

Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer *Grounded Theory* mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht

Birgit Schädlich¹

The following article presents a research project on plurilingual practices in foreign language learning. Using Ethnography and Grounded Theory Methodology, it explores which norms of language choice and language learning can be observed in everyday situations of French classes and how the participants position themselves in plurilingual interaction. The article first outlines an understanding of plurilingualism and ethnography as a methodology for observing plurilingual practices. This is followed by a reflection on Practice Theory and reconstruction of practices, which represents the interest of the project. The second part focuses on the decisions taken in the research process and provides an insight into writing and coding as fundamental practices of Grounded Theory Methodology. First observations show that, although French and German are the dominant languages chosen by all participants, other elements of their repertoire are mobilized in the learning process, which determine patterns of communication.

1. Einleitung

Was Unterricht ist, weiß jeder, denn er hat ihn lange genug erfahren. Sich aber über Unterricht zu verständigen, wird dadurch nicht leichter. Nicht weil der Unterricht unbekannt, sondern weil er zu gut bekannt ist, läßt sich so schwer über ihn reden (Hunfeld 1990: 9).

Im Sinne eines Versuchs, dem "zu gut Bekannten" durch einen veränderten Blick neu zu begegnen, versteht sich das im Folgenden vorgestellte Projekt "Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht" als Ansatz, mithilfe von Unterrichtsethnographie und der *Grounded Theory Methodologie* den Gegenstand 'Mehrsprachigkeit' im schulischen Fremdsprachenunterricht zu erforschen.

Dass Mehrsprachigkeit zentrales Interesse europäischer Sprachen- und Bildungspolitik geworden ist, spiegelt sich in zahlreichen Forschungsarbeiten sowie Bemühungen um die unterrichtspraktische Förderung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenzen wider (Europarat 2001; Conseil de l'Europe 2018; García García, Prinz & Reimann 2020; Schädlich 2020a). Dabei scheint der fachdidaktische Mehrsprachigkeitsdiskurs nach wie vor geprägt von interdisziplinärer Zersplitterung (vgl. May 2014: 16f.), wenngleich sich einzelne Disziplinen in der

1 Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie/Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-Mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

letzten Zeit erkennbar verwoben haben, v.a. in Arbeiten zu durchgängiger Sprachbildung (z.B. Caspari 2017) sowie im Kontext von Inklusions- und Differenzforschung (z.B. Dirim & Khakpour 2018). Zentrale Interessen mehrsprachigkeitsdidaktischer Forschung beziehen sich häufig auf Materialien und Aufgaben sowie auf sprachreflexive Prozesse (vgl. Schädlich 2020a: 4f.). Seltener bleiben nach wie vor Projekte, die mehrsprachige Ressourcen der Schüler/innen als kommunikative Praktiken berücksichtigen (z.B. Bündgens-Kosten & Elsner 2014; Eschenauer 2017) und diese *in situ* erforschen.

Der 'monolinguale Habitus' ist vielfach als Manifestation einer Ideologie nationalstaatlich verankerter Einsprachigkeit kritisiert und immer wieder für verschiedene Bildungssysteme bestätigt worden (z.B. Kunkel & Stratilaki 2012). Das Augenmerk des Projekts "Unterrichtssprache(n)" richtet sich darauf zu verstehen, wie die am Fremdsprachenunterricht Beteiligten sich mit ihren Aushandlungsprozessen und Sprachwahlen situativ mehrsprachig positionieren und welche übergeordneten Normen dabei für das Sprachenlernen selbstverständlich und unhinterfragt realisiert werden (vgl. Heller 2008: 253). Für die Beobachtung und Rekonstruktion dieser Prozesse soll auf neuere Ansätze angewandter Linguistik rekurriert werden, deren Relevanzmachung für die Fremdsprachendidaktik des Sekundarschulbereichs noch aussteht (vgl. May 2014: 12). Da es sich bei den interessierenden Mehrsprachigkeitsbegriffen nicht um genuin fachdidaktische Konzepte handelt, geht es vorrangig darum, überhaupt mögliche Funktionen dieser Konzepte auszuloten: zunächst als Beobachtungs- und Analyseheuristik, später gegebenenfalls als theoretisch konzeptionelle Referenz für Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Ziel des Projekts ist die Entwicklung einer empirisch verankerten Theorie (*grounded theory*) mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts. Das Projekt hat dabei erstens die Funktion, das eigene Interesse der Autorin an Mehrsprachigkeit auszdifferenzieren (vgl. Schädlich 2020a; 2020b). Es ist zweitens im Kontext der Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte verortet: Im Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen wird in einem der Pflichtpraktika seit einigen Jahren der Fokus auf Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Beobachtung gelegt. Dabei bestehen Kooperationen zur Abteilung Interkulturelle Germanistik (vgl. Bogner & Gutjahr 2020) sowie zum "Schlözer-Programm-Lehrerbildung".²

Die folgende Darstellung des Projekts vollzieht sich entlang dreier Achsen: Erstens wird ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit angesetzt, welches es

2 Das Programm ist Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes (<https://tinyurl.com/Schloezer-Programm>). Mehrsprachigkeit ist Gegenstand der Handlungsbereiche "Lehrerkompetenzen entwickeln" und "Diversität gerecht werden".

erlaubt, bislang unterrepräsentierte Anteile des Gegenstandes ins Blickfeld zu rücken. Zweitens wird beschrieben, wie durch Ethnographie und teilnehmende Beobachtung Zugang zum Französischunterricht hergestellt wird und wie auf diese Weise drittens die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken ermöglicht werden soll.

2. Das Projekt "Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht"

Ethnographie und *Grounded Theory Methodologie* sind jeweils keine in sich geschlossenen Methoden (vgl. Heller 2008: 254), sondern können eher als Forschungsstrategien (Breidenstein 2006: 23) beschrieben werden, deren Affinität und Komplementarität jedoch immer wieder betont werden. Bestimmt durch eine Haltung der Offenheit (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2015: 116) und ein iterativ-rekursives Umgehen mit den Daten soll etwas über Französischunterricht herausgefunden werden, was einerseits empirisch verankert ist, andererseits die Fremdwendung von vermeintlich Vertrautem ermöglicht. Der iterative Ansatz gestaltet sich dabei als 'bricolage', durch die zu verschiedenen Zeitpunkten sowie für verschiedene Leser/innen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte sichtbar gemacht werden, die auch unterschiedlich erzählt werden können. In diesem Sinne sind auch die in Abschnitt 4 skizzierten ersten Beobachtungen als Einblicke in den Arbeitsprozess zu verstehen, und weniger als definitive Ergebnisse.

2.1 Mehrsprachigkeit als weiter Begriff: von den Einzelsprachen zu semiotischen Ressourcen

Im Fremdsprachenunterricht ist Sprache zugleich Gegenstand und Medium der Kommunikation. Mehrsprachigkeit kann entsprechend als Unterrichtsinhalt, über den gesprochen wird, sowie als soziale Praxis, in der unterrichtliche Interaktion geschieht, verstanden werden (vgl. Schädlich 2020b: 34f.). Mit dem Begriff der "reflektierten Mehrsprachigkeit" (vgl. ebd.: 37f.) habe ich einen Vorschlag gemacht, das Spannungsfeld zwischen Mehrsprachigkeit als Gegenstand und sozialer Praxis auszuleuchten.

