

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Birgit Schädlich

Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts

Abstract (deutsch)

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit der Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. Die Arbeit mit Beobachtungsprotokollen wird methodologisch mit Unterrichtsethnografie und *Grounded Theory*-Methodologie erläutert. Die Rekonstruktion ist durch ein Gegenstandsverständnis von Mehrsprachigkeit gerahmt, welches sich an Theorien zu *translanguaging* und speziell an deren Fokussierung räumlich-materieller semiotischer Ressourcen der Bedeutungsherstellung orientiert. An der Praktik des Umhergehens wird gezeigt, wie diese für die interaktionale Herstellung der Varietät eines klassenräumigen Französisch eine zentrale Rolle erhält.

Abstract (englisch)

This text deals with the reconstruction of multilingual practices in the French classroom. The work with observation protocols is methodologically explained with classroom ethnography and grounded theory methodology. The reconstruction is framed by a terminological understanding of multilingualism oriented towards theories of translanguaging with their particular focus on semiotic resources of spatial-material meaning-making. The practice of walking around can show how the language variety of classroom French is constructed interactionally by the participants.

Keywords

Unterrichtsethnografie, *Grounded Theory*, Mehrsprachigkeit, *Translanguaging*

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Schaedlich

1. Einleitung

Der Beitrag stellt ein unterrichtsethnografisches Projekt vor (vgl. Breidenstein et al. 2015; Heller 2008), das sich der Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht widmet (vgl. Schädlich 2021). Aus einem Korpus von zwanzig Beobachtungsprotokollen¹ werden ‚Sprachen des Französischunterrichts‘ beschreibbar gemacht, die – ausgehend von einem offenen Mehrsprachigkeitsbegriff – das gesamte semiotische Repertoire der am Unterricht Beteiligten in den Blick nehmen (vgl. Blommaert 2010; Kramsch & Whiteside 2008; Pennycook 2017) und sich entsprechend für „korporierte und verbale Praktiken“ (vgl. Hirschauer 2016) interessieren. Die Sprachen des Französischunterrichts gehen dabei weit über die Frage der Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch hinaus (vgl. García & Otheguy 2019): Es soll ein Ansatz empirisch geprüft werden, der davon ausgeht, dass der Unterricht(sraum) eine spezifische Sprachlichkeit des Fremdsprachenlernens hervorbringt – die hier das ‚klassenräumige Französisch‘ genannt sei –, in der verschiedene Modi der Kommunikation interagieren (vgl. Pennycook 2017).

Die methodologischen Grundentscheidungen des Projekts „Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht“ wurden bereits in einem anderen Aufsatz (vgl. Schädlich 2021) dargelegt und im Verlauf des Projekts weiter geschärft². Grundsätzlich kennzeichnet sich das Projekt dadurch, dass linguistische, fachdidaktische und schulpädagogische Arbeiten rezipiert und hinsichtlich ihrer Komplementarität für Rekonstruktionen von Fremdsprachenunterricht befragt werden.

Es soll zunächst erörtert werden, inwieweit Unterrichtsethnografie überhaupt als rekonstruktiver Ansatz verstanden werden kann. Dann wird der Mehrsprachigkeitsbegriff des Projekts offengelegt und als Beobachtungshorizont etabliert. Die Rekonstruktion einer bestimmten Praktik des Französischunterrichts wird im Analyseteil nachvollziehbar gemacht. Nachdem in einem forschungspraktisch orientierten Absatz dargelegt wird, wie dabei konkret mit dem empirischen Material umgegangen wurde, werden zwei Fälle des ‚Umhergehens‘ kontrastiert und diskutiert.

1 Die Protokolle wurden von September 2019 bis Februar 2020 durch teilnehmende Beobachtung an Französischunterricht in Deutschland und Deutschunterricht in Frankreich hervorgebracht. In dem als Pilotstudie konzipierten Projekt wurden unterrichtsethnografische Verfahren erprobt, die in weiteren Schritten ausdifferenziert werden sollten. Durch die Coronapandemie wurden weitere Schulbesuche ab 2020 zunächst unmöglich. Gleichzeitig erwies sich die Arbeit mit den ersten Protokollen bereits als außerordentlich ergiebig. Für weitere Projektphasen wird (vorläufig) auf den kontrastiv angelegten Anteil des Projekts (Vergleiche Deutschland/Frankreich) verzichtet. Die Protokolle des Französischunterrichts in Deutschland werden in den Mittelpunkt der Analyse gestellt und für weitere Schritte des theoretischen Samplings wird gefragt, welche Situationen (z.B. anderer Fremdsprachenunterricht) und Materialien (z.B. Lernerprodukte) in weiteren Beobachtungsphasen fokussiert werden.

2 Auf das genaue Verhältnis von Ethnografie, *Grounded Theory* Methodologie und Praxistheorie wird in diesem Beitrag nicht eingegangen. Diskussionswürdig erscheinen das Verhältnis kodierender und sequenzieller Umgangsweisen mit dem empirischen Material (siehe dazu Abschnitt 3) sowie eine grundsätzliche Diskussion unterliegender Praxis- und Handlungsbegriffe; die Passung von *Grounded Theory* und Praxistheorie kann vor dieser Frage durchaus in Frage gestellt werden. Das Problem wird im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ unter Einbezug aktueller Weiterentwicklungen der *Grounded Theory* (vgl. Clarke 2012; Kelle 2019; Strübing 2014) bearbeitet.

2. Verortung in Methodologie und Gegenstand: Unterrichtsethnografie und Mehrsprachigkeit

2.1 Ist Unterrichtsethnografie eine rekonstruktive Methode?

In Bezugnahme auf den Beitrag von Idel & Meseth (2018) verstehe ich ethnografische Unterrichtsforschung als rekonstruktive Methode. Französischunterricht wird als eigene Kultur verstanden, welche die an ihr Beteiligten mit zugehörigen Artefakten und Praktiken in der Interaktion konstruieren. Durch ethnografische Arbeit können diese Konstruktionen systematisch zugänglich und beschreibbar gemacht werden. Die Rekonstruktionen durch Forschende wählen dabei Elemente des Unterrichts aus, welche die Bedeutung dessen, was die an der Französischunterrichtskultur Beteiligten hervorbringen, interpretierbar macht.

Ethnografie als Methode zu bezeichnen, erscheint jedoch angesichts der zahlreichen Ausprägungen und des intransparenten Charakters der forschungspraktischen Ebene problematisch: „Klassischerweise ist die Datenanalyse die *black box* des ethnografischen Forschungsprozesses“ (Breidenstein et al. 2015: 111). Wird ‚Methode‘ im Sinne einer „geregelte[n] und immer wieder gleich anzuwendende[n] Verfahrensweise“ (Breidenstein et al. 2015: 8) verstanden, ist sie sicherlich nicht ganz auf der gleichen Ebene anzusiedeln wie die anderen von Idel & Meseth beschriebenen Verfahren, die dem Kriterium sehr viel stärker entsprechen. Auch aus diesem Grund erhält der Abschnitt 3.1 zu den forschungspraktischen Entscheidungen besonderes Gewicht.

