

*„Alles klar oder nicht?“ – „qu’est-ce qu’on doit faire?“ –*  
Eine rekonstruktive Studie zum Sprachwechsel in fremdsprachlichen  
Unterrichtssequenzen in Frankreich und Deutschland

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Sandra Schellack

aus Bremen

Mainz

2019

Referent/in:

Korreferent/in:

Tag des Prüfungskolloquiums: 23. September 2019

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>8</b>
1.1 Ein Problemaufriss zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht .....	8
1.2 Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse, Aufbau der Arbeit .....	14
<b>2 Forschungsstand: Ein gekreuzter deutsch-französischer Blick auf Fremdsprachen- unterricht und Sprachwechsel in Deutschland und Frankreich.....</b>	<b>17</b>
2.1 Die Perspektiven der deutschen Erziehungswissenschaft auf Fremdsprachenunterricht	19
2.1.1 Erziehungswissenschaft, (Allgemeine) und (Fachsprachen) Didaktik, Unterricht als Interaktion .....	19
2.1.2 Bildungsgang und Studien zum Fremdsprachenunterricht .....	21
2.2 Die Perspektiven der Fremdsprachenlehr- und Fremdsprachenlernforschung/ Fremdsprachendidaktik.....	23
2.2.1 Entwicklungsgeschichte und Forschungsthemen in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung/Fremdsprachendidaktik.....	23
2.2.2 Zu den Begriffen und zum Verständnis von <i>Sprachwechsel</i> und <i>code-switching</i> .....	24
2.2.3 Studien zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht .....	26
2.3 Die Perspektiven der <i>Didactique des langues</i> auf Fremdsprachenunterricht und Sprachwechsel.....	30
2.3.1 Entwicklungsgeschichte der <i>Didactique des langues</i> in Frankreich .....	30
2.3.2 Zum Begriff und zum Verständnis von <i>alternance codique</i> .....	33
2.3.3 Studien zur <i>alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère</i> .....	34
2.4 Perspektivenpluralität zum Sprachwechsel – Ausgangslage für die vorliegende Studie .....	41
<b>3 Methodenansatz: Herausforderungen einer binationalen qualitativen Forschung.....</b>	<b>45</b>
3.1 Datenerhebungen von schulischem Fremdsprachenunterricht .....	47
3.1.1 Schulbesuche: technische Aufzeichnungen, teilnehmende Beobachtung und Rolle der Forscherin im Feld .....	46
3.1.2 Erstellen der Transkriptionen, Sichtung und Auswahl des Datenmaterials.....	51
3.2 Qualitative Auswertung von Fremdsprachenunterricht und Sprachwechsel .....	54
3.2.1 Die Möglichkeiten und Zielsetzungen der Objektiven Hermeneutik .....	55
3.2.2 Entstehen der Interpretationen, Erkenntnisinteresse .....	59
3.2.3 Methodenreflexion: Zugewinn und Grenzen binationaler qualitativer Forschung..	60

<b>4 Rahmenbedingungen: Fremdsprachen und Sprachwechselsituationen im Unterricht in Frankreich und Deutschland.....</b>	<b>64</b>
4.1 Bildungspolitischer Rahmen und curriculare Verankerung.....	64
4.2 Fremdsprachenunterricht Deutsch und Französisch in den Bildungssystemen.....	67
4.3 Qualifikation und Zuständigkeiten der Fremdsprachenlehrenden in Frankreich und Deutschland.....	71
4.4 Institutionelle/schulspezifische Rahmungen der Sprachwechselsituationen.....	72
<b>5 Fallrekonstruktionen zu Sprachwechseln in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen.....</b>	<b>74</b>
5.1 Fall 1: „ <i>Bingo</i> “ – Sprachen als Instrument der Disziplinierung“.....	75
5.1.1 Zielsprachliche Begrüßung als Erwachsene und inhaltlicher Stundenauftakt.....	76
5.1.2 Eine ausgangssprachliche Nachfrage zu Schülerpflichten.....	84
5.1.3 Eine ausgangssprachliche Entschuldigung eines Schülers.....	93
5.1.4 Eine formelle zielsprachliche Aufforderung.....	96
5.1.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese.....	99
5.2 Fall 2: „ <i>un mélange des deux</i> “ – Sprachmischung als Hilfsmittel“.....	101
5.2.1 Ein Lernstand ausgangssprachlich kommentiert.....	103
5.2.2 Zulässigkeit von Notizen in der Ausgangssprache?.....	107
5.2.3 Zugeständnis einer Sprachmischung.....	109
5.2.4 Schülerinitiierte Wechsel von Ziel- und Ausgangssprache in mündlichen Präsentationen.....	116
5.2.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese.....	119
5.3 Fall 3: „ <i>nous avons aujourd’hui de la visite</i> “ – (Inszenierung der) Zielsprache als Unterrichtssprache“.....	121
5.3.1 Eine zielsprachliche Begrüßung.....	125
5.3.2 Eine Schwellensituation in Ziel- und Ausgangssprache.....	127
5.3.3 Ordnungsherstellung und Involvierung der Besucherin.....	132
5.3.4 Ein zielsprachlicher Fachunterricht.....	137
5.3.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese.....	141
5.4 Fall 4: „ <i>alles klar oder nicht? – qu’est-ce qu’on doit faire là?</i> “ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“.....	144
5.4.1 Eine ausgangssprachliche Schülerfrage.....	147
5.4.2 Eine Eingrenzung der Aufgabenstellung in der Zielsprache.....	157
5.4.3 Eine Überprüfung von Sprachverständnis.....	161
5.4.4 Ein Kurzresümee in der Ausgangssprache.....	163
5.4.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese.....	165

<b>6 Vergleich und Kontrastierung der Fallrekonstruktionen zu Sprachwechseln in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen .....</b>	<b>167</b>
6.1 Kontrastierung der lehrerseitigen Sprachwechselpraktiken im Theoriebezug .....	168
6.1.1 Bourdieus Konzept des (sprachlichen) Habitus .....	168
6.1.2 Minimale Kontrastierung: Sprachwechselpraktiken zwischen monolingualer Inszenierung, Entgrenzung, Abgrenzung und Annäherung (Fall 3 und Fall 4) ...	172
6.1.3 Maximale Kontrastierung: Sprachwechselpraktiken orientiert an Disziplinierung (Fall 1) und Unterstützung (Fall 2).....	176
6.1.4 Idealtypische Typenbildung von Sprachwechselelementen.....	180
6.1.5 Diskussion der Ergebnisse .....	182
<b>7 Schlussbetrachtung .....</b>	<b>188</b>
Literaturverzeichnis .....	192
Abbildungsverzeichnis.....	210
Anhang .....	211
Erklärung.....	216

## Vorwort

„C’était super! J’ai fait une randonnée de neige!“<sup>1</sup> – In der Retrospektive wird der Autorin/Forscherin stets der Moment während eines Schüleraustausches im frankophonen Teil Kanadas in Erinnerung bleiben, in dem es ihr gelang, ihren Gasteltern die Erlebnisse des Nachmittags in einigen französischen Sätzen zu kommunizieren, ohne lange nach der Übersetzung der muttersprachlichen deutschen Wörter zu suchen oder auf die englische Sprache zurückgreifen zu müssen. In diesem Moment begann sie, sich wie in ihrer eigenen Sprache „zu Hause zu fühlen“, anders ausgedrückt, „in das Sprachbad einzutauchen“. Doch bis sich solche „Automatismen“ in einer meist institutionell zu erlernenden Fremdsprache einstellen, ist es oftmals ein langer und herausfordernder Weg. Wieder in Deutschland angekommen, stellten sich schnell Momente ein, in der die Autorin als Schülerin im französischen Fremdsprachenunterricht auf die deutsche Muttersprache als „sichere Insel“ zurückgriff. Wann, in welchen Momenten oder Unterrichtssituationen finden solche Wechsel zwischen der Ziel- und der Ausgangssprache jedoch statt und welche Bedeutung kommt ihnen zu? Diesen und weiteren Fragestellungen, die sich in Bezug auf das Phänomen *Sprachwechsel* im Fremdsprachenunterricht ergeben, widmet sich die in langjähriger Forschungsarbeit entstandene Dissertation.

Für die Unterstützung der an der Entstehung beteiligten Personen und Institutionen möchte ich mich recht herzlich bedanken. Mein ganz besonderer Dank richtet sich an die Betreuerin meiner Dissertation, Prof. Dr., die mich über all die Jahre beständig begleitet, unterstützt und ermutigt hat. Mein Dank geht ferner an Prof. Dr. und Prof. Dr. für ihre Bereitschaft als Referenten zum Gelingen dieser Dissertation beizutragen. Prof. Dr. em. möchte ich für die Kooperation und insbesondere für die Kontaktvermittlung von französischen Schulen bzw. Deutschlehrkräften danken, die eine unkomplizierte Datenerhebung in Frankreich ermöglichte.

Für die gemeinsame, fruchtbare Interpretation des Materials und den konstruktiven wissenschaftlichen Austausch in Kolloquien und Forschungswerkstätten möchte ich mich bei allen Teilnehmenden bedanken. Zu nennen sind an dieser Stelle die regelmäßig stattfindende Forschungswerkstatt *Interpretative Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in Frankreich und Senegal* unter der Leitung von Prof. Dr. sowie das Kolloquium der AG Schulforschung/Schulpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Johannes

---

<sup>1</sup> „Das war super! Ich habe eine Schneewanderung gemacht!“

Gutenberg-Universität Mainz. Zudem kommt dem Deutsch-französischen Doktorandenkolleg Mainz-Dijon (DFDK) eine Danksagung zu, das die Förderung eines Forschungsaufenthaltes im Partnerland gestatte sowie den wissenschaftlichen Austausch mit Promovierenden beider Länder in gemeinsamen Doktorandenseminaren ermöglichte. Meinen Kolleginnen und Kollegen danke ich für die kollegiale und freundschaftliche Zusammenarbeit sowie meiner wissenschaftlichen Hilfskraft für ihr Engagement bei der Anfertigung der Transkriptionen.

Nicht zuletzt gebührt eine bedeutsame Danksagung den untersuchten Schulen, insbesondere den teilnehmenden Lehrpersonen, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, ohne deren Einverständnis und Unterstützung die Datenerhebung nicht zu Stande gekommen wäre. Zu guter Letzt bedanke ich mich ganz herzlich bei meinen Freundinnen und Freunden, bei meiner Mutter, meiner Schwester und besonders bei meinem Ehemann und meinen Töchtern für ihre tatkräftige und emotionale Unterstützung.

„Die Muttersprache läßt sich nicht so einfach ausschalten.  
Sie ist die Wegbereiterin für alle weiteren Sprachen  
und steht ihnen gleichzeitig immer im Weg“  
(Wandruszka 1979, 323).

## 1 Einleitung

### 1.1 Ein Problemaufriss zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht

Wie das eingangs geschilderte Schlüsselerlebnis verdeutlicht, sind Lernende einer anderen Sprache, die sie für lange Zeit oder sogar ihr Leben lang bleiben (vgl. Py 2004), wiederkehrend (Gesprächs-)situationen ausgesetzt, in denen sprachliche Hürden in der anderen Sprache auftauchen. Sei es während eines Sprachaufenthalts im zielsprachlichen Ausland, im Gespräch mit einer Muttersprachlerin/einem Muttersprachler einer anderen Sprache im eigenen Land, im Kontext einer bilingualen Sozialisation, oder im fremdsprachlichen Schulunterricht in Frankreich und Deutschland, auf den die vorliegende Dissertation fokussiert. Mit Frankreich und Deutschland werden zwei Nachbarländer in den Blick genommen, deren wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Verbundenheit historisch gewachsen ist. Diese Verbundenheit schlägt sich bisweilen auch in der Bedeutung, die dem Erlernen der Nachbarsprache Deutsch bzw. Französisch – im Vergleich zu anderen Fremdsprachen – zukommt, nieder.

Der fremdsprachliche Schulunterricht wird – zumindest im europäischen Bildungsraum – oftmals von Lehrerinnen oder Lehrern unterrichtet, die mit ihren Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Ausgangssprache, meist die Muttersprache, teilen<sup>2</sup>: „[...] la L1 est très majoritairement partagée par l'ensemble des apprenants (du moins en tant que langue de scolarisation) et elle est également, le plus souvent, la langue première du professeur“ (Castellotti 2001, 48).<sup>3</sup> Castellotti (ebd.) verweist mit dem Zusatz, ein überwiegender Teil der Lernenden

---

<sup>2</sup> Zum Diskurs um die Bezeichnungen „Ausgangs-, Mutter-, Ziel-, Erst- und Zweitsprache“ bzw. „L1“, „L2“, „L3“ usf. vgl. Neveling (2002). Einen Überblick über die terminologische Diskussion um die französischen Begrifflichkeiten wie „langue maternelle“, „langue première“, „langue source“, gibt Castellotti (2001, 20f.). Im Folgenden werde ich die Begriffe „Ausgangssprache“ und „Zielsprache“ verwenden und auf synonyme Begriffe lediglich an Stellen, an denen ich auf andere Autorinnen/Autoren referiere, zurückgreifen.

<sup>3</sup> Im Folgenden wird eine pragmatische, wortnahe Übersetzung vom Französischen ins Deutsche der Autorin geliefert. Dieses Übersetzungsformat in Fußnoten wird in der vorliegenden Arbeit beibehalten, um einerseits den Lesefluss im Text und andererseits das Verständnis französischsprachiger Originalzitate/Wendungen durch eine Übersetzung ins Deutsche zu gewährleisten: „Die L1 wird sehr häufig von der Gesamtheit der Lernenden geteilt (zumindest als (Aus-)bildungssprache/Verkehrssprache) und sie ist häufig auch die Erstsprache der Lehrenden“ (Castellotti 2001, 48).



und die/der Lehrende würden, wenn nicht eine gemeinsame Ausgangssprache, dann zumindest eine gemeinsame *langue de scolarisation* teilen, auf die Tatsache hin, dass in heutigen multi-kulturell/multinational zusammengesetzten Gesellschaften Mehrsprachigkeit weit verbreitet ist. Auch Lavric (2013, 134) unterstreicht, dass die Idee einer von allen Lernenden geteilten Muttersprache als Art Fiktion figuriere, die indes im schulischen Raum eine adäquate Annäherung darstelle, auch wenn die Ausgangssprache nicht für alle Lernenden und/oder Lehrenden die (einzige) Muttersprache sei. Für Lehrende und Lernende besteht infolgedessen die Möglichkeit, auf die gemeinsame Ausgangssprache zurückzugreifen, um sich dem Gegenüber verständlich zu machen und die Kommunikationssituation aufrecht zu erhalten.

### *Fachdidaktisch-methodische Perspektive*

Aus fachdidaktisch-methodischer Perspektive hing die Frage nach der Rolle der Mutter- bzw. Ausgangssprache, der Erstsprache oder L1<sup>4</sup> im Fremdsprachenunterricht des europäischen Bildungsraums bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein überwiegend von ‚geschlossenen‘ Vermittlungskonzepten ab, die relativ starre, regelhaft ablaufende, lehrersteuernde und -kontrollierende Vorgehensweisen aufweisen. Diese, in Widerstreit miteinander stehende Vermittlungskonzepte, lassen sich nach Königs (2015, 8) auf einem Kontinuum ansiedeln. Eine Seite des Kontinuums bekleidet die Grammatik-Übersetzungsmethode des 18. und 19. Jahrhunderts, in dessen Rahmen die Erstsprache lange Zeit als Arbeitssprache fungierte und das priorisierte Lernziel in der Einübung von schriftlichen Übersetzungsfertigkeiten zwecks theoretischer und praktischer Grammatikbeherrschung bestand (vgl. Nieweler 2017, 68). Den diametralen Gegensatz dazu bilden die direkte, die audiolinguale und die audiovisuelle Methode, deren zentrale Idee das Einsprachigkeitsprinzip ist, das heißt, den Grundsatz, den Unterricht möglichst ausschließlich in der Fremdsprache durchzuführen. Angenommen wurde, dass der ausgangssprachliche Einsatz lernhemmende Wirkung habe oder er gar schädlich für den Lernprozess sei: „Les passages d’une langue (langue cible) à l’autre (langue maternelle) ont été trop souvent jugés négatifs, voire néfastes,

---

<sup>4</sup> Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“, „L1“, „L2“, „L3“, „Ln“ eingeführt. Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und zählbar sind und steht in Widerspruch zu neuen Studienergebnissen und Erkenntnissen, die darauf hinweisen, dass mehrsprachige Menschen nicht als aus zwei einsprachig zusammengesetzte Personen betrachtet werden dürfen. Untersuchungen zur mentalen Repräsentation zeigen, dass die Sprachen untereinander vernetzt sind. Ist eine Sprache aktiv, kann die andere nicht ausgeschaltet werden (vgl. Busch 2017, Riehl 2014).

pour l'acquisition d'une langue étrangère [...]“ (Causa 1996, 112).<sup>5</sup> Während die audiolinguale Methode in den 1940er Jahren in den USA entstand, wurde die audiovisuelle Methode in Frankreich entwickelt und verbreitet. Im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen konnten sich weder die audiolinguale noch die audiovisuelle Methode in ihren klassischen Formen beständig etablieren (vgl. Nieweler 2017, 71). Im Zuge der Fehleranalyse und der kontrastiven Linguistik der 1960er und 1970er Jahre wurden negative Zuschreibungen aufrechterhalten, der Einsatz der Muttersprache als Ursache für Interferenzfehler gar als „phénomène parasitaire“ (Lavric 2013, 133) bezeichnet. Diese extremen Positionen, die den Ausschluss der Ausgangssprache proklamierten, wurden in den 1980er Jahren mit der von dem anglistischen Fachdidaktiker Butzkamm (1973) propagierten „Aufgeklärten Einsprachigkeit“ bzw. der „Funktionalen Fremdsprachigkeit“, die den Gebrauch der Ausgangssprache zulässt, um grobe Missverständnisse zu vermeiden oder um den Schülerinnen und Schülern Äußerungen zu ermöglichen, die sie in der Fremdsprache noch nicht leisten können, aufgebrochen, und mit dem Aufkommen kommunikativer Ansätze durch Konzepte ersetzt, die dem Einsatz der Ausgangssprache zumindest tendenziell offener gegenüberstanden (vgl. Butzkamm 2012). Und auch in vermittlungsmethodischen Konzepten jüngerer Zeit (z.B. interkultureller Ansatz, Aufgabenorientierung) wird der Einsatz der Ausgangssprache nie ganz ausgeblendet (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015, 115f.).<sup>6</sup> Vor dem Hintergrund, dass dem Einsatz der Ausgangssprache keine negativen Auswirkungen für das Fremdsprachenlernen empirisch nachgewiesen werden konnten (vgl. z.B. Butzkamm 2012, 120) und der Erkenntnis, dass der Einsatz der Ausgangssprache ein potenzieller Nutzen für die Fremdsprachenaneignung attestiert werden kann (vgl. Deters-Philipp 2018, 319), hat sich aus den verschiedenen Strömungen der fremdsprachendidaktischen Theorie die Übereinkunft entwickelt, dass die Kommunikation in der Zielsprache so umfangreich wie möglich sein sollte, während Rückgriffe auf die Ausgangssprache begrenzt bleiben sollten, aber zulässig sind (vgl. u.a. Lavric 2013, 113). Dieses Postulat findet sich in der Maxime „So viel [Zielsprache] wie möglich, soviel [Ausgangssprache] wie nötig“ (Klippel/Doff 2007, 205) wieder und ist zum Teil in programmatische Vorgaben eingegangen.

---

<sup>5</sup> „Die Wechsel von einer Sprache (Zielsprache) zur anderen (Muttersprache) wurden zu oft als negativ, gar als schädlich für das Erlernen/den Erwerb einer Fremdsprache beurteilt [...]“ (Causa 1996, 112).

<sup>6</sup> Zur historischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik vgl. u.a. die Darstellungen zu den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch in Decke-Cornill/Küster (2015), zum schulischen Fremdsprachenunterricht und bilinguaalem Sachfachunterricht vgl. Königs (2015), für den Französischunterricht in Österreich und den Deutschunterricht in Frankreich vgl. Lavric (2013, 2014), für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht vgl. Thiele (2012), für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Rösch (2011), für Deutsch als Zweitsprache vgl. Kniffka/Siebert-Ott (2019). In Bezug auf die vorliegende Studie vgl. Kapitel 2.

### *Offizielle Programme, Lehrpläne*

In den französischen Lehrplänen, den *programmes de langues vivantes étrangères (allemand)*, wird das Phänomen des Sprachwechsels lediglich implizit bzw. „ausweichend“ behandelt: „Les programmes et instructions officielles qui ont majoritairement cours actuellement, marqués par une approche méthodologique communicative fortement tentée d’éclecticisme, restent dans la plupart des cas très **évasifs** [S.Sch.] sur ce phénomène“ (Castellotti 2001, 48).<sup>7</sup> So enthalten die Lehrpläne für das Fach Deutsch am *collège* und am *lycée générale* und *technologique*<sup>8</sup> keine direkten Aussagen zum Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache im Unterricht. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler die fremdsprachliche Strategie erlernen sollen, zu äußern, wenn sie etwas verstanden oder nicht verstanden haben und dass sie um Wiederholungen oder Umformulierungen der Fragestellung bitten können (vgl. Ministère de l’Education nationale 2005, 6).<sup>9</sup> Nach Castellotti (2001, 48) hat in vielen Ländern weiterhin die Regel Bestand, ausschließlich in der Fremdsprache zu kommunizieren. Wird die Ausgangssprache toleriert, dann weitestgehend, um metalinguistische Reflexionen durchzuführen, die Sprachvergleiche zum Ziel haben (vgl. ebd.). Dieser Grundgedanke findet sich im Lehrplan für das Unterrichtsfach Französisch als zweite Fremdsprache für die Sekundarstufe 1 im Bundesland Rheinland-Pfalz<sup>10</sup>, in dem die Daten der vorliegenden Studie für Deutschland erhoben worden sind, wieder:

*„Der Französischunterricht folgt dem Prinzip der Einsprachigkeit. Den Schülerinnen und Schülern kann dadurch Sicherheit und Flexibilität im Gebrauch der französischen Sprache vermittelt werden. Ständige Anwendung der Zielsprache im Mündlichen wie im Schriftlichen in allen Unterrichtsphasen stellt eine effektive Übung der kommunikativen Fertigkeiten dar. Zweisprachigkeit sollte im Unterricht auf Phasen der Verständnisabsicherung begrenzt bleiben, flexibel und pädagogisch verantwortlich gehandhabt werden“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 2000, 10).*

---

<sup>7</sup> „In den Lehrplänen und offiziellen Vorgaben, die aktuell im Umlauf sind, wird ein methodisch-kommunikativer Ansatz des Eklektizismus vertreten und verbleibt diesem Phänomen sehr ausweichend gegenüber“ (Castellotti 2001, 48).

<sup>8</sup> Das *collège* ist die vierjährige Mittelschule in Frankreich, das *lycée* entspricht der gymnasialen Oberstufe in Deutschland (vgl. Kapitel 4).

<sup>9</sup> Der französische Lehrplan für das Fach Deutsch am *collège* und *lycée* aus dem Jahr 2005, der im „Amtsblatt“ (*Bulletin officiel*) des nationalen Bildungsministeriums veröffentlicht wird, war der für den Untersuchungszeitpunkt gültige Lehrplan.

<sup>10</sup> Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Französisch in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2000 war der zum Untersuchungszeitpunkt gültige Lehrplan und unterlag bis Anfang 2019 keiner Neuauflage (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 2000). Die Richtlinien zur Umsetzung der Lehrpläne im Fach Französisch am 8-jährigen Gymnasium mit Ganztagschule (G8GTS) wurden 2009 publiziert (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009), gehen jedoch nicht auf das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache ein.

Das Zitat aus dem Lehrplan verdeutlicht, dass die Ein-/Zielsprachlichkeit priorisiert wird und weist mit dem Begriff „Zweisprachigkeit“ auf den sparsam einzusetzenden Gebrauch der Ausgangssprache bzw. auf erdenkliche Wechsel in diese hin. Die Präskriptionen des Lehrplans stimmen demnach mit dem oben beschriebenen fachdidaktischen Konsens überein. Begründet wird der möglichst ausschöpfende Gebrauch der Fremdsprache seitens der Französischfachdidaktiker/innen beispielsweise mit dem knappen zeitlichen Rahmen, der für schulisches Fremdsprachenlernen zur Verfügung stehe (vgl. Nieweler 2017, 307).

### *Sprachwechsel im Unterricht*

Wendet man sich dem konkreten Unterrichtsgeschehen zu, so lassen sich tatsächlich im Fremdsprachenunterricht wiederkehrend Situationen beobachten, in denen die schulischen Akteure zwischen der Ziel- und der Ausgangssprache hin- und herwechseln.<sup>11</sup> Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht in Frankreich illustriert den Wechsel zwischen den Sprachen in Zusammenhang mit der Wortschatzsuche: Eine Schülerin möchte sich in der deutschen Zielsprache ausdrücken, sucht nach dem passenden Wort und greift auf die Ausgangssprache zurück: „es ist äh der äh comment on dit weihnachts äh“. Die Lehrerin und weitere Schülerinnen machen Hilfsangebote: L: „weihnachten“, S(w): „weihnachts äh papa“, S(w): „vater ah non“ [lachen], L: „der weihnachtsmann“, S(w): „weihnachtsmann“. In einem weiteren Beispiel aus dem Französischunterricht in Deutschland führt die Erklärung grammatischer Inhalte zu einem Sprachwechsel. Auf die zielsprachliche Frage des Französischlehrers „quand on met la négation quand on met le ne pas par exemple où est-ce qu'on le met? c'est différent?“ entgegnet der Schüler: „mhh c'est différent kann ich das auch auf deutsch sagen?“. Diese Beispiele zeigen Situationen auf, in denen sprachliche Hürden den Rückgriff auf die Ausgangssprache bedingen. Diese und andere erste Beobachtungseindrücke zeigen schüler/innen- als auch lehrer/inneninitiierte Sprachwechsel auf, die mal fachlich, mal disziplinarisch begründet zu sein scheinen und, wie sich später in den Fallbeispielen zeigen wird, mal ohne ersichtlichen Grund erfolgen.<sup>12</sup>

Die Unterrichtssituationen aus dem Deutschunterricht in Frankreich und dem Französischunterricht in Deutschland geben Aufschluss über das wechselseitige Spannungsverhältnis, in dem Ziel- und Ausgangssprache zueinanderstehen und bringen den

---

<sup>11</sup> Ferner belegen quantitative Auszählungen kompletter Unterrichtsstunden (eigenes Material) die Häufigkeit, mit der die schulischen Akteure zwischen der eigenen und der fremden Sprache wechseln. So traten in einer Französischstunde der 7. Klasse 65 Sprachwechsel auf.

<sup>12</sup> Und auch eigene (berufs-)biografische Erfahrungen, zunächst als Fremdsprachenlernende, später als Fremdsprachenlehrende im In- und Ausland, spiegeln diese Momente des Lernprozesses wider.

Balanceakt der Kommunikations- und Handlungspraktiken zum Ausdruck, den es von den schulischen Akteuren zu bewältigen gilt. Der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis, das vor dem Hintergrund der Universalisierung von Schule (vgl. Adick 2008) als „universelles Handlungsproblem“ (Hummrich 2013, 302) bzw. im Verständnis der Autorin hier als „universelle pädagogisch-didaktische Herausforderung“ aufgefasst werden kann, soll in dieser Studie untersucht werden. Als Fremdsprachenlernende stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Herausforderung, die fremde Sprache möglichst umfassend, korrekt und variantenreich anzuwenden, schließlich wird ihre Leistung, die Produktion und die Anwendung der fremden Sprache bewertet (vgl. Nieweler 2017, 294f.). Andererseits sind sie der steten Versuchung ausgesetzt, sich der gemeinsamen Ausgangssprache zu bedienen, um sich mit der Lehrperson zu verständigen. Dem gegenüber gilt es für Lehrerinnen und Lehrer als Fremdsprachenvermittelnde die Ausgewogenheit zu finden zwischen möglichst ausschöpfender Verwendung der Fremdsprache einerseits – und damit den Forderungen seitens des Curriculums und der Fachdidaktiker/innen (siehe oben) nachzukommen – und der Unterstützung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler unter Zuhilfenahme der gemeinsamen Ausgangssprache andererseits.

Aus den Beobachtungen erschließt sich, dass der Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache im Unterrichtsalltag sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer relevant ist. Sie setzen sich bewusst oder unbewusst mit ihr auseinander und diese Auseinandersetzung manifestiert sich in den Kommunikations- und Handlungspraktiken nahezu jeglichen Fremdsprachenunterrichts.

### *Verortung der Studie*

Vor diesem Hintergrund ist es umso erstaunlicher, dass der Untersuchungsgegenstand *Sprachwechsel* ein bislang vernachlässigtes Thema aus Sicht der Unterrichtsforschung ist und wenige diesbezügliche Studien existieren, auf die in *Kapitel 2* eingegangen wird. Insbesondere in der gekreuzten deutsch-französischen Perspektive, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, bestehen dazu, nach ausführlichen Recherchen, keine Befunde. Länderübergreifend angelegt, lässt sich die Dissertationsstudie innerhalb eines schulpädagogisch-didaktischen Teilbereichs der Erziehungswissenschaften verorten, der methodengeleitet andere Bildungsräume in den Blick nimmt. Dieser Teilbereich, der als qualitative, interpretative, kultur- oder international vergleichende Unterrichtsforschung bezeichnet wird, hat eine Reihe von Studien hervorgebracht, die verschiedene Aspekte des französischen und des deutschen

Bildungssystems gegenüberstellend untersuchen. Diese Studien ließen kulturspezifische Zugangsformen hervortreten, die bezüglich der jeweiligen Handlungs- und/oder Kommunikationspraktiken ausdifferenziert werden (vgl. z.B. Knipping 2003, Meister 2012, Nonnenmacher 2008; siehe auch Montandon/Schelle 2016; Schelle et al. 2012).

## **1.2 Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse, Aufbau der Arbeit**

### *Forschungsfragen, Erkenntnisinteresse*

In Erweiterung von Studien, die soziales Handeln und Kommunikationsprozesse auf der ‚Mikroebene‘ des Unterrichts in schulischen Institutionen in der Spannung von Entwurfslogik und Handlungsbedingungen analysieren (vgl. Helsper 2008), werden Unterrichtssequenzen aus dem Fremdsprachenunterricht Deutsch in Frankreich und Französisch in Deutschland aus eigenen Erhebungen qualitativ-rekonstruktiv untersucht. In Ergänzung zu den spärlich vorhandenen Einzelstudien, die vorwiegend linguistisch ausgerichtet sind und Unterrichtssituationen, Formen sowie Funktionen von Sprachwechseln im Fremdsprachenunterricht innerhalb eines Landes beforschen, richtet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie auf die vergleichend angelegte Untersuchung folgender Forschungsfragen:

- Was lässt sich beobachten und beschreiben, sobald zwischen der Ziel- und der Ausgangssprache und vice versa gewechselt wird?
- Was bedeuten diese Sprachwechsel?
- Welche Sprachwechselsituationen lassen sich im Unterricht identifizieren?
- Inwiefern zeigen sich im Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache Differenzen und Ähnlichkeiten im Handeln und in der Kommunikation der Lehrenden und der Lernenden?

Zielsetzung dieser Studie ist es, jenseits der Programmatiken zu untersuchen, was genau im fremdsprachlichen Klassenzimmer beim Erlernen einer anderen Sprache geschieht (vgl. Combe/Helsper 1994). Was passiert überhaupt, wenn Lernende in einer fremden Sprache sprechen, die oft noch nicht ausreicht, um auszudrücken, was sie sagen möchten? Das hauptsächliche Erkenntnisinteresse liegt darin, zu sehen, wie in den einzelnen Fällen mit den durch die Koexistenz der Ziel- und der Ausgangssprache hervorgerufenen Handlungsproblemen und Herausforderungen umgegangen wird. Lassen sich länderübergreifende oder länderspezifische Strukturmerkmale rekonstruieren?