Ausgehend von der Grundannahme, dass jeder Mensch mehrsprachig (vgl. Wandruszka 1979) und jedes Sprechen heteroglossisch ist (vgl. Busch 2013;

Blackledge, Creese & Takhi 2014, jeweils mit Bezug auf Bachtin), wird Mehrsprachigkeit ein über Einzelsprachen hinausgehendes Interesse attribuiert. Der Fokus wird auf die pluralen Repertoires der am Unterricht beteiligten Akteure/innen gelegt: Wer spricht im Fremdsprachenunterricht wann mit wem in welcher Sprache und wie wird dieser Prozess über Legitimierungen gesteuert (Heller 2008: 261)? Über welche Sprachen wird gesprochen und wie erhalten diese Sprachen Status oder Prestige bzw. unterschiedliche Bedeutungen für das Französischlernen?

Trotz der Unterschiedlichkeit verschiedener Konzepte wie *translanguaging* (z.B. García & Wei 2015), symbolischer Kompetenz (z.B. Kramsch & Whiteside 2008) oder Mediation (z.B. North & Piccardo 2016) ist diesen gemeinsam, dass sie von Sprechern und Sprachgebrauch ausgehen sowie den Handlungsaspekt von Sprache und situative Verwendungspraktiken fokussieren. Damit erweitern sie begriffliche Verständnisse von Mehrsprachigkeit, die Sprache primär im strukturalistischen Sinne als "ein von anderen Sprachen abgrenzbares linguistisches System, das unabhängig vom Sprecher/Lerner gedacht wird" (Hu 2019: 17), betrachten.

Forschungsarbeiten, die sich bspw. für Sprachwechsel im Unterrichtsdiskurs interessieren, betrachten in diesen Annäherungen an einzelsprachliche Normen aus einer defizitorientierten Perspektive heraus und weniger vor dem Hintergrund der Frage, wer im Rückgriff auf welche Anteile des Repertoires eine bestimmte kommunikative Situation zu 'bewältigen' in der Lage ist. So lässt sich bspw. der veränderte Fokus von *translanguaging* im Unterschied zu *code-switching* verstehen: Letzteres akzentuiert die Grenzen von Einzelsprachen, Registern oder Dialekten, während *translanguaging* den Übergang, das 'Hindurchgehende' zwischen sprachlichen Praktiken anerkennt. Banyham & King Lee (2019: 25) sehen jedoch eine Komplementarität der Konzepte, die für das Projekt "Unterrichtssprache(n)" insofern relevant ist, als *code-switching* und die Fokussierung auf Strukturen einzelsprachlicher Systeme als konstituierende Elemente des Beobachteten erwartet werden: Fremdsprachenunterricht trägt qua bildungspolitischer Anlage und Benennung als 'Französisch-', 'Englisch-' oder 'Russisch'-Unterricht bereits das Konzept additiver Mehrsprachigkeit in sich. Konzepte wie *translanguaging* erlauben es jedoch, genau diese Anlage überhaupt aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und die beobachteten Phänomene anders beschreiben zu können.

Symbolische Kompetenz definieren Kramsch & Whiteside (2008: 664) unter Bezugnahme auf Bourdieu (1997/2000: 150) als Fähigkeit, den Kontext, in dem Interaktionen stattfinden, mitzugestalten: Dies wird dadurch möglich, dass Funktionsweisen kommunikativer Prozesse und mit diesen verbundene Machtkonstellationen einerseits durchschaut und andererseits im eigenen sprachlichen Handeln aufgerufen werden können: "we are dealing with a multilingual *sens pratique* that

multiplies the possibilities of meaning offered by the various codes in presence" (Kramsch & Whiteside 2008: 664). Wahrnehmung und Äußerungen sind dabei von einer "layered simultaneity" (vgl. Blommaert 2005: 130), einer Gleichzeitigkeit von Erinnerungen und in den Körper eingeschriebenen Bildern, bestimmt, die unvorhersehbare Verbindungen herstellen und das Sprechen mitbestimmen. Diese "geschichtete Gleichzeitigkeit" stellt durchaus Grundannahmen von Verstehen vor (eben immer nur vermeintlichen) gemeinsamen Bezugshorizonten in Frage: Aushandlungsprozesse über die Voraussetzungen von Äußerungen werden somit zum genuinen Bestandteil jeder Art von Kommunikation, die in dieser Sichtweise immer schon mehrsprachig ist, auch jenseits der unterrichtlichen 'Ausgangs'- und 'Zielsprachen'. Aushandlung und Herstellung von Bedeutung berührt also symbolische Ressourcen und deren Vermittlung, die über Sprachwechsel weit hinausgehen. Diese Vorstellung wird auch im neuen Konzept von Mediation des *Volume complémentaire* zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Conseil de l'Europe 2018: 110) aufgenommen (vgl. Schädlich 2020c).

Translanguaging und symbolische Kompetenz werden hier deshalb beispielhaft als fruchtbare Ansatzpunkte für die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken genannt, weil sie Konzepte darstellen, die plurale Repertoires (vgl. Busch 2013: 20f.) und die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit von Kommunikation betonen. Sie betrachten die verbalsprachliche Ebene als eingebettet in ein Gefüge umfassender semiotischer Ressourcen (vgl. Blommaert 2010: 102; Block 2014: 62), deren Anteile 'jenseits' eines Sprachenverständnisses liegen, das sich als ein im engeren Sinne einzel- und verbalsprachliches versteht. Es ist sicherlich kein Zufall, dass gleich mehrere einschlägige Aufsätze in diesem Feld ein "beyond" im Titel tragen, wie "beyond lingualism" (Block 2014), oder *translanguaging* als "beyond multilingual interaction" bezeichnen (Banyham & King Lee 2019: 21).

Im Projekt "Unterrichtssprache(n)" verlagert sich in diesem Sinne das Interesse auf das ganzheitliche Handeln: Es interessiert die Beobachterin, was die am Französischunterricht Beteiligten körperlich tun, welche semiotischen Ressourcen beim Sprechen in verschiedenen Sprachen, aber gegebenenfalls auch ohne das Sprechen auf den Plan treten, um zur Hervorbringung der Situation Französischunterricht beizutragen. Eine Annahme dabei ist bspw., dass Bewegung im Raum zur Herstellung der Lernsituation beiträgt und Mustern folgt, die von allen 'verstanden' werden, also Kommunikation ermöglicht, außerhalb der Klassensituation jedoch keine bedeutungsherstellende Funktion haben. Als Beispiel kann hier das Umhergehen der Lehrperson in Gruppenarbeitsphasen genannt werden. Hier scheinen andere Regeln des Sprachgebrauchs realisiert zu werden als in Plenumsgesprächen.

Die Ausweitung des Mehrsprachigkeitsbegriffs erlaubt es, das Augenmerk auf Semiotiken der Unterrichtssprache(n) zu lenken, in denen die Schüler/innen über andere Kompetenzen verfügen, als es in der im engeren Sinne fremdsprachlichen Kompetenz der verbalsprachlichen Ebene der Fall ist. Das weite Mehrsprachigkeitsverständnis trägt somit auch zu einer Abkehr von defizitorientierten Perspektiven auf Lernersprachen bei. Stattdessen wird gefragt, welche Repertoireanteile von wem 'gekonnt' ins Spiel gebracht werden, um Sprachlernsituationen zu gestalten.

