Normen mehr, wenn auch nie vollständig enactieren kann. Der *Schülerjob* erscheint hier auf den sprachlich-kulturellen Komplex Spanisch bezogen, also auf die nicht-institutionelle Seite von Spanisch, die allerdings immer mitgedacht werden muss – insbesondere, da es sich um einen *Schülerjob* im freiwilligen und privaten Kontext handelt.

E unterscheidet sich von Fall G, die zum dritten Typus gehört, der sich dadurch auszeichnet, dass sich die Schüler*innen kaum bis kein Enaktierungspotential zuschreiben, ihre Normen also komplett als unerreichbar und damit das eigene Leben als wie gefangen konstruiert wird.⁸ Französisch ist nicht alltagspraktisch relevant für G und der private Konsum des bildungsbürgerlich konnotierten Senders ARTE kann im Rahmen des Falls als eine aktionistische Suchbewegung unter anderen verstanden werden. Es lässt sich keine Enaktierung rekonstruieren, keine relevanten Anschlüsse an diese Praxis werden erkennbar.

⁸ Aus Platzgründen kann Fall G hier nur referiert werden.

Zugespißt formuliert bietet Französisch für G in keiner Facette eine Möglichkeit, ihr Leben zu verbessern und spielt konsequenterweise auch keine erkennbare weitere Rolle für ihr Leben.

4.2.3 Zusammenfassung Interviewstudie

Es handelt sich um drei verschiedene Fälle, die sich gemäß der Basistypik, also der Bearbeitung des zentralen Orientierungsproblems unterscheiden. Dabei sind Französisch und Spanisch in einem Fall relevant und Französisch ist in zwei Fällen nicht relevant, aber alle bearbeiten ein Thema im privaten Kontext auf eine Weise, die durch Trivialisierung und Abarbeiten gekennzeichnet ist. Zwei Differenzierungen lassen sich somit rekonstruieren. Erstens wird durch den Bezug zur Basistypik biographisch kontextualisiert und differenziert, was in Unterrichtsstudien möglicherweise gleich erscheint. Zweitens wird auch sichtbar, wie mit einer *Jobmentalität* auch außerschulische Bezüge zu Französisch und Spanisch trivialisiert und abgearbeitet werden. Ähnlich wie bei Bracker (2015), aber ohne jeden Verweis auf institutionelle Kontexte oder Peers, erfolgen hier die Trivialisierung und das Abarbeiten in diesen Beispielen selbstinitiiert.

4.3 Zusammenschau der beiden Projekte

Am Beispiel der Gruppenarbeiten im Spanischunterricht ließen sich zwei Differenzierungen des *Schülerjobs* im Fremdsprachenunterricht zeigen, nämlich die Peer-Interaktion mit mehrsprachigen Sprachspielen und die Trivialisierung durch Sprachnormen und Varietäten. Am Beispiel der Interviewstudie ließ sich die biographische Rahmung des *Schülerjobs* rekonstruieren, die auch bezüglich außerschulischer kultureller Erfahrungen und Medien sichtbar ist.

Limitierungen stellen dabei die knappe Auswahl an Beispielen dar und dass kein Unterricht im Plenum rekonstruiert wurde. Eine Typenbildung in Bezug auf den *Schülerjob* im Fremdsprachenunterricht wäre die stärkste Variante gewesen, die Ergebnisse zu sichern – dies hätte allerdings den Rahmen des Artikels gesprengt.

5. Diskussion

In dem Artikel haben wir mit einem disziplinären Fokus die Verwendung der Metapher *Schülerjob* nachgezeichnet, auf ihre theoretischen Untermauerungen hin untersucht und dann eigene Ausdifferenzierungen vorgenommen. Anhand unserer Dissertationsprojekte schlagen wir weitere gegenstandsbezogene Differenzierungen vor, die wir zudem um eine biographische Perspektive auch methodisch ergänzt haben, allerdings im Rahmen der Dokumentarischen Methode und der praxeologischen Wissenssoziologie. In diesem Sinne kann man die Produktivität des *Schülerjobs* betonen.

Die Gefahr einer subsumptionslogischen ‚Falltür‘ erscheint uns dagegen eher gegeben, wenn der *Schülerjob* ohne empirische Analyse und ohne eine Differenzierung der Charakteristika der Metapher als z. B. eine omnipräsente Rolle oder monolithische Praxis verstanden würde. Insgesamt erleichtert die Metapher *Schülerjob* die Kommunikation und Verbreitung, sie trägt in sich aber auch die Gefahr als *buzzword* mit theoretisch unklarem Status verabsolutiert zu werden. Dies ist nicht zuletzt bei der Diskussion anlässlich der RFF-Tagung im Juni 2019 aufgefallen.