### *Aufbau der Arbeit*

Im Anschluss an diese Einleitung erfolgt in *Kapitel 2* die Darlegung des Forschungsstandes vor dem Hintergrund der Verortung der Dissertation innerhalb einer inter- bzw. binational vergleichenden Unterrichtsforschung. Diese zielt darauf ab, im gekreuzten deutsch-französischen Blick, Erkenntnisse über die wissenschaftlichen Forschungstraditionen und Forschungsdiskurse sowie Untersuchungsergebnisse bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere des Sprachwechsels im Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Deutschland zu erlangen. Die Perspektivenpluralität, die sich aus den interdisziplinären Beiträgen zur Erforschung des Untersuchungsgegenstandes ergeben, wird in einer Synthese als Ausgangsüberlegung für die eigene Studie genutzt.

Der methodologische und methodische Rahmen wird in *Kapitel 3* diskutiert. Neben einer Begründung des Forschungszugriffs, der qualitativ-rekonstruktiven Methode der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (2002), werden der Prozess der Datenerhebung, der Datenverarbeitung, der Auswahl der einzelnen Unterrichtssequenzen und der Datenauswertung nachgezeichnet. Bestimmte Herausforderungen, die aus der binational-vergleichenden Anlage emergieren, wie der Umgang mit der eigenen Standortgebundenheit im Erhebungs- und Forschungsverlauf oder der Interpretation teils fremdsprachlichen und fremdkulturellen Materials werden diskutiert, bevor eine Methodenreflexion hinsichtlich des Zugewinns und der Grenzen binationaler qualitativer Forschung das Kapitel beschließt.

Das *4. Kapitel* zeichnet auf der Makroebene ausgewählte strukturelle Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts, die den bildungspolitischen Rahmen und die curriculare Verankerung konstituieren, nach – insbesondere im französischen – und flankierend im deutschen Bildungssystem, am Beispiel des Bundeslandes Rheinland-Pfalz nach. Ferner werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Ausbildungsgang der Fremdsprachenlehrenden sowie auf der Mikroebene institutionelle und schulspezifische Rahmungen der Sprachwechselsituationen beleuchtet. Insgesamt soll diese Auseinandersetzung zu einer besseren Verständlichkeit der nachfolgenden Fallrekonstruktionen beitragen.

Das *5. Kapitel* bildet mit den Fallrekonstruktionen den zentralen Teil der Studie. Insgesamt werden vier Fälle zu Sprachwechseln in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen dargelegt. Nach jeweils einleitenden Informationen zur Schule, zum Fremdsprachenangebot, zur Lerngruppe und zur Einbettung der Sequenz in die Unterrichtsstunde, wird die Interpretation methodengeleitet Schritt für Schritt dargestellt. In Fall 1 „*Bingo*“, dem eine Sequenz aus dem Französischunterricht an einem deutschen Gymnasium zugrunde liegt, wird

der Gebrauch der Ausgangs- und der Zielsprache als „Instrument der Disziplinierung“ thematisch (5.1). Im Kontrast dazu steht in Fall 2 „*un mélange des deux*“, dessen Grundlage eine Sequenz aus dem französischen Deutschunterricht an einem *collège* bildet, die „Sprachmischung als Hilfsmittel“ im Fokus der Rekonstruktion (5.2). Ebenfalls alternierend schließen sich je eine weitere Interpretation aus dem Französischunterricht eines anderen deutschen Gymnasiums und aus dem Deutschunterricht eines *lycées* an. In Fall 3 „*nous avons aujourd’hui de la visite*“ tritt die Zielsprache bzw. die Inszenierung der französischen Zielsprache als Unterrichtssprache zu Tage (5.3). Hingegen werden Sprachwechsel in Fall 4 „*alles klar oder nicht? – qu’est-ce qu’on doit faire là?*“ im Sinne eines „Wechselspiel(s) zwischen Verständnis und Kontrolle“ als zentrales Strukturmerkmal rekonstruiert (5.4).

*Kapitel 6* widmet sich dem Vergleich und der Kontrastierung der aus den Einzelfallrekonstruktionen hervorgegangenen Strukturhypothesen. Als Vergleichsfolie werden ausgewählter Aspekte von Bourdieu (2012) Theorie des (sprachlichen) Habitus herangezogen, die sich, insbesondere in Bezug auf die Sprachwechselpraktiken der Lehrenden, als relevant erwiesen. Im Anschluss an eine idealtypische Typenbildung der Sprachwechselpraktiken werden die gewonnenen Ergebnisse in Rückbindung an die Erkenntnisse zum deutsch-französischen Forschungsstand aus dem 2. Kapitel – unter Einbindung der vorhandenen Studien zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht – kritisch besprochen.

*Kapitel 7* beschließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse, dem Aufgreifen offener Fragen und einem Ausblick auf weitere Forschungen.

Zuletzt noch einige Anmerkungen zur gestalterischen und sprachlichen Form: Zur Wahrung einer gendergerechten Sprache werden die Vollformen, also z.B. Schülerinnen und Schüler oder Lehrerin und Lehrer verschriftet. Die teils französischsprachigen Transkripte werden in Anlehnung an die forschungsmethodischen Prinzipien in der Originalsprache belassen. An Stellen, an denen Übersetzungen notwendig erscheinen, um die Interpretation nachzuvollziehen, sind diese in den Fließtext eingearbeitet. Ferner wurden fremdsprachliche (Fach-)begriffe im Text kursiv gesetzt.



## 2 Forschungsstand: Ein gekreuzter deutsch-französischer Blick auf Fremdsprachenunterricht und Sprachwechsel in Deutschland und Frankreich

Im Rahmen der Verortung der Dissertation innerhalb einer binationalen Unterrichtsforschung besteht neben der Untersuchung des konkreten Unterrichtsgeschehens (Kapitel 5) zusätzliches Interesse daran, den Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Konzeptionen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen zu sehen (vgl. Bausch et al. 2007, 9). Zielsetzung dieses Kapitels ist es, Erkenntnisse über die wissenschaftlichen Forschungstraditionen und aktuellen Forschungsdiskurse bezüglich des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere des Sprachwechsels in Unterrichtssequenzen aus dem Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Deutschland zu erlangen. Der Begriff *Sprachwechsel* wird definiert als „Wechsel zwischen zwei Sprachen oder Dialekten innerhalb einer Äußerung oder eines Dialogs bei bilingualen Sprechern/Schreibern, meist durch Kontextfaktoren bedingt“ (Glück/Rödel 2016, 659). Oftmals wird zur Bezeichnung dieses Phänomens auch der englische Terminus *Codeswitching* herangezogen (zur detaillierteren Begriffserläuterung vgl. Kapitel 2.2.2.).

In Abgrenzung dazu, dass Forschungsarbeiten zum Fremdsprachenunterricht und zum Sprachwechsel mitunter in länderspezifischen Forschungstraditionen verhaftet sind (vgl. Gnutzmann et al. 2011), richtet sich der gekreuzte deutsch-französische Blick auch auf Beiträge und Initiativen, die in der Forschungslandschaft beider Länder Übereinstimmungen hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände und -anliegen aufweisen, z.B. Analysen zu aufgaben- und kompetenzbasierten Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts. Diese Kongruenzen ergeben sich nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Lernen von Sprachen in Europa (GER)*<sup>13</sup>. Traditionell wird sowohl der Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts als auch der Wechsel zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache in Deutschland wie in Frankreich eher von wissenschaftlichen Disziplinen wie der Fremdsprachendidaktik/*Didactique des langues*, der Fremdsprachenlern- und lehrforschung mit ihren Bezugswissenschaften wie der Angewandten Linguistik/*Linguistique appliquée* oder der Spracherwerbsforschung/*Recherche en acquisition de langues* untersucht als seitens der Erziehungswissenschaft bzw. in Frankreich nach Recherchen zum Zeitpunkt der Erhebungen (2011/2012) überhaupt nicht seitens der *Sciences de l'éducation*, die als relativ

---

<sup>13</sup> Der *GER* wurde im Auftrag des Europarats erstellt und ist 2001 in Kraft getreten (vgl. Europarat 2001). Zur Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht in Europa siehe Kapitel 4.

„junge“ Disziplin in den französischen Universitäten Ende der 1960er Jahre neu gegründet worden war (vgl. Helmchen 2007, 61). Dass die *Sciences de l'éducation* diese Thematik bislang nicht beforschen, mag einerseits mit ihrem (Selbst-)verständnis als auf Soziologie und Psychologie basierende „sciences positives“ (Hörner 2004, 251) zusammenhängen. Zudem werden den *Sciences de l'éducation* lange Zeit Schwierigkeiten bei der Etablierung als Referenzwissenschaft für die Lehrerbildung zugeschrieben: „Par contre, les sciences de l'éducation à la française, ont du mal jusqu'à l'époque actuelle à s'imposer comme discipline de référence non marginale dans la formation des enseignants“ (ebd., 252).<sup>14,15</sup> Erst in jüngerer Zeit entwickeln sich die französischen Erziehungswissenschaften, auch in Zusammenhang mit der Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor-/Mastersystem, als Referenzwissenschaft für die Lehrerbildung (vgl. Hörner 2014, 173ff.). Im Unterschied zu Frankreich hat die deutsche Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik philosophische und theologische Ursprünge und widmet sich seit dem 20. Jahrhundert der professionellen Lehrer(aus-)bildung auf universitärer Ebene: „La pédagogie universitaire devait devenir au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la discipline «professionnalisante» de la fonction enseignante même pour l'enseignement élémentaire“ (Hörner 2004, 251)<sup>16</sup>.

Vor diesen Hintergründen zielt die folgende Darstellung darauf ab, länderspezifische Zugänge und relevante Studien zum Forschungsgegenstand des Fremdsprachenunterrichts und des Sprachwechsels herauszuarbeiten, die teilweise durch die Entwicklungslinien der Disziplinen (mit-)bedingt sind. Beabsichtigt ist weniger die Entwicklungen der Disziplinen im Einzelnen nachzuzeichnen, sondern vielmehr einen Beitrag zu einer interdisziplinären Öffnung zu leisten, die aus der Perspektivenpluralität auf den Untersuchungsgegenstand seitens der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen resultiert. Aus diesem gekreuzten deutsch-französischen Blick erfolgt abschließend eine kurze Synthese, aus der relevante Fragen für die eigene Studie hervorgehen (vgl. 2.4).

---

<sup>14</sup> „Dagegen haben die französischen Erziehungswissenschaften bis heute Schwierigkeiten sich als nicht randständige Referenzwissenschaft in der Lehrerbildung durchzusetzen“ (Hörner 2004, 252).

<sup>15</sup> Während des pädagogischen Begleitstudiums der Autorin in den Jahren 2001-2002 wurden im Rahmen des Integrierten Studienprogramms Mainz-Dijon Lehrveranstaltungen lediglich vereinzelt im Fachbereich der *Psychologie* und *Sociologie* an der *Université de Bourgogne* angeboten.

<sup>16</sup> Die universitäre Pädagogik sollte im Verlauf des 20. Jahrhunderts die „professionalisierende“ Disziplin der Lehrerbildung, auch für die Grundschul(aus-)bildung werden“ (Hörner 2004, 251).

## 2.1 Die Perspektiven der deutschen Erziehungswissenschaft auf Fremdsprachenunterricht

### 2.1.1 Erziehungswissenschaft, (Allgemeine) und (Fachsprachen) Didaktik, Unterricht als Interaktion

Angesichts des in den Curricula herausgehobenen zentralen Stellenwerts, der der Fähigkeit zur Kommunikation in einer fremden Sprache für die allgemeine Bildung zugeschrieben wird (vgl. Meyer 2007, 44), müsste dem Fremdsprachenunterricht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eigentlich eine hohe Bedeutung eingeräumt werden, und die allgemeine Didaktik müsste sich paradigmatisch um diesen bemühen (vgl. ebd., 20). Wie bereits einleitend angeklungen, bestand bisher jedoch ein recht marginales Interesse am Forschungsgegenstand Fremdsprachen- bzw. Sprachunterricht seitens der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik in Deutschland (vgl. ebd.). Seitens der fremdsprachen-didaktischen Disziplinen ist ebenso auffällig, dass nur in einem Teil der Publikationen pädagogische Disziplinen als Bezugswissenschaften benannt werden (vgl. Haß 2013, 23).

Dieser Umstand wird von einigen erziehungswissenschaftlichen als auch fremdsprachendidaktischen Forscherinnen und Forschern mit einer zeitweisen „Abschottung“ (Meyer 2007, 44), der gegenseitigen Ignoranz bzw. einem gegenseitigen Misstrauen der beiden Disziplinen erklärt (vgl. Gnutzmann et al. 2011; Nieweler 2017, 66). Eine weitere Begründung mag in dem inkompatiblen Selbstverständnis der beiden Disziplinen liegen, so schreibt Haß:

*„[...] die Revitalisierung der interdisziplinären Kommunikation und Kooperation [erscheint] nicht nur dringend nötig, sondern auch möglich, teilen doch alle didaktischen Disziplinen primär ein gleiches Interesse: institutionalisierte Lehr-Lernprozesse (Unterricht) zu erforschen und daraus reflektierend normative Aussagen für die Planung und Gestaltung derselben abzuleiten“ (Haß 2013, 27).*

Im erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis – zumindest des hier zugrunde gelegten – geht es jedoch gerade nicht um die Aufstellung ‚normativer‘ Aussagen, sondern um die Entwicklung einer kritisch-reflektierenden Haltung diesen gegenüber, die über ein nachvollziehbares Verstehen der pädagogischen Handlungs- und Kommunikationspraktiken auf der ‚Mikroebene‘, in unserem Fall auf der Ebene des Unterrichts, erlangt werden kann (vgl. Rabenstein 2010, 37 f.). Dieses Verständnis des Erkenntnisinteresses von Schul- und Unterrichtsforschung sowie eine bestimmte Auffassung von Unterricht, die im Folgenden kurz erläutert wird, liegt den meisten der nachfolgend angeführten Studien, wie auch dieser Dissertationsstudie, zu Grunde.

Unterricht wird dabei als „eine soziale Situation aufgefasst [...], die durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichnet ist, das heißt durch sprachliche Handlungen und Symbole, mittels derer eine Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrern und Schülern sowohl im Hinblick auf fachliches Lernen als auch auf Erziehung stattfindet“ (Rabenstein 2010, 38 f.). Auch in der Fremdsprachendidaktik ist der Terminus „Bedeutungsaushandlung“ in Verbindung mit dem Begriff der „Interaktion“ gängig (vgl. Bonnet/Breidbach 2007, 254). Neben der Definition von Interaktion als „wechselseitiger sprachlicher und nichtsprachlicher Austausch von Wissens-elementen“ und als „Aushandlung von Bedeutung“ wird die Aushandlung „von sprachlicher Form zwecks Verständigung“ als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts benannt (vgl. Vollmer et al. 2001).

Das heißt, Unterricht wird gefasst als sinnhaft konstituierte soziale Wirklichkeit, dessen Geschehen jedoch weder ableitbar noch vorhersagbar ist, da es in seiner Entwicklung weitgehend ‚situationell‘ emergiert (vgl. Rabenstein 2010, 33). Weiterhin beschreibt Luhmann die „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler [als] wohl auffälligste Eigenart des Interaktionssystems Schulunterricht [...], die die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann 2002, 108).

Dieser Komplexität des Handlungs- und Kommunikationsgeschehens versucht die rekonstruktiv orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung mittels Analysemethoden beizukommen, die ein ebensolches Verständnis der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit teilen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich darauf, die sich situationell herausbildenden Strukturen zu erschließen, mit dem Ziel, das pädagogische Handeln im Kontext von Unterricht und Schule nachzuvollziehend zu verstehen. In Einklang steht die skizzierte Unterrichtsauffassung mit qualitativ-rekonstruktiven bzw. interpretativen Auswertungsmethoden, die möglichst unvoreingenommen und ohne vorherige Hypothesenbildung der zunächst trivial anmutenden Frage nachgehen: Was geschieht überhaupt im Unterricht? (Combe/Helsper 1994) bzw. hier: Was geschieht im Unterricht im deutschen und im französischen Bildungssystem? Vor dem Hintergrund dieser Fragen wurden in den letzten zehn Jahren im Zuge einer zunehmenden Internationalisierung der Forschung vereinzelt qualitativ-rekonstruktive Studien mit binationaler Ausrichtung im deutschen und französischen Bildungssystem durchgeführt. Anzuführen sind an dieser Stelle beispielsweise Analysen zu pädagogischen Handlungsdispositionen und Einstellungen von deutschen und französischen Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht (Sievers, 2009), hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland (Meister 2010), die fallrekonstruktive Untersuchung von

Subjektivations- und Anerkennungsprozessen in fremdsprachlichen Unterrichtspraktiken in Deutschland und Frankreich (Schelle/Früchtenicht 2015) oder eine rekonstruktive Studie zum Bild des Bürgers bzw. des Citoyen in französischen und deutschen Schulbüchern als Beitrag zum politischen Lernen in der Schule (Straub 2018). Andere Bildungsräume in den Blick nehmend sei desweiteren auf eine rekonstruktiv-vergleichende Studie zur Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes im Senegal, in Frankreich und in Deutschland (Straub/Schelle 2016) verwiesen sowie auf eine qualitativ-rekonstruktive Studie, die vergleichend den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht Deutsch im Senegal und Französisch in Deutschland untersucht (Mbaye 2018). Der Beitrag von Schelle/Adick/Scholz/Mbaye (2018) widmet sich der Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken aus Frankreich, Senegal, Deutschland und den systematischen und methodischen Herausforderungen des Vergleichs.

### **2.1.2 Bildungsgang und Studien zum Fremdsprachenunterricht**

In Bezug auf das schulische Fremdsprachenlernen ist in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse von Seiten der erziehungswissenschaftlich fundierten Bildungsgangforschung zu verzeichnen (vgl. u.a. Dirim/Wegner 2018, Wegner 2016). Die Forscherinnen und Forscher erachten den Ansatz der Bildungsgangforschung als vielversprechend, um den spezifischen Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen fremdsprachendidaktisch zu konkretisieren und der Fremdsprachendidaktik sowie der Fremdsprachenforschung neue Impulse zu geben (vgl. u.a. Decke-Cornill et al. 2007, 8). Der Ansatz ist vor allem mit dem Konzept der „Entwicklungsaufgabe“ und mit dem schulpädagogisch-didaktischen Konzept des „Bildungsgangs“ verbunden und darauf fokussiert, Bildungsprozesse zu erforschen (vgl. ebd.; Wegner 2016). Im Sinne des zu Grunde gelegten Bildungsbegriffes werden wesentliche Momente eines jeden Bildungsprozesses wie der Persönlichkeitsentwicklung, der Reflexion, der Änderung oder der bewussten Aufrechterhaltung des Selbst- und Weltverständnisses, untersucht (vgl. Bonnet/Breidbach 2007, 253). Im Kontext der Bildungsgangforschung zum fremdsprachlichen Lernen und Lehren sind weitere Konzepte wie etwa das des Habitus<sup>17</sup> oder der Sinnkonstruktion bedeutungsvoll (vgl. Tesch 2016). So zeigen empirische Studien, dass die Sinnkonstruktionen von Lernenden und Lehrenden divergieren, was dazu führt, dass der Lernprozess zwar einerseits durch ertragreiche Progressionen und einen Zuwachs an

---

<sup>17</sup> Bourdieu (1993, 127) versteht unter Habitus „ein Produkt von Konditionierungen, also inkorporiertes Kapital, das, was man erworben hat, was aber in Form bleibender Dispositionen dauerhaft körperliche Gestalt angenommen hat“. Zu weiterführenden Ausführungen vergleiche Kapitel 6.

fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz gekennzeichnet ist, andererseits aber auch durch Regressionen. Was im Unterricht passiert, muss den Beteiligten dabei nicht bewusst sein, denn die Fachkultur der Lehrenden sowie die Lernkultur der Schülerinnen und Schüler gehen oftmals mit einer habituellen Entwicklung einher:

*„Die Fachkultur, die die Lehrer/innen präsentieren, ist ein Habitus, den sie sich im Laufe ihrer Schulzeit, dann in ihrer Berufsausbildung an der Universität und stärker noch im Berufsalltag der Schule aufgebaut haben und den sie im wörtlichen Sinne verkörpern, wie auch die Schüler/innen im Laufe der langen Schulzeit eine Lernkultur entwickeln, die ihr Verhalten angesichts der Anforderung der Lehrenden einerseits und ihrer eigenen Hoffnungen auf ein sinnerfülltes Leben in der Schule und in der Zeit nach der Schule andererseits bestimmt und verständlich macht“ (Decke-Cornill et al. 2007, 9f.).*

Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts widmet sich die Bildungsgangforschung verstärkt der Rolle der (sprachlichen) Heterogenität. Exemplarisch zu nennen sei an dieser Stelle die qualitativ-empirische Studie zum Thema „Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ von Hu (2003), in der die Autorin u.a. feststellt, dass im fremdsprachendidaktischen Diskurs und im fremdsprachlichen Unterricht in Deutschland eine starke Zielsprachenorientiertheit und letztendlich ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994, 30) zu beobachten sei, d.h. die Tendenz, die im Vorhinein bestehenden Sprachlern- und -erwerbserfahrungen der Schülerinnen und Schüler weitgehend aus der unterrichtlichen Aktion auszublenden, mit Ausnahme der deutschen Sprache, deren großzügige Verwendung in den beiden untersuchten Fällen, im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschul- und einer Gymnasialklasse, festgestellt werden konnte (vgl. Hu 2003; Hu 2005, 169 ff.).<sup>18</sup>

Die Zuwendung zum Thema der Mehrsprachigkeit ist ebenfalls aus deutsch-französischer Perspektive zu konstatieren. So gehen Kunkel/Stratilaki (2012, 55ff.) der Frage nach, welche Formen von Zwei-/Mehrsprachigkeit durch den Fremdsprachenunterricht in französischen Schulen gefördert werden sollen und in welcher Weise diese Förderung im Schulalltag umgesetzt wird. In den Schlussfolgerungen der Forscherinnen spiegeln sich die Befunde für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland in ähnlicher Weise wider: Auch in Frankreich würden die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler systematisch vom Unterricht ausgeschlossen werden, ein monolingualer Habitus, der von der Überzeugung

---

<sup>18</sup> Das forschungsmethodische Design der Studie ist mehrperspektivisch angelegt. Neben Unterrichtsbeobachtungen bildeten narrativ-fokussierte Interviews mit Fremdsprachenlehrenden und -lernenden die Basis der Untersuchung. Siehe ausführlicher hierzu Hu (2003).

geprägt ist, Individuen und Staaten seien „normalerweise“ einsprachig, herrsche auch hier weiterhin vor (vgl. Kunkel/Stratilaki 2012, 65). Jüngere Forschungen, insbesondere zum Bildungsgang, widmen sich Mehrsprachigkeitskonzepten in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit – auch in internationaler Perspektive (vgl. Wegner/Dirim 2016).

## **2.2 Die Perspektiven der Fremdsprachenlehr- und Fremdsprachenlernforschung/Fremdsprachendidaktik**

### **2.2.1 Entwicklungsgeschichte und Forschungsthemen in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung/Fremdsprachendidaktik**

Wie einleitend geschildert, ist die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts traditionell in der Fachwissenschaft/-didaktik, genauer in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung/Fremdsprachendidaktik verankert. Erste Lehrstühle für Fremdsprachendidaktik finden sich seit den 1960er Jahren an Pädagogischen Hochschulen, bevor diese sukzessive auch an den Universitäten eingerichtet werden (vgl. Schlemminger 2004). Seit den 1980er Jahren etablieren sich dann weitere Disziplinen wie die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Spracherwerbsforschung, die die Erforschung des Gegenstands ebenfalls für sich beanspruchen.

Gegenwärtig sind die Forschungsthemen und -fragestellungen zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts breit gefächert. Je nach forschungswissenschaftlicher Ausrichtung kann der Fokus auf genuin fachdidaktische, auf spracherwerbstheoretische oder auf linguistische Aspekte ausgelegt sein, die sich wiederum in die Fachrichtungen Psycho-, Sozio- oder Pragmalinguistik oder einer Kombination daraus einordnen lassen. Wichtige fremdsprachendidaktische Forschungsthemen sind seit jeher etwa Lernerorientierung, Subjektorientierung und Subjektive Theorien von Lernenden (vgl. Kallenbach 1996) und seltener von Lehrenden (vgl. Caspari 2003; Martinez 2008). Laut Trautmann (2013, 348) erinnere insbesondere die Erziehungswissenschaft daran, dass die Fokussierung der fremdsprachendidaktischen Forschung auf die Lernerorientierung zwar viele Erkenntnisse über den Fremdsprachenlernenden, jedoch zu wenig Wissen über den Fremdsprachenlehrenden hervorbringe (vgl. auch Königs 2015). Jüngere Untersuchungen der Fremdsprachendidaktik fokussieren neben dem traditionellen Thema Lernerorientierung schwerpunktmäßig auf die Themen Inhalte, Kompetenzen und Aufgabenorientierung, wobei die Inhaltsfrage nach PISA deutlich hinter die Kompetenzdiskussion zurücktritt (Gnutzmann et al. 2011, 22). Als Beispiel

für die letztgenannten Bereiche Kompetenzen/Aufgabenorientierung sei die Dissertationsschrift von Tesch (2010) angeführt, der im Rahmen des Lernaufgabenprojekts am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Berlin (IQB) der Forschungsfrage nachgeht, welche Lehr- und Lernkonzepte der Verwendung von kompetenzorientierten Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht Französisch zu- bzw. abträglich sind.

In Bezug zum bilingualen Unterricht stehen Studien, die nach dem Mehrwert des Lernens in zwei Sprachen fragen, denn dieser verspricht einen Zugewinn hinsichtlich der sprachlichen, der fachlichen und der interkulturellen Kompetenz (vgl. Caspari et al. 2009). Zur Frage, wie Lernende das Lernen in zwei Sprachen beurteilen, sei exemplarisch eine Befragung von Absolventen deutsch-französischer bilingualer Bildungsgänge in Deutschland angeführt. 87% der Absolventen sahen keine großen Schwierigkeiten darin, Sachfächer in zwei Sprachen zu lernen, die Sprachbarriere wird von ihnen demzufolge als relativ gering eingeschätzt (vgl. Christ 2003, 119). Das Phänomen des Ausgangs- und Zielsprachenwechsels erfährt in Zusammenhang mit dem bilingualen Sachfachunterricht im gesellschaftlichen (z.B. Geschichte, Sozialkunde, Geografie) oder naturwissenschaftlichen Bereich (z.B. Chemie, Physik, Biologie), in dem diese gleichsam als Arbeitssprachen fungieren, besonderes Interesse (vgl. Hollm et al. 2013; Diehr et al. 2016).

### **2.2.2 Zu den Begriffen und zum Verständnis von *Sprachwechsel* und *code-switching***

Aus der eingangs herangezogenen Definition von *Sprachwechsel* als „Wechsel zwischen zwei Sprachen oder Dialekten innerhalb einer Äußerung oder eines Dialogs bei bilingualen Sprechern/Schreibern“ (Glück/Rödel 2016, 659) geht die Verortung des Begriffs innerhalb der Bilinguismus-/Sprachkontaktforschung hervor, die insbesondere im anglo-amerikanischen Raum von Gumperz' Arbeiten vorangetrieben wurde. An dieser Stelle sei auf den Aufsatz von Blom/Gumperz (1964 [1972]) über *Codeswitching* zwischen Dialekt und Standard, einen Klassiker der *Codeswitching*-Fachliteratur, verwiesen. Alltags- wie auch wissenschaftssprachlich wird zur Bezeichnung des Hin- und Herwechselns zwischen zwei Kontaktsprachen oder -dialekten oftmals der englischsprachige Terminus *code-switching*<sup>19</sup>, *code-mixing* oder seltener *odd switching* herangezogen (vgl. Gardner-Chloros 2009, 10ff.). Die Verwendung und

---

<sup>19</sup> Die Schreibweise des Begriffes variiert von Autor/in zu Autor/in. Im Folgenden wird im Fall der Bezugnahme auf bestimmte Autorinnen/Autoren deren jeweilige Schreibweise (*code-switching*, *codeswitching*, *Code-switching*, *Codeswitching*) übernommen.



inhaltliche Füllung zeigt je nach Autorin/Autor und Forschungskontext eine erhebliche Variation auf.<sup>20</sup> Nach Gumperz (1992, 54) meint *code-switching* „the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two grammatical systems or subsystems“. Müller (2015, 11) beschreibt *code-switching* bei mehrsprachigen Personen mit Verweis auf MacSwan (2000, 38) aus linguistischer Sicht als sanften Wechsel zwischen zwei oder mehreren Sprachen, welcher durch mehrsprachige Personen vollzogen wird. Sie bezeichnet den Wechsel als „sanft“, da er ohne Häsitationen – z.B. *ähm, mh, ah* – und Pausen erfolge. In syntaktischer Hinsicht kann ein Sprachwechsel an einer Satz- oder Äußerungsgrenze stattfinden (*inter-sententiales Codeswitching*) oder er geschieht innerhalb eines Satzes (*intra-sententiales Codeswitching*) (vgl. Müller 2015, 15). Ferner verweist das Wort *code* nicht nur auf zwei Kodes, zwei Sprachen, sondern impliziert, dass innerhalb dieser Sprachen verschiedene Register oder Varietäten existieren, zwischen denen monolinguale, bilinguale und mehrsprachige Personen in Abhängigkeit von der Gesprächssituation oder vom Sprachraum wechseln können. Sprachwechsel zwischen Registern oder Varietäten werden auch als *style shifting* (ebd., 11) bezeichnet.

Im Zusammenhang mit der Interaktion im Fremdsprachenunterricht nehmen Forschende wie Bickes/Pauli (2009), Christ (2003), Ehrhart (2002, 2003), Fleur Ott (2002), Lavric (2013, 2014) Bezug auf bestehende Begriffsbestimmungen aus dem Bereich der Bilinguismus-/Sprachkontaktforschung und konkretisieren diese in Hinsicht auf den unterrichtlichen Kontext in der Annahme, dass es sich bei den Lehrenden und Lernenden um bilinguale oder mehrsprachige Sprecher/innen handelt, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Zielsprache der Lernenden als Lerner- oder Zwischensprache (*interlanguage*) aufzufassen ist, die zunächst in wesentlichen Teilen instabil ist und sich mit jedem Lernschritt verändert, hin zu einer allmählichen Annäherung an die Normen und das System der zu erlernenden Sprache (vgl. Bickes/Pauli 2009, 104; Christ 2003, 113; Nieweler 2017, 26f.). Weiterhin stellt Ehrhart (2003, 76) in Hinblick auf ihre Studie zum *Code-switching* im Fremdsprachenunterricht Französisch der Grundschule heraus, dass „auch dann von Code-switching gesprochen werden [kann], wenn der Sprachenwechsel mit dem Sprecherwechsel zusammenfällt“. Sie konstatiert, dass der

---

<sup>20</sup> Abgegrenzt werden kann der Begriff weiterhin von dem des *code shifting*, und des *language shifting*, der ebenfalls ins Deutsche mit *Sprachwechsel* übersetzt wird und der stattfindet, wenn eine Sprache nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben wird (vgl. Bickes/Pauli 2009, 101; Müller 2015, 14). Für die vorliegende Studie ist diese Abgrenzung irrelevant.

Sprachenwechsel mit dem *Turn* [„Sprecherbeitrag/Redebeitrag“]<sup>21</sup> ein häufiges Phänomen in der Lernsituation darstelle und einzelne Wörter, aber auch Wortgruppen oder ganze Sätze umfassen könne (vgl. ebd).

### 2.2.3 Studien zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht liegen einige wenige Studien zum Sprachwechselphänomen vor, die, ähnlich wie die nachfolgenden französischsprachigen Studien, besondere Rahmenbedingungen aufweisen. Zwei Studien widmen sich dem frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Die Studie von Fleur Ott (2011) untersucht das *Code-switching* im Englischunterricht<sup>22</sup>, diejenige von Ehrhart (2002, 2003) fokussiert das *Code-switching* in der Schüler/innen-Lehrer/innen-Interaktion des Fremdsprachenunterrichts Französisch. Eine für die vorliegende Dissertationsstudie relevantere Studie wurde unter der Leitung von Lavric (2013, 2014) von zwei Masterstudentinnen der Universität Innsbruck zum Sprachwechsel im gymnasialen Französischunterricht in Österreich (Beiler 2007) und im Deutschunterricht eines *lycées* in Frankreich (Rousseau 2006), zunächst je individuell, dann vergleichend, durchgeführt. Nachfolgend werden kurz die Erkenntnisse aus den Grundschulstudien skizziert, bevor näher auf die letztgenannten Untersuchungen eingegangen wird.