2.2 Ethnographie: *in-situ*-Perspektiven für den Französischunterricht

Auch wenn Hu (2003: 101) für den deutschsprachigen Kontext von einem "Randphänomen" spricht, gibt es durchaus eine Tradition ethnographischer Fremdsprachenforschung (vgl. Beispiele in Schramm & Schwab 2016a: 144f.). Dass Watson-Gegeo (1988: 575) diese allerdings bereits Ende der 1980er Jahre einerseits als "fashionable" charakterisiert, andererseits die mangelhafte Konturiertheit einzelner Projekte moniert ("impressionistic and superficial"; ebd.), sei zum Anlass genommen, exemplarische Stränge ethnographischer Arbeiten in der Fremdsprachenforschung nachzuvollziehen und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Projekt zu diskutieren.

Zentral ist für ethnographische Forschung deren Potenzial, in der stark psycholinguistisch orientierten Fremdsprachenforschung einen Blick auf häufig vernachlässigte soziale und kulturelle Anteile sprachlicher Lernprozesse zu ermöglichen (Hu 2003: 101; May 2014: 8). Insofern erscheint der Ansatz angemessen für den oben ausgeführten Mehrsprachigkeitsbegriff.

Ethnographische Arbeiten finden sich im Bereich der Schulforschung auffällig häufiger im Primarschulbereich (z.B. Streb 2016), jedoch kaum für die Sekundarstufen I und II und noch seltener für den Fremdsprachenunterricht. Letztere weisen häufig die Besonderheit auf, Interventionen bspw. zum Grammatikunterricht oder literatur- und kulturdidaktischen Unterrichtsreihen zu erforschen (z.B. Freitag-Hild 2010; Schlak 2017), und damit in die Nähe von Aktionsforschung zu rücken (vgl. Freitag-Hild 2010: 140). Dies gilt auch für die Langzeitstudie zu mehrsprachigen Theaterprojekten in französischen *collèges* von Eschenauer, die mit dem von ihr entwickelten Konzept der *translangageance* (Eschenauer 2017) zwar eine hohe Affinität zum oben skizzierten Mehrsprachigkeitsverständnis aufweist, aber nicht im alltäglichen Fremdsprachenunterricht verortet ist, sondern ein Projekt darstellt.

Den Erkenntnisinteressen von Unterrichtsethnographie, wie sie bspw. bei Breidenstein (2006; 2010) entworfen werden, widersprechen solche Ansätze insofern, als kein Alltag, sondern veränderter Unterricht in den Blick genommen wird. Dadurch rücken die selbstverständlichen Abläufe, für die sich die Ethnographie gerade interessiert, ins Bewusstsein der Beteiligten und werden zwangsläufig verändert: "Im Rahmen des Alltagshandelns muss das praktische Wissen darum, 'wie es geht', weitgehend implizit bleiben, sonst gerät das Handeln 'ins Stolpern'" (Breidenstein 2006: 19). Die hier unterliegende Dichotomie von "Alltag" und "Intervention" erscheint (vielleicht gerade aus der Perspektive einer Fachdidaktikerin) jedoch selbst problematisch. Vielmehr wird relevant, inwiefern Positionalität und Beteiligung durch die Forschenden selbst reflektiert werden (vgl. dazu Freitag-Hild 2010: 140).

Ethnographie ist eng an Teilnahme und Beobachtung gekoppelt: Für die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken im Projekt "Unterrichtssprache(n)" wird ein erweiterter Begriff von Beobachtung angesetzt. Sie geht weit über die "visuelle Wahrnehmung des ablaufenden Geschehens" (Breidenstein et al. 2015: 71) hinaus und kann vielmehr als übergeordnetes Tun verstanden werden, das eine gemeinsame Funktion verschiedener Tätigkeiten und nicht einzelne Tätigkeiten akzentuiert. Zentral sind "Unterscheiden" und "Bezeichnen" als diejenigen Verfahren, die Beobachtung im Kern ausmachen. Damit knüpfen Reh (2012a) und Breidenstein et al. (2015) an systemtheoretische Perspektiven an: "Beobachtung ist hier dann eine Metapher für den Gebrauch von Unterscheidungen, mit deren Hilfe soziale Systeme Informationen über sich selbst und ihre Umwelt gewinnen" (vgl. Breidenstein et al. 2015: 71). Reh (2012a: 17) nennt diesen Beobachtungsbegriff "radikal" und "differenztheoretisch" in dem Sinne, als durch Beobachtung Unterschiede nicht abgebildet, sondern vielmehr hergestellt werden: Bezeichnungen bringen Unterscheidungen hervor und verweisen gleichzeitig auch auf das, was bei der Bezeichnung ausgespart bleibt.

An einem Beispiel soll gezeigt werden, welche Entscheidungen und Unterscheidungen dem Projekt unterliegen. Dabei wird die Involviertheit der Autorin auch dadurch offengelegt, dass diese an einigen Stellen der Darstellung in der ersten Person Singular spricht.

Für die Beobachtungen der ersten Projektphase (die in diesem Beitrag beschrieben wird) entscheide ich, mich nicht zu sehr auf das Verbalsprachliche zu konzentrieren, sondern möglichst detailreich visuelle Anteile des Unterrichts in den Blick zu nehmen (vgl. dazu auch Abschnitt 2.1). Diese Entscheidung kann bereits als Strategie der Verfremdung (vgl. Breidenstein 2010) gelten: Das, was Fremdsprachenforschende 'normalerweise' tun, dürfte durch ein besonderes Interesse und den damit verbundenen Fokus auf verbal-einzelsprachliche Äußerungen geprägt sein. Die Entscheidung, weniger hinzuhören als vielmehr hinzusehen,

stellt also bereits einen Versuch dar, Distanz zu einer Erwartung an die eigene Rolle als Fremdsprachenforscherin herzustellen. Diese Entscheidung ist gleichermaßen gegeben wie herbeigeführt: Sie ist gegeben, weil ich durch eine Hörbeeinträchtigung vieles hörend überhaupt nicht wahrnehmen kann, was sich dadurch einer Fokussierungsentscheidung entzieht. Hier wird etwas nicht 'gekonnt', was mit einer entsprechenden Ohnmachtserfahrung verbunden ist (die im Übrigen auch eine typische Erfahrung von Fremdsprachenunterricht ist, in dem es bei allen Beteiligten immer wieder um 'Verstehen', 'Nicht-Verstehen' und 'Sich-verständlich-Machen' geht). Herbeigeführt ist die Entscheidung für das Sichtbare gleichzeitig aus der Vermutung heraus, dass hier ein erhebliches Erkenntnispotenzial für die Rekonstruktion pluralen, multimodalen Sprachgebrauchs liegt (vgl. Abschnitt 2.1). Die Hörbeeinträchtigung verunmöglicht und ermöglicht Beobachtung also gleichzeitig.

