

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 4

Birgit Schädlich

„Vous parlez librement, hein?“ Beobachtungen zum ‚freien Sprechen‘ im Französischunterricht im Spannungsfeld konfligierender Normen

Abstract (deutsch)

Der Beitrag beleuchtet Präsentationspraktiken im Französischunterricht der Oberstufe. Ausgehend von soziolinguistischen und erziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien wird ein praxistheoretisch ausgerichteter Kompetenzbegriff als heuristische Rahmung vorgeschlagen. Dieser dient der Rekonstruktion einer Posterpräsentation im Französischunterricht, die zeigt, wie die Normen des freien Sprechens und der Einsprachigkeit durch die am Unterricht Beteiligten ausgehandelt werden und wie dabei die Sprachen Deutsch und Französisch mit anderen semiotischen Ressourcen interagieren. Die Analyse basiert auf Beobachtungsprotokollen, die im Kontext eines unterrichtsethnografischen Projekts entstanden sind und mit den Verfahren der Grounded Theory Methodologie bearbeitet werden.

Abstract (englisch)

The article sheds light on presentation practices in French lessons at the upper school level. Using sociolinguistic and educational theories, a concept of competence oriented towards practice theory is proposed as a heuristic framework. This framework is applied to understand the use of polysemiotic resources in a poster presentation in French lessons. The reconstruction shows how the norm of (monolingual) speaking is negotiated by the learners and how the languages German and French interact with other semiotic resources to manage the presentation. The reconstruction is based on observation protocols from a ethnographic classroom research project which will be analysed using the procedures of grounded theory methodology.

Keywords

Französischunterricht, Mündlichkeit, Unterrichtsethnografie

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/Schaedlich

1. Einleitung: Umhergehen im mehrsprachigen Raum – Umhergehen als mehrsprachiger Raum

Der vorliegende Text ist Teil eines Forschungsprojekts zu mehrsprachigen Praktiken des Französischunterrichts, das über ethnografische Verfahren (vgl. Knappik 2022; Blommaert & Dong Jie 2010; Heller 2008) mehrsprachige Praktiken der am Unterricht Beteiligten in den Blick nimmt (vgl. Schädlich 2021) und auf eine gegenstandsverankerte Theorie zielt, deren Schlüsselkategorie bereits vorläufig mit ‚Das Sprechen verhandeln‘ (vgl. Schädlich 2023) bezeichnet wurde.

Im Projekt wird ein Datenkorpus aus 20 Beobachtungsprotokollen bearbeitet, die in einem Zeitraum von sechs Monaten im Französischunterricht zweier Bundesländer an zwei verschiedenen Schulformen erstellt wurden¹. Die Autorin hospitierte dabei im Unterricht und fertigte Feldnotizen im Stil der ‚rechte-Spalte linke-Spalte‘-Übung (vgl. Reh 2012: 120-121) an, die nach den Hospitationen zu Protokollen ausgearbeitet wurden. Die Beobachterin nahm dabei selbst unterschiedliche Positionen im Raum ein. Diese wurden sowohl frei gewählt, wie auch von den Lehrpersonen zugewiesen. Die Position hatte erheblichen Einfluss auf die Art der Teilnahme am Unterricht (von eher unbeteiligter Begleitung auf den ‚hinteren Plätzen‘ bis hin zur aktiven Diskussion und Mitmachen-/Mitspielen in Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen). Dies hat zu einer Sensibilisierung für die grundlegende Bedeutung körperlich-räumlicher Anteile der Unterrichtssituation geführt, die für die Kodierung und Analyse der Daten zunehmend zentral wurden.

In einem ersten Beitrag mit diesem Schwerpunkt (vgl. Schädlich 2022a) wurde gezeigt, wie im Umhergehen der Lehrkräfte – beispielsweise in Still- oder Gruppenarbeitsphasen – sprachliche Räume und eine spezifische Ausprägung von Mehrsprachigkeit hervorgebracht werden. Während in dieser Analyse das Umhergehen im Raum *als* Raum vielfältig mehrsprachiger Praktiken in verschiedenen kürzeren Unterrichtssequenzen ‚entdeckt‘ wurde, soll es im vorliegenden Text um die Rekonstruktion einer längeren Sequenz thematischer Abgeschlossenheit gehen: Unter der Bezeichnung ‚Choreografie der Präsentation‘ wurden in einer Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums längere Sequenzen rekonstruiert, die darüber Aufschluss geben, wie die am Französischunterricht Beteiligten es ‚bewerkstelligen‘, eine mündliche Präsentation im Französischunterricht vorzubereiten und durchzuführen: Zentral für die im Folgenden vorgeschlagene Analyse ist die Norm des ‚freien Sprechens‘. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, wie diese Norm praktisch bearbeitet wird und welche Elemente der sprachlichen Repertoires die an der Situation Beteiligten dabei aufrufen – welchen Beitrag ihr Tun also für die gegenstandsverankerte Theorie mehrsprachiger Praktiken leisten kann. Die Präsentation vollzieht sich in zwei Phasen, die jeweils unterschiedlich verfasst sind und in dieser Unterschiedlichkeit Ausprägungen von Mündlichkeit und konkret des so genannten ‚freien Sprechens‘ nachvollziehbar machen. Die zwei Phasen sollen hier als Kontrastpaar rekonstruiert werden.

Die Normen des freien und einsprachigen Agierens können als maßgeblich gelten. Sie werden explizit erwähnt, die Lehrerin fordert sie ein und sie sind zudem ausdrückliche Kriterien eines Evaluationsbogens, der die Präsentation begleitet und rahmt. Das Augenmerk der Rekonstruktion und ihrer Diskussion liegt auf dem Versuch, die beobachteten Praktiken mit verschiedenen fachdidaktischen Normen, die in der Situation als handlungsrelevant erkannt werden können, zu kontextualisieren und ihre konflikthafte Bezüglichkeit vor der Frage pluraler semiotischer Ressourcen der Beteiligten zu diskutieren.

Nach einigen Vorüberlegungen (Abschnitt 2), die das Projekt ‚Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht‘ vorstellen und dessen Erkenntnisinteresse sowie Ausführungen zum Gegenstand Mehrsprachigkeit

¹ Vgl. auch Schädlich (2021: 190-191) zu Aufenthaltsdauer und Rollen(konflikten) im Feld.

und seiner empirischen Erforschung in praxistheoretischer Perspektivierung beinhalten, wird im zentralen Teil des Textes (Abschnitt 3) eine Französischstunde rekonstruiert, die mit der Norm des ‚freien Sprechens‘ umgeht. Zwei Ausprägungen von Mündlichkeit werden kontrastiert und hinsichtlich der sichtbaren mehrsprachigen Praktiken befragt. Die Ergebnisse werden in einem zweiten Schritt im Kontext linguistischer und fachdidaktischer Arbeiten diskutiert und in einem Ausblick (Abschnitt 4) werden forschungsmethodologische Fragen für mögliche weitere Projektschritte skizziert.

2. Vorüberlegungen: Zur Sichtbarmachung sprachlicher Praktiken durch Beobachtung

2.1 Unsichtbare Mehrsprachigkeit? Zur Öffnung des Mehrsprachigkeitsbegriffs im Projekt ‚Unterrichtssprache(n)‘

Unter der Fragestellung sozialer Praktiken von Mehrsprachigkeit interessiert sich das Projekt ‚Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht‘ sowohl für den situativen Gebrauch von Einzelsprachen – hier meist Deutsch und Französisch – sowie darüber hinaus für die Frage, welche weiteren Anteile der sprachlichen und semiotischen Repertoires der beteiligten Akteure (Schüler:innen, Lehrpersonen) relevant für die Bedeutungsaushandlungen im Französischunterricht sind. Das ursprüngliche Interesse des Projekts für Beobachtungen zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – zunächst stark auf herkunftssprachliche oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit fokussiert –, hat sich in der Auseinandersetzung mit den Beobachtungsdaten zunehmend erweitert (vgl. Schädlich 2023): Ins Interesse gelangt sind dabei vor allem Grenzbereiche sprachlichen Agierens, die über ‚zählbare‘ oder ‚benennbare‘ Sprachen‘ (vgl. García & Otheguy 2020) hinausgehen und materielle Anteile der Repertoires sowie der Sprechsituation fokussieren (vgl. Pennycook 2017; Canagarajah 2018).

Dass die multimodale ‚Ganzheitlichkeit‘ des semiotischen Repertoires auch körpersprachliche Anteile einschließt, mag dabei als Binsenweisheit erscheinen. In fachdidaktischen Arbeiten werden räumlich-körperliche Anteile jedoch kaum in den Blick genommen. So stellt beispielsweise Erfurt heraus, dass diese „aus den jeweiligen sprachlichen Situationen heraus zu verstehen [wären; B.S.] und [...] dem Erlernen dieser Zeichen im Fremdsprachenunterricht, der in erster Linie auf den Ausbau des formellen Registers ausgerichtet ist, deutliche Grenzen gesetzt [sind]“ (Erfurt 2019: 479). Was Erfurt hier aus der Perspektive zu vermittelnder Anteile von Sprachlichkeit beschreibt, wurde in der vorliegenden Rekonstruktion aus der Perspektive der bereits inkorporierten Anteile sprachlichen Handelns im Unterricht nachvollzogen: Es soll also zunächst einmal verstanden werden, wie die spezifische „sprachliche Situation“ des Französischunterrichts verfasst ist und welche Rolle die pluralen semiotischen Ressourcen für die Bedeutungsherstellung hier spielen (können). Dass die multimodalen Durchmischungen der verschiedenen Anteile des sprachlichen Repertoires im Klassenraum und außerhalb für das (Nicht)-Gelingen von Verständigung relevant sind und deshalb lohnen, Gegenstand der Fremdsprachenforschung und -didaktik zu werden, zeigt Block (2014) anschaulich in einer Anekdote, die einen Text zu Multimodalität und Embodiment² beschließt: Er beschreibt eine ‚Kombination‘ aus englischsprachiger Äußerung mit einer Geste, die er in sein Repertoire aus katalanischsprachigen

² Block (2014) interessiert sich in diesem Text für mehrsprachige Lernende und lenkt das Augenmerk auf Elemente des sprachlichen Repertoires, die etwas über die Lerner und das Lernen offenbaren können, so beispielsweise inkorporierte Gesten, Blicke bis hin zu Kleidungsstücken (Block 2014: 71-72). Er schließt mit der Forderung, fremdsprach-

Umgebungen übernommen hatte und die er selbst als stimmig passend beschreibt, während ein monolingual anglophoner Gesprächspartner ihn fragt, „what was wrong with my hand and why I was shaking it in this manner“ (Block 2014: 72). In Anlehnung an Cooks *Multicompetence* nennt Block das Phänomen „multi-embodiment“ (Block 2014: 72), bei dem interessiert, wie verschiedene Repertoireanteile, auch über das Sprachliche im engeren Sinne hinausgehende, interagieren und ob beziehungsweise wie sie relevant für das Sprachenlernen sind (vgl. Block 2014: 72).