Die grundlegende Orientierung des Projekts besteht darin, sich von dem, was selbstverständlich erscheint, befremden zu lassen, es so zu beobachten, als sei es nicht selbstverständlich und dadurch konstituierende Elemente von Französischunterricht beschreibbar zu machen. Diese Elemente entsprechen als Praktiken im Sinne der „kleinsten Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003: 290) dem Interesse für die performative Hervorbringung der interessierenden (Unterrichts-)Kultur (vgl. Schädlich 2021: 188-189). Im Performativen steckt auch das Element der Wiederholung, die Idel & Meseth (2018: 68) als „Repetitive Logiken des Vollzugs sozialer Praxen“ bezeichnen: Was ist durch die und in der Wiederholung typisch und kann daher als Praktik bezeichnet werden?

Ein besonderer Wert der Ethnografie liegt darin, dass sie die Situiertheit der sozialen Phänomene (Idel & Meseth 2018: 74) zugänglich machen kann, die jedoch andererseits auch normative Urteile erschwert. Solche werden von ethnografisch Forschenden auch als per se problematisch bewertet: Das Geschehen hat ein „eigenes Recht“ (Idel & Meseth 2018: 75 mit Bezug auf Breidenstein) und der Rekonstruktionsprozess selbst bleibt von „normativer Enthaltbarkeit“ (ebd.) geprägt. Allerdings geben Idel & Meseth zu bedenken: „Inwiefern es dem ethnografischen Verfahren tatsächlich gelingt, sich gänzlich von unterrichtsbezogenen Vorverständnissen zu lösen, ist ebenso offen wie die Frage, ob sich die ethnografisch rekonstruierten Ordnungen auch als besondere pädagogische Ordnungen ausweisen lassen“ (Idel & Meseth 2018: 75). Inwieweit eine ‚reine‘ Deskription in diesem Sinne überhaupt möglich ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Vielmehr bietet der Deskriptionsversuch selbst schon Hinweise auf mögliche Perspektivierungen, deren normative Bezugspunkte Ethnografie sichtbar machen kann. Die Wahl der Perspektive ist bereits eine Positionierung, die unterschiedliche Beschreibungen möglich oder unmöglich macht und daher nicht neutral ist. Als Beispiel kann im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ der Versuch beschrieben werden, auf die Bewegungen der Beteiligten im Raum sowie die Dinge zu fokussieren und weniger auf die allein verbale

Interaktion (vgl. Schädlich 2021: 188) In diesem Sinne argumentieren auch Blommaert & Dong (2010)³ für ethnografische Forschung gerade in soziolinguistischen Kontexten, an welche das Projekt auch anknüpft: „Ethnography, we will argue, involves a *perspective* on language and communication, including ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language *as well as* of society“ (Blommaert & Dong 2010: 5; Kursiv im Original). Weil nicht jeder Sprechakt in jeder Situation möglich ist, erlangen Ethnografien für Blommaert & Dong (2010: 10) zwangsläufig einen kritischen Wert: Die Beschreibung lenkt das Interesse dafür, was wann von wem sagbar oder nicht ist, zwangsläufig auf Machtverhältnisse und -gefüge der fraglichen Situation.

Unterrichtsforschung vollzieht sich immer in einem Feld, das stark von Normen, Qualitätserwartungen und -unterstellungen geprägt ist. Im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ liegt das Interesse nicht bei der Frage der Umsetzung oder Erfüllung dieser Normen, sehr wohl aber im Versuch, konfligierende Normen, die in Praktiken zusammenlaufen, herausarbeiten zu können und mit den eigenen als sinnvoll wahrgenommenen abzugleichen. Die reflektierte Auseinandersetzung mit subjektiven Wertungen (vgl. Lehmann-Rommel 2012) erscheint mir gerade in der Unterrichtsforschung – in der die Forschenden als mindestens feldaffin, wenn nicht ohnehin beteiligt (vgl. Schädlich 2021; Grein, Schädlich & Vernal Schmidt 2020: 7-8) gelten und daher nur bedingt von den Normen abstrahieren können, gleichermaßen nötig wie erkenntnisförderlich. Die selbstreflexive Nutzung dessen, was „auf- und einfällt“ (Idel & Meseth 2018: 69), kann den Prozess der Verfremdung anstoßen und der Selbstbeobachtung überhaupt zugänglich machen (vgl. konkretisierend Abschnitt 3.1).

2.2 Mehrsprachigkeit beobachten? Überlegungen zum Sprachen- und Mehrsprachigkeitsbegriff

Soziolinguistische und ethnografische Ansätze zur Erforschung von Mehrsprachigkeit rücken die soziale Konstruktion von Sprachlichkeit ins Zentrum (vgl. Hu 2019) und interessieren sich für deren soziale und politische Situativität (vgl. Heller 2008: 253; Blommaert & Dong 2010). Unterricht und Schule können als besonders aufschlussreiche Räume gelten, weil sich hier einerseits (bildungs-)politische Diskurse und (sprachideologische, fremdsprachendidaktische wie pädagogische) Normen verdichten, die aber andererseits in einem Geschehen mit (unterrichtlicher) Eigenlogik zusammenlaufen.

Im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ wird auf ein weites Mehrsprachigkeitsverständnis rekurriert, um überhaupt Anteile von Sprachlichkeit zugänglich zu machen, die „beyond lingualism“ (Block 2014) liegen und über zunächst offensichtlich erscheinende Fokussierung auf das, was von den Beteiligten hörbar ausgesprochen wird, hinausgeht. Im Projektverlauf geht dieser Fokus daraus hervor, dass die zunächst interessierende lebensweltliche Mehrsprachigkeit und wie die Beteiligten mit ihr umgehen (vgl. García & Reimann 2020: 12; Schädlich 2020: 32), (zumindest in beobachtbarer Form) kaum eine Rolle zu spielen schien (vgl. dazu auch Schädlich erscheint). Darauf wurde in zweierlei Hinsicht reagiert: Erstens wurde die Erwartung an beobachtbare lebensweltliche Mehrsprachigkeit befragt (welche Sprachen erwarte ich als Beobachterin und verweist diese Erwartung nicht letztlich selbst schon auf die Bestätigung monolingual geprägter Unterrichtskulturen?). Zweitens wurde der Fokus dahingehend rezentuiert, dass nicht das

3 Vgl. deren anschauliches Beispiel zur ethnografischen Perspektivierung eines Fußballspiels (Blommaert & Dong 2010: 11).

(vermeintlich) nicht-Beobachtbare kommentiert wird, sondern gefragt wurde, was denn beobachtbar wäre und wie sich dies – in einem zweiten Schritt – mit einem weiteren Begriff von Mehrsprachigkeit übereinbringen ließe.