An diesem Punkt wären per ‚Hintertür‘ Bezüge zu gegenstandsbezogenen Theorien möglich, z. B. zu Mehrsprachigkeit oder Motivationstheorien. Wir setzen jedoch einen anderen Schwerpunkt, der die Herausforderung des *Schülerjob* für eine normative FSD wie für eine soziologisch-interpretative Schulpädagogik betont. Dieser Schwerpunkt liegt einerseits auf der Ebene der ‚Schiebetüren‘, also dem Verhältnis von Grundlagentheorien zueinander, andererseits aber auch auf der Ebene unterschiedlicher disziplinärer Ausrichtungen. Denn wie in Kapitel 3 dargestellt, werden in der rekonstruktiven Logik fachdidaktische Normen hinter die grundlagentheoretisch informierte Empirie zurückgestellt. Interessanterweise zeigt sich der *Schülerjob* gerade bei Studien, die mit Methoden durchgeführt worden sind, die auf Befremdung bzw. Einklammerung des (fachdidaktischen) Vorwissens setzen und dies methodologisch begründen: Ethnographie und Dokumentarische Methode folgen den skizzierten soziologischen Theorien und rekonstruieren dabei auch immer im Rahmen soziologischer Kategorien, an die sich fachdidaktische Begriffe bestenfalls im Sinne der ‚Hintertüren‘ anschließen können. Diese Hierarchisierung der Begriffe bleibt auch erhalten, wenn rekonstruktive Vorschläge (Asbrand/Martens 2018: 27ff.; Baltruschat 2017) aus der Schulpädagogik auf die Normativität von Fachdidaktik bzw. deren Beschäftigung mit der „Sache“ eingehen. Die diskutierte Basistypik der Interviewstudie ist ein Beispiel, in welchem ein weiterer Anschluss nötig war – auch wenn dieser wiederum auf sozialwissenschaftliche Begriffe bezogen ist.

Während dies forschungspraktisch noch kein Problem ist und kurzfristig auch zu positiven Irritationen scheinbarer fremdsprachendidaktischer Selbstverständlichkeiten führen kann, so ist perspektivisch auch die Frage nach einer Hierarchisierung sowie auch der Kommunikation zwischen den Disziplinen, für die diese Methoden und Methodologien stehen, zu stellen. In diesem Sinne wäre eine ethische Perspektive zu berücksichtigen.

Zudem bleibt die Suche nach fachdidaktischen Inhalten im Sozialen der soziologisch fundierten Methoden, die mitunter in den Hintergrund oder gar zum methodisch induzierten blinden Fleck geraten kann. Rauschenberg (2019) diskutiert eine diskursanalytisch inspirierte Umgangsweise mit einem derartigen blinden Fleck in Interviewstudien. Ein anderes Vorgehen wäre dagegen die Arbeitsweise der Unterrichtsforschung der Objektiven Hermeneutik, die dem Problem der Konstitution des Gegenstandes durch Methode und vor allem Methodologie mit eigenständigen Begriffen der Pädagogik begegnet (Pollmanns 2019) – wobei es fraglich scheint, ob sich homologe Begriffe für den Fremdsprachenunterricht oder Fachdidaktiken generell finden lassen.

Allerdings können wir hier keine Lösung für die aufgeworfenen Fragen anbieten, sondern allenfalls auf das Problem und die genannten Strategien im Feld der Schulpädagogik verweisen.

6. Ausblick und Fazit

Wir verstehen den *Schülerjob* also als durchaus produktiv, insbesondere wenn auf diesen nicht nur als eine verallgemeinernde Metapher oder ein modisches Schlagwort zurückgegriffen, sondern das diskutierte Erklärungs- wie auch Irritationspotential ernst genommen wird. Dies haben wir sowohl an den empirischen Differenzierungen wie auch durch den Verweis auf das Potential für eine genauere Betrachtung des Verhältnisses zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik demonstriert.

Das Potential von *un/doings* für die Fremdsprachendidaktik ebenso wie den Bezug zu Polykontextualität, zwei Begriffen des Sowohl-als-auch, verstehen wir als noch kaum genutzt. In Fragen zur Kategorisierung von Lernenden und deren Können wie auch bei der Grenzziehung zwischen z. B. inter- und transkultureller Kompetenz könnten diese Heuristiken die Debatten voranbringen. Denn eine der wesentlichen Stärken

rekonstruktiver Methoden scheint darin zu bestehen, dass sie zur Beschäftigung mit den Theorien zwingen, die die Grundlagen für die empirisch nachvollzogenen Konstruktionsprozesse darstellen.