Diese Ausweitung des Mehrsprachigkeitsbegriffs bei gleichzeitiger Beobachtung nicht nur der Dominanz, sondern des beinahe ausschließlichen Vorkommens der Sprachen Deutsch und Französisch in den Daten wirft allerdings nachhaltig die Frage auf, ob es sich bei dieser Öffnung des Mehrsprachigkeitsbegriffs um ein gegebenenfalls wenig fruchtbares ‚Abschweifen‘ vom ursprünglichen Erkenntnisinteresse für den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit handelt oder aber, ob im Gegenteil die Entdeckung der Relevanz materiell-räumlicher Anteile bereits ein wichtiges Ergebnis ist des Projekts ‚Unterrichtsprachen‘ wäre. Dieses justiert das Erkenntnisinteresse einerseits neu, entsprechende Analysen können dann aber andererseits (nur noch) wenig zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im engeren Sinne hervorbringen. Diese Spannung wird zunächst zur Kenntnis genommen und bei der Analyse aufrecht erhalten. Das Verhältnis von Einzelsprachen und anderen semiotischen Ressourcen bleibt Gegenstand der Reflexion (vgl. auch Schädlich 2023). Es wird davon ausgegangen, dass die interessierende lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht inexistent ist, sondern vielmehr unsichtbar gemacht wurde, sodass sie über andere Verfahren als Beobachtung zugänglich gemacht werden muss. Die Tatsache, dass sie an der Oberfläche nicht sichtbar wird, verweist hier nicht auf Inexistenz oder gar Irrelevanz. So wird im methodologischen Kontext der Arbeit an der gegenstandsverankerten Theorie das Problem bearbeitet, wie mit für das Erkenntnisinteresse relevanten Diskursen (hier: ‚Integration‘ lebensweltlicher Mehrsprachigkeit) umgegangen wird, zu denen – scheinbar – aus den Daten nichts unmittelbar Relevantes emergiert. Adele Clarke (2012) hat sich in ihrer Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodologie mit diesem Problem befasst, das hier im Kontext der Beobachtung der nicht-Beobachtbarkeit bestimmter Ausprägungen von Mehrsprachigkeit (vgl. Schädlich 2023) bearbeitet wurde: Lebensweltliche und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit spielen eine Rolle für den Unterricht, in den Daten bleibt das Phänomen jedoch auffällig stumm. Nur die aktive Relevanzsetzung der Kategorie kann hier neue Fragen und neue – für das Phänomen aufschlussreichere – Daten hervorbringen. Das Problem, dass die interessierende Mehrsprachigkeit aus den Daten heraus nichts sichtbar werden kann, weil sie – so wäre die Annahme – schulstrukturell vorgängig bereits ausgeklammert bleibt – kann also nur über ein vorweg als relevant angenommenes Wissen überhaupt bearbeitbar gemacht werden³.

liche Lernprozesse ausdrücklich unter Einbezug dieser Anteile zu erforschen: „[...] an exploration of the myriad associations between the multiple varieties in the individual’s linguistic repertoire – defined in terms of dialects, languages, and both. But there is also a need for a multimodal turn, which means simultaneously taking on board the multiplicity of embodied and multimodal forms associated with any given linguistic repertoire” (Block 2014: 71-72).

³ Offenberger (o.J.) nennt in diesem Sinne einen Text zur Situationsanalyse auch „Soziale Ungleichheit und das Problem der Emergenz“ und führt als eines der Probleme der Grounded Theory aus, dass hier gleichsam verlangt würde, die interessierenden und politisch relevanten Phänomene müssten aus den Daten emergieren. Sie zitiert Clarke: „[...] dass soziale Aspekte wie Rasse, Klasse, Geschlecht, Behinderung und so weiter sich erst ‚ihren Platz in der Analyse verdienen‘ müssten, in dem sie sich ‚aus den Daten ergeben‘ anstatt von vornherein als bedeutsam oder signifikant aufgefasst zu werden“ (Clarke 2012a, 116, zit. in Offenberger, o.J.).

2.2 Die sichtbare Oberfläche von Mehrsprachigkeit: Kann ‚Lernen‘ beobachtet werden?

Das Interesse des Projekts ‚Unterrichtssprache(n)‘ besteht – in der Arbeit den bislang vorliegenden Beobachtungsprotokollen – darin, die beobachtbare Oberfläche multimodaler oder polysemiotischer Praktiken (Canagarajah 2018: 272) als aufschlussreich für die Bedeutungsaushandlungen im Französischunterricht anzunehmen. Die Praktiken erscheinen als sichtbare Oberfläche von Lernprozessen (vgl. De Boer 2012), die in der Fremdsprachenforschung meist als ‚innere‘ psychokognitive Prozesse verstanden werden. Die ethnografische Herangehensweise, der praxistheoretische Fokus mit der neu geschärften Dimension von Materialität und Raum erlaubt eine weitergehende Perspektivierung, die diese inneren Prozesse nicht negiert, sie aber – vor allem in schulischen Kontexten – als grundsätzlich interaktional und situativ emergierend betrachtet. Die Spezifika dieser interaktional-situativen Anteile des Lernens werden interpretatorisch zugänglich gemacht, indem die ‚öffentlichen Anteile‘ sprachlichen Agierens betrachtet werden. Insofern wird nicht von äußerlich Sichtbarem auf mentale Prozesse geschlossen, vielmehr werden sie in ihrer Vorwobenheit ins Interesse gerückt. Hier liegt der Nexus des angewandten linguistischen Ansatzes zur Praxistheorie in einer erziehungswissenschaftlich fokussierten Ausrichtung: Unter lerntheoretischen – und damit fachdidaktisch relevanten – Fragestellungen ist dieses Verhältnis ebenso wichtig wie bislang nur wenig ausgeleuchtet: „nicht hinreichend konzeptioniert ist das besondere *Verhältnis* von Implizitem und Explizitem im *Vollzug der sozialen Praxis*“ (Bittner & Budde 2018: 33; Kursiv im Original). Schmidt fragt beispielsweise, wie das Reflektieren als Praktik des Theoretisierens (vgl. Schmidt 2018: 23) beschrieben werden kann. Sein Beispiel für Lernprozesse ist der Fußball. Das Spiel wird gelernt durch „fortlaufende Einsozialisierung“ (Schmidt 2018: 26) in eine Praktik, die „immer schon läuft“ (Schmidt 2018: 26). Die Beiträge eines einzelnen Spielers sind dabei aber nicht „vorgängig mental entworfen“ (ebd.: 27) und werden dann ‚umgesetzt‘, sondern sie emergieren aus dem Wechselspiel des Mentalen mit dem bereits laufenden materiellen Geschehen. Ein solches Wechselspiel – wenn man denn ein Fußballspiel mit der rekonstruierten Präsentation im Französischunterricht parallel setzen möchte – liegt auch hier vor. Das Mentale wird in dieser Beobachtung an der Oberfläche des praktischen Tuns sichtbar. Im Fall der vorliegenden Analyse ist dies vor allem die mentale Suche nach Worten beim freien Sprechen (vgl. Abschnitte 3.2 und 3.3). Es ist in Abhängigkeit von den äußeren Gegebenheiten (Spielregeln, Rituale) existent. In diesem Sinne fasst Schmidt zusammen, dass die Praxistheorie das Mentale keineswegs negiert, sondern nur seinen „epistemologische[n] Status revidiert: Mentales drückt sich in Praktiken ‚öffentlich‘ aus; es wird auf diese Weise ‚berichtbar‘ gemacht“ (Schmidt 2018: 27-28). Die „analytischen, reflexiven und theoretischen Aktivitäten verknüpften Sinn- und Wissensmuster“ (ebd. 27) sind in diesem Sinne nur *als* ihr Ausdruck in einer Praktik existent, und damit immer abhängig von diesem äußerlich sichtbaren Erscheinen. Damit liegt das Mentale auch jenseits von Ursache-Wirkungslogiken, weil die Aspekte von Vorgängigkeit, Wiederholung und Wechselspiel – im Fall der Präsentation mit dem Klassenraum, den Dingen wie Plakaten oder Redekärtchen – in den Blick genommen werden. Es gibt nichts ‚hinter‘ oder ‚unter‘ der Praktik Liegendes (vgl. Bittner & Budde 2018: 44); vielmehr wird in der Praktik selbst das Verhältnis des Mentalen mit der körperlichen Ausführung immer mit verhandelt: „Wenn es einen Sinn in Praktiken gibt, dann ist dieser insofern tautologisch, als dass [sic!] der Sinn der Praktik ist, sie zu vollziehen“ (Bittner & Budde 2018: 44). Das Gegenmodell wäre die Sichtweise der Neuropsychologie, die mentale Vorgänge für bestimmte Handlungen (kausal) verantwortlich macht (vgl. Schmidt 2018: 28, Fußnote 6).