Fleur Ott (2011) geht in ihrer Arbeit den Untersuchungsfragen nach wann (Unterrichtssituationen) und warum (Gründe) Lehrerinnen und Lehrer im Englischunterricht die Sprachen wechseln, inwiefern die Rolle der Schülerinnen- und Schülersprache dabei von Bedeutung ist, und welche (förderlichen oder hemmenden) Auswirkungen *Code-switching* auf das Lernen der fremden Sprache hat. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgt mittels einer Kombination aus qualitativen (Videoanalyse und Interviews im Rahmen der *Grounded theory*) und quantitativen Forschungsmethoden (48 Fragebögen mit Englischlehrerinnen und -lehrern an Grundschulen in Baden-Württemberg sowie Interviews mit ausgewählten Schülerinnen- und

---

<sup>21</sup> „Turn (engl. das Drankommen, Dransein). Ein deutsches Substantiv, das turn entspräche, fehlt, so dass der Ausdruck unübersetzt ins Deutsche übernommen wurde. Das Ergebnis des „Dranseins“ beim Sprechen, das gleichfalls turn heißt, wird in der deutschen linguistischen Literatur als „Sprecherbeitrag“ oder „Redebeitrag“ bezeichnet und z.T. anstelle des Begriffs turn verwendet“ (Glück/Rödel 2016, 729).

<sup>22</sup> In einer kürzlich erschienenen Studie zur Lehrersprache im Englischunterricht in der Grundschule greift Deters-Philipp (2018) den L1-Einsatz in verschiedenen Unterrichtssituationen auf und zeichnet den Diskurs in der englischen Fremdsprachendidaktik nach.

Schülern aus 6 verschiedenen Klassen). Dass die einzelnen Arbeitsschritte nicht expliziert werden, führt zu einer erschwerten Nachvollziehbarkeit der nachstehenden Ergebnisse<sup>23</sup>:

Fast jede der untersuchten Schulklassen hat anscheinend eine Art System entwickelt, um mit der intendierten einsprachigen Unterrichtspraxis umzugehen, denn innerhalb der Sprachwechsel konnten über alle Klassen hinweg bestimmte Strukturen und Regelmäßigkeiten festgestellt werden: Angelehnt an die Thesen und Erklärungsansätze zum *Code-switching* von bi- und multilingualen Sprecherinnen und Sprechern im natürlichen Sprachgebrauch von Gardner-Chloros (2009), die Fleur Ott (2011) auf den Englischunterricht überträgt, nimmt die Forschende Kategorisierungen der Sprachwechsel vor, relativiert indes, dass „der innere Entscheidungsprozess [...] weder auf Lehrerinnen/Lehrer- noch auf Schülerinnen-/Schülerseite mit Sicherheit nachvollzogen werden [kann]“ (ebenda, 56). Fleur Ott (2011) differenziert zwischen den Kategorien „performance switching“, also den spontanen, unbeabsichtigten Sprachwechseln, und „motivated switching“, also den beabsichtigten, bewussten Wechseln der Sprache. Aus der Auswertung der Videoaufnahmen und Beobachtungsbögen geht, unter Berücksichtigung der einschränkenden Vorbemerkungen, hervor, dass beabsichtigte, bewusste Sprachwechsel häufiger bei den Lehrerinnen und Lehrern als bei den Schülerinnen und Schülern auftreten. Zu den beabsichtigten, bewussten Sprachwechseln der Lehrerinnen und Lehrer zählt Fleur Ott (2011, 56) Erklärungen von Arbeitsanweisungen, die in der Zielsprache auch nach mehrmaligen Versuchen nicht verstanden wurden, die „Sandwichtechnik“, d.h. den Einschub eines Wortes oder eines kurzen Satzes in der Muttersprache, sowie organisatorische Besonderheiten, die ebenfalls nicht in der Zielsprache geklärt werden konnten.<sup>24</sup> In diesen Situationen hätten sich die Lehrpersonen ganz bewusst für den Einsatz der deutschen Sprache entschieden. Zum unbeabsichtigten Sprachwechsel gehören spontane, teils emotionale und impulsive Reaktionen auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern sowie Kommentare zu Verhaltensweisen und Disziplinierungen. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler stellt sie Mischformen von unbeabsichtigten und beabsichtigten Sprachwechseln dar, die (in ihrer Begründung) teilweise intransparent bleiben.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Es existiert nach Kenntnisstand der Autorin keine anderweitige Publikation, in der eine Explikation vorgenommen würde.

<sup>24</sup> Zur „Sandwichtechnik“ siehe auch die Ausführungen von Butzkamm (2012, 56ff.) und Deters-Philipp (2018, 101).

<sup>25</sup> Zur Analyse und (teils statistischen) Auswertung der Fragebögen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern (Querschnitt zu Haltungen, Einstellungen und Vorgehensweisen) vgl. Fleur Ott (2011).

Ehrhart hat das von Franceschini geleitete Forschungsprojekt „Effizienz des Frühunterrichts – begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen“ am Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung an der Universität des Saarlandes koordiniert und diesbezügliche Überblicksartikel verfasst (vgl. Ehrhart 2002, 2003).<sup>26</sup> Zwischen 2000 und 2002 wurden Audio- und Videoaufzeichnungen im frühbeginnenden Französischunterricht der Grundschule mit Schülerinnen und Schülern zwischen 6 und 8 Jahren erhoben (150 Unterrichtsstunden). Ausgewählte Unterrichtssequenzen wurden auf die Forschungsfrage „Wie funktioniert Code-switching bei Schülern und Lehrern in der Interaktion im Unterricht?“ hin analysiert. Auf eine Darstellung der Auswertungsmethode wird in den überblicksartigen Artikeln verzichtet, was sich auf die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Interpretationsschritte auswirkt (vgl. Ehrhart 2002, 2003). Die verschiedenen Arten von Sprachwechsel in den frühen Lernphasen, die anhand von Transkriptstellen vorgestellt werden, werden nur ansatzweise, z.B. dahingehend interpretiert, dass die deutsche Schülerreaktion auf die französische Aussage des Lehrenden zeige, dass sie rezeptiv schon über Sprachkenntnisse verfügten (vgl. ebd. 2003, 83) oder dass der Lehrer das *Code-switching* als didaktisches Mittel zur Strukturierung des Unterrichts verwende (vgl. ebd., 81). Abschließend wird eine Typologie von verschiedenen Lehrertypen aufgestellt, die zwischen dem „Puristen“, dem „Gemäßigten“ und dem „aktiven Nutzer“ unterscheidet. Der Purist lehnt den Gebrauch der Ausgangssprache ab, der Gemäßigte toleriert die Verwendung der Ausgangssprache seitens der Lernenden und integriert diese in das (Unterrichts-)gespräch oder auch nicht. Der aktive Nutzer verwendet die Ausgangssprache selbstinitiiert oder als Reaktion auf schüler/innenseitige Wechsel in diese (vgl. 2002, 6).

Lavric (2013, 2014) und ihre Mitarbeiterinnen Beiler (2007) und Rousseau (2006) haben in Kenntnis von Causas Studie (2002), auf die in Unterkapitel 2.3.3 eingegangen wird, drei Fragebogenerhebungen bei Fremdsprachenlehrpersonen durchgeführt, deren Resultate eine empirische Untersuchung mittels Unterrichtsbeobachtungen und -transkriptionen der didaktischen Realität erforderlich machte (vgl. ebd.). Aus den Fragebogenerhebungen und den Transkriptanalysen ging hervor, dass die Häufigkeit des Rekurses auf die Ausgangssprache vom individuellen Stil der jeweiligen Lehrperson abhängt. In Anlehnung an Lavrics Typologie von 2001<sup>27</sup> und Ehrharts Studien (2002, 2003) wird ebenfalls zwischen Lehrenden

---

<sup>26</sup> Der Überblicksartikel von 2002, auf den Bezug genommen wird, ist in französischer Sprache abgefasst.

<sup>27</sup> Lavric hat die Typologie als Ergebnis einer Fragebogenerhebung zum Sprachwahlverhalten, der Frage des *code choice*, von Sprachlehrenden in der Kommunikation mit Studierenden in der mehrsprachigen Umgebung des „Sprachenhauses“ der Wirtschaftsuniversität Wien entworfen (vgl. Lavric 2001).

unterschieden, die eher *puristes* („Puristen“) oder eher *mélangeurs* („Mischer“) sind. Die Mischer/innen werden in Unterkategorien eingeordnet, in denen zwischen den *mélangeurs conscientes*, den „bewussten Mischern“, den *supérieurs*, den „Höhergestellten“, den *animateurs*, den „Entertainern“ differenziert wird (vgl. Lavric 2013, 150 ff.). Übereinstimmend gaben die befragten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an, die Ausgangssprache zu verwenden, wenn das oberste Ziel laute, sich verständlich zu machen. Des Weiteren richte sich die getroffene Sprachwahl nach den *types d'activité* („Arten von (Unterrichts-)aktivitäten“) sowie nach dem Niveau der Schülerinnen und Schüler, wobei sich letzteres interessanterweise in den Unterrichtsbeobachtungen und Analysen nicht bestätigte (vgl. ebd.). Einzelne Transkriptstellen aus dem französischen und dem österreichischen Korpus werden nach *types d'activités en classe* („Arten von (Unterrichts-)aktivitäten in der Klasse) unterteilt und die Interpretationen entsprechend dargestellt. Die *types d'activités* umfassen:

1. Eröffnungsrituale (Begrüßungen, Anwesenheit, Datum)
2. Übungen/Aufgaben
3. Überprüfung/Korrektur von Hausaufgaben, mündliche Aktivitäten, Wortschatz/Vokabular
4. Grammatik
5. Unterrichtsorganisation (Mikro-/Makroorganisation)
6. Aushandlung der Sprachwahl
7. mündliche Überprüfungen und die Konstruktion des „guten“/„schlechten“ Schülers
8. pädagogische Handlungen/Aktivitäten (loben, zurechtweisen, ermahnen, diskutieren...)

Innerhalb der einzelnen Unterrichtsaktivitäten scheinen einzelne Bereiche eher den Einsatz der Ausgangssprache zu begünstigen als andere, wie Erklärungen komplexer Grammatik- oder sprachlicher Phänomene, Scherze oder andere Randbemerkungen.

Insgesamt verzeichnen Lavric (2013, 2014), Beiler (2007) und Rousseau (2006) ähnliche, aber nicht in allen Punkten vollkommen gleiche Ergebnisse für den Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Österreich. Für die Eröffnungsrituale (Begrüßungen, Anwesenheit) konstatieren sowohl Rousseau (2006) als auch Beiler (2007), dass diese meistens in der Zielsprache durchgeführt werden, denn die Lehrpersonen scheinen eine Zäsur zur Pause oder zum vorherigen Geschehen zu markieren. Die Unterrichtsphasen, in denen Hausaufgaben überprüft, Aufgaben/Übungen besprochen werden oder mündliche Aktivitäten stattfinden, stellen sowohl für Frankreich als auch für Österreich den Bereich dar, in dem die Zielsprache am Präsentesten ist (vgl. Lavric 2014, 55). In diesen Situationen produzieren die Schülerinnen und Schüler systematisch Äußerungen in der Zielsprache und auch die

Organisation dieser Situationen erfolgt lehrer/innenseitig in dieser. Im Bereich des Wortschatzes werden aus Gründen der Zeitersparnis Übersetzungen in die Ausgangssprache bemüht<sup>28</sup>, im Bereich der Grammatik wechseln sowohl Lehrende als auch Lernende in die Ausgangssprache, vor allem zur Klärung und Wiederholung bestimmter Aspekte. Herausgestellt wird zudem der Befund, dass der Rekurs auf die Ausgangssprache auf der Organisationsebene des Unterrichts und im Bereich der (Arbeits-)anweisungen „fortement ancré dans les habitudes“ („stark in den Gewohnheiten verankert“) ist (ebd., 61). In den französischen *lycées* wird die „Makro-organisation“, das heißt Ankündigungen z.B. bezüglich zu verlegender Unterrichtsstunden oder gemeinsamer Ausflüge, ausnahmslos in der Ausgangssprache geklärt. Gedeutet wird dieser Umstand damit, dass alle Informationen der allgemeinen Organisation ins *carnet de correspondance* notiert werden, um von den Eltern unterschrieben zu werden (vgl. Lavric 2014, 61). Im Gegensatz zu dieser Praktik konnten in den österreichischen Transkripten Sprachwechsel im Bereich der Makroorganisation festgestellt werden und/oder die Beibehaltung der Zielsprache (vgl. ebd., 62). Im Bereich der Mikroorganisation, das heißt vor allem bei Anweisungen bezüglich der Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler oder der Hausaufgaben wurden im österreichischen Korpus Sprachwechsel in Form von Wiederholungen oder Reformulierungen analysiert, „le domaine par excellence de l’alternance codique“ (ebd., 63), während in Frankreich ein beträchtlicher Teil der Anweisungen in der Ausgangssprache erfolgte.

## **2.3 Die Perspektiven der *Didactique des langues* auf Fremdsprachenunterricht und Sprachwechsel**

### **2.3.1 Entwicklungsgeschichte der *Didactique des langues* in Frankreich**

Was die wissenschaftliche Erforschung von Fremdsprachen in Bezug auf ihr Erlernen und ihre Vermittlung bzw. die Lehrer(aus-)bildung in Frankreich anbetrifft, so war diese lange von der gängigen Zuschreibung behaftet, nicht zu existieren, da didaktische und pädagogische Grundlagen über einen langen Zeitraum nicht Bestandteil der universitären Lehrerbildung waren, die auf das Fachstudium ausgerichtet war. Entsprechende Kenntnisse wurden allenfalls innerhalb der zweiten Ausbildungsphase an den Ausbildungsstätten für Lehrkräfte, ehemals

---

<sup>28</sup> Auch Causa (2002) führt an, dass die Lehrpersonen sich der Ausgangssprache bemühen, wenn sie sich nicht mit einem Wort aufhalten möchten.

*Instituts universitaires de la formation des maîtres (IUFM)*, seit 2013 *Ecoles Supérieures du professorat et de l'Éducation (ESPE)*, vermittelt.<sup>29</sup> Poteaux (2003, 89) fasst zusammen: „En effet, les enseignants apprennent la discipline qu'ils vont enseigner mais n'apprennent que peu à enseigner“.<sup>30</sup> Die Ausrichtung der Lehrerbildung auf Fachwissen denn auf fachdidaktische Inhalte scheint bisweilen zu dominieren. So ist eine Teilnahme an erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen erst im vierten Mastersemester vorgesehen, sodass der Anteil an nicht direkt fachlichem Wissen bestenfalls 20% beträgt (vgl. Hörner 2014, 173). Dass diese Hypothese nicht einhundertprozentig zutreffend ist, lässt sich z.B. an der Einrichtung entsprechender Professuren für die *Didactique des langues et des cultures* erkennen sowie an einem Zusammenschluss zu Forschungsgruppen, die, wenn auch in geringer Anzahl, ausschließlich in einer didaktischen Disziplin arbeiten, der *Recherche en didactique des langues étrangères* (= *RDL*) (vgl. Martinez et al. 2011).<sup>31</sup> Trotz dieses Befundes sind rein didaktische Professuren in Frankreich eher selten. So haben nach Meißner (2013, 35) fremdsprachendidaktische Disziplinen in romanischen Ländern – im Vergleich zu angelsächsischen Ländern – traditionell wenig Aufmerksamkeit erhalten, was er auf eine fehlende Emanzipation der Didaktik als akademische Disziplin zurückführt. Dies erkläre seiner Ansicht nach, weshalb in Publikationen didaktische Fragen oft immer noch auf linguistische Teilaspekte reduziert würden. Vergewahrtigt man sich hingegen die derzeitigen Ausbildungsangebote an französischen Universitäten, die auf Bachelor-, Master- und sogar Doktorandenniveau Studiengänge in *Didactique (des langues, du français langue étrangère)* oder *Didactologie* anbieten, die Professuren, die sich mit diesen Forschungsfeldern beschäftigen und führende Publikationsorgane wie die Fachzeitschriften *Recherches en didactiques* oder *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, so sind die obigen Ausführungen zu relativieren.

Der „Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ (Bausch et al. 2007, 12) wurde und wird in Frankreich, wie auch in Deutschland, in Ausrichtung an verschiedene spracherwerbs-, lern- und lehrtheoretische Konzepte erforscht. So war in den 1950er Jahren die prozessorientierte Ausrichtung der *Méthodologie des langues vivantes* vorherrschend, Mitte der 1950er Jahre entwickelte sich der strukturalistische Ansatz der *Linguistique appliquée* und orientierte sich an vergleichbaren Entwicklungen im anglo-

---

<sup>29</sup> Zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte in Frankreich vgl. Kapitel 4.

<sup>30</sup> „Tatsächlich erlernen die Lehrpersonen das Fach-(wissen), das sie unterrichten werden, aber sie lernen nur wenig, wie man unterrichtet“ (Poteaux 2003, 89).

<sup>31</sup> Ein gesteigertes Interesse an der Erforschung von didaktischen und pädagogischen Fragestellungen ist in Bezug auf das Schulfach Französisch zu verzeichnen (vgl. z.B. Reuter 2016).

amerikanischen Raum (vgl. Kramersch 2007). Eine weitere Ausdifferenzierung innerhalb der fremdsprachendidaktischen Disziplinen erfolgte in den 1960er Jahren. Es entwickelte sich ein Bereich, der die *Langues étrangères pour tous*, den Fremdsprachenunterricht für alle bzw. die *Français langue étrangère*, das Französische als Fremdsprache, untersuchte (vgl. Coste 1984). In den 1980er Jahren vollzog sich in Abkehr von den linguistisch existierenden Ansätzen dann eine begriffliche und inhaltliche Neuorientierung der *Didactique des langues étrangères*, für die allerdings eine wissenschaftsmethodische Begründung nach Bausch et al. (2007) noch immer ausstehe.

Angesichts der vielfältigen Aufsplitterung innerhalb des Forschungsbereichs der *Didactique des langues étrangères*, die in Zusammenhang mit der Begründung eigenständiger (Teil-)disziplinen zu sehen ist (vgl. ebd.), herrschen in der französischen Wissenschaftslandschaft und innerhalb der Forschungsarbeiten nach wie vor Debatten über Definitionen und Eingrenzungen des Forschungsfeldes der *Recherche en didactique des langues étrangères* und ihrer Bezugsdisziplinen vor (vgl. Martinez et al. 2011). Dennoch kann insgesamt ein Paradigmenwechsel konstatiert werden, der sich laut Cicurel (2002, 2f.) in der Anlage französischer Forschungsarbeiten zu fremdsprachlichen Lehr-Lernprozessen mit Beginn der 1980er Jahre abzeichnet. Fortan wird der fremdsprachliche Unterricht nicht mehr nur als Realisationsort einer idealen, wissenschaftlich validierbaren Vermittlungsmethode begriffen, sondern als sozialer Ort, an dem eine Interaktion zwischen Partnern stattfindet, der mit entsprechenden Methoden beforscht wird (vgl. ebd.). Diese Änderung des Blickwinkels bezeichnet Cicurel (ebd., 2) als „incontestable tournant“, als nicht zu leugnenden Wendepunkt in der Geschichte der Fremdsprachenerforschung. Ab Mitte der 1990er Jahre verzeichnet Causa (2002, 45) ein wachsendes Interesse am Geschehen im fremdsprachlichen Klassenzimmer, welches sie der Möglichkeit der direkten Beobachtung zuschreibt: „[...] cet intérêt croissant tient à l’observation directe de ce qui se passe réellement dans la classe de langue étrangère [...]“. Zeugnis dieses Interesses sind mehrere Publikationen, die zwischen 1990 und 2010 in Zusammenhang mit fremdsprachenbezogenen Tagungen entstanden. Diese widmen sich mehrheitlich der Situationsvarietät und den Lehr-/Lernkontexten einer fremden Sprache bzw. insbesondere dem Französischen als Fremdsprache. Einige Untersuchungen gehen dabei dezidiert der Frage nach dem wechselnden Gebrauch zwischen Mutter- und Fremdsprache im Unterricht nach. Nennenswerte Tagungen, die Ende der 1990er Jahre stattfanden, waren v.a. die 1997 von der *École nationale supérieure (ENS) de Saint-Cloud*, der *Université de Paris V* und der *Université Stendhal-Grenoble III* organisierte Konferenz mit dem Titel „*Alternance*



*des langues et apprentissage*“ („Sprachwechsel und Lernen“) und die 1999 durchgeführte TRIANGLE-Tagung mit dem Titel „*Les langues maternelles dans l’enseignement des langues étrangères*“ („Die Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht“), die von der *École nationale supérieure (ENS) de Saint-Cloud*, vom *British Council* und vom Goethe Institut durchgeführt wurde. Auf Begriffsdefinitionen und Ergebnisse einiger Studien, die in Zusammenhang mit den Tagungen stehen, wird in den Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 eingegangen.

### **2.3.2 Zum Begriff und zum Verständnis von *alternance codique***

Wie im deutschsprachigen Raum wird das Phänomen des Hin- und Herwechselns zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen in der französischsprachigen Fachliteratur oftmals mit dem englischsprachigen Terminus als *code-switching* oder seltener als *odd switching*, beispielsweise mit Bezugnahme auf die Arbeiten von Gardner-Chloros (2009), bezeichnet (vgl. Alby 2013, 43), was damit zusammenhängen mag, dass sich dieses Forschungsfeld in Frankreich später als in Deutschland – ebenfalls im Anschluss an anglo-amerikanische Recherchen zu bilingualen Sprecherinnen und Sprechern – entwickelt hat – und zwar hinsichtlich soziolinguistischer, interkultureller und didaktischer Perspektiven (vgl. Canut 2002, 9). Neben dem englischen Begriff *code-switching* wird das französische Pendant *alternance codique* verwendet, wie auch den oben angeführten Tagungstiteln zu entnehmen ist. Ähnlich wie in der deutschsprachigen Fachliteratur (vgl. Punkt 2.2.2) weisen die inhaltlichen Definitionen je nach Forschungskontext und/oder Autorin/Autor Konvergenzen und Differenzen auf. Allgemein gehaltene Begriffsdefinitionen fassen unter *alternance codique* „le passage d’une langue à l’autre“ (Molander 2004, 86) oder „une expression utilisée pour désigner les passages d’une langue à une autre dans une interaction, sans préciser la forme de ces passages (Castellotti 2001, 143). Alby (2013, 44) definiert *alternance codique* detaillierter als eine Charakteristik des Verhaltens von bilingualen Sprecherinnen und Sprechern, die ihre sprachlichen Ressourcen, teilweise unter Berücksichtigung sozialer/stilistischer Absichten nutzen, indem sie von der einen in die andere Sprache wechseln oder sie auf unterschiedlichste Weise mischen. Neben der Bezeichnung des Sprachwechselphänomens als *alternance codique* existiert eine beträchtliche Anzahl an Terminologien wie zum Beispiel *alternance de langues*, *mélange des langues*, *mélange codique*, *mélange transcodique*, *structures mixtes* (vgl. Canut 2002, 11). Ebenso findet sich eine Varianz an Begriffsbezeichnungen des Phänomens im Rahmen von Untersuchungen fremdsprachlichen Unterrichts. Castellotti (2001, 75f.) verwendet die Begriffe *alternance*, *changement de langue* und *marque transcodique* synonym, Causa (2002, 9) nutzt

den Terminus *alternance codique*<sup>32</sup> und definiert ihn in Anschluss an Grosjean (1984), Lüdi und Py (1986) als „le passage complet de longueur variable d’une langue à l’autre dans une même interaction“. In Übereinstimmung mit Ehrharts (2003, 76) Definition von *code-switching* kann der Umfang des Sprachwechsels nach Grosjean (1984, 59) variieren: „le passage momentan      l’autre langue peut englober un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases“.

### 2.3.3 Studien zur *alternance codique* dans l’enseignement d’une langue étrangère

Aus der Perspektive der *Didactique des langues étrangères* weist der französischsprachige Forschungsstand in Bezug auf Studien zur *alternance codique* dans l’enseignement d’une langue étrangère Ähnlichkeiten zum deutschsprachigen Forschungsstand aus der Perspektive der Fremdsprachenlern- und -lernforschung/Fremdsprachendidaktik auf. Sprachwechsel im bilingualen Fremdsprachenunterricht werden beispielsweise von Geiger-Jaillet (2005) untersucht. Das Forschungsprojekt „*L’alternance des langues en cours bilingue*“ (Geiger-Jaillet 2005) widmet sich der Sprachproduktion von Lehrenden und Lernenden in bilingualen Klassen in *maternelle* (Vorschule) und Grundschule im Elsass. Bei den Kindern, die paritätisch Französisch und Deutsch lernen, konnten im Unterricht implizit und explizit vollzogene Sprachwechsel als Konstruktionselement linguistischer, kultureller und disziplinarischer Kompetenzen festgehalten werden (vgl. Geiger-Jaillet 2005). In Bezug auf den regulären Fremdsprachenunterricht existieren zum Phänomen der *alternance codique*, wie im deutschsprachigen Forschungsraum, einige wenige Studien, die ebenfalls besondere Rahmenbedingungen aufweisen.<sup>33</sup>

Insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist ein gesteigertes Interesse am Sprachwechselphänomen im Fremdsprachenunterricht zu verzeichnen, wie sich an einschlägigen Forschungsarbeiten ablesen lässt. Cicurels (1994) Arbeit beschäftigt sich mit Sprachwechseln als erleichterndes Schema und als Metasprache im fremdsprachlichen Lernprozess, Castellottis (1997, 2001) Untersuchungen widmen sich den Wechselbeziehungen zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache in der Reflexion von Pädagogen, Lehrenden, Grammatikern und Didaktikern. Des Weiteren referiert Castellotti (2001, 48ff.) Ergebnisse von Studien zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht der

---

<sup>32</sup> In einem gemeinsam mit Mamadou Mbaye publizierten Beitrag entschieden wir uns für die Verwendung des Begriffs *changement de code*, da dieser im Senegal zur Bezeichnung des Sprachwechselphänomens im Fremdsprachenunterricht geläufiger ist (vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013).

<sup>33</sup> Die folgenden Ausführungen basieren, wie im vorangegangenen Kapitel, auf eigenen Übersetzungen der franz  sischsprachig verfassten Publikationen.

Sekundarstufe in Frankreich und vergleicht bzw. ergänzt diese mit eigenen Untersuchungsergebnissen. Zunächst expliziert die Autorin zwei Verfahrensweisen, die in den bis dato vorliegenden Studien zur *alternance codique* komplementär genutzt wurden. Zum einen fokussieren die Studien den Platz, den die Sprachwechsel in der Organisation, in der Struktur einer pädagogischen Aktivität einnimmt (vgl. Denudom 1992). Andere Forschende akzentuieren die Formen der Sprachwechsel und kategorisieren diese. Exemplarisch sei auf Coste (1997) verwiesen, der drei Sprachwechselformen unterscheidet:

- 1.) Den Sprachwechsel der Wiederholung, der in der Ausgangssprache wiederaufnimmt, was in der Zielsprache gesagt wurde. Dabei kann es sich um eine (wörtliche) Übersetzung, eine Umformulierung oder eine Zusammenfassung handeln.
- 2.) Den Sprachwechsel der sich ergänzenden Verteilung, der dem Schema folgt: Es gibt Dinge, die in einer Sprache verhandelt werden und andere, die in der anderen Sprache ausgehandelt werden. Es wird nicht zwingend in der einen wiederholt, was in der anderen besprochen wurde.
- 3.) Den Sprachwechsel des metalinguistischen Kommentars in Unterrichtssituationen, in denen die Zielsprache Unterrichtsgegenstand der ausgangssprachlichen Metakommunikation ist und nicht Kommunikationsmittel.

Castellotti (2001) und ihre Forschungsgruppe vereint beide Betrachtungsweisen, indem sie die Initiierenden (*qui?*), die Situationen (*quand?*) und den Umgang mit den Sprachwechseln (*comment?*) in den Blick nimmt und untersucht, inwiefern bestimmte Typen didaktischer Aktivität Sprachwechsel favorisieren oder hemmen. Gleichsam lenkt sie ihr Interesse auf Formen und Funktionen der Sprachwechsel. Zunächst gelangt Castellotti (ebd.) im Rahmen eigener, aber auch unter Berücksichtigung vorausgegangener Studien anderer Forschenden zu der Erkenntnis, dass eine beachtliche Diversität bezüglich des Umfangs und der Frequenz von Sprachwechseln zwischen einzelnen Fremdsprachenklassen vorherrscht. In einigen Fremdsprachenklassen wird die Kommunikation fast ausnahmslos in der Zielsprache durchgeführt, in anderen wird der Gebrauch der Ausgangssprache weitgehend toleriert oder dazu ermutigt, weitere Lehrende lehnen den Gebrauch der Ausgangssprache konsequent ab<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> Castellotti (2001, 52) verweist auf die Publikationen weiterer Forscherinnen und Forscher, die sich mit Sprachwechseln auseinandergesetzt haben, wie beispielsweise Cambra (1992), Causa (1996), Moore (1996), Nussbaum (1991), Py (1997).

„[...] les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines d'entre elles, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue étrangère alors que dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent) [...]“ (Castellotti 2001, 52).

Der Umgang mit Sprachwechseln hänge nach Castellotti (2001, 57ff.) mitunter vom *style pédagogique*, vom pädagogischen Stil des Fremdsprachenlehrenden ab. Der *style pédagogique* impliziere das Selbstbild, das er/sie von sich, seinen/ihren Sprachkompetenzen und dem Einsatz der Ausgangssprache habe, beispielsweise, inwiefern er/sie ihm sichernde/beruhigende Funktion zuschreibe. Nicht auszuklammern sind weitere Faktoren, wie institutionelle Rahmenbedingungen und offiziell vertretene Vermittlungskonzepte, die die Sprachwechselpraktiken (implizit) mit beeinflussen.

Ferner scheint der schülerseitige Grad der Sprachkompetenz eine Rolle zu spielen. Der Einbezug der Ausgangssprache ist zu Beginn des Fremdsprachenlehrgangs bedeutsamer als nach 5 oder 7 Lernjahren, in denen weite Phasen des Unterrichts gänzlich in der Zielsprache durchgeführt werden. Insbesondere zu Anfang des Fremdsprachenlernprozesses würden Sprachwechsel überwiegend von den Schülerinnen und Schülern initiiert. Des Weiteren beschreiben Castellotti (2001, 63ff.) und andere Forschende (vgl. Causa 1996; Coste 1997; Moore 1996) einen Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsaktivitäten und dem Umfang, den Formen, den Funktionen des Rückgriffs auf die Ausgangssprache:

1. In Unterrichtssituationen, in denen die mündliche Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, initiieren diese Wechsel in die Ausgangssprache, wenn sie auf sprachliche Hürden in der Zielsprache treffen, beispielsweise um das richtige Wort oder einen adäquaten Ausdruck zu finden. In diesen Fällen fungieren die Sprachwechsel als *compensation* („Kompensation“), als *appel à l'aide* („Hilferuf“), als *bouée* („Rettungsanker“).
2. In Unterrichtssituationen, die die (pädagogische) Organisation von Unterrichtsaktivitäten und teilweise disziplinarische Ordnungen zum Gegenstand haben, nutzen Fremdsprachenlehrende die Ausgangssprache, um Aufgaben anzuleiten, um die Schülerinnen und Schüler zu etwas aufzufordern, um Unterrichtsphasen zu beginnen, zu beenden, miteinander zu verbinden, etc. Dieser Einsatz der Ausgangssprache ist

meist relativ kurz, mit dem Ziel die Kommunikation in der Zielsprache zügig fortführen zu können.