Literaturverzeichnis

- Amorocho, Simone (2018). Berufsbezogene Bildungssprache: Praktiken der Wissensdarbietung in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 507–539.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baltruschat, Astrid (2017). Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 5(5), 93–110.
- Bennewitz, Hedda (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), 393–407.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung – Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode als Grundlage empirischer Unterrichtsforschung. In Matthias Proske, Wolfgang Meseth & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bracker da Ponte, Elisabeth (2019). „Like we were trained to do in the Abitur!“ – Literarische Anschlusskommunikation zwischen produktiver Anknüpfung und reproduzierendem Schülerjob. In Charlotte Falkenhagen, Hermann Funk, Marcus Reinfried & Laurenz Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Jena, 27.-30. September 2019* (S. 263–278). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, Georg & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz?* Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg & Jergus, Kerstin (2005). Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In Georg Breidenstein & Annedore Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz?* (S. 177–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In Werner Helsper & Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945–964). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.

- Falkenhagen, Charlotte; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019). *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Jena, 27.-30. September 2017. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geier, Thomas & Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geimer, Alexander & Fiege, Jule (2016). Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundlagentheorie, Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie in der qualitativen Forschung am Beispiel der Dokumentarischen Methode. In Robert Keitz, Ingrid Miethe & Anja Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung. Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 157–175). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Mecheril, Paul & Wolter, Jan (Hrsg.) (2019). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas (2016). „Nationalsozialismus /Swing Kids“ Ist das Unterricht – Was ist hier Unterricht? In Thomas Geier & Marion Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 23–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Grein, Matthias (i. V.). *Französischunterricht und Gender – Eine intersektionale Perspektive auf das Fachwahlverhalten Französisch beim Übergang in die Sekundarstufe II*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, Friederike, Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019). Studierende bei der Fallseminararbeit. „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In Tanya Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan & Boll, Tobias (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In Stefan Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–26), Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jansen, Till; Schlippe, Arist von & Vogd, Werner (2015). Contextual Analysis—A Proposal for Reconstructive Social Research in Organisational Contexts. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 4, nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141 (zuletzt geprüft am 10.02.2020).
- Kampshoff, Marita (2000). Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an ein komplexes Thema. In Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika & Anne Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 189–204). Opladen: Leske + Budrich.

- Keitz, Robert; Mieth, Ingrid & Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung. Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- König, Alexandra & Böttner, Miriam (2015). Doing pupil nach Schulschluss – Videografie an einer Kinderuniversität. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 6, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150263> (zuletzt geprüft am 10.02.2020).
- Kreft, Annika (erscheint 2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von ‚fictions of migration‘ im Fach Englisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lehmermöhle, Doris; Fischer, Dietlind; Klika, Dorle & Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000). *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Martens, Matthias & Vanderbeke, Marie (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In Eva Wilden & Henning Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 87–106). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Zur Untersuchung gesellschaftlicher Heterogenität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika & Schrittmesser, Ilse (2018). Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In, Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion (2019). Zur Rekonstruktion der pädagogischen Logik von Unterricht: Methodische und gegenstandstheoretische Bedingungen pädagogischer Professionalisierung. In Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 127–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, Anna (2019). Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview. Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1, 137–153.
- Schneider, Eva (2018). *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

- Scheid, Claudia & Twardella, Johannes (2011). Tagungsbericht: Die Objektive Hermeneutik in der Bildungs- und Unterrichtsforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201271> (zuletzt geprüft am 10.02.2020).
- Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vanderbeke, Marie (2019). Zur Authentisierung der Fremdsprachennutzung in Bilingualen Schülerlaborprojekten. In, Charlotte Falkenhagen, Hermann Funk, Marcus Reinfried & Laurenz Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Jena, 27.-30. September 2017* (S. 237–248). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tesch, Bernd (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vernal Schmidt, Janina (2017). Ein kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht. *Hispanorama*, 158, 44–49.
- Vernal Schmidt, Janina (erscheint 2020). *Kultur im Spanischunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagner, Benjamin (2019). *Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im inklusiven und gymnasialen Fachunterricht – eine empirisch-rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtsmilieus*. Dissertation. Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Wilden, Eva & Rossa, Henning (Hrsg.) (2019). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Autorenangaben

Janina M. Vernal Schmidt, Dr. phil., Stiftung Universität Hildesheim, Angewandte Erziehungswissenschaft, Institut für deutsche Sprache und ihre Didaktik

Arbeitsschwerpunkte: migrationspädagogische Spanischdidaktik, Diversity Education, Bildungsmedien, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Matthias Grein, Universität Tübingen

Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Unterrichtsforschung, Fachwahlentscheidungen, rekonstruktive Forschung