2.3 Sprachliches Können beobachten? Praxistheorie und Kompetenzparadigma in der Diskussion

In den Blick gerät mit der Ausweitung des Mehrsprachigkeitsbegriffs auch das Verhältnis von Praxistheorie und Kompetenzparadigma, das zur – zumindest bildungsadministrativ – maßgeblichen Referenz für die Fachdidaktik geworden ist, aus forschender Perspektive allerdings auch kritisch kommentiert wird⁴. Das fachdidaktische Interesse des Projekts „Unterrichtssprache(n)“ leitet also zwangsläufig zu der Frage, in welchem Verhältnis Kompetenzbegriff und Praxistheorie zueinander stehen. Dafür werden im Projekt zunehmend soziolinguistische Ansätze rezipiert, die ihr Interesse für das Verstehen sprachlicher Praktiken von ‚innen‘ nach ‚außen‘ verlagern: Während die Erwerbsforschung und weite Teile der Sprachdidaktik kognitionspsychologisch ausgerichtet sind und sich für Prozesse ‚im Kopf‘ interessieren (vgl. den Überblick zu verschiedenen Sprachverständnissen und ihren Forschungsimplicationen bei Moyer 2008: 19-22), wird im Projekt ‚Unterrichtssprachen‘ auf das äußerlich Beobachtbare fokussiert. In seinem Grundlagentext „Materializing competence“ fragt Suresh Canagarajah in diesem Sinne nach der Materialität von Kompetenz und schlägt ein entsprechendes Begriffsverständnis vor, das für das im Projekt rekonstruierte ‚klassenräumige Französisch‘ heuristisch genutzt wird. Canagarajah wendet den Kompetenzbegriff insofern praxistheoretisch, als er Sprache(n) in einer „material orientation“ (Canagarajah 2018: 269) versteht und damit (unter anderem) eine Antwort auf die Frage sucht, warum weite Teile der angewandten Linguistik selbst in den strukturalistischen und mentalistischen Denkmustern ‚gefangen bleiben‘, die sie eigentlich in jüngerer Zeit zu überwinden suchen (vgl. ebd.: 269). Der Fokus auf Raum- und Materialitätsfragen, den er in Anbindung an soziologische Theorien im Kontext des *material turn* wie beispielsweise die Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. ebd.: 271 mit Bezug auf Latour) entwickelt, haben zum Ziel, Sprachgebrauch in seiner spezifischen Situativität verstehbar zu machen⁵ und als Umgang mit pluralen semiotischen Ressourcen (ebd.) ins (deskriptive) Interesse zu rücken, wobei die benennbaren Sprachen (in seinem Projekt vor allem Englisch und Chinesisch) mit weiteren Elementen ihrer Umgebung kontextualisiert werden: „Chinese and English are integrated into the spatial repertoires of specific professional activities“ (ebd.: 276). Das performative Verständnis von Sprache als *Languaging* oder auch *Translanguaging* muss dabei die mentalistisch-hierarchisierende Vorstellungen sprachlicher Kompetenz (vgl. dazu die Kritik an der Baummetapher bei ebd.: 270)⁶ herausfordern: Diese erscheint in der *material orientation* nun nicht mehr als ‚Basis‘, oder ‚Wurzel‘ kommunikativer Kompetenz

⁴ Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei Grein, Ströbel & Tesch (2022: 32), die sich ebenfalls auf Canagarajah (2018) beziehen und den ‚materialisierten‘ Kompetenzbegriff vor der Frage der Mündlichkeitsnorm diskutieren. In Abschnitt 3.4 werden die Ergebnisse mit der hier hervorgebrachten Diskussion zusammengebracht.

⁵ Dass diese Situationen in Canagarajahs Projekt zur Wissenschaftskommunikation in MINT-Fachkulturen sich fundamental von der Situation ‚Fremdsprachenunterricht im deutschen Bildungssystem‘ unterscheiden, wird an anderer Stelle diskutiert und ist für die Übertragbarkeit, beispielsweise des *Translanguaging*-Konzepts auf den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung, in hohem Maße relevant. An dieser Stelle sei vorerst nur die heuristische Rahmung akzentuiert, die es erlaubt, einen neuen Blick auf (vermeintlich) Bekanntes – nämlich das Lernen im schulischen Französischunterricht – einzunehmen (vgl. Schädlich 2021: 181).

⁶ Canagarajah (2018: 283-285) schlägt weiter unten eine alternative Pflanzenmetapher – die des Rhizoms – vor. Vgl. hierzu auch Heltai (2021), der das Konzept *Translanguaging* ähnlich metaphorisiert. Mit der Pflanzenmetaphorik befasst sich auch Schröter (in Arbeit) im Kontext einer kameraethnografischen Studie.

(vgl. ebd.)⁷; letztere emergiert vielmehr aus einer permanenten Interaktion mit der Umwelt – Gesprächspartner:innen, Dingen oder Räumen: „‘Competence‘ is distributed across these networks and not resident in Jihun’s mind, grammar, or individual proficiency“ (ebd.: 279). Die Materialität wird in Anlehnung an den *assemblage*-Begriff (vgl. ebd.: 271 mit Bezug auf Deleuze & Guattari) ausgearbeitet und ist anschlussfähig an ähnliche Überlegungen bei Pennycook (2017), die bereits für Schädlich (2022a) auf Klassenraumsituationen angewandt wurden. Für die Rekonstruktion sprachlicher Lehr-/Lernprozesse ist dies hochgradig relevant, wenn man davon ausgeht, dass die Unterrichtspraktiken sich einerseits durch den Versuch einer Orientierung an Normen und Prinzipien auszeichnen, die einen Kontext darstellen (jede(r) will ‚guten Unterricht‘ machen und trifft in diesem Sinne intentionale Entscheidungen), die entsprechenden Entscheidungen jedoch andererseits immer und zwangsläufig mit den schon laufenden fachkulturellen Normen und gängigen Praktiken interagieren: In diesem Wechselspiel wird deutlich, dass eine ‚deduktive Umsetzung‘ von fachdidaktischen Konzepten oder Unterrichtsplanungen nicht linear möglich ist, sondern sich immer – beispielsweise als ‚Kleinstverschiebung‘ einer gängigen Praktik – in einer bereits ‚funktionierenden‘ Situation abspielt, in der das, was Reh & Pieper (2018: 31) als „unterrichtliches Brauchtum“ bezeichnen, immer schon ‚da ist‘.

3. Die ‚Choreografie der Präsentation‘: wie das freie Sprechen aussieht

Die im Folgenden analysierte Präsentation erstreckt sich, wie bereits erwähnt, über zwei Doppelstunden eines Französischkurses der elften Jahrgangsstufe eines Gymnasiums. Die Schüler:innen haben sich thematisch mit der Francofonie beschäftigt und in Gruppenarbeit Poster zu frankofonen Ländern des afrikanischen Kontinents angefertigt, die in der ersten von mir beobachteten Doppelstunde im Format eines *gallery walk*⁸ präsentiert werden. In der Folgestunde wird die Präsentation erneut aufgenommen und verändert dabei die Modalität: es wird nicht mehr umhergegangen, sondern ‚vom Platz aus‘ präsentiert. Beide Ausprägungen werden in den folgenden Unterabschnitten beschrieben und tragen zum Verständnis des ‚freien Sprechens‘ bei, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise.

Die folgende Rekonstruktion zielt auf eine dichte Beschreibung des Präsentationsgeschehens, die auf die Frage antwortet, wie das ‚freie Sprechen‘ organisiert ist. Es werden zwei Realisierungsweisen der Präsentation beschrieben. Erstens wird der *gallery walk* in der Form beschrieben, welche dem angekündigten Ablauf entspricht (vgl. 3.1). Zweitens gilt die Aufmerksamkeit der Fortführung der Präsentation in der Folgestunde (vgl. 3.2). Diese ist mit einer anderen Raumnutzung (kein Umhergehen!) verbunden und lässt in diesem Kontrast die Eigenarten des *gallery walk* hervortreten.

3.1 Methodologische Klammer: Bemerkungen zur Auswertungsmethode

Die gewählte praxistheoretische Rahmung mit ihrem Interesse für beobachtbare Oberflächenphänomene wirft die forschungsmethodologische Frage nach einer angemessenen Strategie und aus dieser abgeleiteten Arbeitsschritten der Datenauswertung auf den Plan. Der Gewinn der Methode (teilnehmender) Beobach-

⁷ Fachdidaktisch verknüpft drückt sich dieses Verständnis beispielsweise in der nachhaltig erkennbaren Vorstellung aus, dass *erst* die sprachlichen Mittel ‚sitzen‘ müssen, und *dann* der kommunikative Transfer anschließen kann. Konzepte wie Aufgabenorientierung stellen eine solche Linearität auch aus didaktischer Perspektive stark in Frage, vielen Materialien und Aufgaben unterliegt sie jedoch weiter wie eine unverrückbare Selbstverständlichkeit.

⁸ Ein *gallery walk* ist ein aus der Moderationsmethode für den Unterricht entlehntes Verfahren zur Präsentation und Diskussion erarbeiteter Inhalte (vgl. Grieser-Kindel et al. 2006: 79).

tung (vgl. De Boer 2012; Knappik 2022: 19) liegt darin, dass das systematisiert werden kann, was Lehrerinnen und Lehrer im Alltag ohnehin und selbstverständlich beständig tun, nämlich das Unterrichtsgeschehen in einem permanenten Abgleich aus Beobachtung und Reaktion auf diese weitertreiben. Der Gewinn für die Unterrichtspraxis liegt darin, das, was Lehrpersonen ‚sowieso machen‘, zu systematisieren und damit explizierbar, reflektierbar und potenziell veränderbar zu machen.