Wenn Reh (2012a: 20) Beobachtung und Wahrnehmung grundsätzlich als Konstruktionsleistung beschreibt, kann in den Vordergrund rücken, was realiter und produktiv getan wird und nicht das, was nicht 'gekonnt' wird. Dadurch, dass hier jedoch der quasi umgekehrte Fall der Forderung "Beobachtung mit allen Sinnen" (vgl. ebd.: 22; Bendix 2006: 78) praktiziert wird, entstehen Zweifel, v.a. an der Verlässlichkeit der Wahrnehmung. Diese ist – wenn als Konstruktionsleistung begriffen – jedoch weniger in dem Sinne zu verstehen, dass sie unmittelbar an (im medizinischen Sinne) funktionierendes Sehen oder Hören gekoppelt wäre (was konsequent zu Ende gedacht ohnehin eine Illusion bleibt; vgl. dazu die historische Darstellung bei Reh 2012a). Vielmehr wird Verlässlichkeit der Wahrnehmung durch die "Herstellung von Situationalität, Kontextualität und Relationalität" (ebd.: 22) konstruiert und kann in diesem Prozess auch reflektiert werden.

2.3 Praxistheorien zur Erforschung des Unterrichtsalltags

In den vorangegangenen Abschnitten wurden Begriffe wie "alltägliche Praktiken" oder "Alltagshandeln" gebraucht und es wurde ein Mehrsprachigkeitsbegriff angesetzt, der sprachliches Handeln betont und damit "doings and sayings" (Schatzki 1996: 89) in ihrer Verbindung zueinander akzentuiert (vgl. Hirschauer 2016: 55).

Praxistheorien sind kaum als einheitliches oder in sich geschlossenes Gebilde greifbar, obwohl sogar von einem "practice turn" (Reckwitz 2003: 282; Hörning & Reuter 2004: 1; Schäfer 2016: 9) die Rede ist, der Kultur- und Sozialwissenschaften aktuell bestimme. Reckwitz (2003: 283) beschreibt sie bspw. als "eher ein Bündel von Theorien mit 'Familienähnlichkeit'". Zentral ist das Moment, sichtbare Handlungen in ihrem performativen Vollzug zugänglich zu machen,

kulturelle Phänomene in ihrer Gemachtheit nachzuvollziehen, was sich in Wendungen wie *doing culture* (Hörning & Reuter 2004: 10) oder (in schulischen Kontexten) *doing school* (Keßler 2017) widerspiegelt. Für die Rekonstruktion (auch sprachlicher) Lernprozesse ermöglicht der Blick auf das Äußerliche "Aussagen darüber, *wie* der Mensch 'handelnd und konstruierend' an der Welt teilnimmt" (Wiesemann 2000: 14; kursiv im Original).

Eine Praktik versteht Reckwitz (2003: 290) "als kleinste Einheit des Sozialen [...]. [Sie] besteht aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers". Praktiken sind materiell und involvieren Dinge (Kleidung, Geräte etc.), um als solche überhaupt ausführbar und sichtbar zu werden (vgl. ebd.). Im Projekt "Unterrichtssprache(n)" rücken diese als semiotische Ressourcen, die zur Herstellung fremdsprachlicher Lernsituationen beitragen, in den Aufmerksamkeitsfokus.

In der Fremdsprachenforschung gibt es Arbeiten, die sich selbst nicht praxistheoretisch nennen, aber in ihrer eigenen Forschungspraxis eine Affinität herstellen. Als Beispiel mag die Arbeit von Kleppin & Königs (1991) zur Systematisierung von Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht gelten. Arbeiten, die sich häufig auch explizit praxistheoretisch verorten, stellen Studien gerade der letzten Jahre dar, die Fremdsprachenunterricht rekonstruktiv erforschen (vgl. Überblick und Diskussion bei Martens & Vanderbeke 2019). Eine dritte starke Tradition ist die an Diskurs- oder Konversationsanalysen ausgerichtete Fremdsprachenforschung (vgl. Schwab & Schramm 2016b), deren Erkenntnisinteresse ebenfalls im Nachvollzug der Eigenlogik von Gesprächen und ihrer situativen Hervorbringung liegt.

Im Projekt soll rekonstruiert werden, wie mehrsprachiges Lernen von den Akteur/innen "gemacht" wird (vgl. Keßler 2017: 39) und wer auf welche Weise in die Praktiken involviert ist (vgl. Breidenstein 2006: 17). Es geht dabei nicht darum, wer mit welcher Intention etwas ausführt, oder ob curriculare Normen bzw. neue didaktische Konzepte angemessen umgesetzt werden. So hat bspw. fremdsprachendidaktische Forschung in der letzten Zeit mehr und mehr die Relevanz lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für schulisches Sprachenlernen akzentuiert (vgl. García García et al. 2020). Bildungspolitische Rahmungen, zahlreiche Texte und fachdidaktische Konzepte formulieren dabei Forderungen wie die einer "Berücksichtigung", des "Einbeziehens" oder "Wertschätzens" der gesamten sprachlichen Repertoires aller Schüler/innen (z.B. García & Reimann 2020: 12; Schädlich 2020b: 37). Bislang gibt es allerdings nur wenige empirische Arbeiten, die rekonstruieren, wie dies genau stattfindet, bzw. woran Berücksichtigung oder Einbeziehen genau erkennbar würden. Genau dies soll in der Rekonstruktion von Praktiken ermöglicht werden, die im unterrichtlichen Alltag ansetzt: Hier entstehen Überraschungen, deren Entdeckung auch für die (aus fachdidaktischer Per-

spektive besonders interessierende) Frage möglicher Veränderbarkeit von Unterrichtsroutinen relevant ist: Situative Ausprägungen, welche die Praktik aus sich selbst heraus verändern, geraten somit ins Interesse, sie können einen (neuen) Unterschied machen und Möglichkeiten des Andershandelns offenbaren: "Die Überraschungen des Kontextes können dazu führen, dass die Praktik misslingt oder zu misslingen droht, dass sie modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss [...]" (Reckwitz 2003: 295). Diese Versionen oder Ausprägungen von Praktiken stehen im Zentrum des Interesses beim Projekt "Unterrichtssprache(n)".

Das Erkenntnisinteresse wird durch Beobachtung (vgl. Abschnitt 2.2) und die Arbeitsschritte der *Grounded Theory Methodologie* bearbeitet, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

3. Dokumentation forschungspraktischer Entscheidungen

Von September 2019 bis Januar 2020 wurde in drei Kontexten (Französischunterricht in Deutschland in zwei Bundesländern und an zwei Schulformen, Deutschunterricht in Frankreich im Kontext der Erwachsenenbildung) Fremdsprachenunterricht teilnehmend beobachtet. Dabei wurden 20 Unterrichtseinheiten dokumentiert und die Notizen in Beobachtungsprotokolle transformiert.