3. In Unterrichtssituationen, in denen die Erschließung von (lexikalischem) Sinn im Vordergrund steht, rekurren Fremdsprachenlehrende mit dem Ziel der Verständnisabsicherung (Erleichterung) auf die Ausgangssprache, um Hypothesen der Schülerinnen und Schüler zu bestätigen oder zu widerlegen und ihre Interpretation zu kontrollieren (Evaluation).
4. In Unterrichtssituationen, die metasprachliche Erklärungen zum Gegenstand haben, nutzen Fremdsprachenlehrende die Ausgangssprache, um mit den Schülerinnen und Schülern eine Reflexion über die fremde Sprache zu führen; die Lernenden können Sprachverständnisschwierigkeiten, die z.B. wortschatzbedingten Lücken in der fremden Sprache geschuldet sind, artikulieren. Die Ausgangssprache erweist sich sodann als ein sichereres Mittel, beispielsweise, um das Verstehen grammatikalischer Phänomene zu sichern. In diesen Situationen werden die Sprachwechsel sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrenden initiiert.

Abschließend räumt Castellotti (2001, 59) ein, dass in den Studien wichtige, den Sprachwechsel prägende Faktoren, wie z.B. der pädagogische Stil des Fremdsprachenlehrenden, die Umsetzung offizieller Regelungen oder Vermittlungsmethoden oder die Überwindung sprachlicher Hürden herausgearbeitet werden konnten, diese jedoch nicht hinreichend seien.

Molander (2002, 2004) analysiert Sprachwechselphänomene zwischen dem Französischen und dem Englischen im Schulunterricht in Québec, in denen französische Immersionsprogramme Anwendung finden, nimmt Interpretationen hinsichtlich interaktioneller Funktionen von Sprachwechsel vor. Als Ergebnis hält Molander (2004, 104) erstens fest, dass interaktionelle Funktionen mit den *stratégies d'enseignement et d'apprentissage/acquisition de L2*, den Lehr- und Lern-/Erwerbsstrategien der Zielsprache (L2) seitens Lehrender und Lernender verknüpft sind. Der Wechsel in die Ausgangssprache wird von Lehrpersonen mit einem metasprachlichen Gebrauch beschrieben, demjenigen der Lernenden wird ein kompensatorischer Nutzen zugeschrieben. Zweitens sind lehrer- und schülerseitige Sprachwechsel mit kommunikativen Strategien verbunden. Sprachwechsel dieser Art sind weniger frequent als oben genannte, zeigen sich hingegen variantenreich. Es handelt sich um Rückfragen, Instruktionen, die die Unterrichtsorganisation anbetreffen, Kommentare, die die interpersonellen Beziehungen der Lehrenden und Lernenden zum

Gegenstand haben, wie der affektive Sprachwechsel (Lehrende) und der Sprachwechsel des Eingeständnisses (Lernende). Molander attestiert dem Gebrauch der Ausgangssprache in der Immersionsklasse abschließend, dass er die Kommunikation und den fremdsprachlichen Lehr-/Lernprozess erleichtere und bereichere (vgl. ebd.).

Besonders herausgestellt sei im Folgenden die Promotionsstudie von Causa (2002), die als Erste den Versuch einer methodisch geleiteten, vertieften empirischen Analyse der „[L']*alternance codique* dans l'enseignement d'une langue étrangère“ unternommen hat, die auf Unterrichtsaufzeichnungen und Transkriptionen basiert. Damit hat Causa „un véritable travail de pionnière“ (Lavric 2014, 51) geleistet. Ihr Verdienst besteht nach Lavric (ebd.) darin, dass sie – im Gegensatz zu den in den vorherigen Studien vorherrschenden präskriptiven Tendenzen – eine rein deskriptive Perspektive eingenommen hat und den Korpus mittels eines konversationsanalytischen Verfahrens in Erweiterung der Methode der *linguistique interactionnelle* nach Vion (1992) untersucht. Der Korpus besteht aus Transkriptionen fremdsprachlichen Italienischunterrichts einer privaten Sprachschule in Paris, der ausnahmslos von muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die über gute bis sehr gute Sprachkenntnisse des Französischen verfügen. Sie unterrichten erwachsene Anfängerinnen und Anfänger. Damit weist der Untersuchungsraum im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht an Regelschulen Besonderheiten auf. Die Analyse des Korpus fokussiert auf Formen und Funktionen, die der Sprachwechsel im Diskurs der vier muttersprachlichen Italienischlehrerinnen und -lehrer einnimmt (vgl. Causa 2002).

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen zunächst die Komplexität und Varietät von Interaktionen im Klassenraum sowie das häufige Vorkommen von Sprachwechseln, ganz gleich welches Niveau an „Bilingualität“ die Lehrerinnen und Lehrer auszeichnet und welche Lehrmethode sie anwenden. Die zu Beginn der Studie aufgestellte Hypothese, nach der der Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht gleichsam als linguistisches, diskursives und interaktionelles Phänomen zu betrachten sei (vgl. ebd., 258), bestätigte sich. Die Bezeichnung des Sprachwechsels als linguistisches Phänomen ergibt sich aus dem Umstand, dass zwei unterschiedliche Sprachsysteme involviert sind. Als Diskurs-/Interaktionsphänomen gilt der Sprachwechsel, da die Funktionen, die er bekleidet, pädagogischer, stilistischer oder metaphorischer Natur sind und er daraus folgend eng mit unterschiedlichen Interaktionssituationen und Intentionen der Sprechersubjekte, hier der Lehrenden und Lernenden, verwoben ist (vgl. ebd., 259). Beim Einsatz des Sprachwechsels in die Muttersprache der Lernenden handelt es sich, so hebt Causa (ebd.) hervor, also nicht um ein Mittel

der linguistischen Vereinfachung, das aufgrund der unzureichenden Sprachkompetenz der Lernenden ausgelöst würde.

Widerlegt werden konnte die eingangs formulierte Hypothese, dass die lehrerseitig vollzogenen Sprachwechsel zufällig erfolgen. Vielmehr repräsentieren sie sowohl auf formalem als auch auf funktionalem Niveau ein „un ensemble cohérent et homogène“ (ebd., 258) – ein „kohärentes und strukturiertes Ensemble“. Die Sprachwechsel werden in der Annahme, dass jede Fremdsprachenlehrerin/jeder Fremdsprachenlehrer über bestimmte *stratégies d'enseignement*, über Lehrstrategien/unterrichtliche Strategien<sup>35</sup>, verfüge, als *stratégie à part entière*, als „eigene/gesonderte vollwertige Strategie“ aufgefasst. Unter *stratégies d'enseignement* versteht Causa (1996, 112; 2002, 55f.; 2003, 68f.) die Verhaltensweisen der Lehrpersonen, das heißt, die Gesamtheit an ausgewählten Handlungen, um Kenntnisse (in) der Zielsprache zu vermitteln und kommunikative Schwierigkeiten zu lösen, die mitunter mit dem Ungleichgewicht der linguistischen Kompetenzen der Anwesenden in Zusammenhang stehen.<sup>36</sup> Begründet wird die Bestimmung als *stratégie* quantitativ durch das häufige Auftreten von Sprachwechseln im untersuchten Korpus, qualitativ durch die Plurifunktionalität der Sprachwechsel, die, allgemein gesprochen, pädagogisch begründete, aber auch persönliche, affektive Bedürfnisse der Lehrenden auskleiden (Causa 2003, 73).<sup>37</sup>

Causa (1996, 2002, 2003) entwirft eine klassifizierende Typologie, in der sie die italienischsprachigen Lehrenden, die ausschließlich die Zielsprache verwenden, von denjenigen abgrenzt, die auf die französische Muttersprache der Lernenden zurückgreifen. Insgesamt unterteilt sie die Sprachwechselphänomene in vier Strategien, die *stratégie de réduction* (Reduktionsstrategie) (1), die *stratégie d'amplification* (Verstärkungsstrategie) (2), die *stratégie contrastive* (kontrastive Strategie) (3) und die *stratégie d'appui* (Unterstützungsstrategie) (4), wobei die frequentesten Sprachwechsel unter die letztgenannte Strategie fallen und diese daher hauptsächlicher Untersuchungsgegenstand ist.

Bei der Anwendung der *stratégie contrastive* werden Sprachwechsel zwischen der Ziel- und der Muttersprache vorgenommen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachsysteme, hier des Italienischen und des Französischen, explizit hervorzuheben. Auf einer Metaebene werden dabei lexikalische, syntaktische und morphologische Phänomene geklärt.

---

<sup>35</sup> Im deutschsprachigen Abstract von Causas (2003, 68) Beitrag wird *stratégies d'enseignement* mit „unterrichtliche Strategien“ übersetzt, „Lehrstrategien“ ist eine Übersetzung der Autorin.

<sup>36</sup> Causa (2003, 55ff.) weist darauf hin, dass die Definition von *stratégie* sich an die Bestimmung des Begriffs *stratégie* von Bange (1992) anlehnt.

<sup>37</sup> Causa (2003, 81) artikuliert, dass die Funktionalität der Sprachwechsel aus Sicht der/des Beobachtenden/Analysierenden nicht mit einhundertprozentiger Genauigkeit festgelegt werden kann.

Die Sprachwechsel werden durch bestimmte Wortgruppen oder Sätze eingeleitet, wie beispielsweise „à la différence du français“, oder „en français on dit“:

E.: *in altre parole quand en français vous dites je suis arrivé en italien sono arrivato + eh? + non ci sono problem d'accordo?*  
(*en d'autres termes quand en français vous dites je suis arrivé en italien je suis arrivé + eh? + il n'y a pas de problème d'accord?*)  
(Causa 2002, 121, [Herv. im Original])

An dieser Sequenzstelle vollzieht die Lehrperson einen Sprachwechsel in die Muttersprache der Lernenden, um die grammatischen Strukturen zur Bildung der Vergangenheitsform, im Französischen des *passé composé*, im Italienischen des *passato prossimo*, einander gegenüberzustellen.

Werden Sprachwechsel in der Kategorie der *stratégie contrastive* durch Marker eingeleitet, so fehlen diese bei Sprachwechsel, die als *stratégie d'appui* fungieren. Der Rückgriff der Italienischlehrkräfte auf die französische Muttersprache der Lernenden (in diesem speziellen Fall nicht auf die eigene) zielt darauf ab, ein (Kommunikations-)problem für jemand anderes zu lösen. Die Italienischlehrkräfte nutzen die Muttersprache der Lernenden antizipatorisch, damit diese eine kommunikative „Hürde“ in der Zielsprache überwinden können. Der Sprachwechsel hat in dieser Hinsicht unterstützende Funktion, um den Zugang zur Zielsprache zu erleichtern (vgl. Causa 1996, 115). Innerhalb der *stratégie d'appui* beschreibt Causa (2002, 2003) sechs verschiedene Sprachwechselformen, die in drei Kategorien gruppiert werden und ihrerseits bestimmte Funktionen erfüllen. Die drei Kategorien bestehen aus den *activités de reprise*, den Wiederaufnahmeaktivitäten (1), darunter fallen Wiederholungen und Reformulierungen, den *achèvements* (2), den Vervollständigungen (von Sätzen), dem *parler bilingue* (3), dem bilingualen Sprechen, worunter Ausrufe fallen. Die Funktionen der Sprachwechsel antworten auf unterschiedliche Bedürfnisse. Zunächst stellen sie eine Art dar, eine sich zeigende oder eine antizipierte pädagogische „Hürde“ zu überwinden, die aus Schwierigkeiten des Erwerbs der zu erlernenden Sprache resultiert. Nach Causa (2002, 2003) wird durch den Rückgriff in die Ausgangssprache die Aufnahme und ggf. die Verarbeitung neuer zielsprachlicher Kenntnisse erleichtert. Ferner verhindern Sprachwechsel eine Unterbrechung des Unterrichtsablaufs oder eine Blockierung des Kommunikationsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden. Zugleich könnte der Gebrauch der französischen Muttersprache der Lernenden in Anschluss an die Überlegungen von Gumperz (1989) den Wunsch der Lehrenden implizieren, eine persönlichere Beziehung zu den Lernenden zu



schaffen, sich in die Gemeinschaft der Französischsprechenden zu integrieren (vgl. Causa 2002, 2003).

## **2.4 Perspektivenpluralität zum Sprachwechsel – Ausgangslage für die vorliegende Studie**

Der gekreuzte deutsch-französischen Blick der zitierten Studien lässt einerseits ein interdisziplinäres Interesse – quer zu den Ländergrenzen und ihren Disziplinen – an der Erforschung von Lern- und Lehrprozessen im Fremdsprachenunterricht erkennen. Je nach wissenschaftlicher Disziplin ist dieses – entwicklungsgeschichtlich bedingt – stärker (Fremdsprachenlehr-/lernforschung/*Recherche en acquisition des langues* bzw. Fremdsprachendidaktik/*Didactique des Langues*) oder schwächer (Erziehungswissenschaft/ Allgemeine und Fachsprachen-Didaktik) ausgeprägt. Andererseits werden bestehende Desiderate offenkundig, wie sie für die *Sciences de l'Education*, die sich als Referenzwissenschaft für die Lehrerbildung anhaltend etabliert, zu verzeichnen sind.

Traditionell wurde und wird das Phänomen des Sprachwechsels in Deutschland und Frankreich in der Weiterentwicklung anglo-amerikanischer Forschungen in Zusammenhang mit bi-/multilingualen Sprecherinnen und Sprechern ohne Verbindung zur Schul- und Unterrichtsforschung als Sprachkontaktphänomen untersucht. In dieser Hinsicht bildeten sich unterschiedliche Begriffsbestimmungen zur Bezeichnung des Phänomens heraus, zu deren geläufigsten der englische Terminus *code-switching* und der französischsprachige Begriff der *alternance codique* zählen. Der vorliegenden pädagogisch-didaktisch ausgerichteten Dissertationsstudie wird der deutschsprachige Begriff *Sprachwechsel* zu Grunde gelegt, der in Bezug auf den unterrichtlichen Kontext am wenigsten voraussetzungsreich erscheint. *Sprachwechsel* meint einen schüler- oder lehrerseitig initiierten Wechsel von der Ausgangs- in die Zielsprache und vice versa in der unterrichtlichen Interaktion. Er kann sowohl innerhalb des Redebeitrags intra-sentential erfolgen oder an einer Äußerungs-/Satzgrenze inter-sentential stattfinden. Liegt ein inter-sententialer Sprachwechsel vor, so kann dieser mit einem Sprecherwechsel zusammenfallen. Der Umfang einer Äußerung in der je anderen Sprache kann von einzelnen Wörtern, über Wortgruppen bis hin zu einem oder mehreren Sätzen hin variieren. Ferner kann ein Sprachwechsel ebenfalls mit einer Änderung des Sprachregisters einhergehen, z.B. hohes Register in der Zielsprache versus niedriges oder umgangssprachliches Register in der Ausgangssprache. Diese Registerwechsel können dabei geschehen, ohne dass es den

Sprechenden – im Verständnis eines sprachlichen Habitus‘<sup>38</sup> – bewusst sein muss oder sie gezielt/bewusst unter Berücksichtigung sozialer/stilistischer Absichten genutzt werden (vgl. Alby 2013, 43).

In Deutschland wie auch in Frankreich sind Untersuchungen zum Sprachwechselphänomen im Fremdsprachenunterricht begrenzt. Als gemeinsame Entwicklungslinie zeigt sich übereinstimmend in beiden Ländern, dass die Debatten um den Einsatz im oder die Verbannung der Ausgangssprache aus dem Unterricht jahrzehntelang auf fachdidaktisch-theoretischer Ebene im Rahmen von Vermittlungskonzeptionen geführt wurden. Erst ein Paradigmenwechsel von auf die Vermittlungstheorie ausgerichteten Forschungsmethoden hin zu empirischen Methoden der Erforschung hatte zur Folge, konkrete Untersuchungen im fremdsprachlichen Klassenzimmer selbst durchzuführen. Die Studien zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht beider Länder weisen unterschiedliche Rahmenbedingungen auf: Das Sprachwechselphänomen wird im Grundschulunterricht Englisch (Fleur Ott 2011) und im Grundschulunterricht Französisch in Deutschland (Ehrhart 2002; 2003), im Italienischunterricht der Erwachsenenbildung in Frankreich (Causa 2002), im Immersionsunterricht in Québec (Molander 2002, 2004) und im Fremdsprachenunterricht in französischen Sekundarschulen (Castellotti 2001) beforscht. Einzig die Studie unter der Leitung von Lavric (2013, 2014) wird, nach der Durchführung von Einzelstudien, in vergleichender Perspektive – Sprachwechsel im Deutschunterricht an einem französischen *lycée* und im Französischunterricht an einem österreichischen Gymnasium – ausgewertet.

Resümierend ist festzuhalten, dass den Studien sich ähnelnde oder überlappende Fragestellungen zu Grunde liegen, denen mittels Transkript- und/oder Interviewanalysen nachgegangen wird:

- In welchen Unterrichtssituationen emergieren Sprachwechsel? Lassen sich Unterrichtssituationen bestimmen, in denen die Ziel- oder die Ausgangssprache präsenter ist?
- Welche Rolle spielt die Sprachkompetenz bzw. die Niveaustufe der Lernenden für Sprachwechsel?
- Welche Formen und Funktionen bekleiden Sprachwechsel?
- Initiieren Lernende und/oder Lehrende Sprachwechsel?

---

<sup>38</sup> Beim sprachlichen Habitus nach Bourdieu (1982, 1990, 2012) handelt es sich um Dispositionen, hier sprachlicher Art, welche in den Körper eingeschrieben sind, „ihm gewissermaßen anhaften“ (Busch 2017, 23). Dazu ausführlich Kapitel 6.

- Welche Begründungen gibt es für den Vollzug eines Sprachwechsels?
- Welche Auswirkungen haben Sprachwechsel auf das Lernen/Lehren der Fremdsprache?

Bereits die Zusammenschau der Untersuchungsfragen deutet die Komplexität an, die mit dem Phänomen des Sprachwechsels im Unterricht einhergeht. Übereinstimmend spiegeln die Ergebnisse der Studien – insbesondere vor dem Hintergrund der je spezifischen Rahmenbedingungen (Grundschul-/Sekundar-/Erwachsenenunterricht...) – die Vielschichtigkeit und Varietät von Sprachwechseln im Fremdsprachenunterricht wider, deren Emergenz von noch nicht hinreichend erforschten bzw. nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzenden Faktoren abhängt. Die Herausforderung dieser Komplexität gerecht zu werden, schlägt sich bisweilen auf der Ebene der Ergebnisdarstellung nieder, auf der teils lediglich punktuelle Erkenntnisse referiert werden (vgl. Ehrhart 2003; Fleur Ott 2001). Unter der Prämisse der kritischen Einordnung, können einige Erkenntnisse als Ausgangsüberlegungen für die nachfolgenden Fallrekonstruktionen der vorliegenden Dissertationsstudie herangezogen werden:

Die Frage, inwieweit die Frequenz der Rückgriffe auf die Ausgangssprache mit dem Sprachniveau der Lernenden (Anfänger, Fortgeschrittene, Experten) korreliert, kann nicht abschließend beantwortet werden. Einige Forschende sprechen sich für eine erhöhte Häufigkeit von Rekursen zu Beginn des Fremdsprachenlehrgangs aus und schreiben von Lernenden initiierten Sprachwechseln eine kompensatorische Funktion zu (vgl. Castellotti 2001, 55), andere bestreiten einen Zusammenhang zwischen der Niveaustufe und der Rekursfrequenz (vgl. Lavric 2014, 50).

Als Gemeinsamkeit der Studien ist herauszustellen, dass sie Versuche unternehmen, die Sprachwechsel nach unterschiedlichen Kriterien zu kategorisieren oder zu typisieren. Diesbezüglich steht der Umgang der Fremdsprachenlehrenden mit der Ausgangs- und der Zielsprache im Vordergrund. Differenziert werden der (Lehrer-)typ des „Puristen/*puriste*“ (1) und der der/des „Mischerin/Mischer/*mélangeuse/mélangeur*“ (2). Typ 1 lehnt den Gebrauch der Ausgangssprache tendenziell ab, Typ 2 toleriert den Gebrauch seitens der Lernenden und benutzt selbst die Ausgangssprache (vgl. Ehrhart 2002 6; Lavric 2013, 142). Ferner werden die Sprachwechselpraktiken in Abhängigkeit vom „individuellen (Lehr-)stil“, vom „*style pédagogique*“ (Castellotti 2001, 57) oder von „Lehrstrategien“ (Causa 2002, 55ff.) beschrieben. Weiterhin scheinen habituelle Entwicklungen, die den Bildungs- und Berufsweg der

Fremdsprachenlernenden und -lehrenden begleiten, eine nicht zu unterschätzende Rolle zu spielen (vgl. Decke-Cornill et al. 2007, Wegner 2016).

Sprachwechsel zeigen sich hinsichtlich ihrer Formen und Funktionen als äußerst variantenreich. Diese Pluralität an Formen und Funktionen, die bisweilen Überschneidungen beinhalten, erschweren eine stets exakt vorzunehmende Abgrenzung bzw. Klassifizierung. Dennoch kann festgehalten werden, dass Sprachwechsel oftmals ausgangssprachlich in Form von Exklamationen, von wortwörtlichen oder zusammenfassenden Wiederholungen, als Aufforderungen oder Instruktionen sowie als metasprachliche Erklärungen oder Kommentare in Erscheinung treten. Übereinstimmend gelangen die Studien zu dem Ergebnis, dass übergeordnete Funktionen der Wechsel in die Ausgangssprache einerseits darin bestehen, sich uneingeschränkt verständlich zu machen und andererseits in der schnellstmöglichen Beseitigung von (sprachlich bedingten) Unterbrechungen des Unterrichtsablaufs und in der Fortführung der zielsprachlichen Kommunikation liegen. Untergeordnete Funktionen der Sprachwechsel werden häufig in Relation zu den in einer Unterrichtssituation oder Unterrichtsphase dominierenden *types d'activité* beschrieben, innerhalb derer sie zur Unterstützung, zu Kontrastierungszwecken oder metalinguistisch zur Aushandlung der Sprachwahl praktiziert werden.

Welche Bedeutung den Sprachwechseln im Fremdsprachenunterricht Französisch in Deutschland und im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Frankreich zukommt, soll durch eine Analyse der Mikroprozesse auf der Ebene des Unterrichts in der vorliegenden Studie untersucht werden. Inwiefern lassen sich die zuvor ausgeführten Befunde bestätigen? Verweisen die Ergebnisse auf neue Erkenntnisse zum Sprachwechsel?

### **3 Methodenansatz: Herausforderungen einer binationalen qualitativen Forschung**

Das folgende Kapitel ist der Darstellung des Entscheidungsprozesses für den Untersuchungsgegenstand und dem gewählten Forschungszugriff gewidmet. Das Datenmaterial, anhand dessen den Forschungsfragen nach dem Sprachwechsel nachgegangen wird, wird mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Methode, der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann (vgl. Wernet 2011), analysiert. Zunächst wird der Prozess der Datenerhebung nachgezeichnet, anschließend werden die Datenverarbeitung sowie einzelne Auswertungsschritte skizziert. Eine Reflexion des Methodenansatzes in Bezug auf den binationalen Forschungsrahmen beschließt das Kapitel.

#### **3.1 Datenerhebungen von schulischem Fremdsprachenunterricht**

Die Idee, Daten im schulischen Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Deutschland zu erheben, entstand zunächst aus dem Interesse heraus, etwas über das Lernen und Lehren einer anderen Sprache in möglichst authentischen Unterrichtssituationen zu erfahren. Vor dem Zeitpunkt der ersten Erhebungen für das Dissertationsprojekt lag bereits ein Unterrichtstranskript aus dem Fallarchiv für Lehrerbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz<sup>39</sup> zum fremdsprachlichen Französischunterricht in Deutschland vor, welches der Autorin ermöglichte, erste Deutungsversuche hinsichtlich ihres Untersuchungsinteresses vorzunehmen. Die konkrete methodische Vorgehensweise wird in Kapitel 3.2.2 erläutert. Um eigenes Datenmaterial aus dem Fremdsprachenunterricht Französisch in Deutschland und aus dem Deutschunterricht in Frankreich zu generieren, standen die Recherche und die Herstellung von Kontakten zu deutschen und französischen Schulen zu Beginn des Dissertationsvorhabens im Vordergrund. Der Kontakt zu den beforschten Schulen in Deutschland kam über Französischlehrkräfte aus dem Netzwerk eines deutsch-französischen Studiengangs zustande, die Vermittlung französischer Schulen erfolgte durch eine französische Erziehungswissenschaftlerin im November 2011. Die Kommunikation mit den entsprechenden Deutschlehrkräften in Frankreich weist die Besonderheit auf, dass sie in zwei Sprachen geführt wurde, denn sowohl die Forschende als auch die Beforschten verfügen über sehr gute Kompetenzen der französischen bzw. der deutschen (Fremd-)sprache.

---

<sup>39</sup> Das Online-Fallarchiv für Lehrerbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz steht Forschenden, Lehrenden im Bereich der Lehrerbildung und Lehramtsstudierenden seit 2013 mit Materialien zu Schule und Unterricht in Deutschland, Frankreich und dem Senegal zur internen Nutzung, z.B. im Rahmen von bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, zur Verfügung.

Die Entscheidung für die Schulart des *collège/lycée* auf französischer bzw. des Gymnasiums (Mittel- und Oberstufe) auf deutscher Seite fiel aufgrund curricularer Rahmenbedingungen, das heißt der Verankerung des Deutsch- bzw. Französischunterrichts in den Lehrplänen für die Sekundarstufe. Zudem war die Autorin bezüglich der Hospitationen und insbesondere der intendierten Audio- und Videoaufzeichnungen auf die Zusagen der Schulleitungen, die Einwilligung der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler bzw. bei Minderjährigen der Erziehungsberechtigten angewiesen.

Erste Daten für Frankreich wurden an einem staatlichen *collège (collège public)* und einem staatlichen *lycée (lycée public)* in der Region Ile-de-France 2011 im Rahmen einer Forschungsreise erhoben.<sup>40</sup> Weitere Daten wurden 2013 an einem privaten *collège (collège privé)* und an einem privaten *lycée (lycée privé)* in der Region Burgund aufgezeichnet. Die Daten für Deutschland wurden 2012 und 2015 an zwei staatlichen Gymnasien, deren Standorte einerseits im ländlichen und andererseits im kleinstädtischen Bereich in Rheinland-Pfalz liegen, erhoben.<sup>41</sup> Ein weiteres Teiltranskript, das – wie eingangs beschrieben – bereits vor der Datenerhebung vorlag, wurde im Rahmen eines Seminars in den Bildungswissenschaften von Studierenden im Jahre 2007 erhoben und ist aufgrund seiner inhaltlichen Relevanz Bestandteil des Datensatzes.

### **3.1.1 Schulbesuche: technische Aufzeichnungen, teilnehmende Beobachtung und Rolle der Forscherin im Feld**

Was den Prozess der Datenerhebung anbelangt, sei vorangestellt, dass im Rahmen der Objektiven Hermeneutik keine speziellen Datenerhebungsinstrumente angewendet werden. Denn „wesentlich wichtiger als die Methoden der Datenerhebung sind für die Qualität der Forschung die Methoden der Datenauswertung“ (Oevermann 2002, 21). Dennoch gibt es Kriterien für Materialien, die am besten geeignet sind: „nicht-standardisierte, natürliche und wörtliche Protokolle des Ablaufs sozialer Interaktionen und Dokumente ihrer Objektivationen“ (Oevermann 1981, 46), wobei der Begriff des Protokolls den der protokollierten Wirklichkeit präsupponiert (vgl. Oevermann 2013, 73). Zur Datenerhebung wurde während der Schulbesuche in Frankreich und Deutschland fremdsprachlicher Unterricht mittels Audio- und Videomittschnitten im Setting einer teilnehmenden Beobachtung

---

<sup>40</sup> Die Forschungsreise fand gemeinsam mit der die Doktorarbeit betreuenden Professorin statt.

<sup>41</sup> Die letzte Datenerhebung wurde gemeinsam mit einem DAAD-Promotionsstipendiaten, der zum Untersuchungszeitpunkt am Institut für Erziehungswissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz war, durchgeführt.

aufgezeichnet und handschriftliche Beobachtungsnotizen angefertigt (vgl. Hess/Weigand 2007). Nach Brüsemeister (2012, 83) interessieren in Bezug auf den Inhalt der Beobachtungsnotizen „alle Dinge einer Erhebungssituation, Raumgegebenheiten, Aussehen, Kleidung der Akteure sowie Interaktionen, die Hinweise auf abgelaufene soziale Prozesse geben. Kein Detail ist unwichtig, auch dann, wenn es momentan noch keine theoretische Bedeutung zu haben scheint“. Dementsprechend umfassen die Beobachtungsnotizen unter anderem Beschreibungen der Klassenräume in Frankreich und Deutschland, skizzierte Sitzpläne, Tafel- bzw. Whiteboardbilder, Informationen zu den Deutsch- bzw. Französischlerngruppen sowie Hinweise zu bestimmten Situationen im Unterrichtsverlauf, die die besondere Aufmerksamkeit der beobachtenden Forschenden auf sich zogen.

Bei der teilnehmenden Beobachtung, das heißt der Präsenz der Forscherinnen und Forscher im sogenannten ‚Feld‘ der Untersuchung<sup>42</sup>, handelt es sich um eine gängige Vorgehensweise, die in den Sozialwissenschaften, besonders in der Ethnografie, jedoch auch in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung beheimatet ist. Entgegen ursprünglicher Varianten wird unter teilnehmender Beobachtung heute jedoch nicht eine bestimmte Methode gefasst, sondern eher eine Forschungsstrategie, bei der sich die Beobachterin/der Beobachter im Feld (im vorliegenden Fall im Unterricht) auf das Beobachten und das Zuhören fokussiert (vgl. Merckens 2007, 36; Lapassade 2007, 39). Die gemeinsamen Beobachtungen von (Fremdsprachen-)unterricht, wie sie teils erfolgten, entspricht dabei einer Steigerung von Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen. Die Forschenden bzw. die Forscherin nehmen/nimmt im Idealfall als „vollständiger Beobachter“ (Flick 2017, 283) eine beinahe totale Distanzierung gegenüber der beobachteten Situation im Zuge wissenschaftlicher Beobachtungen mit nur minimalen Formen der Teilnahme ein (vgl. ebd.), denn die Forschenden sind bzw. die/der Forschende ist selbst Teil der sozialen Welt:

*„Sie [die Forscherin] kann gegenüber dem Feld keine „antiseptische Distanz bewahren [...]. Sie tritt in einen Kommunikationsprozess ein, und in diesen Prozess geht viel von dem ein, was sie als Person mit einem bestimmten Geschlecht, mit sozialen Bindungen, individuellen Eigenschaften, theoretischem Vorwissen, sozialen Ressourcen etc. mitbringt. Da dies aus einem Kommunikationsprozess nicht ausgeklammert werden kann, muss es im Prozess der Forschung selbst reflektiert werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 44).*

---

<sup>42</sup> Zum ‚Feld‘ der Untersuchung siehe Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014), zur Praxis der Feldforschung siehe auch Breidenstein et al. (2013).