Die Beobachtungsprotokolle wurden in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory Methodologie kodiert und der Prozess wurde in Memos reflektierend begleitet. Eine erste, an den typischen Phasenmodellen und Konzepten des Fremdsprachenunterrichts orientierte Kodierung (z.B. ‚Arbeit mit dem Buch‘, ‚Wortschatzphase‘, ‚Spiel‘) wurde als wenig hilfreich angesehen. Es wurde ein zweiter Kodierdurchgang ergänzt, der sich an den kleinschrittigen und fragenden „aufbrechenden“ Kodierungen orientiert, wie sie von Strauss & Corbin (1996: 43-50) dargelegt werden. Hauptziel sind hier eine Distanznahme von den sich immer wieder aufdrängenden präetablierten fachdidaktischen Kategorien sowie der Versuch, Phänomene bewusst ‚anders‘ (fragend) zu benennen. Einzelne Passagen, die dabei als besonders dicht auffielen, wurden ergänzend mit einer sequenzanalytischen Heuristik, die hauptsächlich aus Breidenstein et al. (2015)⁹ hergeleitet wurde, vertiefend bearbeitet. Aus den Sequenzanalysen ergeben sich wiederum neue Kategorien. Diese leisten zum einen Abstraktionen, zum anderen machen sie interaktionale Muster benennbar. Die Datenarbeit des Projekts war von Anbeginn durch dieses Oszillieren kodierender und sequenzanalytischer Auswertungsarbeit geprägt. Es bringt neue Sichtweisen hervor und kann als Perspektivenwechsel auf ‚kleinster Ebene‘ und Distanzierungsstrategie verstanden werden. Dieses forschungspraktische Tun wurde intuitiv in der Annahme, dass es einen Erkenntnisgewinn bereit hält, verfolgt, und reflektierend begleitet durch den Versuch einer stringent explizierbaren forschungsmethodologischen Anbindung. Dabei wurden vorrangig zwei Fragen bearbeitet: erstens die Frage, inwieweit Ethnografie und Grounded Theory Methodologie überhaupt ‚kompatibel‘ sind – zielen sie doch einerseits auf unterschiedliche Zielprodukte (Dichte (Fall-)Beschreibung vs. Theorie), bedienen sich jeoch andererseits jeweils überschneidender Auswertungspraktiken (Kodieren, Suche nach dichten Stellen im Material, Interesse für Narrationen und soziale Interaktion). So spricht beispielsweise Breidenstein (2012: 33) von der Anwendung „verschiedenste[r] Prozeduren qualitativer Datenanalyse“ auf Beobachtungsprotokolle, die es erlauben, „wiederkehrende Muster oder nach interessanten Themen“ (ebd.) zu suchen und diese ausfindig zu machen, wobei der (in dieser Perspektive eben nur vermeintliche) Gegensatz interaktionaler Muster (Ebene des *Wie*) und inhaltlicher Themen (Ebene des *Was*) irrelevant wird. Auch die Codes offenen und aufbrechenden Kodierens haben insofern sequenziellen Charakter, als sie auf die Frage interaktionaler Momente der Bedeutungsaushandlung („was passiert hier?“) zielen und sich damit bereits stärker auf der Ebene des *Wie?* begreifen lassen als beispielsweise die inhaltlich paraphrasierenden Kategorien einer Qualitativen Inhaltsanalyse. Das ethnografische „What the hell is going on here?“ deckt sich mit der Frage des ‚aus sich heraus‘ Begreifens offenen Kodierens der Grounded Theory und dem Nachvollzug der „ways of doing“ (vgl. Hirschauer 2016: 60).

Das in diesem Sinne eben nur scheinbar oppositionelle Verhältnis kodierender und sequenzanalytischer Verfahren ist dabei in weiteren Projektschritten weiter auszudifferenzieren. Versuche einer Übereinbringung sind jedoch in affinen Projekten bereits beobachtet worden: Eine solche wird beispielsweise auch bei Wolf

⁹ Die Heuristik umfasst Leitfragen wie „Was lösen Handlungen aus (turn-by-turn-Vorgehen)“?, „Was passiert hier (ohne auf das Ende zu blicken)“?, „Welche Alternativen finden nicht statt?“, „Auf welches Problem stellt das Handeln der Beteiligten eine Antwort dar?“, „Was ist meine Perspektive, warum wähle ich es als ‚interessant‘ aus?“ (vgl. auch Breidenstein et al. 2015: 126).

& Thiersch (2023) diskutiert, die mit dem von ihnen entwickelten – allerdings nicht im Detail ausgeführten – Vorgehen der Rekonstruktiven Situationsanalyse unterrichtliche Interaktionen und Dingpraktiken untersuchen. Sie verbinden in diesem Ansatz ethnografische und rekonstruktive Verfahren und beziehen sich auf Clarkes Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodologie sowie auf die Objektive Hermeneutik im Sinne Wernets (vgl. Wolf & Thiersch 2023: 70).

Zur Veranschaulichung des Verhältnisses von Kodierung und Sequenzanalyse soll als Datenbeispiel und Einstieg in die Analyse ein Auszug des Beobachtungsprotokolls dienen, das den Beginn der Stunde – also den Einstieg in die Posterpräsentation – umfasst. Zu Beginn der Sequenz wird der Ablauf der Präsentation erläutert und Evaluationskriterien werden anhand eines in Kopie ausgeteilten Arbeitsblatts kommentiert¹⁰. Der Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll stellt die Rahmung dar, die das freie Sprechen als „klares“ Ziel und Leistungsmoment benennt („c’est clair, il faut parler librement“) und Einblick in Bewertungskriterien („mots clés“, „faire des recherches“) sowie Praktiken der Realisierung (Karteikarten) gibt:

L: „ça c’est clair, il faut parler librement“

S10 ähnlich xxx

L „il faut parler fort, quoi encore?“

S3 spricht soooo leise, dass ich wirklich nur die Mundbewegung sehe, irgendwas mit „Phrases“, L fragt rück: „pardon?“. Es geht ein paar Mal hin und her, L fragt oft nach, kommt näher, hält Hand ans Ohr, eine Lösung scheint gefunden – mit „phrases pour la présentation“

L: „Il y a seulement des mots-clés, hein? Qu’est-ce qu’il y a encore, des informations?“ S10 plus vite???

L „oui, mais le contenu, maintenant, hein – xxx et votre tâche était de faire des recherches“

S. haben die Blätter für die Präsentation der Karteikarten vor sich, die sie mit den Händen manipulieren (P5, Z8-13)¹¹

Der Einstieg in diese Stunde wurde im ersten Kodierdurchgang mit Codes wie ‚Hörproblem‘ („sooo leise“), ‚Positionierung im Raum‘, ‚Gestik‘ („fragt nach, kommt näher, hält Hand ans Ohr“), ‚LK erklärt‘ („votre tâche était“) belegt. Im zweiten Kodierdurchgang wurde abstrahiert zu ‚Etwas dürfen_sollen‘ („il faut“, „votre tâche était“) und ‚Sprechen nach Kriterien‘: Beide wurden zu zentralen Kategorien für das gesamte Datenmaterial.

Die Schüler:innen hängen nach dieser Einleitung ihre Plakate im Raum auf und gehen im Stil eines *gallery walks* in Kleingruppen zu den Plakaten, welche jeweils von einem Schüler/einer Schülerin in französischer Sprache präsentiert werden. Die Struktur der Präsentation wird aus der Sequenzanalyse und den vergebenen Codes folgendermaßen abstrahiert:

Evaluationskriterien benennen/wiederholen
Plakate aufhängen und Gruppen platzieren

¹⁰ Auf die Evaluation(sbögen) sei an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen; in Schädlich (2022b) werden verschiedene Beobachtungen dazu unter der Fragestellung von Feedback analysiert.

¹¹ Die Verweistellen in den Protokollen werden mit Zahlen für Protokoll und Zeilenangaben in der Software MaxQDA notiert. Hier handelt es sich um Protokoll Nummer 5, das Zitat stammt aus den Zeilen 8 bis 13. Die Markierung „xxx“ kennzeichnet in den Beobachtungsprotokollen Auslassungen oder Unverständliches.

Präsentation durch einen/eine Sin, Rest der Sinnen ist das Publikum
 Applaus
 Rückfragen
 Evaluationsbogen ausfüllen
 Weitergehen zum nächsten Plakat

Auffällig ist hierbei die Beobachtung einer Affinität zu Aufführungssituationen unterschiedlicher Art, die durch das Vorhandensein eines Publikums sowie Verbeugen und Klatschen (Theater) oder Ablesen und Bedanken (Präsentation) entsteht. Einer Choreografie gleicht der Ablauf aufgrund der Raumpositionierungen der Dinge (Wände, Plakate) und Bewegungen der Schüler:innen und der Lehrkraft, die wie ein ‚eingetübter Tanz‘ wirken. Diesen Assoziationen zu verschiedenen Aufführungspraktiken geht die folgende Analyse nach.

3.2 Beim *gallery walk* präsentieren

Der Beginn der Präsentation wird von der Lehrperson mit der Aufforderung des Zuhörens in einem Ton markiert, der als ‚Kirmes-Ton‘ kodiert („alors – écoutez bien!!! – ankündigend wie bei ‚Spektakel‘“ (P5, Z24)) und in einem Memo mit dem Kommentar verbunden wurde, dass die Ansage klinge wie die Ankündigung einer „Sensation wie im Zirkus“. Im Memo wurde dazu die Assoziation einer möglicherweise gefahrenreichen Situation notiert, in die man sich ‚hineintrauen‘ muss. Diese zunächst assoziative Notiz erhält später – wenn sich der Aspekt der körperlichen Anstrengung verdichtet – Relevanz.

Bei der Kodierung werden unter anderem folgende Codes vergeben: ‚Lächeln‘, ‚Ablesen‘, ‚Bedanken‘, ‚Verbeugen‘, ‚Klatschen‘, ‚Blicke‘, ‚Tonfall besonders‘, ‚Sprachwechsel‘, ‚Gestik/Mimik‘. Ihr Verweis auf Aufführungspraktiken und die ‚Theaterwelt‘ ist vor allem im ‚Verbeugen‘ und ‚Klatschen‘ stark. ‚Tonfall besonders‘, ‚Gestik/Mimik‘ und ‚Lächeln‘ sind hingegen offener und können für Aufführungspraktiken relevant sein, aber auch in andere Bereiche verweisen. Auffällig – im Sinne einer Nichtpassung – ist hier das ‚Ablesen‘ (von einer Karteikarte), das zunächst nicht mit den erwarteten Theaterpraktiken kompatibel erscheint, aber als Kode massiv vergeben wird. Der Versuch der Abstraktion ‚typisches Theaterhandeln‘ wird hier also durch das ‚Ablesen‘, das sich in der Praxis beobachten lässt, gestört und stellt ein Kontrastmoment dar, welches die Abstraktion einerseits in Frage stellt und andererseits den Blick auf die Sequenz neu schärft: Etwas, was anders funktioniert als im Theater, spielt für die Präsentation offenbar eine starke Rolle.