Sprache wird als „set of resources“ (Blommaert & Dong 2010: 7) gesehen, das unter verschiedenen Umständen aktualisiert wird (Blommaert & Dong 2010: 7), die allerdings nie ‚deterministisch‘ zwingend sind. Diese Situativität im Unterschied zu anderen Situationen zu beschreiben, ist das Anliegen der ethnografischen Rekonstruktion (vgl. Abschnitt 2.1). In Schädlich (2021: 184-185) wurden bereits Bezugskonzepte des Mehrsprachigkeitsbegriffs benannt, die an dieser Stelle stärker auf das Konzept *translanguaging* hin verdichtet werden, da dieses in besonderem Maße geeignet erscheint, die im Projekt hervorgebrachten Beobachtungen konzeptionell zu rahmen. *Translanguaging* als „practical theory of language“ (vgl. Wei 2018), als sprachdeskriptive Heuristik und pädagogisches Konzept (vgl. García & Wei 2015) erlaubt es, als relevant vermutete Aspekte von Sprachlichkeit der Situation Französischunterricht zugänglich zu machen und dabei – im Sinne der versuchten Verfremdung – übliche Dichotomien wie beispielsweise von ‚Ausgangs- vs. Zielsprache‘ oder von ‚Verbal- vs. Körpersprache‘ in neue Relationen zueinander zu bringen. Die Multimodalität von Sprache wird in jüngeren Arbeiten der Mehrsprachigkeits- und Erwerbsforschung immer wieder akzentuiert und oftmals mit Übersetzungs- oder Mediationsmetaphern belegt (vgl. Kramsch 2009: 211). Damit wird akzentuiert, dass (sprachliche) Praktiken permanent zwischen verschiedenen Sprachsystemen und Modi des Zeichengebrauchs alternieren und sich gegenseitig füreinander ‚übersetzen‘, um in einer bestimmten Situation symbolische Bedeutung(en) herstellen zu können. Zu diesen verschiedenen Modi und Zeichen gehören auch Materialitäten, die das, was gesagt wird, mitbestimmen: die Regeln der Sprache(n) interagieren mit den Dingen der Umgebung, über die und in der sich Menschen verständigen. Pennycook bezeichnet Sprache(n) in diesem Sinne als „mode of organization that functions by linking people with each other, external resources and cultural traditions“ (Pennycook 2017: 276).

Sprache als performatives Geschehen kann in dieser Sichtweise nicht unabhängig von der Situation, in der gesprochen wird, verstanden werden. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht, der eine spezifische Situation darstellt, in der in bestimmter Art und Weise gesprochen wird. Eine fachliche Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts liegt darin, dass Sprache hier nicht nur Medium der Kommunikation, sondern immer auch der fachliche Gegenstand ist. Das, worüber gesprochen wird, ist allerdings Sprache in einem oftmals anderen Begriffsverständnis als dem oben skizzierten (vgl. auch Schädlich 2020 und García & Otheguy 2019, die dies an der Gegenüberstellung von *plurilingualism* und *translanguaging* ausführen): Die so genannte Fremdsprache wird in Curricula, Lehrmaterialien und auch den Überzeugungen der Lehrpersonen zum Sprachenlernen oftmals als ein von den Sprechenden unabhängiges (Regel-)System verstanden, das es im Unterricht zu vermitteln gilt. Sprachenlernen ist in diesem Verständnis die Aneignung des Regelsystems und dessen Anwendung ist die ‚zielsprachliche Kommunikation‘ bzw. die metasprachliche Reflexion über dessen Regeln. Die beobachtbaren sprachlichen Praktiken der am Unterricht Beteiligten gehen aber immer über diese verengende Sicht hinaus, die Praxis verhandelt und realisiert zwar die Regelsysteme so genannter „named languages“ (vgl. Wei 2018; García & Otheguy 2020), die Art, wie dies geschieht, ist damit jedoch nicht vollständig einholbar: „The linguistic resources matter, but it is *the way in which* they are interwoven with the rest of the action, the dynamic relations between semiotic resources, activities, artefacts and space that are of interest.“ (Pennycook 2017: 273; Kursivsetzung B.S.)

Der Blick auf die sprachliche Praxis eröffnet auch den Blick darauf, wie der Sprachgebrauch gegebenenfalls von ideologischen Überzeugungen, Normen oder Sprachverboten beeinflusst wird, und ermöglicht eine

Sensibilisierung für sprachideologische Orientierungen. In Bildungskontexten aktualisieren sich diese vor allem in der Diskriminierung bzw. Stärkung von Minderheitensprachen⁴. In diesem Sinne spricht Heltai (2021) *translanguaging* ein grundsätzlich transformatives Potenzial zu, das eine kritische Positionierung zu monolingualen Ideologien und monolingualisierenden Praktiken (vor allem im Bildungskontext) erlaubt. Für das Projekt „Unterrichtssprache(n)“ geht es in diesem Sinne darum, einerseits die monolinguale Ausrichtung des Bildungssystems zu rekonstruieren, darüber hinaus aber die Besonderheiten der semiotischen Ressourcen – die über das Sprachenpaar Deutsch-Französisch sowie über Herkunftssprachen der Beteiligten hinausgehen – in der spezifischen Situation Fremdsprachenunterricht zu systematisieren. Sprachwechsel zwischen Deutsch und Französisch bestimmen die Sprachlichkeit hier massiv und geben auch Aufschluss über erwünschte, unerwünschte und gegebenenfalls mit Sanktionen verbundene Sprachpraktiken (vgl. auch die Vorüberlegungen dazu in Schädlich 2020).

Vor diesem Hintergrund interessiert sich das Projekt „Unterrichtssprache(n)“ für Konstruktionsprozesse des Wissens zum Französischlernen, das die an der Situation Französischunterricht Beteiligten durch den Rückgriff auf plurale semiotische Ressourcen hervorbringen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass die dem Fremdsprachenunterricht eigene Sprache von multimodalen Praktiken geprägt ist, die als inkorporiertes Wissen über den Fremdsprachenunterricht bereits ‚mitgebracht‘ werden und sich immer wieder reaktualisieren, wobei sie sich potenziell verändern können. Was genau mit ‚semiotischen Ressourcen‘ gemeint ist, wird verschieden ausgeführt (vgl. Blommaert 2010; Block 2014); als hilfreiche Systematisierung erscheinen die Überlegungen zu ‚semiotic assemblages‘ bei Pennycook (2017). Er konzipiert *translanguaging* nicht nur als Auflösung der Grenzen zwischen Einzelsprachen, sondern auch als Auflösung der Grenzen zwischen ‚different modes of semiosis‘ (Pennycook 2017: 270), und geht davon aus, dass die verschiedenen an Bedeutungsherstellung beteiligter Modi ‚a much broader set of semiotic possibilities than just language codes‘ (Pennycook 2017: 270) enthalten. Dabei ist Sprache einerseits symbolisches und ‚immaterielles‘ Handeln, aber die Symbolisierung im Sinne der Herstellung von Bedeutung bezieht sich auch immer auf die umgebenden Dinge, das Sprachhandeln bezieht sich auf ‚etwas in der Welt‘⁵. Räumlich-dingliche *assemblages* lassen das sprachliche Handeln als *agency* aus der Situation selbst heraus emergieren (vgl. Pennycook 2017: 277). Etwas zu äußern ist in dieser Sicht weniger eine individuell kognitive Entscheidung, sondern entsteht aus der – vor allem räumlich-materiellen – Situation heraus; die Dinge ermöglichen Handlungen oder legen diese nahe: ‚Neither agency nor language nor cognition is best understood as a property of the individual, as something located in the human mind or tied to personal

4 Der Zusammenhang von *translanguaging* im Bildungskontext – wo in erster Linie das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitensprachen interessiert, die von den Lernenden in ihrem Alltag gesprochen werden – und Fremdsprachenunterricht bedarf weiterer Schärfung. Ansätze finden sich in der kritischen Beurteilung bei Heltai (2021: 4), der zwischen ‚starkem‘ *translanguaging*, das immer sprachpolitische Transformation bedeutet, einerseits und einer ‚schwachen‘ Variante, die beispielsweise im Fremdsprachenunterricht lediglich als *scaffolding*-Maßnahme zu bezeichnen wäre, die aber an den grundlegend monolingualen Ideologien weder rührt, geschweige denn diese transformativ verändert.