Im Falle der Unterrichtsbeobachtung sind die Beobachtenden/Forschenden also im Unterricht anwesend, greifen jedoch nicht in dessen Ablauf ein, sondern versuchen, möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (vgl. Schelle 2010, 43). Die Rolle als deutschsprachige und gleichzeitig französischsprachige Forscherin im Fremdsprachenunterricht des eigenen und des anderen Landes führte aufgrund des sozialisatorischen und biographischen Hintergrundes zu besonderen Herausforderungen. Wie Brüsemeister (2012, 74) treffend beschreibt, können sich aus der Tatsache, dass die soziale Wirklichkeit aus Akteuren besteht, die ihrerseits beobachten bzw. interpretieren, Situationen ergeben, die den Forscherinnen und Forschern einen Strich durch die Rechnung machen: Statt wie geplant distanziert zu beobachten, wird man zur Teilnehmerin/zum Teilnehmer. Der Grad dieser – meist unbeabsichtigten – Involviertheit war unterschiedlich stark ausgeprägt. In einigen Deutschunterrichtsstunden in den französischen *collèges* bzw. *lycées* erfolgte ein Verlassen der Beobachterrolle nach Aufforderungen der Lehrpersonen, sich in deutscher Sprache den Schülerinnen und Schülern vorzustellen. Diese „Vorstellungsrunden“ wurden gleichzeitig im Sinne einer authentischen Kommunikationssituation als Sprach(ein-)übung genutzt, in der die Lernenden ihr sprachliches Repertoire anwenden konnten, um sich selbst der Besucherin bzw. den Besucherinnen vorzustellen:

*(Lycée Region Burgund, Terminale générale)*

*L: ähm sandra stellst du dich vor?*

*B: ja*

*L: und sag den schülern wer du bist*

*B: okay [Lachen]*

Kurze Interventionen entstanden des Weiteren in Unterrichtssituationen, in denen die französischsprachigen Deutschlehrkräfte den Forschenden in ihrer Rolle als deutschsprachige Muttersprachler/innen indirekt oder direkt Fragen zu bestimmten deutschsprachigen Ausdrücken stellten, zum Beispiel in Bezug auf den Wortschatz:

*(Collège Ile-de-France, 4ème)*

*S: und eine diabolio*

*L: heißt das auch diabolio auf deutsch?*

*B: ja*

*L: ah sehr praktisch danke*



Ein anderes Beispiel bezieht sich auf den Anscrieb eines Wortes an das Whiteboard:

*(Lycée Ile-de-France, 1ère)*

L: *also er kann vom unterricht oder von der schule rausgeschmissen werden [L. schreibt an Whiteboard „z.B. vom Unterricht rausgeschmießen werden“] (14 sek) ja? was noch? (10 sek) zwei s und ohne e so? [an Beobachterinnen gerichtet] rausgeschmissen?*

B: *(...) mhh*

L: *ja? so? [B. signalisiert Zustimmung] okay ja?*

Die Unterrichtssituation in der *première* zeugt von der Selbstreflexivität der Lehrperson in Bezug auf die fachlichen Inhalte, die sie vermittelt. Um sich der genauen Schreibweise zu vergewissern und zu vermeiden, dass die Schülerinnen und Schüler beim Abschreiben womöglich Rechtschreibfehler übernehmen, greift die Lehrperson in dieser Unterrichtssituation auf das muttersprachliche Wissen der Beobachterinnen zurück.

Der maximale Grad an Involviertheit in das Unterrichtsgeschehen erfolgte in einer Unterrichtssituation, in der die Deutschlehrerin die Beobachterin/Forscherin mit der Bitte adressierte, sie möge einen Text in deutscher Sprache vorlesen. Ihre Bitte formulierte die Lehrerin im Wissen um die Französischkenntnisse der Beobachterin/Forscherin und, um das Verständnis der Schülerinnen und Schüler zu sichern, in französischer Sprache. Durch diese Aufforderung, die die Beobachterin/Forscherin nicht ausschlagen konnte, wurde sie zur vollständigen Teilnehmerin.

*(Lycée Region Burgund, Terminale générale)*

L: *alors on est partie? sandra est-ce qu'on peut profiter de ta présence et que tu nous lises [an Beobachterin gerichtet] ce qui est sur la feuille?*

B: *oui*

Diese exemplarisch angeführten, unbeabsichtigten Rollenwechsel zwischen distanzierter Beobachterin und involvierter Teilnehmerin demonstrieren die Gradwanderung zwischen Nähe und Distanz, auf die sich die/der Beobachtende/Forschende begibt, die es auszubalancieren und zu reflektieren gilt. Aus Sicht von Forschenden können derartige Rollenwechsel die Befürchtung mit sich bringen, dass die Teilnahme zu eng am Feldgeschehen sei und die Beobachtung damit undistanziert und unwissenschaftlich (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 46). Bei dieser Annahme wird jedoch übersehen, dass „gerade eine ungeplante Beteiligung, das ‚Hineinziehen‘ der ForscherInnen in eine Situation [...] wertvolle Daten produzieren

[kann], solange der Vorgang protokolliert wird“ (Brüsemeyer 2012, 74). Anhand des Protokolls lässt sich die Involviertheit in eine Beobachtungssituation jenseits des Feldgeschehens erneut aus der Distanz betrachten und wissenschaftlich auswerten, vor allem dahingehend, inwiefern sich diese auf das Handeln der Beobachteten ausgewirkt hat. „So wird es möglich, Modulationen von Beobachtungen, die zu einer intensiveren Teilnahme an einer Beobachtungssituation geführt haben, als geplant war, noch einmal zu beobachten. [...]. Der Forschungsprozess beinhaltet also [mindestens] zwei Situationen: a) die Anwesenheit im Feld während der Datenerhebung sowie b) den distanzierten Umgang mit Datenprotokollen innerhalb von Auswertungsphasen“ (ebd., 75). Ein Beispiel dafür ist eine Sequenz aus dem Französischunterricht in Deutschland, die Fall 3 zu Grunde liegt. Hier wurde die Beobachterin in Bezug auf die Sitzplatzorganisation unbeabsichtigt in das Unterrichtsgeschehen hineingezogen. Sie äußerte sich diesbezüglich, zunächst in der deutschen Ausgangs-, und wenig später in der französischen Zielsprache:

*(Gymnasium, ländlicher Bereich, 7. Klasse)*

07:29 Frau f.: *ich kann das auch weg tun [an Tobias gewandt, Sachen liegen auf dem Tisch neben ihr]*  
07:31 L : *mhh alors il manque une chaise en fait c'est ça? il n'y a pas de chaise [leises Gemurmel] il n'y a pas de chaise?*  
07:42 Lena: *non*  
07:44 Frau f.: *je peux le mettre à côté*

In dieser Unterrichtssituation, die der Fallrekonstruktion in Kapitel 5 zu Grunde liegt, manifestiert sich die Thematik des Sprachwechsels in Zusammenhang mit dem „Involviert-Sein“ oder „Involviert-Werden“ der Forscherin. Die Bedeutsamkeit dieses Zusammenhangs wird im Rahmen der Fallrekonstruktion aufgezeigt (vgl. Kapitel 5).

### 3.1.2 Erstellen der Transkriptionen, Sichtung und Auswahl des Datenmaterials

#### *Erstellen der Transkriptionen*

Nach der Aufzeichnung der Unterrichtsstunden im Deutsch- bzw. Französischunterricht wurden diese zu Unterrichtsprotokollen von einer wissenschaftlichen Hilfskraft und der Autorin selbst transkribiert, um sie der Analyse zugänglich zu machen. Diese „Protokollsätze [die Sätze, die einzelne Beobachtungen in den Text überführen] bilden die empirische Grundlage für den weiteren Forschungsprozess und machen ihn intersubjektiv überprüfbar“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 163). Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Namen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer in den Transkripten anonymisiert.<sup>43</sup> Bei der Transkription teils oder vollständig fremdsprachlichen Materials sind kompetente Sprachkenntnisse erforderlich, um die Ton- und/oder Videoaufzeichnungen, deren Qualität von diversen Faktoren wie der Sprechlautstärke, der Sprechgeschwindigkeit, deutlichem oder undeutlichem Sprechen und Nebengeräuschen abhängig ist, insbesondere im fremdsprachlichen Kontext, zu verschriftlichen, was oftmals mehrmaliges Abhören einzelner Beiträge notwendig macht. Exemplarisch sei auf eine Sequenzstelle aus dem Französischunterricht der 7. Klasse des Gymnasiums aus dem ländlichen Bereich in Deutschland verwiesen. Zunächst wurde an einer Transkriptstelle, an der zu spät kommende Schülerinnen und Schüler den Klassenraum betreten, die Lehreräußerung mit: „Bonjour on verra ça plus tard“ transkribiert. Bei erneutem Abhören des Video- und Tonmaterials wurde deutlich, dass der Lehrer „Bonjour vous avez (trouvé/ouvert) la salle un peu tard“ sagt. Das mehrmalige Abhören und die damit verbundene Änderung des genauen Wortlautes ist somit folgenreich für die jeweiligen Interpretationen und damit für das Erschließen der Kommunikations- und Handlungsstrukturen. Der erste Wortlaut könnte zu folgender Deutung führen: Der Lehrer begrüßt die Eintretenden kurz in der Zielsprache, wendet sich dann der Klasse zu, indem er sich mit „Wir sehen/man sieht das später“ auf eine Abgabe von Dokumenten, die zuvor angesprochen wurde, bezieht. Oder seine Äußerung zielt auf die Verspätung der Schülerinnen und Schüler ab, die er zu einem späteren Zeitpunkt thematisieren wird. Mit der zweiten Aussage hingegen adressiert er die Schüler/innengruppe unmittelbar, spricht sie in indirekter Art und Weise auf ihr verspätetes Erscheinen an und unterbreitet ihnen

---

<sup>43</sup> Die zugrunde gelegten Transkriptionsregeln sind für Fall 1 den einleitenden Informationen zum Transkript zu entnehmen. Für die Fälle 2-4 werden sie in Fußnote 74 zu Beginn von Fall 2 „*un mélange des deux*“, S. 106, erläutert.

durch diese Art seiner Kommentierung ein Deutungsangebot. Gleichzeitig mildert er ihr verspätetes Erscheinen ab, denn er hätte auch direkt sagen können: „Vous êtes en retard“.<sup>44</sup> Die Herausforderungen, die das Transkribieren fremdsprachlichen Materials mit sich bringt, wirft die Frage auf, inwiefern Hilfestellungen von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern in Anspruch genommen werden können/müssen.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Erstellung eines Transkripts nach dem hier angenommenen sozialwissenschaftlichen Verständnis bereits eine erste Form der Interpretation durch die Beobachterin/den Beobachter selbst bzw. die/den Transkribierende(n) darstellt (vgl. Schelle 2012, 169). Diesbezüglich formulieren Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 163): „Bei der Transformation von Sinneseindrücken handelt es sich nie um eine eindeutige Entsprechung, sondern diese Transformation geht immer mit einer Interpretation dieser Eindrücke einher“. Als Beispiel sei eine Transkriptstelle aus Fall 1, aus dem Französischunterricht einer 10. Klasse in Deutschland, angeführt, an der die folgende Zusatzinformation vermerkt ist: „[Junge kommt zu spät in den Unterricht]“. Es handelt sich hierbei um eine Zusatzinformation der Beobachterin/des Beobachters, welche dessen subjektive Wertung des Jungen als säumig ausdrückt, denn es hätte auch „Ein Junge betritt den Klassenraum“ heißen können.

In Bezug auf fremdsprachliches Material stellt sich schließlich auch die Frage, ob dieses in der Originalsprache belassen oder übersetzt wird. Laut Oevermann (2008, 150) ist eine Analyse der Daten in ihrer Originalsprache immer vorzuziehen. Sollte man schriftliche Übersetzungen des fremdsprachlichen Datenmaterials anfertigen und beim Interpretieren benutzen, so ist es unerlässlich, diese Übersetzungen ebenso wörtlich ernst zu nehmen wie Primärtexte und nicht etwa (Übersetzungs-)schwächen oder gar „-fehler“ zu unterstellen. Gängige Praxis ist es, die Texte, soweit wie möglich, in der Originalsprache zu interpretieren und allenfalls pragmatische Arbeitsübersetzungen als Hilfsmittel zu benutzen (vgl. ebd.). Entsprechend dieser Überlegungen wurden die französischsprachigen Anteile in den Transkripten, die der Dissertationsstudie zu Grunde liegen, nicht schriftlich ins Deutsche übersetzt.

### *Sichtung und Auswahl des Datenmaterials*

Zu Beginn des Promotionsvorhabens lag das Hauptaugenmerk vor dem Hintergrund der bestehenden binationalen Studien zum Unterricht in Frankreich und Deutschland (v.a. Meister

---

<sup>44</sup> Zur weiteren Interpretation vgl. Fall 3, S. 134 f.

2010), im Zuge der Literaturrecherche<sup>45</sup>, und insbesondere im Verlauf der Interpretation des Transkripts aus dem Französischunterricht, welches mit der zielsprachlichen Begrüßung „bonjour messieurs dames“ der Fremdsprachenlernenden beginnt, zunächst auf Formen der Adressierung im Fremdsprachenunterricht zu Beginn des Unterrichts. Der Empfehlung, dass die Sequenzanalyse „nach Möglichkeit [...] immer mit der Eröffnung der von ihr untersuchten Praxis beginnen [sollte]“ (Oevermann 2000, 75) wird damit nachgekommen. Dahinter steht die Annahme, die (auch) durch Ergebnisse aus der hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung bestätigt werden konnte, dass sich besonders zu Unterrichtsbeginn eine deutliche Interaktionsstruktur rekonstruieren lässt, die sich im weiteren Verlauf fortsetzt (vgl. Combe/Helsper 1994, 188). Dies trifft auf Fall 1 und Fall 3 zu, in denen der Unterrichtsbeginn mit dem Beginn der Sequenzanalyse zusammenfällt. Während des gemeinsamen Interpretationsprozesses des ersten Transkripts gelangte insbesondere die Sprachwahl der Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrer in der wechselseitigen Ansprache ins Zentrum des Interesses und warf wiederkehrend Fragen nach der Bedeutung der vorgenommenen Sprachwechsel auf, sodass sich der Forschungsfokus auf die Bedeutung des wechselnden Gebrauchs zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache bzw. des Sprachwechsels verlagerte. Mit der Hinwendung zur Forschungsfrage nach den Sprachwechseln wurden weitere Sequenzstellen aus den Transkripten zum Französisch- und Deutschunterricht ausgewählt. Die Auswahl orientierte sich an der besonderen thematischen Relevanz in Bezug auf das Vorkommen von Sprachwechselsituationen und daran, eine Palette möglichst unterschiedlicher Ausschnitte zu wählen, die maximale Kontraste aufzeigen (vgl. Garz/Raven 2015, 147). Dabei gerieten einerseits solche Stellen in den Interessensfokus der Autorin, die ihr aus der ‚flüchtigen‘ Beobachtungssituation besonders in Erinnerung geblieben waren, wie bei der Auswahl der Sequenz für Fall 2, in dem die Sprachregelung für eine schriftliche Aufgabe zu einer ausgangssprachlichen Aushandlung zwischen der Lehrperson und einem Schüler führt. Zudem erschien es spannend, solche Unterrichtssituationen auszuwählen, die hinsichtlich der Sprachwechselpraktik der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der Schülerinnen und Schüler auf den ersten Blick als „normal“, als „selbstverständlich“ erschienen, z.B. Situationen, in denen organisatorische Abläufe in der Ausgangssprache geklärt werden oder Schülerinnen und Schüler Nachfragen zu Aufgabenstellungen vorbringen – Bereiche, denen mitunter in Studien

---

<sup>45</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014, 40) merken an, dass die Phase der Felderschließung im Forschungsprozess bereits vor der eigentlichen Erhebung beginne, um sich einen Eindruck vom Feld selbst zu verschaffen. Zu einer solchen Vorbereitung gehöre natürlich die gründliche Sichtung vorliegender Literatur.

(vgl. u.a. Fleur Ott 2011; Lavric 2014) eine hohe Sprachwechsellendenz, vornehmlich in die Ausgangssprache, zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 2).

Bezüglich der Frage nach dem Umfang der Sequenzen sei folgender Hinweis von Oevermann (2000, 97) angeführt: „Grundsätzlich ist klar, daß [!] angesichts der Detailliertheit und des Aufwands an Explikation in einer Sequenzanalyse, die diesen Namen verdient, immer nur ganz geringe Textmengen ausgewertet werden können.“ Dabei sollen anhand der detaillierten und ausführlichen Analyse des ersten Falles – in der vorliegenden Studie der Fall „*Bingo*“ – Sprache als Instrument der Disziplinierung“ – beispielhaft möglichst viele Antworten zur Untersuchungsfrage – im Sinne eines explorativen Vorgehens – entwickelt werden. Der zweite Fall – hier „*un mélange des deux*“ – Sprachmischung als Hilfsmittel“ – wird so gewählt, dass er „nach Maßgabe der Erkenntnis zum ersten Fall maximal mit diesem kontrastiert“ (Oevermann 2002, 17).

### **3.2 Qualitative Auswertung von Fremdsprachenunterricht und Sprachwechsel**

In Bezug auf die Forschungsfrage nach der Bedeutung, die bestimmten Handlungs- und Kommunikationspraktiken im Unterricht zukommt, haben sich qualitative Auswertungsmethoden als geeignet erwiesen. Qualitative Forschung geht von der Prämisse aus, dass soziales Handeln sinnstiftend sei, sie rekonstruiert, „welche Bedeutungen und welchen Sinn Menschen ihrem Leben, Alltagshandeln und ihrer Lebenswelt geben, und sucht diese Befunde im Kontext historischer oder gesellschaftlicher Prozesse zu deuten“ (Friebertshäuser 2009b, 702). Der Prozess des Rekonstruierens meint, dass der Sinn von Handlungsabläufen von innen her aufgeschlossen wird. Durch dieses Anliegen grenzen sich rekonstruktive bzw. qualitative von quantitativen Methoden ab, bei denen die äußerliche Beobachtung und die Berechnung von Ergebnissen im Vordergrund stehen (vgl. Asbrand 2009, 134; Combe/Helsper 1994, 9). Zur Erforschung fremdkultureller Phänomene, zu denen im weiteren Sinne auch der wechselnde Gebrauch der Ausgangs- und der Zielsprache im fremdsprachlichen Unterricht des eigenen und des anderen Landes gezählt werden kann, verfügen rekonstruktive Verfahren innerhalb der qualitativen Methoden über ein nicht zu vernachlässigendes Potenzial (vgl. Cappai 2008, 2010). Rekonstruktive Verfahren werden in den Sozialwissenschaften sowie in der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung seit langer Zeit genutzt und auch die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung begreift eine empirische Ausrichtung als wesentliche Komponente ihres disziplinären Selbstverständnisses (vgl. Caspari et al. 2016; Doff 2012), auch wenn sich

die Entwicklung qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente in der Sprachlehr- und -lernforschung anders als in den Sozial- und Erziehungswissenschaften darstellt. So weist beispielsweise Wendt (2000, 132) darauf hin, dass sich qualitativ-rekonstruktive Forschung erst im Laufe der 1990er Jahre in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachlehrforschung zu einer anerkannten eigenständigen Methodologie und Methode entwickelt habe, und auch Klippel (2011, 81) bestätigt, dass man sich der Forschungsinstrumente der Bezugswissenschaften, wie der Erziehungswissenschaften, bediene. Als wegweisend für den Diskurs um qualitative Forschung im Bereich ‚Fremdsprachen lehren und lernen‘ steht der gleichnamige Sammelband von Müller-Hartmann/Schocker-v.-Dithfurth (2001). In den Beiträgen wird ein breites Spektrum unterschiedlicher forschungsmethodischer qualitativer Ansätze aufgezeigt, darunter auch Fallstudien. Diese werden im Gegensatz zur vorliegenden Studie, in der auf die qualitativ-rekonstruktive Methode der Objektiven Hermeneutik rekurriert wird, mit subjektiven Theorien, diskursanalytischen Verfahren, ethnografisch und anthropologisch orientierten Ansätzen sowie Protokollen lauten Denkens ausgewertet (vgl. ebd.). Ferner legt das Studienbuch von Doff (2012) Grundlagen, Methoden und Anwendungsbeiträge zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht dar, die unter anderem das Führen und Auswerten qualitativer Interviews oder die Anwendung der dokumentarischen Methode in der Fremdsprachenforschung aufgreifen. Beiträge im Handbuch von Caspari et al. (2016) bezeugen, dass qualitative Forschungsverfahren wie die *Grounded Theory* oder die Dokumentarische Methode aus den Bezugswissenschaften wie der Erziehungs- oder der Sozialwissenschaft fester Bestandteil fremdsprachendidaktischer Forschung sind. Exemplarisch sei an dieser Stelle die mittels der dokumentarischen Methode durchgeführte rekonstruktive Studie von Tesch (2016) zur Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht angeführt.

### **3.2.1 Die Möglichkeiten und Zielsetzungen der Objektiven Hermeneutik**

Aufgrund der Passung von Forschungsfrage und methodischen Zielsetzungen fiel die Wahl der qualitativen Untersuchungsmethode, wie eingangs erwähnt, auf die Objektive Hermeneutik, ein interpretatives Verfahren zur Analyse textbasierter Daten. Da bereits zahlreiche Darstellungen zur Genese, Begründung und Umsetzung dieses Verfahrens existieren, wird diese im Folgenden lediglich in ihren Grundzügen dargelegt, um insbesondere auf deren Anwendung in fremdsprachlichen Kontexten eingehen zu können. Denn die Analyse von fremdsprachlichem

bzw. fremdkulturellen Material mittels der Objektiven Hermeneutik hat sich in den vergangenen Jahren als praktikabel und erkenntnisreich erwiesen, wie es Cappai (2008, 2010) in seinen theoretischen Abhandlungen unterstreicht und wie nachfolgend ausgeführt wird (s.u., S. 55). Dieser Begründung folgend liegen Interpretationen französischsprachiger Materialien vor, die im Rahmen international vergleichender ‚frankophoner‘ Unterrichts- und Schulforschung entstanden sind (vgl. Rauch/Schelle 2017; Straub 2016). Mit der Anwendung der genannten Untersuchungsmethode auf fremdsprachliches Material gehen diverse Besonderheiten einher, die nachfolgend dargelegt und reflektiert werden.

### *Ursprung, Entstehungshintergrund*

Vorangestellt sei, dass mit Objektiver Hermeneutik nicht nur das Analyseverfahren textförmiger Daten bezeichnet wird, sondern auch die ihr zu Grunde liegende, umfassende Methodologie und Theorie. Die Objektive Hermeneutik wurde ursprünglich in den 1970er Jahren von Oevermann und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Einsicht heraus entwickelt, dass quantitativ-standardisierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren bei komplexen Fragestellungen nicht zu ausreichenden Erklärungen führen. Oevermann und seine Forschungsgruppe wandten das objektiv-hermeneutische Verfahren zunächst bei der Untersuchung klinischer Gesprächsverläufe an. Nach und nach etablierte es sich dann in den Sozialwissenschaften. In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Unterrichts- und Schulforschung ist die Objektive Hermeneutik mittlerweile als eigenständige Forschungsrichtung/-methode anerkannt und wird pragmatisch auch in der ersten Phase der universitären Lehrerbildung genutzt (vgl. Beck et al. 2000; Kunze 2014; Pieper et al. 2014; Schelle/Früchtenicht 2015).

### *Grundzüge, theoretische Grundannahmen*

Grundlagentheoretisch bezieht sich die Objektive Hermeneutik auf Sprach- und Sozialisationstheorien und folgt der Prämisse des Sinnverstehens. Zu ihrem Grundverständnis gehört die Überzeugung, dass die Welt sinnstrukturiert, die soziale Realität regelgeleitet ist und dass das soziale Handeln durch Regeln erzeugt wird. Aus diesen Grundannahmen begründet sich der Anspruch, für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand die typischen sozialen Strukturen, sogenannte ‚latente Sinnstrukturen‘ oder ‚objektive Bedeutungsstrukturen‘ aus der Analyse der Textdaten, in der Sprache Oevermanns „aus der Konkretion der Sache selbst“ (Dersch/Oevermann 1994, 27) zu entschlüsseln.



*„Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind also jene abstrakten, d.h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbare Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau ‚verstehen‘ und ‚lesen‘, wenn wir uns verständigen, Texte lesen [...] und alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten“ (Oevermann 2002, 2).*

Folglich ist methodologisch unabdingbar zwischen dem latenten bzw. objektiven Sinn und dem subjektiv gemeinten Sinn zu differenzieren. Nicht die Intentionen oder Motive der Handelnden, die Introspektion der Personen sind von Interesse, sondern die „Ausdrucksgestalten“ (Oevermann 1995, 113) der Äußerungen von Subjekten, denn die Bedeutungsfunktion wird überhaupt erst durch Sprache konstituiert (vgl. Oevermann 2013, 73). In den schriftlich fixierten Texten der sprachlichen Äußerungen, den Protokollen, finden sich demnach Spuren einer überindividuellen Strukturiertheit von Lebenspraxis, aus deren Existenzannahme sich der Anspruch auf Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Deutungen ableitet. Gleichzeitig verbindet sich mit den Interpretationen der Anspruch, die jeweiligen Phänomene nicht nur nachvollziehend zu verstehen, sondern auch zu erklären.

### *Zielsetzungen*

Die Zielsetzungen der Objektiven Hermeneutik sind unumgänglich mit deren methodologischen Setzungen und grundlegenden Annahmen verbunden (vgl. Hummrich/Kramer 2011, 217). Eine Zielsetzung der Interpretation besteht dementsprechend darin, die (impliziten) Regeln und Strukturen, die dem Handeln und der Kommunikation der Akteure zu Grunde liegen, diesen aber meist nicht bewusst sind, zu explizieren. Um soziale Regelhaftigkeit zu erschließen, ist es notwendig, Handlungen und Kommunikationen als Selektionen zu verstehen, die auch anders möglich gewesen wären. Reproduziert sich eine bestimmte Art von Auswahlprozessen im Laufe der Zeit, so entsteht dadurch eine Struktur, die das Spezifische des vorliegenden ‚Falles‘ kennzeichnet und die als „Fallstruktur“ oder „Strukturgesetzlichkeit“ des Falles bezeichnet wird (vgl. Oevermann 2000, 116). Dabei macht „das *Gesamt der Dispositionen einer je konkreten Lebenspraxis* [Hervorhebung im Orig.] [...] deren Eigenart oder deren Charakter, sequenzanalytisch ausgedrückt: deren Fallstruktur aus“ (Oevermann 2002, 10). Die Herausarbeitung von Fallstrukturen dient neben dem methodisch kontrolliertem Fremdverstehen und der tieferen Reflexion pädagogischen Handelns schließlich der Generierung von Hypothesen und Theorien (vgl. Friebertshäuser 2009a).

### *Interpretationsprinzipien und -schritte*

Die Rekonstruktion der spezifischen Struktur eines Falles erfolgt anhand der sogenannten „Sequenzanalyse“, die „das Herzstück der objektiven Hermeneutik auf der Verfahrensebene ist“ (Oevermann 2013, 89). Unter dem Begriff der Sequenz ist dabei „nicht trivial ein bloß temporales Nacheinander“ zu verstehen, „sondern eine durch bedeutungserzeugende Regeln konstituierte sinnlogische Folge“ (ebd., 75). Bei der Sequenzanalyse ist zu berücksichtigen, dass „jede Sequenzstelle [...] gewissermaßen doppelt markiert [ist]: Sie beschließt einerseits vorausgehende regelgenerierte Eröffnungen von Möglichkeiten und eröffnet andererseits für die Zukunft neue Anschlussmöglichkeiten“ (ebd., 90). Der objektive Hermeneut operiert dementsprechend fallintern mit einer großen Zahl von jeweils eine unabhängige Widerlegungschance bietenden Sequenzstellen.<sup>46</sup>

Die konkrete Analyse von Sequenzen erfolgt nach bestimmten Interpretationsprinzipien. Diese werden von Wernet (2011, 21ff.) als 5 Prinzipien gefasst: (1) Kontextfreiheit, (2) Wörtlichkeit, (3) Sequentialität, (4) Extensivität und (5) Sparsamkeit. Die Kontextfreiheit (1) beschreibt die kontextfreie Interpretation des Textes, das heißt: eine „künstlich naive“ Haltung gegenüber der Textsequenz einzunehmen, gedankenexperimentell zu überlegen, in welchen Kontext der Text eingelagert sein kann, Geschichten zu erzählen. Diese kontextfreie Näherung meint nicht, den Kontext gänzlich außer Acht zu lassen, sondern ihn erst dann methodisch kontrolliert einzubeziehen, „wenn *zuvor* eine kontextunabhängige Bedeutungsexplikation vorgenommen wurde“ (Wernet, 2011, 22). Es werden also „Lesarten im Sinne von Deutungsvorschlägen [...] gebildet, verworfen, modifiziert und erneut formuliert“ (Garz/Raven 2015, 143). Dabei gilt es das Prinzip der Wörtlichkeit (2) zu beachten, das heißt, jedes Element des Textes in die Interpretation einzubeziehen, beispielsweise auch Versprecher und Füllwörter, um den Text als Ausdruck von Wirklichkeit ernst zu nehmen. Die letzten beiden Prinzipien der Interpretation sind die Extensivität (4) und die Sparsamkeit (5), die sich wechselseitig bedingen. Extensivität meint, dass alle Textelemente so umfänglich wie möglich zu interpretieren sind, während es die Sparsamkeit erfordert, voreilige und unvernünftige, am Text nicht näher nachvollziehbare Deutungen, fallen zu lassen.

Im Verlauf der Arbeitsschritte des Geschichten-Erzählens werden diese auf strukturelle Gemeinsamkeiten hin untersucht und daraus Lesarten gebildet, um die Besonderheit der

---

<sup>46</sup> Diese Replik führt Oevermann (2013, 97) auf die Kritik zu geringer Fallzahlen seitens quantifizierend tätigen Forschenden an.

Fallstruktur zu erschließen. „Eine Fallstruktur ergibt sich, hinreichend lange Protokollsequenzen vorausgesetzt, daraus, dass die Sequenzanalyse sukzessive jene Verkettung von Vollzügen freilegt, die den Fall als je individuierten und besondern in seiner Fallstruktur kennzeichnen“ (Oevermann 2013, 90). Anschließend ist es möglich, sich durch eine minimale und maximale Kontrastierung von der Einzelfallanalyse zu lösen und, einer bestimmten Fragestellung folgend, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu fokussieren. Fälle, die große Ähnlichkeiten aufweisen, werden in einer minimalen Kontrastierung gefasst, diejenigen mit großen Unterschieden in einer maximalen (vgl. Hummrich 2009, 149). Nach Oevermann (2000, 128) wird „Das Kriterium der Erweiterung [...] dann sein: die qualitative, typologische Verschiedenheit der Erscheinungen im Universum möglichst gut auszuloten und ein Übersehen von für die allgemeine Untersuchungsfrage relevanten Typen zu verhindern.“ Oevermanns Formulierungen implizieren damit, dass es „Fälle zu typisieren gilt“ (Nohl 2013, 25). Für die Identifizierung eines jeden Typus oder „Idealtypus“ (Hummrich 2009, 169) dürfte dabei ein Fall ausreichend sein (vgl. Nohl 2013, 25).<sup>47</sup>

### **3.2.2 Entstehen der Interpretationen, Erkenntnisinteresse**

Der Arbeitsschritt der gedankenexperimentellen Konstruktion von Lesarten kann kaum von einer Person bewältigt werden, da jede/r aufgrund eigener Erfahrungen und Vorannahmen dazu tendiert, bestimmte Interpretationen zu forcieren und andere auszublenden. Daher sollten Deutungen gemeinsam von einer Gruppe vorgenommen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 314). Notwendig ist dies in besonderem Maße in Hinblick auf die Frage nach der Interpretation und dem Verstehen von Material, das in einer anderen Sprache und/oder einem fremden Kulturraum erhoben wurde. Diesbezüglich besteht Konsens darüber, dass muttersprachliche Interpreten bzw. „Einheimische“ in die Forschungsgruppe miteinzubeziehen sind (vgl. Fritzsche 2013, 204f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 314; Schelle 2013, 265). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 314) heben hervor, dass zwar auch sehr kompetente nicht-muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher in der Lage seien, fremdsprachiges Material zu interpretieren. Dennoch sei Zurückhaltung geboten, da Anspielungen, bestimmte Konnotationen oder ironische Färbungen Nicht-Muttersprachler/innen entgehen könnten. Zudem sei die lebensweltliche Erfahrung oft bedeutsamer als die formale Sprachkompetenz. „Für Fremdsprachen gilt daher umso mehr, dass uneingeschränkt sprachkompetente Interpreten

---

<sup>47</sup> Zur Entwicklung des Konzepts „Idealtypus“ vergleiche Weber (1980).

mit möglichst viel Feldkompetenz der Interpretationsgruppe angehören oder bei der Interpretation zumindest immer wieder zu Rate gezogen werden sollten“ (ebd.).

Die für die Dissertationsstudie ausgewählten Sequenzen wurden zunächst gemeinsam mit französischsprachigen, französischen oder frankophonen Muttersprachlerinnen und -sprachlern in der Forschungswerkstatt *Interpretative Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in Frankreich und Senegal* interpretiert (vgl. auch Schelle 2013). Anhand von Unterrichtstranskripten wurden die ersten Lesarten und Interpretationshypothesen verschriftlicht. Teilauszüge bzw. -aspekte aus dem laufenden Interpretationsprozess wurden auf (inter-)nationalen Tagungen und im Rahmen von Workshops des *Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs Mainz-Dijon (DFDK)* vor- und zur Diskussion gestellt<sup>48</sup>. Im Anschluss wurden aufgestellte Hypothesen an weiteren Sequenzstellen verifiziert bzw. falsifiziert, bis eine Sättigung eintrat und eine Fallstrukturthese aufgestellt werden konnte.