Während der Präsentation werden Aufforderungen zum Sprachgebrauch sowie zur Organisation von Sprachwechseln geäußert: „attention, parlez français, si vous avez des questions, posez-les après, à la fin“ (P5, Z26). Es wird zur Ablegung einer (offenbar durch die Lehrperson wahrgenommenen) Schüchternheit aufgefordert, die mit dem ‚sich etwas trauen‘ in enge Verbindung gebracht werden kann: „les autres, ah, soyez pas timides“ (P7, Z16) und „vous parlez librement [...]?“ (P7, Z15). Das Motto, mit dem die Lehrperson die Sprachlichkeit der Szene zu steuern sucht, könnte mit „einsprachig, mutig, frei!“ zusammengefasst werden.

Mit diesen Aufforderungen interaktional verbunden sind die Beiträge der Schüler:innen zum Präsentationsgeschehen. Diese stellen beim *gallery walk* eine interaktionale Stimmigkeit im Sinne des Aufführungscharakters der Präsentation her. So tragen beispielsweise ‚Verbeugen‘ und ‚Klatschen‘ zur Wahrnehmung des Geschehens als ‚Spektakel‘ bei. Gleichzeitig fällt auf – im Vergleich zu Aufführungsgenres außerhalb des Klassenraums – dass Anfang und vor allem Ende der Präsentation nicht eindeutig markiert zu sein scheinen. Erkennbar wird dies daran, dass die Präsentierenden das Ende explizit benennen, z.B. durch „oui, c’est ça“ oder „merci“ in Kombination mit einer Verbeugung. Während ein ‚echter‘ Schauspieler eine Aufführung

kaum mit einem an das Publikum gerichteten „das war’s“ beschließen würde, erscheint das „merci“ – gemessen an Aufführungskonventionen einer beispielsweise wissenschaftlichen oder betrieblichen Präsentation – kohärent, wird allerdings an dieser Stelle erneut gebrochen durch die Verbindung mit einer Verbeugung, die wiederum eher der Theaterwelt entlehnt ist und der üblichen körpersprachlichen Semiotik eines Vortrags oder einer Präsentation (der/die eher nicht mit einer Verbeugung beendet wird) widerspricht. Es entsteht hier ein Übergangsraum, in dem einerseits Elemente außerschulischer Praktiken aufgerufen werden, welche aber andererseits neu arrangiert werden und damit das ‚klassenräumige Französisch‘ dieser spezifischen Situation prägen.

Bei der Präsentation können Sprachwechsel zwischen Deutsch und Französisch beobachtet werden, mit denen die Präsentierenden vor allem das eigene Sprechen kommentieren: Der Präsentationsinhalt wird in französischer Sprache vorgetragen, wobei der Blick der/des Präsentierenden sich zwischen Karteikarten in der Hand, dem Plakat und dem Publikum hin- und herbewegt¹². Als Datenauszug sei hier eine Passage zitiert, die eine der Variationen darstellt, aus der die Choreografie (s.o.) abstrahiert wurde:

S4 präsentiert, S5 zeigt dabei auf die jeweiligen Bilder – ich sehe das weit weg von mir links xxx. S4 ist lauter als S1, obwohl ich direkt bei dieser Gruppe stehe. S1 hat grüne, sehr dicht beschriebene Zettel in der Hand, und blickt beim Reden auf diese hinunter. Es gibt kaum „Augenkontakt“ und S1 spricht auch sehr leise. S1 ist fertig, alle klopfen, L: „questions“? S? stellt eine Frage, S1 erklärt etwas, L zeigt mit dem Stift auf das Plakat und fragt auch etwas nach. In der anderen Ecke sagt S4 xxx „merci“ und deutet eine Verbeugung an, geht einen Schritt in Richtung Publikum, guckt fragend (weiß nicht mehr, ob auch „des questions?“ gefragt wird) (P5, Z28)¹³

An diesem Ausschnitt und den Varianten der mehrfach realisierten Präsentation wurde die Blickbewegung – hier von S1 –, die aus dem Vergleich der Protokolle abstrahiert wurde, abstrahiert: ‚Hochgucken, auf den Zettel gucken, ins Publikum gucken, auf das Plakat gucken‘, ganz entsprechend auch außerschulischer Präsentationspraxis. Der Kode ‚am Zettel kleben‘ kennzeichnet sich nun durch die Abwesenheit, bzw. Unterbrechung dieser sich wiederholenden Blickfolge. Bleibt die ‚typische‘ rotierende Augen- und Kopfbewegung aus, wirkt das Sprechen wie ‚vorgelesen‘ und eben nicht ‚frei‘. Eine Erwartung an das ‚freie Sprechen‘ scheint demnach darin zu bestehen, dass der Augenkontakt mit einem Redekärtchen auf jeden Fall regelmäßig zu unterbrechen wäre.

Das Ausbleiben oder die beobachtete Zeitversetztheit mancher Elemente – sie fallen auf, weil ein anderer ‚reibungsloser‘ Ablauf von der Beobachterin erwartet wird – könnte allerdings auch so interpretiert werden, dass hier explizite Kriterien des Evaluationsrasters („Tu parles librement et regardes les auditeurs“)¹⁴ umgesetzt werden. Die Länge der Unterbrechungen geht in der Wahrnehmung der Beobachterin über übliche Hesitationsmomente freien Sprechens hinaus:

¹² Auf die Karteikarten – ebenfalls konstituierender materieller Anteil von Präsentationspraktiken – kann an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden. Sie sind ein wichtiges Element in der Kategorie ‚Reden über Bande‘, die entlang verschiedener in das Geschehen involvierter Dinge (Bücher, Arbeitsblätter, Spielkärtchen, Tafeln etc.) entwickelt wurde. Vgl. eine parallele Beobachtung zu Kärtchen und Plakaten als ‚Dinge‘ des Unterrichts bei Tesch, Vernaci & Ströbel 2020: 76 sowie Ströbel 2021: 80 und Wieser (2004) für eine weitere praxistheoretische Kontextualisierung.

¹³ Aus Gründen der Anonymisierung und Lesbarkeit wurde das Protokoll syntaktisch geglättet.

¹⁴ Die Formulierung des Evaluationskriteriums wurde einer Fotokopie des Evaluationsrasters, die mir während des Besuchs in dem Kurs ausgehändigt wurde, übernommen.

Beim Lesen guckt S7 manchmal nach oben und lächelt, stockt – scheint Wörter zu suchen – bei Aufzählung Gesten mit der Hand, bei einigen Formulierungen langsamer, lächelnd (P5, Z31)

Die Pausen würden an dieser Stelle eventuell einen Hinweis auf Momente der Reflexion, der Entscheidung und/oder Wahrnehmung einer ‚Könnenslücke‘, die mit beobachtbarem Tun interagieren, verweisen (vgl. 2.2). Auch die Tatsache, dass diese ‚Störungen‘ der erwarteten Geschwindigkeit unkommentiert bleiben, verweist auf die Akzeptanz des Ablaufs, der im Sinne eines öffentlichen Lernprozesses (vgl. Abschnitt 2) für alle Beteiligten ‚normal‘ zu sein scheint.

Diese Bewegungen, Gesten und Interaktionen mit dem Plakat gehören zum Sprachwechsel, der als Reaktion auf die von der Lehrperson geforderten Einsprachigkeit gelesen werden kann: Es wird ein Französisch gesprochen, das durch Pausen, Verlangsamung und die Interaktion mit den Karten und Plakaten geprägt ist. Auffällig am Sprachwechsel ist weiterhin eine Stelle, an der eine Pause entsteht, die mit „ääähm“ gefüllt und mit „genau! Depuis“ beendet wird: Die ‚innere Suche‘ nach dem Wort „depuis“ – um einen historischen Sachverhalt zu erläutern – wird zunächst mit einer Interjektion ‚überbrückt‘ und dann mit „genau!“ (P5, Z48) als ‚erfolgreich beendet‘ von der Schülerin selbst kommentiert, bevor sie die französischsprachige Präsentation weiterführt. In der Äußerung findet also ein metasprachlich kommentierter Sprachwechsel statt, wobei der Kommentar in deutscher Sprache und das Kommentierte in französischer Sprache geäußert wird.

Die Analyse sollte zeigen, dass nicht der Sprachwechsel Deutsch-Französisch allein Aufschluss über die Realisierungsweise des freien Sprechens gibt, sondern dass dieser von weiteren Elementen (mit-)geprägt ist, die die spezifische Sprachlichkeit der Situation ausmachen und die „materialisierten Kompetenzen“ (vgl. Abschnitt 2.3) der Schüler:innen verstehen helfen. Sprachenwahl und Organisation des ‚freien Sprechens‘ sind also an räumlich-körperliche Positionierungen gebunden und werden an Dingen wie Plakaten und Redekärtchen, mit denen interagiert wird, materialisiert. Somit werden diese zum Anteil des sprachlichen Repertoires und konstituieren das klassenräumige Französisch mit.

3.3 Vom Platz aus präsentieren

Die Fortführung der ‚übrig gebliebenen‘ Präsentationen in der Folgestunde geschieht nicht mehr im Format des *gallery walks*, sondern vom Platz aus. Auch hier wird das ‚freie Sprechen‘ durch Auffälligkeiten geprägt, die denen der ersten Sequenz zwar ähneln, aber doch in anderer Art und Weise getätigt werden. Eine zentrale Frage beim Vergleich der beiden Ausprägungen ist, was aus der Sequenz, in der nicht mehr umhergegangen wird, über das Umhergehen der ‚eigentlich interessierenden‘ Sequenz erfahren werden kann. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei der ‚Suche‘ nach Wörtern zu, die sich in beiden Sequenzen erkennen lässt und das Vergleichsmoment darstellt, vor dem die beiden Szenen diskutiert werden.¹⁵ An der Suche nach Wörtern sollen die ‚veröffentlichten‘ Anteile der ‚materialisierten Kompetenz‘ (vgl. Abschnitt 2) nachvollzogen werden.