5 Pennycook macht diese Überlegungen an der Ethnografie eines bengalischen Kiosks in Sydney fest. Am sprachlich-räumlich-haptischen Umgang mit einer Gefriertruhe werden sowohl kulinarische Traditionen von Einwanderern wie auch deren Verwobenheit mit dem globalisierten Warentransfer (hier: Fischmarkt) rekonstruiert. Der Übertrag eines solchen Ansatzes auf die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mag sehr weit hergeholt erscheinen und verdient sicherlich eine ausführlichere und kritischere Diskussion, als an dieser Stelle geleistet werden kann.

action; rather it is a distributed effect of a range of interacting objects, people and places” (Pennycook 2017: 278).

Wie im Französischunterricht vor diesem weiten Mehrsprachigkeitsbegriff die Praktik des Umhergehens rekonstruiert wurde, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

3. Die Sprache(n) des Umhergehens

In einer ersten Darstellung des Projekts „Unterrichtssprache(n)“ (Schädlich 2021) wurden bereits Ansätze zur Auswertung der Beobachtungsprotokolle vorgestellt, die plurale Zeichensysteme und ihr Zusammenwirken fokussieren – wie beispielsweise die „Sprache(n) der Tafel“. Dies soll nun weiter vertieft werden, indem eine immer wieder gemachte Beobachtung konzeptualisiert wird, welche hier die ‚Praktik des Umhergehens‘ genannt sei. Das Umhergehen soll beschrieben und mit dem Erkenntnisinteresse der mehrsprachigen Verfasstheit des Französischunterrichts assoziiert werden. Das Umhergehen kommt als wiederkehrendes Element und auffällig häufig vorgegebener Kode in den Protokollen vor. Die Praktik scheint geeignet, einzelne Elemente von Bedeutungsherstellungen zugänglich zu machen und zu zeigen, wie das ‚Französischlernen‘ interaktional hervorgebracht wird.

Dabei soll zunächst das repetitive Moment – welches die Praktik überhaupt erst als eine solche erkennbar macht – des Umhergehens beschrieben und der Versuch unternommen werden, Varianten innerhalb dieser Logik aufzuzeigen. Letztere bergen insofern ein Veränderungspotenzial, als sie zeigen, aus welchem interaktionalen Zusammenhang heraus Akteure handeln und dabei ihr Repertoire erweitern, gegebenenfalls zufällig oder ungeplant etwas tun, was durch Wiederholung die Praktik (und damit den Unterricht) verändern kann (vgl. Reckwitz 2003: 295).

Das Umhergehen folgt Regeln, die aus den Beobachtungsprotokollen abstrahiert werden konnten und die eng mit der Sprachlichkeit der am Unterricht Beteiligten verbunden sind. Dabei hat sich die Beobachtung zunächst darauf konzentriert, dass beim Umhergehen häufig Deutsch gesprochen wird und nachvollzogen werden sollte, ob wiederkehrende Situationen, bestimmte Fragen oder Probleme damit assoziiert werden können. Die über alleiniges Sprachwechseln hinausgehenden Beobachtungen von Umhergehensituationen haben jedoch deutlich gemacht, dass zwischen den Sprachen ‚Deutsch‘ und ‚Französisch‘ fließende Übergänge zu beobachten sind – beispielsweise in Äußerungen, die selbst Übersetzungen und Mittlungsprozesse darstellen oder diese kommentieren (s.u.). Wie in Abschnitt 2.2 ausgeführt, werden solcherlei Grenzverwischungen in Konzepten wie *translanguaging* zum ausdrücklichen Erkenntnisinteresse. Es wird beobachtet, mit was genau deutsch- und französischsprachige Äußerungen beim Umhergehen verbunden werden und welche semiotischen Ressourcen und Kommunikationsmodi an die Sprachen ‚Deutsch‘ und ‚Französisch‘ gleichsam materiell und/oder symbolisch gekoppelt sind.

3.1 Forschungspraktische Überlegungen zum Analyseprozess: Kodierende und sequenzielle Verfahren: Einblicke in die Forschungspraxis

Für das Projekt „Unterrichtssprache(n)“ wurden zwanzig Beobachtungsprotokolle hervorgebracht, die mit den Verfahren der *Grounded Theory* Methodologie bearbeitet werden. Das Vorgehen ist zudem davon geprägt, dass die subjektiven Bezüge der Beobachterin sowohl in den Beobachtungsnotizen und -protokollen, wie auch in den Memos mit versprachlicht werden. Sie erlauben begründete Entscheidungen für (neue) Beobachtungsfoki, die als „sinnzuschreibende Relevanzsetzungen“ (Idel & Meseth 2018: 69)

gelten können – sowohl im Samplingprozess (an was nehme ich beobachtend teil?) wie auch im Auswertungsprozess (was mache ich zum Gegenstand von Verdichtungen für die Konstruktion von Fällen?).

Des Weiteren lehnt sich das Vorgehen an das bei Breidenstein et al. (2015) vorgeschlagene an, bei dem kodierende und interaktionale Perspektiven auf das Material sich ergänzen und permanent schreibend dokumentiert werden, im Sinne eines permanenten und textsortenwechselnden „Re-Writing“ (vgl. Reh 2012). Bei der offenen Kodierung und der Reflexion der Kodes hinsichtlich ihrer möglichen Abstraktion zu Kategorien spielt die Frage nach Gegenbeispielen und dimensionalen Ausprägungen eines Phänomens (vgl. Strauss & Corbin 1996: 86-87) eine Rolle.

Das Material wurde mehrfach gelesen und in drei Durchgängen kodiert. Während der erste Durchgang, der eine Groborientierung im Material ermöglichen sollte, noch deutlich die fachdidaktische Phasierung des Unterrichts und gängige Verfahren (z.B. „Einstieg“, „Gruppenarbeit“, „Hörverstehensaufgabe“, „Vokabeltest“) erkennen lässt, ist der zweite Durchgang von stärkerer Konkretion und dem Bemühen, in den Kodes Handlungen zu bezeichnen, sowie den Raum und die Dinge in den Blick zu rücken, geprägt. Der zweite Durchgang als offenes Kodieren wird von der Reflexion in Memos begleitet, die für jedes Protokoll angelegt werden. Nach ersten Versuchen der Kategorienbildung und der Ordnung des Materials sowohl hinsichtlich relevanter Kodes wie auch der begleitenden sequenziellen Analyse besonders dichter Protokollsequenzen (s.u.), dient der dritte Kodierdurchgang der weiteren Abstraktion. Es wird einerseits versucht, einen axialen Querschnitt durch das Material entlang der (vorläufigen) Schlüsselkategorie „Das Sprechen verhandeln“ (vgl. Schädlich erscheint) vorzunehmen, andererseits wurden in diesem Versuch neue Auffälligkeiten durch weitere Kodes belegt.