3.1 Wege ins Feld – wer spielt welche Rolle?

Der Zugang zu Schulen und die Auswahl der Gruppen, mit denen das Projekt durchgeführt wurde, gibt Aufschluss über mögliche "Tabus" (vgl. Breidenstein et al. 2015: 54f.) des Feldes. Gescheiterte Versuche der Kontaktaufnahme, behördlicher Genehmigungen und die Art der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften können bereits als reflexionswürdige "kritische Ereignisse" (Wolff 2015: 336) gelten. Schulleitungen und Lehrkräfte, die mir aus anderen Kontexten bekannt sind, sind dem Projekt mit großem Interesse und Offenheit begegnet. Anfragen bei Schulen ohne persönlichen Kontakt wurden entweder nicht beantwortet oder sind nach einer Weile ins Leere gelaufen. Dabei mag sich in der letzten Zeit zunehmender Empirisierung von Schulforschung und Fachdidaktik der Wunsch, sich "neugierige Dritte vom Hals zu halten" (Breidenstein et al. 2015: 51), verstärkt haben. Das Bemühen um die Herstellung von 'Win-Win-Situationen' (mit "wir nehmen nur teil, wenn wir etwas davon haben" sei hier sinngemäß die Antwort einer Schulleitung wiedergegeben) erscheint dabei vor der möglichen Inkompatibilität verschiedener Interessen (Breidenstein et al. 2015: 186; Wolff 2015: 348) nur bedingt einlösbar.

Auch die Rollenpluralisierung der Beteiligten, bis hin zu "Rollendiffusität" (Wiesemann 2000: 26; Wolff 2015: 348), kann im Forschungsprozess Spannungen hervorbringen und auch forschungsethische Fragen aufwerfen. Vielleicht sieht sich eine Lehrkraft, die im Französischunterricht häufig Deutsch spricht, möglicher Kritik ausgesetzt, weil sie der Forscherin die Rolle einer 'Wächterin' über die curricular verbriefte Forderung der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zuschreibt. Asymmetrien und Machtverhältnisse können sich aus der Situation heraus etablieren oder zementieren und werfen die Frage auf, wer über wen was sagen kann oder darf (vgl. dazu die Ausführungen bei Keßler 2017: 53 mit Bezug zur "Writing-Culture"-Debatte der Ethnographie, für die Fremdsprachenforschung Viebrock 2019: 52f. sowie Grein, Schädlich & Vernal Schmidt 2021).

Auch (zu) kurze Aufenthalte im Feld können das Problem verschärfen (vgl. Watson-Gegeo 1988: 576). Aus organisatorischen Gründen war für das hier vorgestellte Projekt (zunächst) nur eine kürzere Phase möglich, Anschlussstudien sind jedoch in Planung. Ausgehend von der für Schulprojekte typischen Vertrautheit der Forschenden mit dem Feld stellt sich jedoch auch umgekehrt die Frage, womit und wann Ethnographie überhaupt beginnt. Die Annahme, dies sei zu dem Zeitpunkt der Fall, wo Vorgehen und Datenerhebung systematisch geplant seien, erscheint spätestens dann problematisch, wenn auch für die Forscherin gilt, was oben zu Sprachlichkeit und "geschichteter Gleichzeitigkeit" (vgl. Abschnitt 2.1) ausgeführt wurde: Sie kann sich nicht von Erfahrung und Erinnerung entkoppeln. Beobachtung im Projekt "Unterrichtssprache(n)" ist die planerische Systematisierung eines zuvor bereits jahrelang unsystematisch vollzogenen Kontakts zum Feld Französischunterricht. Dies stellt auch den Datenbegriff in Frage, ist doch Erfahrung ein Wissen, das gerade nicht "datenförmig" (Breidenstein et al. 2015: 115) vorliegt: "Das Notierte bildet nur einen kleinen Ausschnitt der (körperlichen) Erfahrung und Erinnerungen an das von ihm faktisch Erlebte und mit all seinen Sinnen Wahrgenommene" (Breidenstein et al. 2015: 116). Auch Moyer (2008: 27) betont, dass alles zu Daten werden kann, was zur Wissenskonstruktion hinsichtlich des interessierenden Phänomens beiträgt.

3.2 Schreiben und Codieren: Blick in die Werkstatt

Zentral für das Projekt sind Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle, die aus den Feldnotizen "genrewechselnd" (vgl. Reh 2012b; Breidenstein et al. 2015: 97) hervorgebracht wurden. Pro Hospitation entstanden circa zehn A4-Seiten Mitschrift, die direkt im Anschluss an die Schulbesuche ausformuliert wurden. Visuelle No-

tizen, bspw. Sitzpläne oder Tafelbilder wurden aus den Beobachtungsbögen abfotografiert, sodass sie als Bilddateien vorliegen, ebenso wie Arbeitsblätter, die ich bei Verteilung im Unterricht (manchmal) auch erhalten habe.

Schreiben ist die zentrale Tätigkeit (vgl. Geertz 1983: 28) und der Ort, wo Unterscheidungen und Bezeichnungen vorgenommen werden: Schreiben wird somit selbst zur "method of inquiry" (Richardson 1994). Gearbeitet wird in einem einzigen Word-Dokument, innerhalb dessen ein Tagebuch, Memos, Exzerpte und thematische Textbausteine durch Überschriften und Datierungen angelegt werden und durch Restrukturierung oder das Auffinden thematischer Pfade durch die Word-Suchfunktion verändert werden können. Zudem wurde für jedes Beobachtungsprotokoll in der Software MAXQDA ein Memo für freie Texte und analytische Kommentare angelegt. Die Memos verweisen sowohl aufeinander wie auch auf das Word-Großdokument.

Auch das Codieren der Protokolle nimmt Unterscheidungen und Bezeichnungen vor: In Anlehnung an die Verfahren der *Grounded-Theory-Methodologie* (vgl. Strauss & Corbin 1996; Strübing 2014) werden die Termini "Konzept" und "Kategorie" benutzt, wie sie bei Strauss & Corbin (1996: 43) definiert werden.

Beim offenen oder "aufbrechenden" Codieren (ebd.: 39) geht es nicht um die Subsumption von Teilen des Materials unter vorab konstruierte Kategorien, sondern darum, aus dem Material heraus abduktiv neue Theorien zu entwickeln. Die Entscheidung, diesen Prozess kleinschrittig offenzulegen, ist dem Versuch geschuldet, die Möglichkeiten und Grenzen der Fremdwerdung im Kontext des Projekts zu reflektieren. Die vergebenen Konzepte und ihre möglichen Abstraktionen in Kategorien werden vor der Frage diskutiert, wie hier mit den Fallstricken möglicher Subsumption umgegangen wird. Die Daten offenbaren andererseits jedoch auch kein ihnen innewohnendes zu Entdeckendes – "in this perspective, nothing is taken as predefined" (Moyer 2008: 27) –, vielmehr ist der Umgang mit ihnen grundsätzlich interaktional zu verstehen und die Hervorbringung der *grounded theory* eine Konstruktion der Forscherin. Es soll expliziert werden, wie beim Codieren Annahmen zu Mehrsprachigkeit oder anderen – unerwartet aufscheinenden – Wissenselementen oder Erfahrungen durch Bezeichnungen in die *grounded theory* eingebracht werden. Dabei wird "[d]er Einsatz von Theorien [...] nicht als Anwendung, sondern eher als 'Spieleinsatz' verstanden, [...] um seine Produktivität zu entfalten" (Breidenstein et al. 2015: 171).

Fremdwerdung bezeichnet hierbei v.a. den Versuch, die eigenen Wissenshorizonte aus größtmöglicher Distanz zu benennen und sich ihrer Relativität bewusst zu werden, indem die Mechanismen der Kategorienhervorbringung über permanentes Vergleichen (vgl. Strauss & Corbin 1996: 44; Muckel 2007) beschrieben werden.