### **3.2.3 Methodenreflexion: Zugewinn und Grenzen binationaler qualitativer Forschung**

In den letzten Jahren sind zunehmend rekonstruktive Fallstudien von fremdsprachlichem bzw. fremdkulturellem Material in bi- oder international vergleichender Anlage entstanden (vgl. Fritzsche 2013, Huf/Breidenstein 2013; Meister 2012; Schelle 2013; Straub 2018). Fragen der Praktikabilität und des Erkenntniszugewinns länder- bzw. kulturübergreifender<sup>49</sup> oder kulturvergleichender<sup>50</sup> Interpretationen begleiten den Forschungsprozess und werden kontinuierlich von den Forschenden reflektiert.

In der theoretischen Begründung für die Durchführung von Fallvergleichen auf Länderebene führt Rademacher (2013b, 164f.) aus, dass der Kulturvergleich eine Sonderform des strukturalen Fallvergleichs darstelle, die der Methodologie der Objektiven Hermeneutik ohnehin zu Grunde liege und beide Vorgehensweisen zudem ihren Ausgangspunkt in der Sinnkonstituiertheit der sozialen Welt nähmen. Cappai (2010, 138) leitet die Eignung des Verfahrens aus dem rekonstruktiven Paradigma der Objektiven Hermeneutik ab, das auf die

---

<sup>48</sup> Z.B. ). „Was hätte man noch sagen können? Une autre idée? - Eine Fallanalyse zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht“. Workshop des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs in den Geistes- und Kulturwissenschaften Mainz-Dijon (DFDK), Université de Bourgogne, Dijon (Frankreich), 01.04.2013. *L'alternance codique dans le processus de correction des fautes dans les cours de langues vivantes étrangères au Sénégal, en France et en Allemagne* (zusammen mit Mamadou Mbaye). Colloque international „*Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels à l'école, dans les pays francophones d'Afrique du Nord et d'Afrique de l'Ouest, en France et en Allemagne*“, Paris/Créteil (Frankreich), 04.07.2014.

<sup>49</sup> Zu den Begriffen „länderübergreifend“ und „kulturübergreifend“ vgl. Schelle (2017) sowie Hummrich/Rademacher (2013).

<sup>50</sup> Zum Begriff „kulturvergleichend“ siehe auch Rademacher (2013b).

Erkenntnis von Regelhaftigkeit, auch kultureller Regelhaftigkeit, abziele. Überdies schreibt Cappai (ebd., 151) der objektiv-hermeneutischen Methode eine (Kultur-)sensibilität zu, die verhindere, Differenz vorschnell zu assimilieren. Denn ein „Kulturvergleich“ besitze insofern immer schon eine eigene Suggestivität, als dass kulturelle Unterschiede, zumindest auf den ersten Blick, offensichtlich und der Beobachtung sofort zugänglich seien: In einer deutsch-amerikanischen Vergleichsstudie pädagogischer Berufskulturen fielen den deutschen Beobachtenden – im Sinne der Standortgebundenheit – in amerikanischen Schulen unmittelbar der allmorgendliche Schwur auf Fahne und Vaterland auf sowie die augenscheinlich besondere Rolle des Schulbusses (vgl. Rademacher 2013a, 65). Diese angenommene Suggestivität zeigte sich auch in Bezug auf bestimmte Vorannahmen und Zuschreibungen, die den Deutschunterricht in Frankreich betreffen und die die Anfertigung der Beobachtungsnotizen beeinflussten. So erstaunte es die Forscherin/Autorin, beispielsweise eine Gruppentischanordnung im französischen *collège* vorzufinden, war ihre Vorstellung und Kenntnis des französischen Unterrichts bis dato von einem „lehrerzentrierten Frontalunterricht“ geprägt, der sich mitunter in einer Anordnung der Sitzplätze in Reihen frontal zur Tafel und zum Lehrerpult ausdrückte.

Ferner zog die Reaktion der französischen Schülerinnen und Schüler, die sofort aufstanden, als ein junger Mann nicht lange nach Beginn der Deutschstunde anklopfte und den Klassenraum betrat, die Aufmerksamkeit der Forschenden auf sich. Wie deutlich wurde, handelte es sich um einen *surveillant*, einen sogenannten „Aufseher“, der, nachdem er die Schülerinnen und Schüler begrüßt hatte, die Anwesenheitsliste von der Deutschlehrerin in Empfang nahm und den Forscherinnen eine Differenz der Zuständigkeiten des Lehr- und weiteren Personals – im Vergleich zu Deutschland – suggerierte (vgl. Kapitel 4). In Bezug auf den Umgang mit Sprachwechseln waren „auf den ersten Blick“ keine kulturellen Unterschiede ersichtlich.

Um dieser Suggestivität methodisch Einhalt zu gebieten, kommt auf forschungspraktischer Ebene der Datenauswertung dem Interpretationsprinzip der Kontextfreiheit besondere Bedeutung zu. Mit den Worten Cappais (2010, 129) gesprochen wird den Interpretierenden abverlangt, sich auf die „Sprache des Falles“ einzulassen. So heben Dersch/Oevermann (1994, 27) hervor, dass im Zuge der von ihnen durchgeführten Sequenzanalyse fremdsprachlichen Interviewmaterials zu Modernisierungsprozessen und Anpassungsleistungen tunesischer Bäuerinnen in den 1970er Jahren keinerlei Kategorisierungen, die sich aus der Lebenswelt der Forschenden speisen würden, von außen an

die Analyse herangetragen wurde und diese zu einer reichhaltigen Fallstrukturhypothese führte. „Die jeweiligen Eigenarten fremder Kulturen [würden auf diese Weise] aus der Konkretion der Sache selbst heraus zum Sprechen gebracht“ (Dersch/Oevermann 1994, 27) und „Verzerrungen“ des Bildes der fremden Kultur vermieden, die bei der Analyse mittels anderer quantitativer und qualitativer Methoden entstünden (vgl. ebd.)

In einer weiteren Sequenzanalyse erprobt Oevermann (2008) das methodische Fremdverstehen an Interviewmaterial einer Gruppendiskussion, die im Jahre 2002 in einer afrikanischen lokalen Kultur von fünf Bewohnern eines Dorfes über die Folgen einer Überschwemmungskatastrophe geführt wurde. Oevermann (ebd.) betont abermals, dass die Ergebnisse ausschließlich auf den Schlussfolgerungen der Transkriptinterpretationen beruhen, ohne dass ihm irgendwelche zusätzlichen Kontextinformationen zur Verfügung gestanden hätten, die über die eines normalen Zeitungslesers hinausgingen. Für den Einsatz der Objektiven Hermeneutik spreche seiner Ansicht nach, dass „von vornherein ein das praktische Verstehen ermöglichende[s] Vorwissen gar nicht erst vorhanden ist, so daß jener [...] Schleier gar nicht erst zur Herstellung einer künstlichen Naivität entfernt werden muß [...]“ (ebd., 147). Insofern stelle das methodische Verstehen des Fremden ein geringeres Problem dar, als gemeinhin angenommen.

Über diese eher forschungspraktischen Schilderungen hinaus haben die aus kulturvergleichenden objektiv-hermeneutischen Analysen gewonnenen Befunde Konsequenzen für die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Theoriebildung. So ermöglichte z.B. in Rademachers (2013b) deutsch-amerikanischer Studie erst das kulturvergleichende Vorgehen, „die widersprüchlichen Verwerfungen, die die Schuleröffnungssituation in Deutschland prägen, nicht als sachlogische, pädagogisch-immanente oder auch allgemeine Widersprüche zu deuten, denn bei der Schuleröffnungssituation in den USA sind vergleichbare widersprüchliche Verwerfungen oder Inkonsistenzen nicht anzutreffen“ (Rademacher 2013b, 170). Das Spezifische des Falls wurde folglich erst auf der Folie der amerikanischen Befunde besonders deutlich. Auch Fritzsche (2017, 352f.) weist darauf hin, dass sich die vergleichende Vorgehensweise in der von ihr ethnografisch angelegten Studie zu Anerkennungsverhältnissen in urbanen Grundschulen in London und Berlin insofern bewährt hat, als dass sie es erlaubt hat, im Kontrast die Spezifika der Einzelschulen erst zu erkennen.

Ferner bezeugen eigene forschungspraktische Erfahrungen in international besetzten Interpretationsgruppen und insbesondere im Rahmen von vorgenommenen objektiv-hermeneu-

tischen Rekonstruktionen im deutsch-senegalesischen binationalen Team mit Mamadou Mbaye die Steigerung an Perspektivenpluralität und Ausdifferenzierung in Zusammenhang mit fremdsprachlichem/fremdkulturellem Material. Im Zuge des gemeinsamen Interpretierens gelangten die deutsche Autorin und der senegalesische Autor trotz ihrer spezifischen Horizonte und Perspektiven häufig zu übereinstimmenden Deutungen, setzten jedoch auch unterschiedliche Schwerpunkte beim Interpretieren, die die Begrenztheit der eigenen Seh- und Denkgewohnheiten deutlich machten. Das Mobilisieren anderer Erfahrungshorizonte bzw. anderer Denkgewohnheiten sowie die Kenntnis und Erläuterung des spezifischen kulturellen Kontextes führte dazu, dass einige Deutungen gegen Ende der gemeinsamen Interpretation relativiert wurden (vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013, 236 f.). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen sozialisatorischen, sprachlichen und kulturellen Hintergründe konnten weitaus differenziertere Interpretationen für den ‚eigenen‘ und im ‚fremden‘ Kontext gewonnen werden als dies in nationalen Interpretationsteams möglich wäre (vgl. ebd.).

Länderübergreifend bzw. kulturvergleichend angelegte Fallrekonstruktionen erlauben es demnach, „Auswirkungen struktureller Bedingungen auf Muster alltäglichen Handelns nachzuzeichnen“ (Fritzsche 2017, 352), auch wenn die Beteiligung von Primärsozialisierten bzw. Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern aus den für die Forschungsprojekte ausgewählte Länder kein Garant darstellen für ein gegenseitiges Verstehen oder für ein restloses Erschließen fremder Situationen.

## **4 Rahmenbedingungen: Fremdsprachen und Sprachwechselsituationen im Unterricht in Frankreich und Deutschland**

Im Methodenkapitel wurde deutlich, dass sich die Bedeutung der länderspezifischen kulturellen Kontexte und des eigenen Standortes an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses aktualisiert, sei es im Rahmen der Kontaktaufnahme mit französischsprachigen Lehrpersonen, der teilnehmenden Beobachtung von Unterricht, dem Erstellen und Interpretieren von Transkriptionen. Wenn im Folgenden ausgewählte Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts und der Sprachwechselsituationen dargelegt werden, so sind diese nicht als Kontextinformationen (miss-)zu verstehen, die die Interpretationen „geleitet“ hätten. Die Interpretationen der einzelnen Sequenzstellen erfolgten zunächst mit „künstlicher Naivität“ (Wernet 2011, 23), kontextfrei (vgl. Kapitel 3). Auf der Ebene der Darstellung erscheint es hingegen sinnvoll, kontextuelle Rahmungen, die die Handlungspraktiken der Lehrenden und Lernenden in Hinblick auf die Fallrekonstruktionen nachvollziehbarer machen, zu skizzieren. Auf der Makroebene werden ausgewählte historische und jüngere Entwicklungslinien und -tendenzen nachgezeichnet, die den Fremdsprachenunterricht im französischen und deutschen Bildungssystem, am Beispiel des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, bildungspolitisch und curricular charakterisieren, ohne einen allgemeinen Vergleich der beiden Bildungssysteme zu intendieren<sup>51</sup>. Auf der Mikroebene werden Rahmungen beleuchtet, die für die Sprachwechselsituationen von Belang sind.

### **4.1 Bildungspolitischer Rahmen und curriculare Verankerung**

Aus bildungspolitischer Perspektive kommt dem Erlernen der Nachbarsprache Deutsch bzw. Französisch seit dem Elysée-Vertrag und vor dem Hintergrund deutsch-französischer Kooperationen eine privilegierte Stellung im Vergleich zum Lernen anderer Fremdsprachen zu (vgl. Bericht der Kultusministerkonferenz 2013, 5 ff.). In beiden Ländern ist das Lernen einer oder mehrerer Fremdsprachen fester Bestandteil des Curriculums. Anders als in Deutschland, in dem Bildungsfragen föderal geregelt sind: „Nach Artikel 7 Abs. 1 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulsystem unter der Aufsicht des Staates, also des jeweiligen Landes“ (Döbert 2017, 164), ist in Frankreich der (zentrale) Staat Träger des Bildungswesens. Bildung und insbesondere die Idee der Verwirklichung einer „Bildung für alle“ im Sinne der *égalité* als

---

<sup>51</sup> Für einen knappen Überblick zum Vergleich des französischen und des deutschen Schulsystems vgl. Meister (2012). Weiterführende Darstellungen zum französischen Bildungssystem, in jeweils überarbeiteten und aktualisierten Fassungen, finden sich bei Hörner/Many (2010, 2017) sowie zum deutschen Bildungssystem bei Döbert (2010, 2017).



historisches Erbe der Französischen Revolution hat im kollektiven Bewusstsein einen hohen Stellenwert. Ausdruck dieses Bildungsbewusstseins ist mitunter die Bedeutung, die der Beherrschung von Sprache(n), allen voran der französischen Sprache, beigemessen wird (vgl. Hörner/Many 2017; 233 Stratilaki-Klein 2016, 163).<sup>52</sup> Ersichtlich wird die Bedeutung bisweilen anhand des Bildungsgesetzes aus dem Jahr 2005, in dem ein gemeinsamer Grundbestand an Bildung anhand eines „Sockels“ von sieben Kompetenzen festgesetzt wurde (*le socle commun de connaissances de compétences et de la culture*): An erster Stelle der Kompetenzen wird die Beherrschung der französischen Sprache genannt, an zweiter Stelle steht die Praxis einer Fremdsprache (vgl. Mbiatong 2015, 173). Ferner wird angestrebt, der Mündlichkeit und dem pädagogischen Umgang mit ihr mehr Gewicht zu verleihen, haftet dem (Fremd-)sprachenunterricht doch das Image an, zu stark an der Schriftlichkeit und an der Vermittlung literarischer Kenntnisse orientiert zu sein (vgl. Schneider-Mizony 2010, 191). Beispielsweise wird der „Arbeitstechnik“ der *prise de notes*, des „Notizenmachens“ bzw. dem Anfertigen einer möglichst genauen und lückenlosen Mitschrift, ein hoher Stellenwert im schulischen Unterricht und später im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen beigemessen (vgl. Nonnenmacher 2008, 174 und Kapitel 5). Dass diese Zuschreibungen nicht unfähig haltbar sind und sich ein Wandel der Praktiken abzeichnet, verdeutlicht ein Beispiel, das für die Betonung der mündlichen Sprachpraxis steht: Die Autorin zieht diesbezüglich ihre Beobachtungen aus dem Deutschunterricht des *lycée général et technologique* heran, in dem Dialoge in Rollenspielform vor der Klasse vorgetragen wurden. Die Lehrerin gab an, „notes pour la participation“ (mündliche Noten) zu verteilen, ein Umstand, der der Autorin bis dato im Deutschunterricht in Frankreich nicht begegnet war.

Vor dem Hintergrund sinkender Schüler/innenzahlen wurden bildungspolitische Fördermaßnahmen lanciert, die den Fremdsprachenunterricht Deutsch stärken sollen. Dazu zählt unter anderem die Einrichtung der *sections/classes européennes* (europäische Sektionen/Klassen) im Jahr 1992 mit aufgestocktem Sprachunterricht.<sup>53</sup> Weitere Förderpläne entstanden im Rahmen des 40. Jahrestages des Elysée-Vertrages als Bestandteil deutsch-französischer Kooperationen, die den Fremdsprachenunterricht Deutsch und den Fremdsprachenunterricht Französisch festigen sollen. Der 2004 erstellte *plan de relance* („Wiederbelebungsplan“ für die Förderung der Partnersprache)<sup>54</sup> und die daraus hervorge-

---

<sup>52</sup> Vergleiche hierzu auch: Hejazi (2008); Lauer (2003).

<sup>53</sup> Zur Diskussion um die Chancen, die die Einrichtung der *sections européennes* für ein intensives Fremdsprachenlernen bieten, siehe auch Deutsch (2009).

<sup>54</sup> Lahr-Kurten (2012, 83) weist darauf hin, dass der *plan de relance* sowohl die Förderung der deutschen Sprache in Frankreich als auch die Förderung des Französischen in Deutschland umfasst.

gangenen *classes bi-langues* („Zweisprachenklassen“), in denen zunächst – bis auf wenige Ausnahmen – das Sprachenpaar Deutsch/Englisch gemeinsam ab der *6ème* (6. Klasse) begonnen werden kann, ist ein weiteres Beispiel für die frequenten Reformen der französischen Bildungspolitik, die teils kontroverse Diskussionen auslösen – in diesem Fall die Debatte um eine „positive Diskriminierung“ (Lahr-Kurten 2012, 83) des Deutschen. Das Bildungsgesetz aus dem Jahr 2005 und der damit verbundene *plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* schrieben „ – auch als Antwort auf schlechte Ergebnisse in internationalen Vergleichstests – eine Verbesserung der Sprachkompetenzen der Schüler, insbesondere im mündlichen Ausdruck“ (Kunkel/Stratilaki 2012, 59) als Ziel fest und stellen einen weiteren Schritt zur Verankerung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (GER)/Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* im Fremdsprachenunterricht dar. Der im Jahr 2001 in Kraft getretene Europäische Referenzrahmen wurde im Auftrag des Europarats erstellt und ist „Endprodukt“ eines seit 1971 vorangetriebenen Prozesses der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der Bildung (vgl. Lahr-Kurten 2012, 105). Die Implementierung des *GER/CECRL* führte zu einem Paradigmenwechsel des Fremdsprachenunterrichts in Europa und erhob diesen wieder zum bildungs- und sprachenpolitischen Thema, indem er zu einer Überarbeitung und Modernisierung von Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Prüfungen aufforderte (vgl. Krumm 2008, 26f.):

*„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun [!] lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann“ (Goethe-Institut 2001, Kapitel 1.1).*

In Frankreich fanden durch den *GER/CECRL* angestoßene Neuerungen Eingang in die Lehrpläne für *école primaire* (Grundschule), *collège* (Mittelschule) und *lycée* (Gymnasium) (vgl. Kunkel/Stratilaki 2012, 59). Die zentrale Struktur der *programmes nationaux* (Lehrpläne) wird durch den französischen Staat gesetzlich fest- und fortgeschrieben und in den *bulletins officiels* (Amtsblätter) veröffentlicht (vgl. Hörner/Many 2010, 243). Die Lehrpläne enthalten „detaillierte Vorgaben für die Arbeit der Vor-, Grund- und Sekundarschulen. Diese betreffen

die grundlegenden Bildungsziele, Fächer und Inhalte, die Unterrichtsaktivitäten und -methoden sowie die zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Lehrkräfte haben keine Auswahloptionen, sondern sind an die Lehrpläne gebunden, sie entscheiden allerdings über die Auswahl der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien“ (BMBF 2007, 183). Für Deutsch als Fremdsprache wurden im *Bulletin officiel* 2005 (Ministère de l'Éducation nationale 2005), dem gültigen französischen Lehrplan für das Fach Deutsch am *collège*<sup>55</sup>, die Orientierung an kommunikativen mündlichen Kompetenzen, der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens (*approche actionnelle*) und die Evaluation der Sprachkompetenzen anhand der gemeinsamen Referenzniveaus festgeschrieben (vgl. Kunkel/Stratilaki 2012, 59).<sup>56</sup> In Deutschland führte die durch den Europäischen Referenzrahmen initiierte Fokussierung auf den Lernenden und die Beschreibung von Kompetenzstufen beim Erlernen von Fremdsprachen zur Etablierung von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Bildungsstandards legen fest, was die/der Lernende bis zu einem bestimmten Abschnitt seines Bildungsganges gelernt haben soll.

## 4.2 Fremdsprachenunterricht Deutsch und Französisch in den Bildungssystemen

### *Fremdsprachenunterricht in école élémentaire und Grundschule*

Das frühe Lernen von Fremdsprachen hat in Frankreich, wie auch in Deutschland, an Bedeutung gewonnen, um sich dem „sozio-ökonomischen Wandel im Zuge der Globalisierungstendenzen und der Europäisierung der Schule anzupassen“ (Hörner/Many 2010, 249). In Frankreich wurde das „Erlernen“ einer Fremdsprache in den 1990er Jahren in der *école élémentaire*, der 5-jährigen Grundschule, eingeführt. Dabei steht nicht nur eine Sensibilisierung für Fremdsprachen im Vordergrund, sondern auch das Erreichen einer Sprachkompetenz auf dem Niveau A1 des *GER/CECRL* (vgl. Hörner/Many 2017, 248). Das Niveau A1 beschreibt die elementare Sprachverwendung, das Verstehen alltäglicher Ausdrücke und einfacher Sätze, beispielsweise im Rahmen einer Personenvorstellung (vgl. Europarat

---

<sup>55</sup> Das *Bulletin officiel* (B.O.), das „Amtsblatt“ des Bildungsministeriums, enthält hier Lehrpläne für diverse, im *collège* unterrichtete Fremdsprachen und wird regelmäßig herausgegeben (vgl. Ministère de l'Éducation nationale 2005).

<sup>56</sup> Den Wandel in der Praktik des Deutsch-Unterrichtens beschreibt ein Interviewpartner in Lahr-Kurtens Studie zu Praktiken der Förderung der deutschen Sprache im französischen Bildungssystem als Wandel von einem „nicht immer sehr kommunikativen, eher literarischen Unterricht zu einem stark an kommunikativen Kompetenzen orientierten und aktivierenden Unterricht“ (Lahr-Kurten 2012, 103).

2001). In Rheinland-Pfalz wurde das Fremdsprachenlernen ab der 1. Klasse mit dem Primat des mündlichen Sprachgebrauchs eingeführt, wobei die Schulen selbst entscheiden, ob sie Englisch oder Französisch anbieten (Bildungsserver 2013).<sup>57</sup>

### *Fremdsprachenunterricht Deutsch am collège und Französisch in der gymnasialen Sekundarstufe I*

Die Fremdsprache Deutsch kann am französischen *collège* (Gesamtschule) – zumindest theoretisch fast überall – als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden (vgl. Dalmas 2010; Thimme 2001). Das *collège*, die vierjährige Einheitsschule für alle Schülerinnen und Schüler, stellt einen seit dem Ende des 1. Weltkrieges historisch gewachsenen nicht-selektiven gemeinsamen Sekundarschultyp für die Sekundarstufe I dar, der allen die gleichen Bildungschancen ermöglichen soll (vgl. Hörner/Many 2017, 231). De facto existieren seit jeher mehr oder weniger verdeckte Selektionsmechanismen, die von sozioökonomisch besser gestellten Familien zur Vorteilsnahme genutzt werden, beispielsweise das Umgehen der Schulbezirkseinteilung oder die gezielte Belegung bestimmter Wahlfächer, u.a. prestigeträchtiger Fremdsprachen.

So sind mit der Wahl des Deutschen als erste Fremdsprache in der wissenschaftlichen Literatur – disziplin- und länderübergreifend – Zuschreibungen verbunden, die in ihr einen „verdeckten Mechanismus sozialer Selektion“ (Hörner/Many 2017, 243) sehen. Prinzipiell ist die Wahl zwischen den Hauptsprachen Englisch, Deutsch und Spanisch frei. Diese „Wahlfreiheit“ ist jedoch kritisch einzuordnen: „Auch mit Bourdieu muss man anzweifeln, dass es sich bei der Wahl der Zielsprache, um die ‚freie‘ Entscheidung des Lernenden handelt. Sie ist vielmehr ein Produkt des Habitus und damit gesellschaftlich (mit-)bestimmt“ (Krüger 2006, 161). Da die flexionsreiche deutsche Sprache im Vergleich zu Englisch und Spanisch und insbesondere im Anfangsunterricht als schwierig zu erlernen gilt, wurde sie meist von leistungsbewussten oder ehrgeizigen Eltern gewählt, sodass sich in den Klassen mit Deutsch als erster Fremdsprache „oftmals ‚rein zufällig‘ die leistungsstärkeren und/oder sozial besser gestellten Kinder wiederfanden“ (Hörner/Many 2017, 243). Dieser Form der verdeckten Leistungsdifferenzierung wurde schulverwalterisch insofern – mit wechselhaftem Erfolg – begegnet, als dass keine reinen Deutschklassen mehr gebildet wurden, sondern die Gruppe auf andere Weise zusammengesetzt wurde (vgl. ebd.).

---

<sup>57</sup> Zum frühen Fremdsprachenlernen im Grundschulbereich vergleiche u.a. Böttger (2017).

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache wählen, haben seit 1992 ferner die Möglichkeit an einer sogenannten *section/classe européenne* (europäische Sektion/Klasse) teilzunehmen, in der Deutsch mit mindestens zwei zusätzlichen Wochenstunden, der umfassenderen Sprach- und Landeskundeunterricht beinhaltet, unterrichtet wird (vgl. Dalmas 2010, 189). Die Schülerinnen und Schüler der *4ième* (8. Klasse) in Fall 2 „*un mélange des deux*“ – *Sprachmischung als Hilfsmittel* besuchen eine *classe européenne* der *section internationale* mit insgesamt fünf Deutschstunden in der Woche. Bildungspolitische Zielsetzungen, die mit der Schaffung dieser Klassen verbunden ist, sind nicht nur eine Erhöhung der Fremdsprachenkompetenz, sondern auch die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen einer/eines europäischen Bürgerin/Bürgers vorzubereiten (vgl. Portail langues 2007).<sup>58</sup> Ab der *3ième* (9. Klasse) wird in der Europaklasse dann meist ein Sachfach wie Geographie oder Geschichte bilingual angeboten und die Europaklasse kann im *lycée* fortgeführt werden (vgl. Dalmas 2010; Schneider-Mizony 2010; Thimme 2007).

Tendenziell hat sich, insbesondere seit der Einführung des frühen Fremdsprachenbeginns in den Grundschulen, eine Vorherrschaft des Englischen als 1. Fremdsprache und des Spanischen als 2. Fremdsprache herausgebildet (vgl. Kunkel/Stratilaki 2012, 60). Um diesem Trend entgegenzuwirken, wurden die *classes bi-langues* (Zweisprachenklassen) ab 2004 geschaffen. Beim Eintritt in die *6ième* (6. Klasse) des *collège* haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich für zwei gleichgestellte Fremdsprachen einzuschreiben, die mit jeweils drei Wochenstunden unterrichtet werden. Wie bereits beschrieben startete das Angebot mit dem Fremdsprachenpaar Deutsch/Englisch und erstreckte sich dann weiter auf das Angebot Spanisch/Englisch (vgl. Schneider-Mizony 2010, 196).<sup>59</sup>

Die Fremdsprache Französisch kann in der gymnasialen Sekundarstufe in Rheinland-Pfalz – wie auch in mehreren anderen Bundesländern – als erste, zweite oder dritte Fremdsprache belegt werden. Trotz der zunehmenden Bedeutung des Spanischen in vielen Bundesländern ist Französisch als Folgefremdsprache nach Englisch in der Regel die erste

---

<sup>58</sup> Im Zuge der kontroversen Reform des *collège* im Jahr 2016 sollten die Europaklassen abgeschafft werden, um die finanziellen Mittel in das vorgezogene Lernen einer 2. Fremdsprache zu investieren. Zu den Inhalten und Auswirkungen der Reform siehe auch: *Réforme du collège* (2016).

<sup>59</sup> Laut Schneider-Mizony (2007, 27) konnten für das Schulfach Deutsch als „erste Fremdsprache“ ab der *sixième* (6. Klasse) seit 2004 steigende Schülerzahlen verzeichnet werden. Jedoch sank die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als „zweite“ oder dritte Fremdsprache ab der *quatrième* (8. Klasse) belegten. Auch Dalmas (2010, 196) bestätigt, dass sich die Einrichtung der *classes bi-langues* vielerorts zunächst positiv auf die Zahl der deutschlernenden Schülerinnen und Schüler ausgewirkt habe: Im Jahr 2008 wählten 8,3% der Sextaner eine solche Klasse mit Deutsch und Englisch. Im Herbst 2009 stieg die Zahl der Deutschlernenden weiter an und sorgte für Optimismus.

romanische Fremdsprache in der Lernbiographie der Schülerinnen und Schüler (vgl. Minuth 2016, 508). Auch in Rheinland-Pfalz ist Französisch in der gymnasialen Sekundarstufe I wesentlich häufiger als zweite denn als erste Fremdsprache vertreten (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009).

*Fremdsprachenunterricht am lycée d'enseignement général, lycée technologique, lycée professionnel und in der gymnasialen Oberstufe*

Wie im *collège* kann Deutsch, zumindest theoretisch, auch an fast jedem *lycée* als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden (vgl. Dalmas 2010; Thimme 2007). Die Wahlmöglichkeiten und der Stellenwert der Fremdsprache(n) hängen davon ab, ob es sich um ein *lycée d'enseignement générale* (allgemeinbildendes Gymnasium), ein *lycée technologique* (technisches Gymnasium) oder ein *lycée professionnel* (berufsbildendes Gymnasium) handelt. Beim allgemeinen Abiturtyp (*baccalauréat général*) oder beim literarisch orientierten Abitur (*baccalauréat littéraire*) spielen Fremdsprachen beispielsweise eine wesentlich größere Rolle als in anderen Fachrichtungen. Zudem beeinträchtigen bis heute strukturell bedingte Probleme die Effizienz des Deutschunterrichts. Die Deutschklassen weisen oftmals geringen Schülerzahlen und in Bezug auf die Sprachkenntnisse des Deutschen eine große Heterogenität auf. Die Anzahl der Wochenstunden ist im Zuge mehrmaliger Reformen stark reduziert worden (vgl. Dalmas 2010, 196). Diese Umstände treffen auf den vorliegenden Fall 4 „*alles klar oder nicht? – qu'est-ce qu'on doit faire là?*“ zu. Die Deutschlerngruppe setzt sich aus 12 Schülern und einer Schülerin aus verschiedenen Klassen zusammen, die schwerpunktmäßig die Fachrichtungen Wirtschaft (*Scientifique*) im allgemeinen Zweig und Bürokommunikation (*Gestion spécialités Communication*) im technischen Zweig gewählt haben und bringen laut Aussage der Lehrerin sehr unterschiedliche Vorkenntnisse des Deutschen aus dem *collège* mit. Zudem wurden die Deutschstunden im Zuge einer Reform im Jahr 2009 an den *lycées* von 3 Stunden auf 2 1/2 Stunden gekürzt.

Da nachfolgend kein Fall zum Sprachwechsel aus dem gymnasialen Oberstufenunterricht analysiert wird, werden an dieser Stelle nur kurz einige Informationen zum weiterführenden Französischunterricht skizziert. Im Bundesland Rheinland-Pfalz, wie auch in vielen anderen Bundesländern, kann Französisch in der Sekundarstufe II als Grund- oder Leistungsfach fortgeführt werden und die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse der französischen Sprache gefestigt, ausgebaut und vertieft werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 2014, 5). Der Französischunterricht

der Sekundarstufe II ist an den gemeinsamen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife ausgerichtet. Als Abituranforderung der Fremdsprachenbeherrschung gilt das Niveau B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (vgl. Minuth 2016, 508).