Im Interesse steht also, wie der mentale Vorgang ‚öffentlich gemacht‘ wird (vgl. 2). Eine Hervorbringung von Wörtern, die offenbar nicht unmittelbar zur Verfügung stehen, wurde so protokolliert:

S10 fängt an vorzulesen. L: „xxx parlez librement, hein?“; S10 hat die Ellenbogen auf dem Tisch und gestikuliert mit den Unterarmen, die sie

¹⁵ Die Arbeit am (Einzel-) Wort kristallisiert sich immer wieder als zentral für die Praktiken des Französischunterrichts heraus (vgl. auch Schädlich 2022a).

immer wieder nach außen, mit Handflächen oben ,fallen' lässt und dabei die Finger spreizt" (P7, Z15)

Auch in dieser Szene findet – ähnlich wie bei der Beobachtung der Zeitversetztheit der Blickbewegungen beim *gallery walk* – das Gestikulieren in kleinen Pausen statt, die den Redefluss unterbrechen und als An- und Entspannung gelesen werden können: wenn die Arme fallen gelassen werden, ist zunächst eine Wörtersuche und später die gesamte Präsentation beendet. Das körpersprachliche Geschehen kann dabei als Realisierung der Forderungen von Einsprachigkeit und freiem Sprechen verstanden werden.¹⁶ Das Interesse liegt auch hier auf der Aktualisierung jener Anteile des sprachlichen Repertoires, die – ähnlich wie in der Sequenz zum *gallery walk* – die sprachliche Äußerung begleiten und dabei auf gestische Repertoireanteile zurückgreifen. Hier sind dies jedoch andere als in der ersten Sequenz, weshalb ein Vergleich aufschlussreich erscheint.

So sind bei der Arbeit an den Protokollen zur Fortführung der Präsentation zunehmend Codes vergeben worden, die auf ,körperliche Anstrengung', bzw. überhaupt die Sichtbarwerdung des Körpers verweisen (vgl. ähnlich auch Schädlich im Druck). Die Codes wurden in Sportmetaphern abstrahiert und hinsichtlich ihres Verhältnisses zu den hier ebenfalls wieder vergebenen Theatermetaphern befragt. Erst das Interesse an den neuen Codes hat dazu geführt, die Fortführung der Präsentation – die nicht mehr als *gallery walk* stattfand – in die Analyse zu integrieren und dadurch die hier vorgestellten Elemente von Präsentationen in den Blick zu rücken. Die Sportmetaphern teilen mit den Theatermetaphern den Aufführungscharakter, gehen aber mit dem ,Anstrengungsmoment' über diese hinaus und werfen neue assoziative Kontextualisierungen auf. Das körperliche Moment ist beiden eigen, wie jedoch der Körper – und wobei genau – ,mitmacht', unterscheidet sich. In diesem Unterschied liegt Aufschlussreiches für die Frage, wie eine Präsentation vor den Forderungen von freiem und einsprachigem Sprechen bewerkstelligt wird.

Das An- und Entspannungsphänomen wurde auch bei anderen Teilnahmen in Französischunterricht wiederholt beobachtet und hat daher die Aufmerksamkeit der Beobachterin auf sich gezogen, wie in einem Protokoll vermerkt wurde. Während im ersten Beispiel Arme und Hände ,fallen' gelassen werden, ist es an anderen Stellen ein Zurückwerfen des Körpers auf dem Stuhl oder im folgenden Protokollauszug die Bewegung von Oberkörper und Kopf:

die LK lässt eine falsche Antwort durch zwei andere S. ,korrigieren'; der zunächst Angesprochene wiederholt das und wirft dann den Kopf auf den Tisch, was ich als ,Erleichterung' deute. Interessant, das kommt häufiger vor, dieses ,Erschlaffen', Erleichtertsein (P12, Z10).

In verschiedenen Zusammenhängen – über mehrere Protokolle hinweg – wurde in den Memos kommentiert, dass etwas nicht nur an Theater- oder Zirkusdarbietungen erinnert, sondern auch an Sport und sportlichen Wettbewerb: Gesten der Schüler:innen wie ,Daumen hoch' oder Siegesgesten, Anfeuern, Anzählen wie „un-deux-trois“ als eine Art ,Startschuss' gehören dazu, ebenso wie die zitierten Erleichterungsgesten.

Die Suche nach Wörtern beim Präsentieren wurde in einer *analytical note* zu der Sequenz als ,Ringern um Wörter' oder ,Rühren in der Wörtersuppe' (*analytical note* zu P7) kodiert und weiterhin kommentiert:

¹⁶ Eine ähnliche Rekonstruktion der interaktionalen Herstellung von ,Einsprachigkeit' entwickeln Tesch, Vernaci & Ströbel (2020: 77ff.).

[...] hier sieht man auch, dass das mit dem Sprachenlernen extrem körperlich ist, es wird hier eine körpersprachliche Anleihe aus dem Sport gemacht.

Eine Präsentation auf Französisch freisprechend zu gestalten wird hier von der Beobachterin als harte körperliche Arbeit beschrieben, bei der das Französische gleichsam ‚ringend‘ hervorgebracht¹⁷ wird oder mit der Hand ‚rührend‘ in einem Repertoire von Wörtern das jeweils passende gefunden und ‚herausgefischt‘ werden muss. Die Elemente von Sprachlichkeit, die damit verbunden sind, scheinen – ähnlich wie die abweichenden Blickbewegungen beim *gallery walk* – von allen am Unterricht Beteiligten als gängig und nicht kommentierens- oder sanktionswürdig anerkannt zu werden. Die Herstellung von Einsprachigkeit sowie auch Sprachenwechsel zwischen Deutsch und Französisch werden dabei flankiert und angereichert durch den Rückgriff auf weitere semiotische Ressourcen, deren systematische Betrachtung Aufschluss über das öffentlich sichtbare Sprachenlernen gibt: Die (körper-)sprachlichen Zeichen, die hier als ‚Entlehnungen‘ aus dem Sport, dem Theater oder dem Zirkus interpretiert wurden, sind ihrerseits Anteile der interessierenden mehrsprachigen Praktiken und ihren pluralen Modalitäten.

3.4 Was heißt ‚frei‘? Fachdidaktische Konzepte und Normen von Mündlichkeit in der Diskussion

Die Analysen in den Abschnitten 3.2 und 3.3 tragen dazu bei, das ‚freie Sprechen‘ besser zu verstehen und wie Schüler:innen und Lehrperson es bewerkstelligen, dieser Norm gerecht zu werden. Sie greifen dabei nicht nur auf die Sprachen Deutsch und Französisch zurück, sondern auf Praktiken, die mit – außerschulisch bekannten und dem Sprachhandeln zur Verfügung stehenden – Aufführungssituationen verbunden sind und hier ‚entlehnt‘ werden: Tanz, Theater, Zirkus, Vortrag und (sportlicher) Wettkampf konnten in einzelnen Kodierungen und Elementen der zwei Präsentationsszenen als bedeutsam erkannt werden. Sie werden in der Unterrichtssituation in einer für diese spezifische Art und Weise kombiniert und konstituieren eine fachkulturell eigene Sprachpraxis.

Wie verhält sich nun diese Rekonstruktion zu den Prinzipien und Normen des fachdidaktischen Diskurses und welche Konvergenzen und Inferenzen lassen sich hier beobachten (vgl. Breidenstein 2021)? Die Bezugsnormen, die für die Rekonstruktion interessant erscheinen, sind selbst weder eindeutig noch homogen. Die folgenden Abschnitte stellen punktuelle Bezüge zu fachdidaktischen und linguistischen Theorien her, um die Rekonstruktion in einem größeren Kontext zu rahmen.

Auf der einen Seite wird das ‚freie Sprechen‘ in der rekonstruierten Szene als fachdidaktische Norm etabliert, es ist Lernziel und als solches auch explizites Bewertungskriterium im Evaluationsbogen¹⁸. Was jedoch ‚frei‘ genau bedeutet, ist kaum definiert; der fachdidaktische Diskurs selbst weist hier eine äußerst komplexe Gemengelage auf und wäre daher eine bereits eigene Rekonstruktion wert. In fachdidaktischen Publikationen

¹⁷ Vgl. auch die Rekonstruktion bei Tesch (2018: 66), bei der das „Ringens mit der Sprachnot“ als zentrales Element des Anfangsunterrichts beschrieben wird.

¹⁸ Auf die ‚Stärkung des Mündlichen‘, die gerade in den letzten Jahren auch normativ in curricularen Rahmentexten und mit der Einführung von Sprechprüfungen zu beobachten ist, kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Wichtige Bezugspunkte sind beispielsweise die Unterscheidung monologischen und dialogischen Sprechens in Bildungsstandards und Kerncurricula sowie die Deskriptoren zu Flüssigkeit oder Kohärenz des GER, die allerdings nichts darüber aussagen, wie ein solches Können einzuüben wäre.

wird Sprechen/Mündlichkeit vor allem kognitionspsychologisch gefasst, in letzter Zeit jedoch zunehmend auch bildungstheoretisch angebunden und mit rekonstruktiven Methoden erforscht¹⁹.