Die Interpretation ausgewählter Protokollpassagen orientiert sich an sequenzanalytischen Verfahren und nimmt die bei Breidenstein et al. formulierten heuristischen Leitfragen auf: „Was geht in dieser Szene vor? Wie bewerkstelligen die Leute das? Was beschäftigt sie dabei? Welche Teilnehmer sind beteiligt, wer tut was (nicht), wann geschieht dies? Und vor allem: Warum habe ich das Beobachtete, das ich in meinem Protokoll festgehalten habe, eigentlich wichtig gefunden?“ (Breidenstein et al. 2015: 126). Das Augenmerk liegt darauf, was Handlungen auslösen und was auf sie (nicht) folgt. Die Frage, welche (denkbaren) Alternativen nicht stattfinden, wird dabei systematisch als Anlass, Erwartungen der Beobachterin zu reflektieren, genutzt (vgl. Lehmann-Rommel 2012).

Bereits im ersten Kodierdurchgang wird „Umhergehen“ als Kode vergeben, das in den weiteren Durchgängen mit verschiedenen anderen Kodes und Kategorien assoziiert und zum Gegenstand von Sequenzanalysen gemacht wurde. Auffällig ist das gleichzeitige Vorkommen der Kodes „Umhergehen“, „Wandelndes Lexikon“, „Einzelwörter im Fokus“ und „Korrektur“, die auf Aushandlungsinhalte und Sprechweisen verweisen, die während des Umhergehens offenbar eine Rolle spielen. „Raumbesonderheiten“, „Positionierung im Raum“, „stimmliche Besonderheiten“, „Gestik/Mimik“ assoziieren hingegen das Umhergehen mit körperlichen und materiellen Elementen der Interaktionssituation.

In einem weiteren Auswertungsschritt wurden alle mit „Umhergehen“ kodierten Textstellen in der Software MAXQDA gesammelt, dadurch in einen neuen Zusammenhang gebracht, erneut gelesen und in Memos annotiert. Aus den Annotationen wiederum wurden Fragen abstrahiert, auf die die Annotationen antworten und die einerseits bestehende Kodes integrieren, andererseits aber neu kontextualisieren und Refokussierungen der Beobachtungen (z.B. ‚was sind typische Umhergehewege‘) sowie des Kodierprozesses

(z.B. Welche Verben kommen in den Kodes vor?) erlauben. Als besonders ertragreich haben sich dabei unter anderem diese Fragen erwiesen:

„Welche Sprachen werden beim Umhergehen von wem gesprochen?“

„Wie sieht die Körpersprache aus?“

„Was sind typische Umhergehewege?“

„Welche Verben kommen in den Kodes vor?“

„Was wird beim Umhergehen noch getan?“

3.2 Wie Lehrpersonen umhergehen

Im Titel des Abschnitts werden „Lehrpersonen“ im Plural gesetzt, weil erstens auch Schüler*innen phasenweise als umhergehende Lehrpersonen ‚funktionieren‘ und zweitens in einigen der beobachteten Stunden mehrere Lehrpersonen (Fremdsprachenassistentin, Praktikantinnen) anwesend waren und weil drittens das ‚Umhergehen‘ ein prominenter Ort der Teilnahme am Unterricht der Beobachterin selbst ist (im Sinne einmischender inhaltlicher Beteiligung). Somit berührt das Umhergehen auch den forschungsmethodologisch (und -praktisch) notwendig zu reflektierenden Übergang von Teilnahme im Sinne eines ‚auch Lehrerin sein‘ der Beobachterin einerseits und deren Rolle als stille Schreiberin am Rande einer Tischreihe andererseits.⁶

Zwei Fälle sollen als Ausprägungen der Praktik dargestellt werden, die unterschiedlich hervorgebracht wurden; zunächst aus verschiedenen Protokollen und der Kodes zum Umhergehen (vgl. Abschnitt 3.2.1) abstrahierend und im zweiten Fall basierend auf der Detailanalyse einer konkreten Szene (vgl. Abschnitt 3.2.2), die sich mit den ersten Rekonstruktionen nicht angemessen beschreiben ließ, weil sie über die dort erarbeiteten Elemente hinaus- bzw. durch diese hindurchgeht.

In einem Memo, in dem der Zusammenhang einzelner Konzepte diskutiert wurde, habe ich notiert:

Umhergehen als das, wo jemand zum Wandelnden Lexikon wird: ohne
Umhergehen kein WL [Wandelndes Lexikon; B.S.]

Zur Kategorie „Bewegung im Raum“ wurde vermerkt (Hervorhebung im Original):

Hier ggf. Positionierung im Raum als Sprachwechsel.

In den beiden Memos werden zwei zentrale Elemente der Praktik angedeutet, die aufmerksamkeitslenkend für die weiteren Analysen waren: erstens wurde ein Gegenstand der Aushandlung fokussiert (Einzelwörter), zweitens der Sprachwechsel, der im Umhergehen offenbar anders funktioniert als in anderen Phasen des Unterrichts: Das Umhergehen verweist auf Grenzen zwischen Rollen und Sprachen und markiert diese dadurch auch für Phasen des Nicht-Umhergehens.

⁶ Auf diesen Aspekt kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Die Beschäftigung mit den Kodes „Wandelndes Lexikon“ und „Wortfrage-Pistole-auf-der-Brust“ ist jedoch massiv von der Beteiligung und Subjektivität der Beobachterin geprägt, die für die Analyse zahlreiche Fragen aufgeworfen und verdichtet haben.

3.2.1 Beobachtungen zu Sprache(n) im Raum: Kodierungen im Fokus

Die Kategorie ‚Einzelwörter‘ ist insofern aufschlussreich im Zusammenhang mit dem Umhergehen, als sie auch in anderen Zusammenhängen quantitativ derart dominant ist, dass sich der Eindruck aufdrängen könnte, Französischunterricht ‚bestehe‘ geradezu (und ausschließlich) aus der Arbeit an Einzelwörtern. Tesch beobachtet ähnlich: „Dabei [beim Aushandeln von Bedeutungen; B.S.] geht es in der Regel um lexikalische bzw. semantische Fragen“ (Tesch 2010: 172). Der Akzent auf isolierten Elementen der Sprache, bzw. isolierenden Praktiken im Umgang mit den Sprachen des Unterrichts wurde bereits in Schädlich (2021: 196) herausgearbeitet. Während hier Einzelwörter und die Arbeit an morphosyntaktischen Strukturen als Aktualisierung eines Sprachen- und Sprachlernbegriffs, der die Vermittlung von Regeln als Gegenstand des Wissens betrachtet wurden (vgl. Abschnitt 2.2), scheinen beim Umhergehen Transferbewegungen (was wird mit den sprachstrukturellen Elementen getan, wie wird mit ihnen umgegangen?) und ihre Verbindung mit Äußerungen auf verschiedenen Ebenen relevant zu werden, die sich mit Sprachwechseln verbinden. Diese Annahme zur mehrsprachigen Verfasstheit der Praktik des Umhergehens wurde in einem Memo folgendermaßen formuliert:

Meine Vermutung dazu ist, dass das Umhergehen der Raum für ‚inoffizielle Verhandlungen‘ ist, in denen alles erlaubt ist und mit vielen Stimmen gesprochen wird, jeder aus seiner Rolle austreten kann, gleichzeitig gibt es aber auch hier wieder dazugehörige Rollen, z.B. die des ‚Wandelnden Lexikons‘, die des ‚Herzitierers‘ (z.B. die [...] in P1) [...]. Für Mehrsprachigkeit ist also nicht nur interessant, wann welche Sprache Dt./Erz. gesprochen wird, sondern auch, als wer hier jemand spricht, z.T. ist das auch der Raum für Persönliches, wo wahrscheinlich viel ‚Vertrauensarbeit‘ stattfindet (z.B. die [...] Rückfrage in P4).⁷

Zunächst wurde als Interaktionsmuster des Umhergehens Folgendes abstrahiert:

S meldet sich am Gruppenarbeitstisch, L geht hin und beugt sich nach vorn, zeigt auf etwas im Heft und flüstert mit S.

Dazu können Variationen beobachtet werden, die genauer zugänglich machen, wie die einzelnen Elemente der Interaktion sich im Konkreten voneinander unterscheiden können, verschiedene Folgehandlungen auslösen und damit verschiedene Funktionen für das Lernen einnehmen. So schien beispielsweise die Position des Lehrerkörpers (gegenüber Schüler*in vor dem Pult knien, stehend von hinten über die Schulter blicken, sich mit an einen Gruppentisch setzen) relevant. Ebenso ließen sich Varianten der Körperhaltung (nach vorn gebeugt mit verschränkten Armen hinter den Reihen entlang gehen, in der Mitte des Raums stehen, die Hände in den Taschen haben) beobachten. Drittens konnten mit dem Umhergehen verbundene andere Tätigkeiten systematisiert werden (Material anbieten oder an die Tische bringen). Diese stellen Konkretisierungen der Fragen „wie sieht die Körpersprache aus?“ und „was wird beim Umhergehen noch getan?“ dar.

Um die Realisierungsweisen des Umhergehens rekonstruieren zu können, wurde die Aufmerksamkeit auf Körperhaltungen, Bewegungsrichtungen und Blickfelder gelenkt. Dabei scheinen auch Wirkungseindrücke die Gegenüberstellung einzelner Haltungen oder Gesten mitbestimmt zu haben. „Arme hinter dem Rücken verschränkt, Näherung von Hinten, über die Schulter blicken“ vs. „Arme vorne, vor dem Tisch knien“

⁷ Die eckigen Klammern kennzeichnen Auslassungen, die aus Gründen der Anonymisierung vorgenommen wurden.

wurden beispielsweise unmittelbar mit Assoziationen wie „Überwachen und Kontrollieren“ vs. „Zugewandtheit“ verbunden. Realisierungsvarianten der Praktik wurden als wechselseitiges ‚Machtspiel‘ interpretiert. Dazugehörig ist beispielsweise, dass die Lehrpersonen Prioritäten bestimmen („Du musst noch warten“), aktiv eingreifen, indem sie beispielsweise mit dem Stift auf etwas zeigen oder in die Materialien der Schüler*innen hineinschreiben (meist korrigierend). Ein sich Nähern aus der Mitte des Raums heraus hat auf die Beobachterin eine andere Wirkung als das Abschreiten der Tische hinter dem Rücken der Schüler*innen. Letzteres wirkt bisweilen bedrohlich auf die Beobachterin, gegebenenfalls, weil der visuelle Raum (vgl. Breidenstein 2004) hier nicht für alle Beteiligten der gleiche ist und daraus Ungleichheiten im interaktionalen Gefüge entstehen⁸. Während beim Umhergehen hinter den Tischen die Kontrolle der Interaktion bei der Lehrperson liegt, ist es beim „Herzitiieren“⁹ andersherum: Die Schüler*innen lassen die Lehrperson zu sich kommen, indem sie sich melden oder mit dem Stift auf sie zeigen, und ihr dann die „Wortfrage-Pistole-auf-die-Brust“ setzen. Die auffallend häufig beobachtete Gleichzeitigkeit der Kodes ‚Umhergehen‘ und ‚Einzelwörter‘ oder ‚Wortfragen‘ deutet darauf hin, dass es sich hier um das dominante Interaktionsschema handelt, welches die Lehrperson zum ‚Wandelnden Lexikon‘ macht: Während ein Wörterbuch aktiv gehandhabt werden muss (‚Blättern‘, bzw. ‚Tippen‘, ‚zum Nachbarn werfen‘ wurden als zugehörige Handlungen protokolliert), kann das wandelnde Lexikon bequem per Handzeichen ‚herangezoomt‘ werden. Die kommunikative Funktionalität des wandelnden Lexikons gegenüber dem buchförmigen liegt nun vielleicht darin, dass kommunikative Absichten und die situativen Informationen, die relevant sind, mit erfragt werden können, hier kann mit der Lehrperson gemeinsam ein situatives Sprachwissen hervorgebracht werden, was mit einem Wörterbuch kaum möglich sein dürfte. Die Frage „Also, ich will schreiben, dass [...]“ verweist in diesem Sinne auf die Aushandlung einer umfassenderen Mittelungsabsicht, während das (quantitativ ungleich häufigere) „Was heißt [...] auf französisch?“¹⁰ eine Einzelwortübersetzung erfordert, die auch ein Wörterbuch aus Papier liefern könnte.

Zusammenfassend sei hier als eine Beobachtung festgehalten, dass die Interaktion beim Umhergehen von wechselseitiger Kontrolle und Zweisprachigkeit geprägt ist, die sich vornehmlich in Einzelwortübersetzungen und Korrekturen realisiert. Das Umhergehen trägt einerseits zur Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten bei, weil individuelles Üben mit der Sprache begleitet wird; andererseits ist genau dies mit

8 Die als besonders kurios wahrgenommene Konstellation, dass sich Schüler*innen melden, während die Lehrperson etwas an die aufgeklappte Tafel schreibt (hinter der sie also steht und dadurch die Schülermeldung gar nicht sehen kann), soll an dieser Stelle nicht kommentiert werden, wurde aber mehrfach beobachtet.

9 Das ‚Herzitiert-Werden‘ kann als Gegenpart der bei Breidenstein et al. (2017) rekonstruierten ‚Warteschlange‘ verstanden werden. Beide können aber als Ausprägungen der Beobachtung zur ‚Verteilung der Ressource Lehrkraft‘ (vgl. Breidenstein et al. 2017: 66-73) im individualisierten Unterricht gelesen werden. Inwieweit die hier beobachteten Phasen des Französischunterrichts als ‚individualisiert‘ zu verstehen wären, ist davon ausgehend eine interessante Frage.