4. Erste Beobachtungen

Abschließend sollen erste Schritte des Codiervorgangs beschrieben werden. Es handelt sich dabei nicht um Ergebnisse im engeren Sinne, sondern um eine Explizierung der Grundlage nächster Schritte für die Hervorbringung der *grounded theory*. Sie geben Antwort auf die Frage, was bei der teilnehmenden Beobachtung als zum Gegenstand Mehrsprachigkeit zugehörig konstruiert wurde. Dabei geht es nicht um das Abbild eines großen Ganzen (vgl. zur Problematik des "full picture" Heller 2008: 251), sondern um die Darstellung und Reflexion der fokussierten Ausschnitte (ebd.). Ich stelle drei Bereiche dar, die jeweils unterschiedliche Aspekte sowohl des Gegenstands Mehrsprachigkeit wie auch methodologischer Überlegungen aufrufen und als mögliche Achsen weiterer Codiervorgänge verstanden werden können.

Der erste Bereich bezieht sich auf Beobachtungen, die hier als "Normalitätsherstellung" abstrahiert seien und an zwei Ausprägungen nachvollzogen werden können, zunächst auf der Ebene der Selbstbeobachtung: Hier sind Konzepte mit Ich-Perspektive relevant, wie z.B. "meine Sitzposition", "Vorstellung", "meine Aktionen mit Schüler/innen" etc. In einem ersten Schritt erschien es naheliegend, die Konzepte in der Kategorie "Unsicherheit" zu abstrahieren. Der Schluss auf "Unsicherheit" wird dabei durch die Formulierung widersprüchlicher Entscheidungsoptionen oder notiertem Unbehagen der eigenen Besucherrolle herbeigeführt. Dies ist auch ein wiederkehrendes Motiv in der Forschungsliteratur: Forscher/innen fühlen sich als Spione (vgl. Wolff 2015: 344). Die Tatsache, dass ich mich selbst offenbar als Zumutung wahrnehme, wird in Protokollen, Feldnotizen und Formulierungen von E-Mails an die Lehrkräfte in ausführlichen Dankesbekundungen oder mehrfachen Nachfragen, ob ein Besuch denn "auch wirklich passe", sichtbar. Hier entsteht das Dilemma, dass einerseits eine Sensibilität gegenüber einem Feld, welches sich ganz offensichtlich als verschlossen bis intim präsentiert, gezeigt wird, dass aber andererseits gerade mit dieser Sensibilitätsbekundung genau die Verschlossenheit als Normalität gestützt und damit potenziell auch konsolidiert wird.

Unter der möglichen Abstraktion "Herstellung von Normalität" lässt sich Ähnliches an den Sprachen der Teilnahme – bspw. bei der Vorstellung meiner Person – reflektieren: Vorbereitet war ein Text in deutscher Sprache, im spontanen Handeln habe ich jedoch jeweils die von der Lehrkraft gewählte Sprache fortgeführt, was am ehesten 'Normalität' herzustellen schien, so oder so aber eine Selbstverortung darstellt, die auch auf eigene und gegebenenfalls zugeschriebene Rollenerwartungen sowie verinnerlichte Sprachnormen verweist. In allen beobachteten Interaktionen ist das Sprachenpaar Deutsch-Französisch dominant, sowohl im

Sprachgebrauch der Beteiligten wie auch in den Protokollen und Konzepten der offenen Codierung. Unter dem Konzept "Lehrkraft kommentiert Lerngruppe" finden sich vereinzelt Kommentare zu anderen Sprachen, so bspw. die Erzählung einer Lehrkraft, dass ein Schüler zu Hause Italienisch spricht und deshalb "in Französisch natürlich super ist".

Die Beobachtung des Einbezugs oder der Würdigung lebensweltlich relevanter oder Herkunftssprachen (vgl. Abschnitt 2.3) gestaltet sich problematisch und wirft für weitere Projektschritte Fragen auf. Zunächst sagt die (scheinbare) Abwesenheit von Sprachen, die nicht Deutsch oder Französisch sind, etwas über das Feld "Französischunterricht" aus: Das Nicht-Beobachtbare lässt sich gegebenenfalls mit der – allerdings außerhalb des Fremdsprachenklassenzimmers liegenden – Beobachtung assoziieren, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Autorengruppe 2016: 173f.; Dirim & Khakpour 2018: 204).

Die Unsichtbarkeit anderer Sprachen kann jedoch auch andere Interpretationen nahelegen, bspw. die, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler/innen in der Situation Französischunterricht nur bestimmte Anteile ihres Repertoires einbringen, weil sie Prestige, bzw. mangelndes Prestige bestimmter Sprachen verinnerlicht haben und lebensweltlich relevante Anteile ihres Repertoires gleichsam aktiv ausklammern. Arbeiten wie bspw. die von Schnitzer (2017) oder Blackledge et al. (2014) weiten ihre Beobachtungen daher ausdrücklich auf den nicht im engeren Sinne unterrichtlichen Raum aus und nehmen auch Gespräche unter Schüler/innen in anderen schulischen Situationen (z.B. Mensa, Hausaufgaben) in den Blick. Diese Überlegung kann das theoretische Sampling weiterer Projektphasen bestimmen: Durch den Vergleich mit außerunterrichtlichen Situationen würde der spezifische Sprachgebrauch des Französischunterrichts konturierter beschreibbar.

Der zweite Bereich sind Beobachtungen, die sich auf nicht-verbalsprachliche Anteile der Unterrichtskommunikation beziehen und die Ebene additiver Einzelsprachen ergänzen: Hierzu gehören bspw. Konzepte wie "Gestik", "Umhergehen" oder "besondere Gegenstände". Als Beispiel für einen Abstraktionsversuch sei auf die Tafel fokussiert, die mich hinsichtlich der Frage nach nicht-verbale semiotischen Ressourcen interessiert hat: Sie taucht in Konzepten wie "An Tafel schreiben" oder "Tafelbewegung" auf. Gleichzeitig ist die Tafel auch Involvierte bei Handlungen, die durch andere Konzepte benannt wurden, wie bspw. "etwas zeigen", "Lehrkraft erklärt", "Unterrichtsmaterial" oder "Sprachwechsel". Je nachdem, was bei einer Beobachtung in den Fokus gerückt wird, erscheint mal die Tafel selbst relevant, mal der Inhalt, der an ihr 'haftet', mal das, was jemand mit ihr macht.

Tafeln stellen offenbar ein Dauerinteresse ethnographischer Unterrichtsforschung dar; sie erscheinen als das Ding *par excellence*, welches in Praktiken involviert ist und die Aufmerksamkeit von Beobachter/innen bindet (vgl. den Überblick bei Rabenstein & Wienike 2012). Für den Fokus Mehrsprachigkeit interessiert die Tafel, weil die Beobachtungen nahelegen, dass die Tafel sozusagen eine eigene Sprache spricht: Was auf ihr steht und wie mit ihr verfahren wird, verweist auf vielfältige zeichenhafte Ressourcen, die die Unterrichtskommunikation mitbestimmen. In den Tafelanschriften wird ein eigenes Zeichensystem aus Visualisierungen (Pfeile, Umkreisungen, Unterstreichungen, Tabellen zu Verbparadigmen, Assoziogramme und Mindmaps etc.) sichtbar. Anschriften sind zudem mehrsprachig und häufig sprachwechselnd, z.B. "devoirs: AB" (AB für Arbeitsblatt – statt "fiche de travail") und durch Abkürzungen bestimmt. Um die Tafel zu verstehen, müssen alle Beteiligten Zeichen lesen können, die sich nicht allein unter 'deutsch' oder 'französisch' subsumieren lassen.