In der Praxis realisiert sich das ‚freie Sprechen‘ vor allem ‚über Bande‘. Das ‚Reden über Bande‘ wurde seit Beginn der Datenanalyse als Kategorie ausgeformt und hat sich gerade unter dem Interesse für dinglich-materielle Anteile der Unterrichtssituation als äußerst ergiebig erwiesen²⁰: es stellt eine fachkulturelle Eigenart des Fremdsprachenunterrichts dar und kann selbst als mehrsprachige Praktik bezeichnet werden. In der vorliegenden Analyse ist das ‚Reden über Bande‘ die Interaktion mit schriftsprachlichen Dokumenten wie Plakaten oder Redekärtchen sowie über ‚Anleihen‘, die aus Aufführungsgenres wie Theater, Vortrag oder Sport (vgl. 3.2 und 3.3) getätigt werden. Der Kontrast zum außerschulischen ‚freien Sprechen‘ mag nur bedingt tragen: Zwar könnte eingewendet werden, das Sprechen sei bei der Posterpräsentation nicht ‚frei‘, denn es hänge sich an Karteikarten und Postern entlang. Diese Hilfen sind allerdings beim monologischen Sprechen – beispielsweise bei Referaten, Tagungsbeiträgen und ähnlichen außerschulisch ‚authentischen‘ Textsorten – durchaus üblich. Gerade das Präsentieren ist auch in diesen Situationen kein ‚wirklich‘ freies, sondern in der Regel schriftsprachlich gestützt. Die Karteikärtchen sind hier gleichzeitig authentisch in zwei Richtungen: sie stellen einen Rekurs auf außerschulische Präsentations- und Moderationspraktiken dar und verweisen gleichzeitig auf die Allgegenwart des Schriftlichen im Fremdsprachenunterricht.

Die Kärtchen ermöglichen ein ‚Reden über Bande‘: Arbeitsblätter, Poster sowie das Mobiliar des Klassenraums bestimmen dabei das freie Sprechen gleichsam vorweg und nehmen eine konstituierende Rolle für die Praktiken des Sprachenlernens ein. Das Schreiben und Notieren, das ‚Ausfüllen‘ von Arbeitsblättern und Lückentexten oder Tabellen können als dominante Praktiken der Fachkultur gelten, entsprechende Kodes im Datenmaterial sind überproportional häufig vergeben worden. Das Sprechen macht sich somit fest an Dingen, die zum sprachlichen Handeln ‚auffordern‘, es evozieren und somit ihrerseits zu Teilnehmenden an der Situation Französischunterricht werden.

Es kann die Frage gestellt werden, ob im Rahmen dieser schriftsprachlich orientierten Fachkultur explizite Aufforderungen zu ‚mehr Mündlichkeit‘ überhaupt realisierbar sind, weil immer schon etwas Schriftliches und das Schreiben das Tun der Beteiligten Handeln vielleicht nicht determiniert, aber doch stark suggerierend beeinflusst: „This does not mean that human beings (or their cognition and language) are determined by the environment. There are mutual interactions, leading to the emergence of meanings and knowledge” (Canagarajah 2018: 271). So werden die gängigen und für alle Beteiligten selbstverständlichen Schreibpraktiken als implizite Norm zu permanenten impliziten Gegenspielerinnen der unablässig explizit eingeforderten Mündlichkeitsnorm. Die ‚Ansage‘ der Lehrperson, sich frei, mutig und einsprachig (vgl. 3.2) zu äußern, mag hier kaum gegen das anzukommen, was sowieso und immer schon getan wird: Schreiben! Die normative Forderung von Mündlichkeit prallt an der Praxis, die durch und durch schriftsprachlich bestimmt ist, vermutlich ab.

Bannink (2004) hat sich thematisch affin der ebenfalls normativen Forderung des „spontaneous talk“ gewidmet und herausgearbeitet, dass dieses in Sprachlernsituationen zwangsläufig widersprüchlichen Forderungen unterliegt, die sie mit Watzlawicks Begriff des pragmatischen Paradoxes beschreibt (vgl. Bannink

¹⁹ Vgl. hierzu beispielsweise Tesch (2018), die Beiträge von Küster und Brinkmann in Küster (2020) sowie den Band von Konzett-Firth & Wojnesitz (2022).

²⁰ Besonderes Interesse kommt dabei immer wieder der Tafel als ‚Mittlerin‘ zu; siehe beispielsweise die anschauliche Rekonstruktion in Canagarajah (2018: 273-275) und erste Beobachtungen bei Schädlich (2021: 195, auch mit weiteren Literaturverweisen). Das „Reden über Bande“ wird auch in Schädlich (2023) beschrieben. Es ist eine zentrale Ausprägung der (vorläufigen) Schlüsselkategorie „Das Sprechen verhandeln“.

2004: 271): Wer der Aufforderung nachkommt, sich spontan zu äußern, äußert sich nicht spontan, sondern reagiert in erster Linie auf die Aufforderung – die Spontaneität wird in genau diesem Moment aufgehoben. Banninks Beobachtung bezieht sich nun darauf, dass die (impliziten) Regeln der Sprechsituation stets die (expliziten) Aufforderungen dominieren. Im Gegensatz zu Bannink würde ich hier allerdings das Interesse auf die Überlappung der Sphären richten, die das pragmatische Paradox aufweicht und zu der Frage führt, wie hier gerade *in* diesem Paradox die fachlich relevanten Lerngelegenheiten aussehen²¹, wie also *mit* den fachkulturell verankerten dominanten Schreibpraktiken das ‚freie Sprechen‘ praktiziert wird.

Zur „komplexen Kompetenz Mündlichkeit“ haben Grein, Ströbel & Tesch (2022) einen Text veröffentlicht, dessen Beobachtungen an die Analysen zur ‚Choreografie der Präsentation‘ anschlussfähig sind und der deshalb hier als dialogischer Bezugspunkt der Diskussion fungieren soll. Die Nähe entsteht auch durch das gemeinsame Interesse für empirische Verfahren des rekonstruktiven Paradigmas.

Zunächst einmal kann der oben beschriebene *gallery walk* mit Tesch (2010: 173) als „ritualisierte Dramaturgie“ bezeichnet werden; die Anleihen aus der Theater-, Tanz- oder Konzertwelt sind unter dem Erkenntnisinteresse der Performativität der Praktiken kein Zufall und decken sich streckenweise stark mit den Beobachtungen bei Grein et al. (2022). Auch diese Rekonstruktion gelangt zu der Feststellung, dass Mündlichkeit als Handeln „hochgradig koordiniert“ ist und in bestimmten „Rollen“ beschreibbar wird, die einem im alltäglichen Französischunterricht spezifischen eigenen Ordnungsprinzip folgen (ebd. 2022: 41). Bei dem in Grein et al. beschriebenen Fall handelt es sich um die Reproduktion auswendig gelernter Sätze, die gleichsam mechanisch vorgetragen wirken und Ähnlichkeit mit den von Schädlich (im Druck) an anderer Stelle als ‚automatenhaft‘ wirkenden Äußerungen aufweisen. In einer früheren videodokumentarischen Rekonstruktion arbeitet Tesch (2018) die rhetorischen Konzepte Mimesis und Diegesis als Merkmale freien Sprechens in Übungssituationen alltäglichen Französisch- und Spanischunterrichts heraus. Dabei interessiert der Übergang vom eher nachahmend-gesteuerten Sprechen hin zu erzählend-intentionalen Beiträgen. Das Spannungsverhältnis zwischen ritualisiert-automatisierendem und freien Sprechen stellt auch für die Unterrichtsplanung ein zentrales Reflexionsmoment der Gesprächsführung dar (vgl. Schädlich & Staub 2020) und lohnt daher, aus der Unterrichtspraxis heraus noch genauer empirisch zugänglich und in seinen Eigenarten rekonstruiert zu werden.

Ein Unterschied zum vorliegenden Material ergibt sich hingegen an der Stelle, wo Grein et al. (2022: 41) die offensichtliche Abwesenheit von Stresssituationen beschreiben: Es läuft ‚rund‘, was bei der vorliegenden Analyse anders beobachtet wurde. Ob es sich bei dem *gallery walk* und vor allem bei der ‚vom-Platz-aus-Präsentation‘ um Stresssituationen handelt, bleibe offen, die ‚körperliche Arbeit‘ (auffälliges Gestikulieren, Erschlaffen; vgl. Abschnitt 3.3), die hier als Merkmal der Sprachlichkeit analysiert wurde, könnte jedoch durchaus als eine solche gedeutet werden. Interessanterweise scheint der *gallery walk* mit seiner stark ritualisierten Choreografie ein Gerüst und einen gegebenenfalls stressreduzierenden Schutzraum darzustellen. Das – wie man zunächst annehmen könnte, ‚eigentlich‘ – vertraute vom Platz aus Präsentieren wird hingegen zur ‚akrobatischen‘ Leistung, nach der die Schülerin erst einmal körperlich ‚zusammenklappt‘. Der *gallery*

²¹ Pragmatische Paradoxa ähnlicher Art sind in zahlreichen Unterrichtsszenen zu beobachten, wo ‚typisch‘ fremdsprachendidaktische Normen wie ‚Selbstaussdruck‘, Selbstbestimmtheit, subjektiv-authentische Äußerung oder ‚Kreativität‘ (vgl. zum „soyez créatifs“ auch Schädlich & Surkamp 2015) eine Rolle spielen und sich in imperativischen Lehreräußerungen manifestieren, bei denen die eingeforderte Freiheit, Kreativität oder eben Spontaneität sich dann paradox wendet.

walk hält – weiter in der Zirkusmetapher gesprochen – einen doppelten Boden bereit, der hier aus Karteikärtchen und dem stark geregelten Ablauf besteht. Das (freie) Sprechen vom Platz aus erscheint hingegen wie ein Tanz auf dem Seil, bei dem mit kreisenden Armen permanent um Balance gerungen werden muss.

4. Sich in ‚die Arena trauen‘: Fazit und Ausblick

Bislang liegt nur wenig empirisch verankertes Wissen darüber vor, wie genau ‚freies Sprechen‘ im Fremdsprachenunterricht verfasst ist und ‚aussieht‘. Der vorliegende Beitrag versteht sich daher als ein Versuch, Praktiken des freien Sprechens an einer alltäglichen und typischen Situation des Französischunterrichts verstehend nachzuvollziehen. Die Erforschung pluraler semiotischer Ressourcen konzipiert die Anleihen aus der Aufführungswelt nicht ausschließlich als individuelle Rückgriffe auf individuelle Repertoires, sondern stellt ausgehend davon auch die Frage, ob sie als generalisierbare sprachliche Praktiken zu verstehen wären, die das klassenräumige Französisch – als geteilte und von allen ‚verstandene‘ Sprache des Französischlernens – ausmachen. Genauso wie zu erlernende sprachliche Strukturen wären diese Anteile also von Interesse sowohl der Unterrichtsforschung, wie auch Ausgangspunkt für mögliche Didaktisierungen.