10 Ein Aufsatz mit dem Titel „Was heißt x?“ (Demir & Schwab 2021) hat bei der Analyse meine Aufmerksamkeit erregt. Hier untersuchen die Autoren jedoch die Fragen der Lehrperson nach Einzelwörtern oder Redewendungen konversationsanalytisch. Obwohl es zunächst scheint, als sei die Fragestruktur in meinen Beobachtungen zum Französischunterricht eine ganz andere (weil von Schüler*innen initiiert), beziehen sich doch beide Rekonstruktionen vornehmlich auf isolierte Einzellexeme und weisen auch in den Interaktionen Ähnlichkeiten auf, die sich gegebenenfalls gegenseitig imitieren.

Korrektur und Kontrolle verbunden; ‚Etwas_dürfen_sollen‘ ist ein häufig gleichzeitig mit ‚Umhergehen‘ verbogener Kode (vgl. Schädlich erscheint).

3.2.1 Beobachtungen zu Sprache(n) im Raum: eine Sequenz im Fokus

Die Zugespitztheit des ersten Falls, die auch daraus resultiert, dass hier aus verschiedenen Protokollen und ihrer Kodierung Muster abstrahiert wurden, sei nun mit einem Fall kontrastiert, bei dem das Umhergehen die geschilderten Dichotomien auflöst, wodurch in der Wahrnehmung der Beobachterin ein anderer Sprachraum entsteht. In der Szene des folgenden Protokollausschnitts wurden die Bewegungen der als hochgradig dynamisch und kommunikativ funktional wahrgenommen, was aus der Beobachtung vor allem anderer Bewegungsrichtungen, Aushandlungsinhalte und Sprachenwechsel herrührt.

Die im Folgenden zitierte kurze Sequenz hat mein Interesse geweckt, weil ich die Szene intuitiv positiv ‚bewertet‘ habe. Es handelt sich um Französischunterricht in einer neunten Jahrgangsstufe am Gymnasium; es ist meine zweite Teilnahme in dieser Gruppe:

Die Lehrerin geht herum mit verschränkten Armen, zeigt in ein Heft, dann hat sie die Hände in den Taschen und nähert sich zwei Schülerinnen, die nebeneinandersitzen, und sagt lächelnd etwas, was sich auf ein privates Gespräch der letzten Stunde bezieht. Dann geht sie in die Mitte des Raums und fragt lauter „ça va?“ wie in den Raum hinein, es richtet sich offenbar an alle. Es melden sich mehrere Schüler*innen, einer sagt etwas zur Aufgabe, die Lehrerin geht zur Tafel und schreibt dies an die Tafel, und geht dann weiter umher.

Im Umhergehen wird hier ein Gespräch mit zwei Schülerinnen beobachtet, das einen persönlichen (Rück-) Bezug zur vergangenen Stunde herstellt. Dabei geht die Lehrerin von vorn auf die Schülerinnen zu. Es wurde beim Protokollieren nicht notiert, ob dies auf Deutsch oder Französisch stattfindet – die Sprachwahl rückt hier für die Beobachterin offenbar als irrelevant in den Hintergrund, während dem stundenübergreifenden, persönlichen Bezug der Interaktion durch den Protokollvermerk Wichtigkeit attribuiert wird. In der nächsten Phase wird die gesamte Gruppe angesprochen, die Lehrerin tut dies von der Mitte des Raums aus. Das Umhergehen changiert zwischen Gruppenbezogenheit und Individualität, die Lehrerin agiert in schnellen Wechseln mit allen (aus der Mitte des Raums) und individuell (nähert sich Einzelnen), wobei sie hierbei wiederum zwischen aktivem Zugehen auf einzelne und dem Reagieren auf Meldungen alterniert. Eine Frage, die bei einer individuellen Meldung gestellt wurde, beantwortet sie in Richtung aller und löst damit auch die Grenze von individueller und gruppenbezogener Ansprache auf:

[Die]Lehrerin [spricht] in die Runde, aus der Mitte des Raums, beim Umhergehen: ‚c’est l’exercice 10, mais vous pouvez écrire ce que vous voulez, vous êtes libres‘.

Das Repertoire, auf das für die Interaktion des Umhergehens zugegriffen wird, steht gegebenenfalls im Zusammenhang mit der inhaltsbezogenen Erledigung der Aufgabe, für die offenbar vielfältige Realisierungen im Raum stehen, was die Lehrperson veranlassen haben könnte, zwar formal auf den Bezugspunkt hinzuweisen – „c’est l’exercice 10“ –, aber die inhaltlichen Mitteilungsbedürfnisse der Schüler*innen –, die offenbar über den in der Aufgabe gesteckten Rahmen hinausgehen –, in einem weiteren Sinne nicht nur zuzulassen, sondern sie als ausdrücklich erwünscht kommentieren: „vous pouvez écrire ce que vous voulez“.

Ich assoziiere die positive Bewertung an dieser Stelle mit ihren Bezugsnormen – soweit sie mir selbst zugänglich sind. Das Handeln der Lehrperson erscheint mir in hohem Maße offen, mehrstimmig und (dadurch?) sprachlich produktiv. Gegebenenfalls rührt der Eindruck auch aus der Zuschreibung, die Interaktion als ‚schülerorientiert‘ zu bezeichnen, wie in einer analytischen Notiz vermerkt wurde. Schülerorientierung sehe ich hier performativ räumlich hergestellt durch die körperliche Orientierung der Lehrperson im Raum und die persönliche Ansprache, die mit der Erinnerung an ein offenbar relevantes Ereignis der letzten Stunde verbunden wird; darüber hinaus in der Orientierung ihres Umhergehens an einzelnen Schüler*innen einerseits, an der gesamten Gruppe andererseits, was durch die Bewegung zwischen Raummitte, Tafel und Einzeltischen hergestellt wird. Zudem wird bezogen auf die Aufgabe durch die Äußerung „vous pouvez écrire ce que voulez“ die Mitteilungsabsicht der Schüler*innen gegenüber der Aufgabe im Buch priorisiert.

Zusammenfassend wird hier durch das Umhergehen ein offener kommunikativer Raum hergestellt, in dem (und durch den) das Umhergehen der Lehrkraft den Schüler*innen Handlungsräume in der Fremdsprache ermöglicht, die als produktiver wahrgenommen wurden als die oben vorgeschlagenen Abstraktionen, die in Teilen auch als ‚Machtspiel‘ kommentiert wurden. Deren dichotome Ausprägungen scheinen in dieser Szene gleichsam aufgelöst, die Dynamik des Umhergehens geht zwischen den Sprachen, zwischen individueller und Gruppenorientierung zwischen aktivem und reaktivem Zugehen auf die Schüler*innen ‚hindurch‘; in einem der Protokolle wurde kommentiert: „elle est partout en même temps ;-“

In der zitierten Sequenz erscheint die Lehrperson nicht als ‚Überwacherin‘, obwohl sie es letztlich doch ist, denn nur sie hat die Möglichkeit, ein „vous êtes libres“ auszusprechen – wobei hier eher etwas kommentiert und autorisiert wird, was die Schüler*innen auch ohne diese Autorisierung offenbar bereits sowieso getan haben. Ähnlich ambivalent erscheint die Bewertung der Mitteilungsbedürfnisse der Schüler*innen. Ob es sich hier um subjektiv Relevantes und sprachlich Produktives handelt, ob es ein Mitspielen im Spiel des Fremdsprachenunterrichts ist, oder ob es sich ‚nur‘ um ein Bewältigen der Aufgabe im Sinne eines Schülerjobs (vgl. Grein & Vernal Schmidt 2020) handelt, kann hier nicht mehr ausgeführt werden, sollte aber Gegenstand weiterer Analysen werden.