Wie die Tafel manipuliert wird, ist ebenfalls interessant für die Hervorbringung der Unterrichtskommunikation: In der Literatur ist immer wieder vom "Aufforderungscharakter der Dinge" (vgl. Rabenstein & Wienike 2012: 192) die Rede. Hirschauer (2016: 52) spricht offener von Präfiguration und Disposition: Die Dinge enthalten keine "Gebrauchsanweisungen", sondern "Gebrauchssuggestionen": Eine Klapp-Tafel (mit immobilem Mittelteil sowie vorder- und rückseitig beschreibbaren Randteilen rechts und links) bspw. lädt manche der im Projekt beobachteten Lehrkräfte dazu ein, über eine Mobilisierung der Tafel das Unterrichtsgespräch zu 'dirigieren'. Redebeiträge helfender, übersetzender oder steuernder Art geben sie nicht selbst von sich, sondern lassen sie 'von der Tafel' vorbringen. Diese erscheint als erweiterter Körper der Lehrperson, welcher auf diese Weise mit mehreren Stimmen agiert. Diese Stimmen werden sichtbar (nicht hörbar) durch Aufklappen eines Tafelteils, auf dem die Lehrkraft vorher (z.B. während Stillarbeitsphasen) etwas notiert hat. In den Beobachtungsprotokollen wird dies an vielen Stellen durch "es erscheint..." versprachlicht.

Die Sprache(n) der Tafel und wozu sie auffordern, bilden ein geteiltes, selbstverständliches Wissen, sie sind an keiner Stelle Gegenstand von Fragen oder expliziten Erläuterungen. Die Klapp-Tafel fungiert als – angebunden an fachdidaktische Terminologien – Gerüst (*scaffold*) und Sprachmittlerin, die Aushandlungsprozesse initiiert und begleitet. Sie ist Teil einer Praktik, die vorläufig "Über-Bande-Reden" (Lehrkraft – Tafel – Schüler/in) genannt sei und in weiteren Analysen lohnt, ausgeleuchtet zu werden.

Als dritter Bereich können Beobachtungen zum Sprachgebrauch genannt werden, die mit dem zweiten Bereich eng verbunden sind, aber von der Unterscheidung "Sprache als Gegenstand" vs. "Sprache als soziale Praxis" (vgl. Abschnitt 2.1) bestimmt sind. Die Beobachtungen und Codierungen stellen jedoch keine

subsumierende Identifizierung bestimmter Sprachverständnisse über eindeutig benennbare Indikatoren dar. Dass es sich eher um fragende Bezeichnungsvorgänge handelt, die linguistische oder fremdsprachendidaktische Konzepte als "Spieleinsatz" (Breidenstein et al. 2015: 171) einbringen, wird bspw. daran deutlich, dass erstens mehrsprachigkeitsbezogene Konzepte wie *translanguaging* mit einem Fragezeichen versehen sind und dass zweitens die Beobachtungen in den weiteren Kontext einer Vielzahl auch nicht unmittelbar zugehörig erscheinender Konzepte gestellt werden, deren Relevanz oder Zugehörigkeit zu den mehrsprachigkeitsdidaktischen wissenschaftlichen Konzepten selbst zum Gegenstand der Rekonstruktion wird. In den Beobachtungen des dritten Bereichs werden Konzepte als zugehörig betrachtet wie "Sprachwechsel", "Schüler/innen sprechen von sich" oder "Wandelndes Lexikon".

Am Beispiel möglicher Kategorisierungen, die einzelne Konzepte in ihrer Ähnlichkeit zusammenführen, könnten bspw. Abstraktionen wie "Isolation" oder "Sprache als Puzzle" gewählt werden, die auf ein strukturalistisches Sprach- und Sprachlernverständnis verweisen. Eine emblematische Unterrichtsszene versinnbildlicht diese isolierende Sicht auf Sprache, weil hier mit strukturalen Elementen buchstäblich 'gebastelt' wird: Für die Herstellung eines Erklärvideos zum Modus des *subjonctif* haben die Schüler/innen Verben und Endungen als Papierschnipsel ausgeschnitten und bei der gefilmten Vorführung der Formenbildung aneinandergelegt. Scherzhaft hatte ich hier in der linken Spalte des Beobachtungsbogens notiert: "Ich bin ein Verb. Man schneidet mich aus und klebt mich auf Papier!", in Erinnerung an die Personifizierungsrhetorik des Bändchens *La grammaire est une chanson douce* (Orsenna 2001). Emblematisch erscheint mir diese Beobachtung unter der Frage des Sprachverständnisses, weil Konzepte wie "Wortigel", "Einzelwörter im Fokus", "Wandelndes Lexikon", "Formwissen" mit einer Sicht auf Sprache assoziiert werden, die als von den Sprecher/innen entkoppelter formalistischer Gegenstand sezierend betrachtet wird (vgl. May 2014: 18). Sprachenlernen wird in dieser Logik zu alleiniger Regelbefolgung; Kommunikation "is assumed to follow from knowing vocabulary and grammar and some norm-based conventions of use" (Leung 2014: 124). Die Dichotomie Sprache als System vs. Sprache als soziale Praxis wird in den Beobachtungen dahingehend bestätigt, als die Beobachtungen sich dominant auf eine Metasprache beziehen, die so gut wie ausschließlich Sprache als System zum Inhalt hat.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend sei festgehalten, dass der gewählte Ansatz sowohl hinsichtlich der heuristischen Akzentuierung neuerer Mehrsprachigkeitsverständnisse als auch hinsichtlich der Methodologie fruchtbar erscheint. Die Beobachtungen und deren offene Codierung stellen erste Schritte auf dem Weg zu einer *grounded theory* mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts dar.

Die Darstellung des Prozesses und erster Interpretationen ist dabei vor der Annahme zu verstehen, dass durch das iterative Vorgehen ethnographische Forschung wie auch die Verfahren der *Grounded Theory Methodologie* grundsätzlich unabgeschlossen bleiben, sondern sich permanent ausdifferenzieren und dabei immer wieder neue Perspektiven eröffnen und erzählend zugänglich machen (vgl. zu Stadien und Versionen von Narrationen Kohler-Riessmann 1993). Richardson schreibt perspektivenwechselnden Repräsentationen nicht nur zu, die einzige Möglichkeit darzustellen, homogenisierenden und vereinnahmenden Sichtweisen zu entkommen. Sie sieht in ihnen auch eine Validierungsfunktion: "the meaning is in the reading" (Richardson 1994: 517), womit gemeint ist, dass verschiedene Leser/innen sich in verschiedenen Texten und deren Perspektiven wiedererkennen können und diese dadurch entsprechenden Nutzen erlangen. In diesem Punkt wird die in Abschnitt 3.1 aufgeworfene Frage, wer in welcher Weise von der Forschungsarbeit profitiert, wieder aufgenommen: In der Wahl der Textsorte und der Erzählerposition wird das Verhältnis der Beteiligten zueinander ausgestaltet und die Frage bearbeitet, wer über wen was aussagen kann, darf oder sollte.