#### **4.3 Qualifikation und Zuständigkeiten der Fremdsprachenlehrenden in Frankreich und Deutschland**

In Frankreich wie auch in Deutschland werden (Fremdsprachen-)lehrende für das Primar- und Sekundarschulwesen universitär ausgebildet.<sup>60</sup> Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der europäischen Hochschulreformen im Zuge des Bologna-Prozesses hat sich die (Fremdsprachen-)lehrausbildung in den letzten Jahrzehnten durch die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem mit dem Ziel einer internationalen Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen strukturell gewandelt. Die Lehramtsstudiengänge werden derzeit in beiden Ländern mit einem Master abgeschlossen, dem *Master of education* bzw. dem *Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF 2)*. Die (Fremdsprachen-)lehrausbildung in Frankreich findet seit 2013 an den *Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)*, Hochschulen für Lehrerbildung, statt. Die *ESPE* haben die *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM)* (Hochschul institute) abgelöst, die von 1989 an für die Ausbildung der Lehrkräfte zuständig waren und seit 2006 schrittweise in die Universitäten integriert wurden. Mit der Zielsetzung, den Transfer zwischen Theorie und Praxis effektiver zu gestalten, z.B. den Austausch von Forschungs- und Lehrpersonal, soll die Verzahnung der *ESPE* mit den Universitäten im Vergleich zu den *IUFM* noch gestärkt werden (vgl. Hörner/Many 2017, 238). Die *ESPE* bieten zweijährige Masterstudiengänge an, die eine gemeinsame pädagogische Ausbildung für alle Berufe des Bildungswesens und fachliche Spezialisierungen je nach Lehramt anbieten. Die schulpraktische Ausbildung ist in das zweite Masterjahr integriert, in dem Theorie- und Praxisphasen alternieren (vgl. Hörner 2014). Veränderte sich die Struktur der Ausbildung, so ist Voraussetzung für die Einstellung als Lehrkraft nach wie vor das Bestehen des *concours*, einer nationalen Wettbewerbsprüfung am Ende des ersten oder zweiten Masterjahres. Der größte Anteil der Lehrerausbildung scheint weiterhin vorwiegend auf Fachwissen ausgerichtet zu sein, insbesondere in der Prüfung zum *concours* werden fachwissenschaftliche Inhalte abgefragt (vgl. ebd.).

---

<sup>60</sup> Zur Organisation der Lehrerbildung in Deutschland vgl. z.B. Döbert/Weishaupt (2014).

Im Unterschied zur Lehrerausbildung in Deutschland, in der die Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium in mindestens zwei Schulfächern ausgebildet werden, werden die Lehrerinnen und Lehrer in Frankreich an *collège* und *lycée* in nur einem Schulfach ausgebildet, was mit einer starken (persönlichen) Identifikation mit dem Fach einhergeht, augenscheinlich insbesondere im Fall der Fremdsprache Deutsch (vgl. Lahr-Kurten 2012, 107). Während die Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland neben der „Kerntätigkeit“ des Unterrichtens auch weitreichende (organisatorische) Aufgaben übernehmen, wie beispielsweise Aufsichten führen, betreuen von Lernzeiten in Ganztagschulen usw., werden diese Aufgaben in Frankreich von zusätzlichem Personal, wie den *surveillants* („(studentische) Aufseher/innen“) übernommen, sodass die Lehrerinnen und Lehrer in Frankreich „sehr stark über ihre Unterrichtsfunktion wahrgenommen werden“ (BMBF 2007, 232).

Der Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf wird in Frankreich eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben, auch wenn sie nicht verpflichtend ist. Weiterbildungsveranstaltungen werden von staatlichen und privaten Einrichtungen angeboten (vgl. Hörner 2014, 177). So nutzen die Deutschlehrerinnen der beiden französischen Fälle nach eigenen Angaben Fortbildungsangebote der *Education nationale* oder der regionalen Goethe Institute in Frankreich.<sup>61</sup>

#### **4.4 Institutionelle/schulspezifische Rahmungen der Sprachwechselsituationen**

Schul- und zum Teil länderspezifisch begründete Rahmungen betreffen für den Fremdsprachenunterricht genutzte Räumlichkeiten sowie organisatorische Belange, die, wie sich in den Fallrekonstruktionen zeigt, Situationen des Sprachwechsels erzeugen.<sup>62</sup> Ein Unterschied bezieht sich auf die funktionelle Zuordnung der Räume. Im französischen *collège* (Fall 2) steht den Schülerinnen und Schülern ein eigener „Deutschraum“ zur Verfügung, das heißt, alle Schülerinnen und Schüler, die die Fremdsprache Deutsch in verschiedenen Jahrgangsstufen belegen, nutzen diesen Raum. Sie haben die Möglichkeit, diesen mit eigenen Produkten wie z.B. (Lern-)plakaten zu gestalten und eine der Kommunikation zuträgliche Sitzordnung, wie die Anordnung von Gruppentischen, beizubehalten. Im Gegensatz dazu nutzen die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Sekundarstufe I in Deutschland (Fall 3) einen Klassenraum, in dem sich Regalfächer zur Aufbewahrung von Unterrichtsmaterialien und

---

<sup>61</sup> Für einen ersten Überblick zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden in Deutschland vgl. Surkamp (2016).

<sup>62</sup> Die folgenden Ausführungen basieren auf Informationen, die die Autorin im Rahmen von Gesprächen mit den Lehrpersonen erhalten hat sowie auf eigenen Beobachtungen.



Garderobenhaken befinden. Diese Ausstattung führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler, die in einem anderen Raum Lateinunterricht haben, den Klassenraum, in dem der Französischunterricht stattfindet, an der Schwelle zwischen Pause und Unterricht betreten, um Materialien zu holen. Dieser Umstand und die Mehrfachnutzung des Raumes durch anzahlmäßig größere und kleinere Lerngruppen führen zu organisatorischen Schwierigkeiten wie dem Fehlen von ausreichender Bestuhlung und zu einer Problemlösungssuche, die in der Ziel- und der Ausgangssprache zwischen dem Fremdsprachenlehrer und den Lernenden diskutiert wird.

Zudem entstehen in den deutschen Schulen und im *collège* Unterbrechungen des Unterrichtsablaufs durch das verspätete Eintreffen einzelner Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrerinnen und Lehrern, teils in der Ziel-, teils in der Ausgangssprache mit vorausgegangenem Sprachwechsel, thematisiert werden. Im *lycée* konnte eine derartige Situation gar nicht erst entstehen, da die Türen der Klassenräume nicht von außen zu öffnen sind, sich verspätende Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, sich in diesem Fall in der *vie scolaire*, dem Schulsekretariat, zu melden.

Die normativen Rahmenbedingungen, die den Fremdsprachenunterricht und mitunter die Sprachwechselsituationen in beiden Ländern auf der Mikro- und der Makroebene prägen, geben Aufschluss über (traditionell bedingte) Unterschiede etwa hinsichtlich der Verankerung des Fremdsprachenunterrichts im schulischen Curriculum, der Fremdsprachenlehrerausbildung, der Lehrerrolle, räumlicher oder organisatorischer Belange (vgl. Schneider-Mizony 2010; Hörner/Many 2017). Gemeinsame Orientierungen zeichnen sich vor dem Hintergrund von Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen der europäischen Bildungssysteme ab, wie etwa die vermittlungsmethodische Ausrichtung an den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens oder die Angleichung internationaler Bildungsabschlüsse (vgl. Döbert/Weishaupt 2014; Krumm 2016).

## **5 Fallrekonstruktionen zu Sprachwechseln in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen**

Im folgenden Kapitel werden die mittels der Objektiven Hermeneutik durchgeführten Einzelfallrekonstruktionen von vier Unterrichtssequenzen, je zwei aus dem Fremdsprachenunterricht Deutsch in Frankreich und je zwei aus dem Fremdsprachenunterricht Französisch in Deutschland, dargestellt.

Den jeweiligen Interpretationsprozessen liegen die – bereits dargelegten – Forschungsfragen zu Grunde: Was lässt sich in Unterrichtssequenzen aus dem Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Deutschland beobachten und beschreiben, sobald zwischen der Ziel- und der Ausgangssprache und vice versa gewechselt wird? Was bedeuten diese Sprachwechsel? Welche Sprachwechselsituationen lassen sich identifizieren und inwiefern lassen sich im Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache Differenzen und Ähnlichkeiten im Handeln und in der Kommunikation der Lehrenden und der Lernenden rekonstruieren?

Die Anordnung der Falldarstellung folgt der maximalen Kontrastierung, wobei die Analysen dabei als verdichtete Zusammenfassungen der ausführlichen sequenzanalytischen Interpretationsverläufe zu lesen sind. Bemerkenswert ist, dass die Fälle je eigene Interpretationsdynamiken entwickelten. Diese Entwicklung ist in Zusammenhang mit der zunehmenden Sensibilisierung und Erfahrung im binationalen Forschungsprozess zu sehen, die die Forscherin/Autorin insbesondere gegenüber dem „fremden“ bzw. dem fremdsprachlichen Material gewann. Im Zuge der fortschreitenden Fallinterpretationen, die in Anbetracht der begrenzten Forschungslage zur Thematik der Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2) zunächst über weite Strecken ohne theoretische Bezüge erfolgten, kristallisierte sich mehr oder weniger stark die Verwobenheit der Sprachwechsel und des Habitus heraus.

Die Einzelfallrekonstruktionen sind nummeriert und mit einem Titel versehen, der auf die herausgearbeitete Struktur hinsichtlich der Bedeutung der Sprachwechsel im jeweiligen Fall verweist. Der Logik der jeweiligen sequenziellen Analyse folgend sind sie ferner mit Zwischenüberschriften betitelt. Zu Beginn jeder Fallanalyse erfolgt eine Rahmung, die Informationen zur Schule, zum Fremdsprachenangebot, zur Lerngruppe und zur Sitzordnung enthält. Da der Beginn der Sequenzanalyse nicht zwangsläufig mit dem Stundenbeginn einhergeht, wird der bisherige Stundenverlauf kurz vorangestellt. Die Namen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler sowie Ortsnamen sind anonymisiert und frei erfunden. Um die Wechsel zwischen den Sprachen an den einzelnen Transkriptstellen deutlich hervorzuheben, sind diese unterschiedlich farblich markiert. Die Zielsprache ist blau gefärbt,

die Ausgangssprache rot. Längere Sprechakte werden sequentiell unterteilt wiedergegeben und durch den Zusatz „Lehrer/in fährt fort“ o.Ä. gekennzeichnet, um das Leseverständnis zu garantieren.

## 5.1 Fall 1: „*Bingo*‘ – Sprachen als Instrument der Disziplinierung“

### Informationen zum Transkript, zur Schule, zum Fremdsprachenangebot und zur Lerngruppe

Das vorliegende Transkript wurde während einer Französischstunde in einer 10. Klasse von Studierenden im Jahr 2007 angefertigt und der Autorin zur Verfügung gestellt. Die Hospitation fand im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Seminars der Lehrerbildung an der Johannes Gutenberg-Universität statt. Es handelt sich um zwei Teiltranskripte, der erste Teil bezieht sich auf den Unterrichtsbeginn. Anschließend ist die Transkription unterbrochen. Die zweite Teiltranskription setzt mit dem Eintreten eines Schülers in den Klassenraum wieder ein. Das erste Teiltranskript („L: Bonjour messieurs dames.“ bis „N: L’acceuil“) ist ferner Bestandteil des bereits weiter oben genannten *Fallarchivs für Lehrerbildung* der Johannes Gutenberg-Universität.<sup>63</sup>

Aufgrund des Entstehungszusammenhangs enthält das auf schriftlichen Aufzeichnungen basierende Transkript keine minutengenauen Angaben wie die Transkriptionen der nachfolgenden Unterrichtssequenzen, welche in Folge technischer Aufzeichnungen entstanden sind. Großschreibung und Interpunktion sind – im Unterschied zu den Transkripten der Fälle 2 bis 4 – vorhanden. Die Schreibweisen des Originaltranskripts wurden unverändert übernommen, auch wenn irritieren mag, dass die Anfänge der Redebeiträge im 1. Teil des Transkripts durchgängig mit Großbuchstaben beginnen, während diejenigen im 2. Teil des Transkripts stets mit Kleinbuchstaben verschriftet sind. „L“ steht für Lehrerin, „S“ für Schülerin oder Schüler. In eckigen Klammern [...] sind Kontextinformationen festgehalten. Sprechpausen sind durch drei Pünktchen ... angegeben.

Die Hospitation der Französischstunde erfolgte den Beschreibungen der Studierenden zu Folge an einem Gymnasium in einer rheinland-pfälzischen Kleinstadt. Es handelt sich um ein Ganztagsgymnasium in Angebotsform für die Jahrgangsstufen 5 bis 8. Laut schuleigener Homepage (Stand: November 2011) besuchen rund 800 Schülerinnen und Schüler die

---

<sup>63</sup> Zum Fallarchiv vgl. die Ausführungen im Teilkapitel 3.1, S. 47.

Sekundarstufen I und II, das Kollegium umfasst 80 Lehrerinnen und Lehrer. Das Gymnasium verfügt über ein altsprachliches Profil, das durch einen musikalischen und einen naturwissenschaftlich-mathematischen Schwerpunkt ergänzt wird. Es zeichnet sich durch ein besonderes Fremdsprachenangebot aus. Alle Schülerinnen und Schüler erlernen drei Fremdsprachen. Das Fremdsprachenangebot verteilt sich wie folgt auf die Jahrgangsstufen: Mit Beginn der 5. Klasse werden Latein als erste und Englisch als zweite Pflichtfremdsprachen erlernt, ab Klasse 8 besteht die verpflichtende Wahl zwischen der dritten Fremdsprache Französisch oder Altgriechisch. Ab Klasse 11 besteht die Möglichkeit einen Grundkurs Italienisch als Wahlpflichtfach hinzuzunehmen. Das Abitur wird nach neun Jahren, nach der dreizehnten Jahrgangsstufe, abgelegt.

Die Lerngruppe befindet sich im 3. Lernjahr. Weitere Informationen zur Zusammensetzung der Lerngruppe sind aufgrund des Entstehungskontextes nicht bekannt.

### 5.1.1 Zielsprachliche Begrüßung als Erwachsene und inhaltlicher Stundenaufakt

**L:** *Bonjour Messieurs Dames. On commence comme d'habitude avec les devoirs.*<sup>64</sup>

Die Französischlehrerin Frau Stein adressiert die Schülerinnen und Schüler in französischer Sprache mit der Begrüßungsformel „bonjour messieurs dames“ und markiert dadurch den Beginn des Fachunterrichts. Kontextfrei gedeutet handelt es sich um eine höfliche, wertschätzende Art der Begrüßung unter Erwachsenen, die den Gepflogenheiten und Konventionen der französischen Sprache und Gesellschaft entspricht. Im schulischen Kontext ist eine Begrüßung der Schülerinnen und Schüler mit „Messieurs Dames“ eher unüblich, auch wenn sie vereinzelt bereits beobachtet werden konnte. Die 10. Klässlerinnen und 10. Klässler werden mittels dieser Anrede als erwachsen konstruiert. Diese Begrüßung ist nicht wörtlich, sondern vielmehr ironisch zu nehmen, das heißt, jemand sagt etwas anders als er es meint, und gibt seinem Gegenüber dabei zugleich zu verstehen, dass er eigentlich etwas anderes meint. Laut Aßmann (2008, 12) handelt es sich bei dieser Art der Begrüßung um ein „gängiges Phänomen (nicht nur) in der der pädagogischen Praxis“, für das er exemplarisch ebenfalls eine Begrüßung zu Stundenbeginn anführt. In Aßmanns (2008) Beispiel eröffnet der Lehrer eine 6. Klasse mit den Worten „*Guten Morgen meine Damen und Herren*“ [kursiv im Orig.]. Aus den möglichen Deutungen hebt Aßmann folgende Lesarten hervor: 1.) Der Lehrer betont mit dieser ironischen Anrede indirekt, dass den Schülerinnen und Schülern schon zu Beginn ihres

---

<sup>64</sup> Zu einer Interpretation der Anfangssequenz des Transkripts in Hinblick auf die Frage nach den Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zu Stundenbeginn vergleiche Meister/Schelle (2013).

Erziehungs- und Bildungsweges der Respekt gezollt werden müsse, den man ihnen bei der Entlassung aus dem Bildungsgang als Erwachsene entgegenbringen würde. 2.) Der Lehrer sieht die Schülerinnen und Schüler eben noch nicht als Erwachsene und Erzogene an, sondern als erziehungs- und disziplinierungsbedürftig (vgl. ebd.). In der zitierten wie in der vorliegenden Sequenz werden die Schülerinnen und Schüler zwar als „Erwachsene“ berufen, können und müssen es aufgrund ihres Alters und ihres Entwicklungsstandes allerdings noch nicht sein (vgl. ebd.).

Auf diese ironisch gefärbte zielsprachliche Begrüßung hin, wartet Frau Stein keinen Gegengruß ab (vgl. Oevermann 1991, 144f.), sondern fährt direkt in der Zielsprache fort. Vielleicht erscheint ihr das gegenseitige Begrüßungsritual in der 10. Klasse nicht mehr notwendig oder sie steigt direkt, ohne Zeitverlust, in den Unterricht ein. Mit „on commence comme d’habitude avec les devoirs“ kündigt die Lehrerin an, dass „man“ wie gewöhnlich mit den Hausaufgaben anfangen. Durch die Verwendung des Personalpronomens „on“ bezieht sie sich in die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit ein und macht sich gleichzeitig zur Sprecherin für die gesamte Gruppe (vgl. Schelle 2003, 18f.). Das „comme d’habitude“ zeigt an, dass der Einstieg in die Französischstunde mit dem Vortragen der Hausaufgaben einer ritualisierten und routiniert ablaufenden Handlungspraxis entspricht, an die Frau Stein sowie die Schülerinnen und Schüler gewöhnt sind. Auf diese Ansage hin könnte eine Schülerin oder ein Schüler aufzeigen, um ihre/seine Hausaufgaben vorzutragen. Die Lehrerin kann ebenso jemanden ihrer Wahl aufrufen, auch jemanden, der sich nicht gemeldet hat.

Die Lehrerin fährt fort.

**L:** *Qu’est-ce que j’avais vous donné comme devoir?*<sup>65</sup>

Frau Stein ruft niemanden auf, sondern schließt an ihre Ankündigung mit einer standardfranzösisch formulierten Frage an, die mit dem Einleitungswort „qu’est-ce que“ beginnt. Mit „j’avais vous donné comme devoir?“ fragt sie die Schülerinnen und Schüler, was sie als Hausaufgaben aufgegeben hatte. Mit dem Personalpronomen „vous“ adressiert sie dabei alle Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist, dass bei dem französischen Wort „devoir“ das „s“ am Ende fehlt, denn im Französischen müsste regelkonform der Plural „les devoirs“ für „die Hausaufgabe“ oder „die Hausaufgaben“ benutzt werden und nicht der Singular. Vielleicht hat der/die Transkribierende vergessen, das „s“ zu verschriftlichen.

---

<sup>65</sup> Dem Prinzip der Wörtlichkeit folgend wird die Sequenz anhand der vorliegenden Redeweise interpretiert - unter der Kenntnisnahme, dass hier womöglich ein Interferenzfehler, ein Versprecher oder ein Versehen beim Transkribieren vorliegt.

Mit der Ergänzungsfrage zielt die Französischlehrerin auf den Inhalt der Aufgabe ab, sodass die Schülerinnen und Schüler anschließend das Objekt benennen müssten. Handelt es sich um eine Art Einstiegsfrage, die den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe ins Gedächtnis ruft und sie an ihre Bringschuld erinnert? Weiß Frau Stein etwa selbst nicht mehr, was sie aufgegeben hatte?

Sollte sie die von ihr gestellte Aufgabe nicht vergessen haben, so hat die Frage nach deren Inhalt Kontrollcharakter, um zu überprüfen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler sich an die letzte Stunde und an ihre Aufgaben bzw. Schülerpflichten erinnern und dient gleichsam der Aktivierung des Vorwissens. Da die Lehrerin die gemeinsame Begrüßung und die Frage nach den Hausaufgaben in der Zielsprache vorbringt, scheint sie davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler sie verstehen. Es ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler ebenso in der Zielsprache antworten. Anstatt zu antworten könnten die Schülerinnen und Schüler auch so tun, als hätte die Lehrerin nichts aufgegeben und so einer Aufgabenüberprüfung entgehen. Womöglich stellt Frau Stein die Frage aber auch an sich selbst und sieht daraufhin in ihren Unterlagen nach, was sie aufgegeben hatte.

**S:** *Le vocabulaire*

**L:** *Oui...heute machen wir wieder gemischt deutsch-französisch...*

Eine Schülerin/ein Schüler gibt, ohne einen vollständigen Satz zu formulieren, die kurze Antwort „le vocabulaire“ und reagiert damit in der französischen Zielsprache. Dies bestätigt die Lehrerin ihrerseits mit einem knappen „oui“, was einer Qualifikation an dritter Sequenzstelle entspricht und damit einem – zumindest für den europäischen und amerikanischen Schulunterricht – identifizierten idealtypischen Kommunikationsmuster, das meist als Dreischritt von Lehrerfrage, Schülerantwort und Rückmeldung gefasst wird (vgl. Hollstein 2013, 244ff. mit Bezug auf Sinclair/Coulthart; vgl. Lüders 2011). Es folgt eine kurze Pause, die durch drei Pünktchen signalisiert wird. Zum ersten Mal in dieser Sequenz vollzieht Frau Stein dann einen Sprachwechsel von der Ziel- in die Ausgangssprache mit „heute machen wir wieder“. Dabei handelt es sich um einen intra-sententialen Sprachwechsel innerhalb eines Satzes. Das „heute“ macht eine Differenz zu anderen Tagen auf, das Verb „machen“ deutet auf eine Aktivität hin, die zu erledigen ist. In Analogie zum französischen „on“, spricht die Lehrerin abermals für die gesamte Klasse, indem sie das Personalpronomen „wir“ verwendet. Zum zweiten Mal wird auf eine routinierte Handlungspraxis verwiesen, diesmal durch das Wörtchen „wieder“. Nicht nur heute, sondern auch an anderen Tagen, scheint eine nun folgende Aktivität auf eine bestimmte Art und Weise durchgeführt zu werden. Vor dem Hintergrund des

bekanntem Vorgehen ist es umso erstaunlicher, dass die Lehrerin diese Information nicht in der Zielsprache mitteilt. Dient der Wechsel in die deutsche Sprache der Aufmerksamkeitsfokussierung, durch die allen Schülerinnen und Schüler der gewohnte Ablauf in Erinnerung gerufen wird? Im Anschluss müsste Frau Stein nun die Aktivität benennen.

Entgegen der Erwartung benennt die Lehrerin die Aktivität nicht, sondern deren Durchführungsart, sie wird „gemischt deutsch-französisch“ stattfinden. Frau Stein bedient sich hier einer Art „Insider-Sprache“, die den Schülerinnen und Schülern vermutlich vertraut ist, denn sie sagt nicht explizit, dass sich die Aktivität („heute machen wir“) auf die nun wohl anstehende Vokabelabfrage bezieht. Sie entscheidet über die Art und Weise, in der die Vokabelabfrage durchgeführt wird, nämlich abwechselnd vom Deutschen ins Französische und vermutlich auch vom Französischen ins Deutsche oder in Bezug auf die Anordnung der Vokabeln variabel und nicht einer bestimmten Reihung folgend (vgl. Nieweler 2017, 184f.). Handelt es sich tatsächlich um einen ritualisierten Einstieg in den Unterricht, der eine Einstimmung auf die Kommunikation in die fremde Sprache und ein verlässliches Element für die Beteiligten bedeutet, so hätte ihre Ankündigung ebenso gut in der Zielsprache erfolgen können, da den Schülerinnen und Schülern die Wortwahl vertraut wäre, und die Lehrerin davon ausgehen kann, dass sie in der Zielsprache verstanden wird. Meister und Schelle (2013, 187) deuten die Aussage „heute machen wir wieder gemischt deutsch-französisch“ zudem als Legitimierung des Vorgehens vor den hospitierenden Gästen und auch der Sprachwechsel kann damit in Zusammenhang stehen. In Bezug auf den Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrerin die Sprachwahl, wie bei der Vorgehensweise der Vokabelabfrage, vorgibt. Möglicherweise zeigt sich im weiteren Sequenzverlauf, dass Frau Stein den 10.Klässlerinnen und 10.Klässlern tatsächlich eine gewisse Reife zugesteht, die sich mitunter in der flexiblen und adäquaten Verwendung der beiden Sprachen ausdrückt. Oder aber die Hypothese der Inszenierung, nach der die Lehrerin lediglich so tut als seien die Jugendlichen „erwachsene“ „Messieurs Dames“, diese aber nicht so behandelt und dies über die Vorgabe der Sprachwahl ausdrückt, findet Bestätigung. Nach der Ankündigung der Vokabelabfrage und der Vorgehensweise könnte die Lehrperson nun festlegen, wer als erstes drankommt, ein oder mehrere Schülerinnen/Schüler könnten ihre Zustimmung signalisieren oder Einwände gegen das Vorgehen erheben.

**L:** *Der Empfang, Andreas? Nein? Natalie?*

**N:** *L'acceuil*

Frau Stein bestimmt den weiteren Unterrichtsverlauf, indem sie das deutsche Nomen „der Empfang,“ nennt. Höchstwahrscheinlich handelt es sich dabei um die erste Vokabel, deren französische Entsprechung von den Schülerinnen und Schülern zu nennen ist. Das Komma nach „der Empfang“ zeigt an, dass ihr Sprechakt noch nicht beendet ist, sondern noch etwas folgt, möglicherweise eine Aufzählung, z.B. die Nennung des Plurals „die Empfänge“, die Benennung des Verbs „empfangen“ oder des Zusatzes „(qu'est-ce que c'est) en français?“, was einem Wechsel in die Zielsprache gleichkäme. Handelt es sich tatsächlich um den Beginn der Vokabelabfrage, wäre nun allen Schülerinnen und Schülern, die das französische Pendant kennen, die Möglichkeit eröffnet, sich zu melden, und die Lehrerin könnte daraufhin jemanden aufrufen. Alternativ bestünde für sie die Möglichkeit, eine sich nicht-meldende Schülerin/einen sich nicht-meldenden Schüler zufällig oder gezielt zur Übersetzung – im Sinne einer Hausaufgabenüberprüfung, um die es hier vermutlich auch gehen soll – aufzufordern.

Der faktische Verlauf zeigt, dass keine Ergänzung in Form einer Frage mit „qu'est-ce que c'est (en français)?“ erfolgt, sondern, dass nach dem Komma ein Schüler namens Andreas mit fragender Intonation aufgerufen wird. Die alleinige Nennung des Schülernamens ohne weitere Aufforderung oder an ihn gerichtete Frage, z.B. durch „Andreas, was heißt der Empfang auf Französisch?“, könnte zeitökonomisch begründet sein und zugleich dafürsprechen, dass die Schülerinnen und Schüler das Vorgehen kennen. Ob sich der Schüler Andreas gemeldet hat oder nicht, bleibt offen.

Obwohl Andreas nach seinem Aufruf in der Redepflicht ist, gibt er anscheinend keine Antwort, denn Frau Stein schließt ein fragendes, ausgangssprachliches „Nein?“ an, das als „Kennst du die französische Vokabel nicht?“ paraphrasiert werden kann. Womöglich hat Andreas geredet und die Frage gar nicht mitbekommen und/oder er hat der Lehrerin non-verbal, z.B. durch Kopfschütteln, signalisiert, dass er die Vokabel nicht ins Französische übersetzen kann. Auf das „nein?“ hin könnte Andreas zu einer Erklärung dahingehend ansetzen, dass er die Hausaufgabe nicht kannte, nicht gelernt hat oder dass er ausgerechnet diese Vokabel nicht übersetzen kann, dass sie ihm nicht (mehr) einfällt. Der Lehrerin ist an dieser Stelle nicht wichtig, weshalb Andreas nicht antworten kann. Sie lässt keine Pause, sondern delegiert das Rederecht mit fragender Intonation unverzüglich an eine Schülerin namens Natalie. Natalie nennt das französische Wort „l'acceuil“, das der Übersetzung von „der Empfang“ entspricht. Die Antwort könnte nun von der Lehrerin qualifiziert werden.



**L:** *Une personne qui n'a pas de travail?*

Anders als zu Beginn der Sequenz, bei der die Antwort der Schülerin von der Lehrerin an dritter Sequenzstelle mit einem knappen „oui“ bestätigt wurde, erfolgt hier keine Rückmeldung an die Schülerin Natalie. Durch die fehlende Markierung der dritten Sequenzposition erhält Natalie keine Rückmeldung darüber, ob ihr Ergebnis ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ war. Folgt man der eingangs aufgestellten Hypothese, nach der die Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkraft mittels Inszenierung, die teils ironisch klingt, als erwachsen konstruiert werden, so werden sie hier von ihr vielleicht als alt genug angesehen, um ihre Antworten eigenständig zu beurteilen, ohne ihrer ausdrücklichen Bestätigung zu bedürfen. Die nicht erteilte Qualifizierung könnte wiederum für eine ritualisierte, allen vertraute Handlungsabfolge sprechen, die darin besteht, dass die Vokabeln zügig abgefragt werden und bei der es nicht darauf ankommt, wer gelernt hat und wer nicht, da den „Erwachsenen“ die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen zugeschrieben wird. An die Stelle der fehlenden Qualifizierung setzt die Lehrerin direkt und unvermittelt mit „Une personne qui n'a pas de travail?“ an. Dieser Anschluss deutet darauf hin, dass Natalies Antwort richtig war, ansonsten hätte sie, vermutlich wie zuvor, eher eine weitere Schülerin/einen weiteren Schüler mit Namen aufgerufen.

Mit der zielsprachlich formulierten Frage nach der nächsten Vokabel „Une personne qui n'a pas de travail?“ folgt die Lehrerin ihrer Ankündigung „heute machen wir wieder gemischt deutsch-französisch“. Entweder soll nun das deutsche Wort genannt werden oder aber die Lehrerin gibt durch den Sprachwechsel zu verstehen, dass sie die Nennung der französischen Vokabel erwartet. Im Gegensatz zur vorangegangenen Nennung des Nomens „Empfang“ mit vorausgehendem bestimmten Artikel „der“, verwendet die Lehrerin nun jedoch eine Paraphrase, bedient sich aus fachdidaktischer Perspektive eines gängigen einsprachigen Semantisierungsverfahrens zur Wortschatzerschließung und -memorierung (vgl. Nieweler 2017, 181f.). Mit der gewählten Frageform geht sie über das zweisprachige Abfragen der Vokabelentsprechungen hinaus und trainiert die rezeptiven Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Wortschatzumschreibungen in der fremden Sprache zu verstehen. Allerdings stellt sie die als Frage formulierte Paraphrase in den Raum, ohne zu erläutern, was zu tun ist. Dieser Umstand spricht erneut für eine gewohnte, ritualisierte Vorgehensweise. Im Folgenden könnte die Lehrerin erneut eine Schülerin oder einen Schüler namentlich aufrufen. Eine Schülerin oder ein Schüler könnte die richtige Antwort nennen, ohne mit Namen aufgerufen zu werden.

**S:** *Un chômeur*

Tatsächlich nennt eine Schülerin/ein Schüler die französische Vokabel „un chômeur“. Nicht rekonstruierbar ist, ob sich diese/dieser gemeldet hat und vielleicht durch ein non-verbales Signal der Lehrerin, z.B. per Zunicken und/oder Blickkontakt zum Antworten aufgefordert wurde, ob sie/er reingerufen hat, oder ob die Lehrerin beim Abfragen der Vokabeln eine bestimmte Reihenfolge einhält. Eine Qualifizierung dieser Antwort als ‚richtig‘ seitens der Lehrperson ist mit Blick auf die vorangegangene Kommunikationsweise nicht erwartbar, eher die Frage nach einer weiteren Vokabel, nach der Logik des gemischten deutsch-französischen Vorgehens, in deutscher Sprache.

**L:** *Ensuite, Andreas, manchmal?*

Eine Rückmeldung der Lehrerin auf die Schülerantwort „un chômeur“ bleibt, wie zuvor, aus. Die Lehrerin verbleibt in der Zielsprache, indem sie „ensuite“ („danach“, „dann“, „als nächstes“) äußert. Bei dem Wort „ensuite“ kann es sich um die französische Vokabel handeln, die nun ins Deutsche zu übersetzen ist. Nach der Logik „gemischt deutsch-französisch“ käme aber eigentlich ein deutsches Wort an die Reihe. Denkbar ist, dass sie auf eine Alternanz verzichtet und mal zwei französische, mal zwei deutsche Vokabeln nacheinander abfragt und so die Vorhersehbarkeit der Abfrage unterbindet. Handelt es sich nicht um die nächste Vokabelabfrage, so markiert das „ensuite“ den Beginn von etwas, z.B. den Beginn eines Satzes. Möglicherweise erfolgt auch eine Aufforderung, bei der eine Schülerin oder ein Schüler benannt wird.