4. Abschluss und Ausblick

In einem Memo bezeichne ich die Sprache(n) des Unterrichts als „das klassenräumige Französisch“. Das Französisch, das in dieser besonderen ‚Umwelt‘ gesprochen, bzw. hervorgebracht wird, lässt sich nur unzureichend in einer alleinigen Abgrenzung zu ‚Deutsch‘ beschreiben. Sprachenwechsel nehmen Funktionen für den Lernprozess ein, die an die Inhalte des Gesagten und weitere Zeichensysteme materieller und räumlicher Art gebunden sind und mit diesen ‚grenzüberschreitend‘ interagieren und auch von diesen abhängig sind. Die Normen, an denen sich diese Regeln im praktischen Tun orientieren, sind vielfältig und potenziell konflikthaft, wie beispielsweise die Beobachtung zeigt, dass das Umhergehen permanent zwischen der Ermöglichung sprachlichen Handelns und dessen Kontrolle und Überwachung changiert. Das klassenräumige Französisch wird dabei nicht als defizitäre Lernersprache – gemessen an den sprachlichen Normen der Nationalsprache – betrachtet, sondern als eine sprachliche Varietät, die der besonderen Situation des Französischunterrichts eigen ist. In Schädlich (2020: 51) wurde bereits die häufig monierte Charakterisierung der Unterrichtssprache als nicht authentischer Sprachgebrauch problematisiert. Statt nun außerunterrichtliche ‚Authentizität‘ (wie auch immer diese zu definieren wäre) zum Referenzpunkt einer Bewertung dessen, was sich im Unterricht vollzieht, zu machen, wurde die Frage formuliert, was denn der

spezifischen Situation des Unterrichts mit seiner kommunikativen Eigenlogik selbst zugehörig – und in diesem Sinne authentisch – wäre. Die im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ begonnene Rekonstruktionsarbeit kann diese spezifische Varietät des Französischen nun mehr und mehr zugänglich machen.

Das Reden über Bande (vgl. Schädlich 2021: 195), Spiel- und Bühnenmetaphern sowie das Umhergehen sind zentrale Elemente der Kategorie „Das Sprechen verhandeln“, die sich beginnt als Schlüsselkategorie der *Grounded Theory* mehrsprachiger Praktiken herauszukristallisieren (vgl. Schädlich, erscheint). In der Arbeit mit dem empirischen Material konnte eine Bewegung vom ursprünglichen Interesse für Sprachwechsel zwischen Deutsch und Französisch sowie anderen Schulfremdsprachen, Herkunftssprachen und anderen Anteilen der sprachlichen Repertoires der Schüler*innen hin zur spezifischen Sprachlichkeit der Situation ‚Französischunterricht‘ beobachtet werden, für die Sprachwechsel zwar relevant sind, aber lohnen, als multimodales *translanguaging* in einem weiteren Kontext von Aushandlungsprozessen betrachtet zu werden.

Die bislang vorgenommenen Kodierungen und Analysen verweisen gleichzeitig auf Stränge des Diskurses, zu denen weitere Lektüren einen Erkenntnisgewinn versprechen. Hierzu zählen aktuell primär Arbeiten, die sich für Autorisierungsprozesse und Rederechte im Fremdsprachenunterricht interessieren (z.B. Hoffmann & Schwab 2017), darüber hinaus solche, die den materiellen Charakter des Lernens mit einem Fokus auf Dinge (z.B. Asbrand, Martens & Petersen 2013) bzw. nicht menschliche Akteure (vgl. Clarke 2019: 13) richten, die Sprachen und das Sprachenlernen gleichsam ‚dingfest‘ zu machen scheinen.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Petersen, Dorte (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (16), S. 171–188.
- Block, David (2014). Moving beyond ‚lingualism‘. Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In: Stephen May (Hrsg.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (S. 54–77). New York: Routledge.
- Blommaert, Jan & Dong, Jie (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breidenstein, Georg (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), S. 87–107.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB (2. Auflage).
- Breidenstein, Georg, Dorow, Sabine; Menzel, Christin & Rademacher, Sandra (2017). Die Organisation individualisierten Unterrichts. In: Georg Breidenstein & Sandra Rademacher, *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, (S. 17–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS.
- Clarke, Adele E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. In: Antony Bryant & Kathy Charmaz (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. London u.a.: Sage [online; 54 Seiten].

- Demir, Devran & Schwab, Götz (2021). „Was heißt x?“ als kontingente Lehrerfragen im universitären Konversationsunterricht. In: *Deutsche Sprache* 3, o.S.
- García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.
- García, Ofelia, & Otheguy, Ricardo (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), S. 17–35. Online: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932> (zuletzt geprüft am 05.07.2022).
- García, Ofelia & Wei, Li (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Ofelia García et al. (Hrsg.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (S. 223–240). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal-Schmidt, Janina (2020). Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand. In: dies. (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion* (S. 1-24). Stuttgart: Metzler.
- Grein, Matthias & Vernal Schmidt, Janina (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1(1), S. 19–38.
- Heller, Monica (2008). Doing Ethnography. In: Li Wei & Melissa G. Moyer (Hrsg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (S. 249-262). Malden: Blackwell.
- Heltai, János Imre (2021). Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Online: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465> (zuletzt geprüft am 05.07.2022).
- Hirschauer, Stefan (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, Sabine & Schwab, Götz (2017). Aushandeln von Rederechten im Unterricht – Eine multimodale Vergleichsstudie zur fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion in Italien und Deutschland. In: Götz Schwab, Sabine Hoffmann & Almut Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht* (S. 47–77). Berlin: LitVerlag.
- Hu, Adelheid (2019). Sprachlichkeit und Kulturalität. In: Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 17–24). Tübingen: Narr/Franke.
- Idel, Till-Sebastian & Meseth, Wolfgang (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–82). Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kelle, Udo (2019). The Status of Theories and Models in Grounded Theory. In: Antony Bryant & Kathy Charmaz (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Sage. Online: <https://dx.doi.org/10.4135/9781526485656.n5> (zuletzt geprüft am 05.07.2022).
- Kramsch, Claire & Whiteside, Anne (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29(4), S. 645–671.

- Kramersch, Claire (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In: Sabine Reh & Heike de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 131–149). Wiesbaden: VS.
- Pennycook, Alastair (2017). Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14(3), S. 269–282.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), S. 282–301.
- Reh, Sabine (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und 'Re-writing'. In: Sabine Reh & Heike de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Schädlich, Birgit (2020). Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Marta García García; Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (S. 31–56). Tübingen: Narr.
- Schädlich, Birgit (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32(2), S. 181–202.
- Schädlich, Birgit (erscheint): „Das Sprechen verhandeln“. Elemente einer *grounded theory* mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts. In: Eva Wilden; Luisa Alfes; Katja Cantone-Altintas; Sevgi Cikrikci & Daniel Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen*. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Bielefeld: WBV.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), S. 9–30.

Autorenangaben

Birgit Schädlich, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Literatur- und Kulturdidaktik, Lehrerbildungsforschung