Einzelne Texte auf dem Weg zur *grounded theory* folgen dabei gerade nicht der teleologischen Chronologie eines Fortschritts zur Entdeckung eines ganzheitlichen Bildes 'der einen' Theorie. Vielmehr entsteht ein Textgewebe, das hier mit der Metapher des Palimpsests³ beschrieben sei und dessen verschiedene Schichten die *grounded theory* mitbestimmen, aber nie alle gleichzeitig sichtbar sein können, sondern für bestimmte Kontexte sichtbar gemacht und damit als Konstrukt erkennbar werden.

In diesem Text wurden durch das offene Codieren neue Perspektiven auf Mehrsprachigkeit ausgelotet: Beobachtungen wurden relevant gemacht und durch

3 Palimpsests sind mehrfach beschriebene Papyrusrollen oder Pergamente, auf denen verschiedene Schreibschichten sich – z.T. sichtbar – überlagern. Im übertragenen Sinne wird der Begriff in Erinnerungs- und Gedächtnistheorie (Freuds 'Wunderblock') sowie in der Erzähl- und Intertextualitätsforschung (Genette) dafür verwendet, dass in jedem Text Spuren vergangener Texte sichtbar bleiben, die immer wieder neu überschrieben werden, Texte also immer Bearbeitungen vorangegangener Texte sind (vgl. Winkgens 2001).

neue Bezeichnungen und Unterscheidungen rearrangiert, so dass sie einen anderen, gleichsam 'verschobenen' Blick auf den allzu bekannten Französischunterricht erlauben.

Zusammenfassend sind die Sprachen des Französischunterrichts durch starke innere Heterogenität geprägt. Vorläufig sei festgehalten, dass auf der Ebene verbalsprachlicher Interaktionen und expliziter Sprachreflexion das Sprachenpaar Deutsch-Französisch dominant ist und stark abgrenzend im Sinne monolingualer Ideologien ausgestaltet wird. Beobachtungen an nicht allein verbalsprachlichen semiotischen Ressourcen zeigen ergänzend, dass plurale Repertoireanteile zur Hervorbringung des Französischen des Französischunterrichts mobilisiert werden, deren Zusammenspiel zur Sichtbarmachung sprachlicher Lernprozesse eine lohnende Forschungsfrage bleibt.

Eingang des revidierten Manuskripts 20.11.2020

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung und Migration. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 161-206.
- Banyham, Mike & King Lee, Tong (2019): *Translation and Translanguaging*. London, New York: Routledge.
- Bendix, Regina (2006): Was über das Auge hinausgeht: zur Rolle der Sinne in der ethnographischen Forschung. *Schweizerisches Archiv für Volkskunde = Archives suisses des traditions populaires* 102: 1, 71-84.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela & Tahki, Jaspreet Kaur (2014): Beyond multilingualism: Heteroglossia in practice. In: May, Stephen (ed.): *The multilingual turn*. New York: Routledge, 191-215.
- Block, David (2014): Moving beyond 'lingualism': Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In: May, Stephen (ed.): *The multilingual turn*. New York: Routledge, 54-77.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogner, Andrea & Gutjahr, Jacqueline (2020): Mehrsprachigkeit erforschen und entwickeln: Analyse eines interdisziplinären Lehrforschungsprojekts zur Ausbildung professionsbezogener Reflexionskompetenzen von angehenden Lehrer*innen. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés européens sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Stuttgart: Metzler, 231-253.
- Bourdieu, Pierre (1997/2000): *Pascalian Meditations* (transl. R. Nice). Stanford: Stanford University Press.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.

- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In: Cloos, Peter; Heinzel, Friederike; Köngeter, Stefan & Thole, Werner (Hrsg.): *"Auf unsicherem Terrain": Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS, 205-215.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz, München: UTB.
- Bündgens-Kosten, Judith & Elsner, Daniela (2014): Rezeptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 42: 2, 56-73.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Caspari, Daniela (2017): Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 210-216.
- Conseil de l'Europe (2018): *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci & Mecheril, Paul: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-225.
- Eschenauer, Sandrine (2017): *Médiations langagières dans une pédagogie enactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Est (UPE), Créteil.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2020): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- García García, Marta & Reimann, Daniel (2020): Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr, 11-27.
- García, Ofelia & Wei, Li (2015): Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: García, Ofelia (ed.): *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 223-240.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal Schmidt, Janina (2021): Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand. In: Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal-Schmidt, Janina (Hrsg.): *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Stuttgart: Metzler, 1-24.

- Heller, Monica (2008): Doing Ethnography. In: Wei, Li & Moyer, Melissa G. (eds.): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell, 249-262.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 45-67.
- Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 9-15.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität und Kulturalität. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 17-24.
- Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Keßler, Catharina I. (2017): *Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kohler Riessmann, Catherine (1993): *Narrative Analysis*. Newbury Park u.a.: Sage Publications.
- Kramsch, Claire & Whiteside, Anne (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics* 29: 4, 645-671.
- Kunkel, Melanie & Stratilaki, Sofia (2012): Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im französischen Schulsystem. In: Schelle, Carla; Hollstein, Oliver & Meister, Nina (Hrsg.): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster: Waxman, 55-72.
- Leung, Constant (2014): Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In: May, Stephen (ed.): *The multilingual turn*. New York: Routledge, 123-143.
- Martens, Matthias & Vanderbeke, Marie (2019): Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Wilden, Eva & Rossa, Henning (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 87-105.
- May, Stephen (ed.) (2014): *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Moyer, Melissa G. (2008): Research as practice: Linking theory, method and data. In: Wei, Li & Moyer, Melissa G. (eds.): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell, Malden et al.: Blackwell, 18-31.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement* 19, 211-231.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Orsenna, Erik (2001): *La grammaire est une chanson douce*. Paris: Editions Stock.
- Rabenstein, Kerstin & Wieneke, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Reh, Sabine & De Boer, Heike (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 189-202.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32: 4, 282-301.
- Reh, Sabine (2012a): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: Reh, Sabine & De Boer, Heike (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 3-25.
- Reh, Sabine (2012b): Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und 'Re-writing'. In: Reh, Sabine & De Boer, Heike (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 115-129.
- Richardson, Laurel (1994): Writing. A method of inquiry. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 516-529.
- Schädlich, Birgit (2020a): Einleitung. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Europäische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés européens sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Stuttgart: Metzler, 1-15.
- Schädlich, Birgit (2020b): Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, 31-56.
- Schädlich, Birgit (2020c): Ist das denn noch Sprachmittlung? Das neue Konzept der 'Mediation' im *Companion Volume* zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14: 2, 9-29.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 9-25.
- Schatzki, Theodore (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Schlak, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnitzer, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktion von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen (2016a): Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 141-154.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen (2016b): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 280-297.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Streb, Reseda (2016): *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Viebrock, Britta (2019): Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis notwendig ist, aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht. In: Rossa, Henning & Wilden, Eva (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt: 'This is my truth, tell me yours'*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 49-66.

- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper & Co.
- Watson-Gegeo, Karen Ann (1988): Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly* 22: 4, 575-592.
- Winkgens, Meinhard (2001): Palimpsest. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, 488-489.
- Wiesemann, Jutta (2000): *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 334-349.