Für die Rekonstruktion sind Theorien pluraler sprachlicher Repertoires, die multimodal und ‚polysemiotisch‘ (vgl. Canagarajah 2018: 272) körperlich und räumlich genutzt werden und die spezifischen Praktiken eines ‚klassenräumigen Französisch‘ ausmachen, als heuristische Rahmung vorgeschlagen worden. Rekonstruiert wurden Szenen einer Posterpräsentation, die in unterschiedlicher Weise zeigen, wie die Schüler:innen ihr Sprachenlernen öffentlich sichtbar machen. Ein besonderes Augenmerk wurde – ausgehend von den Beobachtungsprotokollen – auf das Suchen nach Wörtern sowie auf Äußerungen körperlicher Anstrengung gelegt. Die Beobachtungen wurden in einem weiteren Schritt fachdidaktisch kontextualisiert und mit unterschiedlichen Normen von ‚Mündlichkeit‘ sowie anderen empirischen Arbeiten diskutiert. Dabei spielen Entlehnungen aus den genannten Aufführungsgenres wie Theater, Vortrag oder Zirkus eine Rolle für das Verständnis der Szenen. Die Zirkusmetapher wurde aufgrund der im Tonfall auffälligen Ankündigung der Lehrperson, den Gesten der Schüler:innen sowie vor allem der Anteile körperlicher Anstrengung und Entspannung – in Verbindung mit einem offensichtlichen Überwindungsmoment („sich etwas trauen“) – gewählt. Ob sie als Bild weitere Teile Datenmaterials aufzuschlüsseln in der Lage sein wird, oder ob andere Metaphern (wie Theater, Orchester oder Tanz, wie in der zunächst gewählten Metapher ‚Choreografie der Präsentation‘) umfassender funktionieren, soll Gegenstand weiterer Analysen werden.

Die Zirkusmetapher hat dabei auch eine methodologische Komponente, die für weitere Analysen vertieft werden könnte: die Präsentationspraktiken wurden mit Formulierungen wie ‚sich in die Arena trauen‘ assoziiert. Die Frage, ob es hier lohnt, den Zusammenhang mit der Theorie der sozialen Welten und Arenen zum Gegenstand zu machen, wäre für weitere Projektschritte zu bedenken. In Abschnitt 2.1 wurden die punktuellen Rekurse des Projekts auf Clarkes Situationsanalyse erwähnt. Zwar stellt das Projekt ‚Unterrichtssprache(n)‘ selbst keine Situationsanalyse dar, methodologische Grundsatzüberlegungen und forschungspraktische Techniken werden jedoch punktuell integriert. Clarke hat eine der für die Situationsanalysen zentralen *maps* die der sozialen Welten und Arenen genannt (vgl. Clarke 2012: 224). Sie schließt hier direkt an Strauss (1978) an, dessen Theorie der Sozialen Welten sie in der Situationsanalyse weiterentwickelt. Die Rekonstruktion wirft die Frage auf, inwieweit die Zirkusmetapher mit dieser Theorie weiter bearbeitet werden kann. Die Praktiken des ‚klassenräumigen Französisch‘ vollziehen sich in einer Arena, die durch eine ihr eigene Ökologie gekennzeichnet ist und in der konfliktreiche Aushandlungen stattfinden (vgl. Clarke

2012: 77), wie beispielsweise die der Überlappung von Praktiken der Schriftlichkeit und normativen Forderungen von Mündlichkeit, die unmittelbar erkennbar werden. Maps von sozialen Welten/Arenen akzentuieren die Mesoebene, und können es erlauben, datennahe Einzelfallbeschreibungen – wie hier die der Präsentation – weiter zu kontextualisieren und dadurch die in der Situation waltenden Machtverhältnisse sichtbar werden zu lassen: „Soziale Welten werden als ‚Diskursuniversen‘ (Strauss 1978)“ bezeichnet (Clarke 2012: 147). Knappik (2022: 23) beschreibt dieses Interesse als „Mikro-Makro-Problem der Soziologie, also die Frage, in welchem Verhältnis Einzelne und Gesellschaft zueinander theoretisch zu denken sind“. Eine solche Inverhältnissetzung wurde mit der Diskussion der Präsentation im Kontext fachdidaktischer und linguistischer Bezugstheorien angedeutet. Sie berührt jedoch auch die Frage der Klassenraumsituation selbst, deren sprachliche Konstellation ihrerseits bereits von Zugehörigkeiten und Ausschlüssen (mancher Schüler:innen aus dem Französischunterricht) bestimmt ist. Dies wurde oben mit dem Problem der ‚Unsichtbarkeit‘ lebensweltlicher Mehrsprachigkeit angedeutet (vgl. Abschnitt 2). Ob und inwieweit diese beiden Ebenen sich in der Arena des Unterrichts zusammenbringen lassen und inwieweit ihre Bezüglichkeit sichtbar gemacht werden kann, soll nächste Projektschritte bestimmen (vgl. auch Schädlich 2023). Eine Weiterarbeit, beispielsweise mit den von Clarke entwickelten heuristischen Leitfragen (vgl. Clarke 2012: 153) sowie die Erstellung einer entsprechenden Map wäre für das Projekt ‚Unterrichtssprache(n)‘ lohnenswert.

Literaturverzeichnis

- Bannink, Anne (2004). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In: Claire Kramsch (Hrsg.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (S. 266-289). New York: Continuum.
- Bittner, Martin & Budde, Jürgen (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In: Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen & Georg Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32-50). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- 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.
- Breidenstein, Georg (2012). Ethnographisches Beobachten. In: Heike De Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB.
- Breidenstein, Georg (2021). Interferierende Praktiken: Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, S. 933-953.
- Brinkmann, Malte (2020). Bildung, Reflexion, Übung. In: Lutz Küster (Hrsg.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (S. 16-29). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Canagarajah, Suresh (2018). Materializing ‘competence’: Perspectives From International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, 102, S. 268-291.

- Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- De Boer, Heike (2012). Das Lernen beobachten. In: Heike De Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 66-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Erfurt, Jürgen (2019). Mehrsprachige Kommunikation *face to face*. In: Christiane Fäcke & Franz-Josef Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 477-480). Tübingen: Narr.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (2020). 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 26.07.2023).
- Grein, Matthias, Ströbel, Lisa & Tesch, Bernd (2022). Sprechen in der Fremdsprache als sozio-materielles Können. Theoretische und empirische Ansätze zur Rekonstruktion einer komplexen Kompetenz im Französischunterricht“. In: Carmen Konzett-Firth & Alexandra Wojnesitz (Hrsg.), *Mündlichkeit im Französischunterricht: Multiperspektivische Zugänge / L’oralité dans l’enseignement du français: Perspectives multiples* (S. 27-47). Tübingen: Narr.
- Grieser-Kindel, Christin; Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2006). *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10*. Paderborn: Schöningh.
- 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, Imre (2021). Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*, S. 1-15. Online: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465> (zuletzt geprüft am 18.01.2023).
- 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.
- Knappik, Magdalena (2022). Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, S. 17-39. Online: www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Knappik (zuletzt geprüft am 18.01.2023).
- Konzett-Firth, Carmen & Wojnesitz, Alexandra (Hrsg.) (2022). *Mündlichkeit im Französischunterricht: Multiperspektivische Zugänge / L’oralité dans l’enseignement du français: Perspectives multiples*. Tübingen: Narr.
- Küster, Lutz (Hrsg.) (2020). *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Küster, Lutz (2020). Bildende und identitätsstiftende Funktionen. In: Lutz Küster (Hrsg.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (S. 46-54). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Moyer, Melissa G. (2008). Research as Practice: Linking Theory, Method and Data. In: Li Wei & Melissa G. Moyer (Hrsg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (S. 18-31). Malden et al.: Blackwell.
- Offenberger, Ursula (o.J.): *Grounded Theory im Generationenwechsel: Soziale Ungleichzeit und das Problem der Emergenz*. Online: https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1004/1252 (zuletzt geprüft am 13.04.2023).

- Pennycook, Alastair (2017). Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), S. 269-282.
- Reh, Sabine & Pieper, Irene (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Matthias Martens; Kerstin Rabenstein; Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015). Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Lutz Küster, Christiane Lütge & Katharina Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 69-89). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schädlich, Birgit & Staub, Falk (2020). Sprechen in der Unterrichtsinteraktion. In: Lutz Küster (Hrsg.), *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht* (S. 95-103). Hannover: Kallmeyer/Klett.
- 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 (2022a). Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, S. 73-88.
- Schädlich, Birgit (2022b). Feedback als Entscheidung und Selbstäußerung. Mehrsprachigkeit und Gegenstände des Französischunterrichts im Fokus. In: Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Feedback. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 135-146). Tübingen: Narr.
- Schädlich, Birgit (2023). ‚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 in Essen. 22. – 24. September 2021* (S. 352-366). Bielefeld: WBV.
- Schädlich, Birgit (im Druck). Literaturvermittlung als Problem empirischer Unterrichtsforschung: Beobachtungen zu Ganzheitlichkeit im handlungsorientierten Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*.
- Schmidt, Robert (2018). Praxeologisieren. In: Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen & Georg Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. (S. 20-31) Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Schröter, Laura-Joanna (in Arbeit). *Globalsimulationen im Lehr-Lern-Labor im Kontext von Französischunterricht. Ein praxis- und affordanztheoretischer Zugriff im Rahmen einer Video-Ethnographie*.
- Strauss, Anselm L. (1978). A Social World Perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, S. 119-128.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ströbel, Lisa Marlen (2021). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 2, S. 74-94.

- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), S. 51-71.
- Tesch, Bernd; Vernaci, Damian & Ströbel, Lisa (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse: Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1 (2020) 1, S. 71-86.
- Wieser, Matthias (2004). Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In: Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 92-107). Bielefeld: transcript.
- Wolf, Eike & Thiersch, Sven (2023). Digitale Dinge im schulischen Unterricht. Zur (Re)-Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In: Christian Leineweber; Maximilian Waldmann & Maik Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 66-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorenangaben

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

Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Literatur- und Kulturdidaktik, Lehrerbildungsforschung