Tatsächlich adressiert die Lehrerin einen Schüler mit Namen Andreas. Der namentliche Aufruf lässt noch offen, ob es sich um ein „ensuite“ in der Bedeutung von „dann“ handelt und eine zu übersetzende Vokabel noch folgt oder ob das „ensuite“ die Vokabel ist, die Andreas nun ins Deutsche übersetzen soll. Möglicherweise entspricht der namentliche Anruf auch einer Ermahnung, die den betreffenden Schüler aufhorchen lässt, da der unaufmerksam war. Sollte die Adressierung demselben Schüler gelten, der die erste Vokabel nicht nennen konnte, so könnte diese neben einer Disziplinierungsmaßnahme auch eine zweite Chance für ihn bedeuten, um zeigen zu können, dass er sehr wohl gelernt hat und nur bei der Vokabel „Empfang“ nicht auf die französische Entsprechung kam.

Der Sprechakt der Lehrerin endet mit „manchmal“. Das abschließende Fragezeichen spricht dafür, dass es sich bei dem Wort um die zu übersetzende Vokabel handelt und das „ensuite“ durchaus den „nächsten“ Schüler, der nun dran ist, meint. Das „ensuite“ ist eine alltägliche Verknüpfungsformel des mündlichen Sprachregisters, die zeigt, dass die Lehrerin

die französische Sprache authentisch benutzt. Sie wird hier als Instruktionssprache verwendet. Mit der Nennung eines deutschen Wortes folgt sie wieder der Alternanz der Abfragereihenfolge deutsch-französisch, französisch-deutsch. Ähnlich wie in den Sprechakten „heute machen wir wieder gemischt deutsch-französisch“ und „Une personne qui n’a pas de travail?“ spricht die Lehrerin an dieser Sequenzstelle in einer Art „Geheimsprache“. Die beteiligten Akteure, sprich die Schülerinnen und Schüler, müssen über Insider-Wissen verfügen bzw. mit dieser Form der Kommunikation vertraut sein, ansonsten könnte diese kaum funktionieren. Dem aufgerufenen Schüler Andreas obliegt nun die Aufgabe, die Vokabel zu übersetzen.

**A:** *Mmh...ehm...*

Andreas äußert ein „mmh“, was bedeuten könnte, dass er Bedenkzeit benötigt. Möglicherweise überlegt er, wie die Vokabel zu übersetzen ist. Wird er zu einer Erklärung ansetzen, weil er nicht aufgepasst hat oder weil er die Vokabel(n) nicht gelernt hat?

Dem „mmh“ folgt ein „ehm“, das die Bedenkzeit verlängert. Vielleicht hatte er gelernt und diese Vokabel fällt ihm nicht (mehr) ein. Oder er hatte tatsächlich nicht gelernt, spricht dies aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht explizit an. Die drei dem „ehm“ folgenden Punkte stehen dafür, dass Andreas’ Sprechakt noch nicht beendet ist. Vielleicht fällt ihm das passende Wort gleich wieder ein und er äußert es, vielleicht setzt er zu einer Erklärung bezüglich des Lernens/Nicht-Lernens an. Wahrscheinlicher ist allerdings, dass die Lehrerin nun wieder eine andere Schülerin/einen anderen Schüler aufrufen wird, der die Vokabel „manchmal“ ins Französische übersetzt.

**L:** *Schon wieder Bingo?*

Überraschenderweise nimmt die Lehrerin keine andere Schülerin/keinen anderen Schüler dran, sondern beginnt ihren Sprechakt in der Ausgangssprache mit „Schon wieder“. „Schon wieder“ bedeutet, dass etwas zum wiederholten Male geschieht, es also allerwenigstens das zweite Mal ist, dass etwas Gleiches geschieht, getan oder nicht getan wird. Andreas könnte folglich wiederkehrend abgelenkt gewesen sein oder aber er hat „schon wieder“ seine Hausaufgaben nicht erledigt. Allen Lesarten ist gemein, dass die Formulierung „schon wieder“ vorwurfsvoll klingt. Andreas scheint des Versäumnisses angeklagt zu werden, dies wird von der Lehrerin – ganz bewusst? – in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache zum Ausdruck gebracht. Erwartbar ist ein Anschluss, in dem sie ihren Vorwurf näher ausführt, z.B. „Schon wieder vergessen?“, „Schon wieder nicht gelernt?“, „Schon wieder muss ich dir ein Ungenügend eintragen.“.

Die Lehrerin beendet den Satz anders als erwartet. Sie schließt fragend intoniert mit „Bingo“ an. Die negative Konnotation des „schon wieder“ spitzt sich drastisch zu und wird durch den elliptischen Aufbau der Fragesatzstruktur, in der ein Verb wie „spielen“ fehlt, noch verstärkt. Diese verkürzte Fragesatzstruktur passt zu den vorherigen Ein-Wort- oder Ein-Satz-Äußerungen während der Vokabelabfrage und beschleunigt die Kommunikation.

Was bedeutet „Bingo“? Einerseits verweist „Bingo“ auf das bekannte Zufallsspiel, bei dem es darum geht, zufällig gezogene Zahlen in den Kästchen seiner Spielkarte abzukreuzen. Wer als Erster eine waagerechte, senkrechte oder diagonale Reihe komplett abgekreuzt hat, gewinnt das Spiel. Mit der Bingo-Metapher scheint die Lehrerin auf eben dieses Zufallsprinzip und den Wettbewerbscharakter des Spiels zu rekurrieren. So wie die Bingozahlen zufällig gezogen werden, fragt die Lehrerin Vokabeln bzw. Wörter nach dem Zufallsprinzip ab. Hat die Bingospielerin/der Bingospieler bzw. die Schülerin/der Schüler die richtige Zahl/Übersetzung des Wortes, so hat sie/er einen Treffer erzielt. Auch umgangssprachlich steht der Ausruf „Bingo!“ für einen Treffer. Drückt die Lehrerin also aus, dass der Schüler Andreas mal wieder Bingo spielt, darauf hofft, dass zufällig eine Vokabel drankommt, die er kennt, oder dafür, dass Andreas einen Treffer, hier allerdings im Sinne eines Treffers bei den Nieten, gelandet hat? Oder hat die Lehrerin einen Treffer gelandet, d.h. einen Schüler erwischt, der (wieder) nicht gelernt hat? Sollte die Äußerung aus Sicht der Lehrerin tatsächlich bedeuten, dass sie einen „Treffer“ erzielt hat, so ist es ein Treffer, für den sie keinen Gewinn erhält bzw. aus dem sie keinen Vorteil ziehen kann. Die Lehrerin könnte nun wie zuvor fortfahren, ohne dem Schüler Gelegenheit zu einer Äußerung zu lassen und direkt eine andere Schülerin/einen anderen Schüler aufrufen.

### **5.1.2 Eine ausgangssprachliche Nachfrage zu Schülerpflichten**

#### **L: *Weißt du das Wort auch nicht?***

Frau Stein ruft keinen anderen auf, sondern richtet eine weitere ausgangssprachliche Frage an Andreas: „Weißt du das Wort auch nicht?“ Zwischen der Lehrerin und Andreas spitzt sich die ohnehin vorherrschende „asymmetrische Rollenverteilung“ (Luhmann 2002, 108) zu, die strukturell zur klassenöffentlichen Bloßstellung führt. Damit ist der Schüler als defizitär konstruiert, er ist seinen Schülerpflichten nicht nachgekommen. Die Fragesätze bringen zum Ausdruck, dass die Lehrerin einen Volltreffer bei den Säumigen gelandet hat, aus Sicht des Schülers hat sie einen Volltreffer bei den Nieten gelandet. In französischer Sprache wäre dies durch ein „De nouveau Bingo?“ möglicherweise nicht in gleicher Weise zum Ausdruck

gekommen bzw. gar nicht verstanden worden. Das (Sprach-)handeln der Lehrerin wirft die Frage auf, inwiefern der Sprachwechsel ins Deutsche hier – anders als zuvor bei den Fragen nach der Übersetzung der Begriffe – zur Erteilung einer „Lektion“ genutzt wird, die dem Schüler sein nicht-rollenkonformes Verhalten vor Augen führt. Denn Frau Stein hätte Andreas nicht erneut drannehmen müssen, hat es jedoch offenbar mit einer gewissen Vorahnung auf den Volltreffer getan und diesen als solchen für sich verbucht. Deutet der Schüler die Frage „Weißt du das Wort etwa auch nicht?“ als rhetorisch, so wird er vermutlich nicht antworten. Setzt er zu einem Beitrag an, so hat er die Möglichkeit den Verdacht der Lehrerin mit „nein“ zu bestätigen oder zu protestieren, was er jedoch zuvor auch nicht getan hat.

**S:** *Parfois*

Auf die Frage der Lehrerin, ob Andreas das Wort auch nicht wisse, gibt dieser, wie erwartet, keine Antwort und schweigt. Stattdessen übersetzt eine andere Schülerin/ein anderer Schüler das Wort „manchmal“ korrekt mit „parfois“ ins Französische. Ob diese/dieser durch Aufzeigen sein Wissen um die Antwort signalisiert oder reinggerufen hat, bleibt offen. Kommt sie/er Andreas zu Hilfe, entdramatisiert und beendet so die Situation? Oder verschlimmert die Schülerin/der Schüler die Situation für Andreas noch, indem sie/er ihm durch das Nennen der korrekten Antwort die Chance nimmt, das Wort doch noch zu finden? So oder so führt die intervenierende Schülerin/der intervenierende Schüler Andreas sein Nicht-Wissen vor Augen.

**A:** *[sagt etwas auf Deutsch]*

Das Muster der fehlenden Qualifizierung an dritter Stelle wird durch Frau Stein beibehalten. Die Sequenz- bzw. der Stundenverlauf erreichen einen Wendepunkt, denn Andreas tritt aus der Rolle des Schweigenden heraus. Er, der bisher nicht auf die bloßstellende Lektion durch die Lehrerin reagiert hatte, äußert etwas Unverständliches in deutscher Sprache. Leider lässt sich nicht rekonstruieren, inwiefern er mit seiner Äußerung auf die Fragen der Lehrerin oder ihren Umgang mit ihm rekurriert, noch, ob er das Wort an Frau Stein oder eine Mitschülerin/einen Mitschüler richtet, vielleicht an diejenige/denjenigen, die/der der Szene mit der Nennung des „parfois“ ein vorläufiges Ende bereitet hat.

**L:** *Du weißt, das Wort will ich nicht mehr hören. Un problème social au pluriel?*

Frau Stein hat den Wortlaut von Andreas' Äußerung akustisch und inhaltlich mitbekommen, denn sie entgegnet: „Du weißt, das Wort will ich nicht mehr hören.“ Es handelt sich demnach nicht um ein Dankeswort in Richtung der Schülerin/des Schülers, die/der mit

„parfois“ geantwortet hat, sondern um ein inadäquates, unerwünschtes Wort, dessen Gebrauch die Lehrerin nicht toleriert. Dies gibt sie ihm in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache zu verstehen. Vielleicht ist Andreas Wortlaut auch an die Schülerin/den Schüler adressiert, die/der die richtige Antwort genannt hat und die/der möglicherweise einen Ruf als „Streber/in“ oder „Schleimer/in“ hat. Frau Stein verbietet Andreas die Benutzung des von ihm geäußerten Wortes, sie „will [es] nicht mehr hören“. Dass es sich um die Nicht-Verwendung eines bestimmten Wortes handelt, die bereits einmal thematisiert worden ist, erkennt man an dem Rekurs der Lehrerin auf ihr gemeinsam geteiltes Wissen mit „Du weißt“ und „will ich“ sowie an dem „nicht mehr“. Auch der definite Artikel „das“ zeigt an, dass es sich um ein Wort handelt, das beiden bekannt ist. Die Vorstellung eines anderen Kontextes, beispielsweise sozialisierter Erwachsener, die sich untereinander den Gebrauch bestimmter Wörter verbieten, wirkt eher ungewöhnlich. Eine solche Äußerung ist vielmehr in einer Interaktion zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind denkbar, das vielleicht noch nicht unterscheiden kann, was gesagt und was nicht gesagt werden kann. In der vorliegenden Unterrichtssituation kommt dieses „Verbot“ einer Ermahnung gleich.

Im Anschluss geht die Lehrerin nicht näher auf Andreas ein, sondern markiert die Rückkehr zum Inhalt der Vokabelabfrage durch einen Wechsel in die Zielsprache. Damit ist Andreas, der zunächst, wie alle anderen auch, mit der Anrede „Messieurs Dames“ als erwachsen konstruiert wird, dies nur vermeintlich, denn weder er noch die anderen Schülerinnen und Schüler werden im Zuge der Vokabelabfrage von Frau Stein als Gesprächspartner/innen auf Augenhöhe behandelt. Die nächste Vokabel wird abermals mit Hilfe einer paraphrasierten Umschreibung in französischer Sprache erfragt. Die Lehrerin erweitert die Abfrage durch eine neue Kategorie: den Numerus. Von „Un problème social“ soll der Plural gebildet werden.

**S:** *Des problèmes sociaux*

**L:** *Oui, c'est ça. Un logement, qu'est-ce que ça peut être?*

Die Frage der Lehrerin „Un problème social au pluriel?“ wird von einer Schülerin/einem Schüler mit „des problèmes sociaux“ beantwortet. Zum zweiten Mal wird in dieser Sequenz seitens der Lehrperson die korrekte Schülerantwort mit der zielsprachlichen Rückmeldung „Oui,“ an der dritten Sequenzstelle qualifiziert. Im Unterschied zur ersten Rückmeldung, die lediglich „oui“ umfasste, fügt Frau Stein hier ein „c'est ça“ an. Die Kommentierung der Schülerantwort markiert neutral zustimmend („ja, das ist es“) deren Akzeptanz. Auf eine explizit positiv wertende Qualifizierung, z.B. mit einem Lob in Form von „c'est bien“ wird

verzichtet. In seiner Funktionalität entspricht die Kommentierung durch die Lehrerin nach Kalthoff (2000, 435) damit der Deskription, der Einordnung der Schülerantwort in die Kategorien von ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Gleichzeitig schreibt diese Klassifikation jedoch dem Schüler auch Wissen oder Nicht-Wissen zu und beurteilt ihn und seine individuelle Leistung (‚Askription‘).

Unmittelbar schließt die Lehrerin dann die nächste Vokabelabfrage, erneut in der Zielsprache, an. Die Art der Vokabelabfrage erweitert sie abermals. Indem Frau Stein die Schülerinnen und Schüler nach Beispielen für den Oberbegriff „un logement“ („eine Unterkunft“) fragt, wendet sie ein in der fachdidaktischen Literatur ebenfalls verbreitetes Verfahren der Wortschatzarbeit an, bei dem eine Pluralität an Antworten zulässig ist (vgl. Nieweler 2017, 189).

**S: *Un maison***

Die Antwort einer Schülerin/eines Schülers lautet „un maison“ und ist nicht wohlgeformt, da das Genus des Nomens „maison“ feminin („une maison“) und nicht maskulin („un maison“) ist. Versucht man diese grammatische Abweichung von der französischen Standardsprache als ‚Fehler‘ zu kategorisieren, so könnte es sich um einen sogenannten „Interferenzfehler“ (Kleppin 1998, 31) handeln. Der indefinite maskuline Artikel „ein“, der das Nomen „Haus“ im Deutschen begleitet, wird, ins Französische übertragen: „un maison“. Diese Sequenzstelle verdeutlicht das Vorhandensein einer sogenannten „Lernersprache“ (Bickes/Pauli 2009, 104) im Lernprozess. Das heißt, bei der Annäherung an zielsprachliche Kompetenzen treten vorläufige Zwischenstadien auf, die unter anderem Charakteristika der Ausgangs- und der Zielsprache enthalten (vgl. ebd.).<sup>66</sup> Wie reagiert nun die Lehrerin auf diese Schülerantwort?

**L: *Un maison?***

**S: *Ehm...une maison, un appartement***

In der Zielsprache verbleibend, wiederholt sie den fehlerhaften Artikel „un“ in dem Wissen, dass es „une maison“ heißt. Ihre Nachfrage soll wohl implizit darauf hindeuten, dass etwas nicht korrekt ist. Tatsächlich wird die Nachfrage von der Schülerin/dem Schüler als Aufforderung zur Selbstkorrektur (vgl. Kleppin 1998) verstanden. Sie/er äußert zunächst ein „ehm“, welches ein Zögern anzeigt. Dann korrigiert sie/er die Antwort in „une maison“. Die

---

<sup>66</sup> „Lernersprache“ oder „Interimssprache“ stellt die englische Übersetzung des Begriffs der *Interlanguage* dar und wurde von Selinker (1972) im Zusammenhang mit der Zweitspracherwerbs- und der Fremdspracherwerbsforschung eingeführt (vgl. Bickes/Pauli 2009, 104 und Kapitel 2.2.2).



Schülerin/der Schüler erweitert ihre/seine Antwort anschließend noch um ein weiteres Beispiel für eine Unterkunft mit „un appartement“, bei dem dieses Mal der Artikel mit dem Genus übereinstimmt, möglicherweise aufgrund der Gleichheit des grammatischen Genus, im Deutschen „ein Appartement“, im Französischen „un appartement“.

**L: *Jemanden schützen?***

In Übereinstimmung mit der in der bisherigen Sequenz herausgearbeiteten Kommunikationsstruktur gibt die Lehrerin zum wiederholten Male keine Rückmeldung bezüglich der Korrektheit der Antwort. Nachdem sie zwei Vokabelabfragen in französischer Sprache formuliert hatte, kehrt sie nun wieder zur Alternanz französisch-deutsch und zur Abfrage eines einzelnen Wortes zurück. Der Sprachwechsel in die Ausgangssprache ist also durch die Vokabelabfrage „jemanden schützen?“ bedingt. Wahrscheinlich ist, dass eine Schülerin/ein Schüler die französische Vokabel nennt.

**S: *War das wirklich dabei?***

Dies geschieht nicht. Ein Sprachwechsel in die Zielsprache mittels einer Schülerantwort findet nicht statt. Stattdessen fragt eine Schülerin/ein Schüler in der Ausgangssprache nach, ob „das wirklich dabei [war]“. Mit dem bestimmten Artikel „das“ bezieht sich die Schülerin/der Schüler vermutlich auf die Vokabel „jemanden schützen“ und mit „dabei“ auf die zu lernenden oder nicht zu lernenden Vokabeln. Das Adverb „wirklich“ deutet an, die Lehrerin könnte eine Vokabel abfragen, die sie nicht aufgegeben hatte. Bei der Frage könnte es sich um eine Art Vergewisserung handeln oder aber um eine Art Erinnerung, die Lehrerin möge noch einmal prüfen, ob sie nur die vereinbarten Vokabeln abfragt oder womöglich auch weitere, nicht aufzugebene. Durch den Wortlaut der Frage positioniert sich die Schülerin gewissermaßen als „Ko-Lehrerin“.

Folgende Anschlussoptionen sind möglich: Die Lehrerin könnte die Antwort bejahen und fortfahren. Sie könnte verneinen und trotzdem mit dem Hinweis fortfahren, dass sie die Entscheidungsgewalt über die Auswahl der Vokabeln und die Vorgehensweise innehat. Sie könnte „nein“ sagen und einräumen, dass es sich ihrerseits um ein Versehen handelt, da sie gegen die getroffene Vereinbarung verstoßen hat, lediglich die Vokabeln abzufragen, die sie aufgegeben hat. Des Weiteren könnte sie die Frage „War das wirklich dabei?“ auch an alle Schülerinnen und Schüler weitergeben.



**L: *War das wirklich dabei?***

Die Lehrerin wiederholt die ausgangssprachliche Frage der Schülerin/des Schülers in gleichem Wortlaut, wodurch die Rollenverteilung symmetrischer, wenn auch nicht auf Augenhöhe, erscheint. Fraglich bleibt, ob die Lehrerin sich die Frage nun (auch) selber stellt. Oder wiederholt sie sie noch einmal für alle Anwesenden? Oder führt sie dadurch womöglich (auch) die Schülerin vor?

**L: *Guck dir doch ma die Leute hier vorne an [alle sind dabei sich zu melden...] Natalie?***

Unter Beibehaltung der Ausgangssprache redet die Lehrerin weiter. Ihre Frage bleibt zunächst unbeantwortet, denn sie gibt weder eine eindeutige Antwort noch bringt sie eine Entschuldigung vor, etwa mit: „Du hast Recht, das Wort war nicht dabei, da habe ich mich versehen“. Durch die Aufrechterhaltung ihres Rederechts hat weder die fragende Schülerin/der fragende Schüler noch die Klasse eine Möglichkeit zur Antwort. Stattdessen fordert sie die Schülerin/den Schüler direkt auf, sie/er solle sich „doch ma die Leute hier vorne“ angucken. Die Schülerin/der Schüler wird dabei, wie der Schüler Andreas, geduzt, wie in der Sekundarstufe I üblich. Der Zusatzinformation des Transkripts ist zu entnehmen, dass „alle [...] dabei [sind] sich zu melden“. Die Formulierung der Aufforderung erfolgt in der Umgangssprache („guck dir doch ma“), was den Eindruck erweckt, die Lehrerin spreche „kumpelhaft“ und „flapsig“ zu Gleichaltrigen. Im Vergleich mit der überkandidelten, bewusst höflich-formell gewählten Begrüßung mit „Messieurs Dames“ nimmt sie hier einen Wechsel des Sprachstils vor, wodurch die Notwendigkeit der Schülerfrage noch stärker in Frage gestellt wird. Die Gesamtheit der sich meldenden Schülerinnen und Schüler wird von der Lehrerin anonymisiert als „Leute“ und nicht in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler bezeichnet. Dadurch gerät die/der nachfragende Schülerin/Schüler in den Fokus und in Opposition zu den anderen. Sie/er gehört nicht zu den „Leute[n]“, denen durch diese Benennung womöglich auch ein „pflichtbewusstes (Erwachsenen-)handeln“ in Bezug auf ihr Lernen zugeschrieben wird. Mit dem Verweis auf die „vorbildlich“ aufzeigenden Mitschüler/innen wird der Schülerin/dem Schüler an dieser Stelle ihre/seine Frage regelrecht als überflüssige Frage „vorgeführt“, denn die Meldungen werden von der Lehrerin als Beweis dafür herangezogen, dass die Vokabel „jemanden schützen“ selbstverständlich zu lernen war. Das „doch“ und die Formulierung der Aufforderung in der Umgangssprache verstärken dessen abwertende Konnotation noch. Hätte die Schülerin/der Schüler schon zuvor aufmerksam beobachtet, dass sich ihre/seine Klassenkameraden melden, hätte sie/er die Frage nicht stellen brauchen und ihr/sein Unwissen bezüglich der Vokabel wäre vermutlich von der Lehrerin unbemerkt geblieben. An dieser

Sequenzstelle nutzt die Lehrperson wie zuvor ein eigentümliches sprachliches Mittel, um die vielleicht etwas forsche Rückfrage der Schülerin/des Schülers zurückzuweisen, denn sie hätte ebenfalls die Möglichkeit gehabt, mit einem „ja“ zu reagieren und jemanden dranzunehmen. Stattdessen spitzt sie die Situation durch ihren Kommentar abermals zu, bevor sie ihren Sprechakt mit dem Aufruf einer Schülerin namens Natalie abschließt. Natalie hatte bereits die Vokabel „der Empfang“ mit „l’acceuil“ zu Beginn der Abfrage richtig übersetzt. Hat die Lehrerin Natalie womöglich in der Erwartung aufgerufen, dass sie auch diese Vokabel übersetzen kann?

**N:** *Protéger quelqu’un*

Natalie nennt die korrekte französische Vokabel und vollzieht damit, wiederum in Abhängigkeit von der Vokabelabfrage, einen Sprachwechsel in die Zielsprache. Die weitere Transkription der Stunde ist an dieser Sequenzstelle unterbrochen, sodass der mögliche weitere Verlauf der Vokabelabfrage nicht vorliegt.

Als **Zwischenfazit** lassen sich aus der Rekonstruktion des Sequenzbeginns folgende Hypothesen bezüglich des Sprachwechsels festhalten:

1. Der Stundenbeginn erfolgt mit einer Begrüßung der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache. Diese werden wie Erwachsene in der französischen Sprache begrüßt, jedoch wie Jugendliche behandelt – wie sich im weiteren Verlauf zeigt.
2. Die Lehrerin bestimmt über weite Strecken, wann in welche Sprache gewechselt wird. Zum Teil sind die Sprachwechsel durch die Unterrichtsaktivität der gemischten deutsch-französischen Vokabelüberprüfung bedingt. Darüber hinaus wechselt die Lehrerin in bestimmten Unterrichtssituationen in die deutsche Ausgangssprache. In dieser ermahnt sie einzelne Schülerinnen und Schüler, führt ihnen sowie allen anderen anwesenden Schülerinnen und Schülern ihr Verhalten als fehlerhaft vor Augen. Ihr Sprachgebrauch im Deutschen ist durch Stilmittel wie Ironie und Rhetorik sowie betont umgangssprachlich formulierte Kommentare geprägt. Dabei bedeutet der „sprachliche Tausch auch ein[en] ökonomischen Tausch, der in einem bestimmten symbolischen Kräfteverhältnis [...] stattfindet und geeignet ist, einen bestimmten [...] symbolischen Profit zu erbringen“ (Bourdieu 2012, 73). Einzelne Schülerinnen und Schüler werden als defizitär hinsichtlich ihrer Schulpflichten, z.B. der Erledigung von Hausaufgaben, konstruiert. Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin ihre Position/Autorität durch den wiederkehrenden Einsatz der o.g. sprachlichen Stilmittel zu untermauern versucht und in zweifelhafter Weise

die Schülerinnen und Schüler diszipliniert. Denn „die Diskurse sind nicht nur (oder nur ausnahmsweise) Zeichen, die dechiffriert und verstanden werden sollen, sie sind auch [...] Zeichen der Autorität, denen geglaubt und gehorcht werden soll“ (ebd.).

3. Seitens der Schülerinnen und Schüler finden selbstinitiierte Wechsel in die Sprache, die gerade nicht gesprochen wurde, statt.

### ***[Junge kommt zu spät in den Unterricht]***

Die Transkription setzt mit der Beobachtung, dass ein Junge zu spät in den Unterricht kommt, wieder ein. Die Zusatzinformation des Beobachters bzw. dessen Transkription mit den Worten „zu spät“ drückt dessen subjektive Wertung des Jungen als säumig aus, denn es hätte auch „Ein Junge betritt den Klassenraum“ heißen können.

Der Unterrichtsfluss könnte nun durch sein Eintreten, die damit verbundenen Geräusche und die Aufmerksamkeit, die er womöglich auf sich zieht, unterbrochen werden. Eine Option ist, dass der Schüler selbst, seine Mitschülerinnen und Mitschüler oder Frau Stein sein verspätetes Erscheinen kommentieren. Die Mitschülerinnen und Mitschüler würden sich wahrscheinlich in der Ausgangssprache äußern. Seitens der Lehrerin könnte eine neutrale Frage nach den Gründen für das Zuspätkommen des Schülers erfolgen. Sollte sie vorab über den Grund seines Retards in Kenntnis gesetzt worden sein, würde sie ihn vielleicht lediglich bitten sich zu setzen und mit dem Unterricht fortzufahren. Wählte die Lehrperson die Zielsprache, so würde sie deutlich machen, dass der Fachunterricht bereits begonnen hat und die entstandene Situation als authentisches Moment der fremdsprachlichen Interaktion nutzen.

### **L: *bonjour monsieur***

Tatsächlich ergreift Frau Stein das Wort, indem sie den Schüler mit den Worten „bonjour monsieur“ adressiert. Die Lehrerin wählt somit die Zielsprache, in der sie den verspätet erschienenen Schüler begrüßt. Für die Grußformel mit „bonjour monsieur“ lässt sich – ebenso wie für das einleitende „Bonjour Messieurs Dames“ – nur schwer eine deutsche Entsprechung finden. Als wortwörtliche Übersetzung käme „Guten Tag, Herr“ in Frage, wobei für die Wohlgeformtheit der Formel das Possessivpronomen „mein“ fehlen würde. Interessant sind an dieser Stelle die Konnotationen, die mit „Guten Tag, mein Herr“ aus Sicht einer deutschen Muttersprachlerin/eines deutschen Muttersprachlers verbunden sind. „Guten Tag, mein Herr“/„Guten Tag, werter Herr“ klingt eher altmodisch. Was bedeutet nun diese zielsprachliche Form der Begrüßung?

Mit dieser deutlichen Anrede vor der Klassenöffentlichkeit lenkt die Lehrerin alle Blicke auf den einzelnen Schüler, ähnlich wie in der Sequenz zuvor bei dem Schüler namens Andreas

und der Schülerin/dem Schüler mit der Frage nach dem Umfang der zu lernenden Vokabeln („War das wirklich dabei?“). Sie macht aus dem Schüler xy einen „monsieur“ und verleiht ihm so den Status eines Erwachsenen. Gleichzeitig moniert Frau Stein durch diese klassenöffentliche Begrüßung implizit, dass der Schüler nicht pünktlich erschienen ist. Einer/einem Erwachsenen gegenüber würde man vermutlich nichts sagen und erwarten, dass sie/er sich geräuscharm hinsetzt. Die Adressierung des Schülers als „monsieur“ wirkt, ebenso wie die eingangs vollzogene Begrüßung der gesamten Klasse mit „Bonjour Messieurs Dames“ überzogen. Denn es handelt sich bei dem Schüler schließlich auch nicht um einen erwachsenen Herren, den es formal-höflich zu begrüßen gilt, sondern um einen 15-/16-jährigen Jugendlichen, der sich verspätet hat.<sup>67</sup>

Verschiedene Anschlussoptionen stehen nun offen: Die Lehrerin könnte eine direkte Kommentierung in der Zielsprache anschließen, in der sie den Schüler vor der Klassenöffentlichkeit rügt. In Kongruenz zur Begrüßung mit „monsieur“ müsste sie den Schüler ebenfalls siezen. Ein Wechsel ins Duzen wäre in Hinblick auf die asymmetrische Rollenverteilung zu analysieren. Eine Rüge könnte als Aussagesatz mit: „Vous êtes/Tu es encore en retard.“, „C’est déjà la deuxième fois cette semaine, il faut qu’on se parle.“ oder als Fragesatz z.B. mit „Qu’est-ce-qui vous arrive/t’arrive?/Pourquoi vous êtes/tu es en retard?“ formuliert sein. Spannend ist an dieser Transkriptsstelle, in welcher Sprache sich Frau Stein äußern wird, sofern sie den Redepart übernimmt. Rügt sie den Schüler offiziell, vollzieht sie – entsprechend der vorangegangenen Kommunikationsstruktur – vermutlich einen Wechsel ins Deutsche. Verbleibt sie in der französischen Sprache, so liegt die Entscheidung bei dem Schüler, in welcher Sprache er sich äußert oder ob er gar nichts sagt. Eine weitere Anschlussoption besteht in der Wortergreifung durch den verspäteten Schüler, der gemäß der Gepflogenheiten und seines impliziten Regelwissens mit einem Gegengruß auf die Begrüßung der Lehrerin reagieren müsste. Dabei wären unterschiedliche Möglichkeiten der Ausgestaltung denkbar. Der Gegengruß könnte ein einfaches „bonjour“ sein, welches an Frau Stein oder an die gesamte Klasse gerichtet sein könnte. Ein „bonjour madame“ würde ausschließlich die Lehrperson adressieren. Je nach Intonation könnten die Gegengrußformeln in der Klasse Gelächter hervorrufen, zum Beispiel, wenn diese mit „bonjour“ wie selbstverständlich erfolgt, der Schüler zu seinem Platz geht und sich hinsetzt, ohne eine Entschuldigung und/oder eine Erklärung für sein Zuspätkommen abzugeben.

---

<sup>67</sup> Zur Deutung dieser Sequenz in Zusammenhang mit schulischen Subjektivationsprozessen vergleiche Schelle/Fruchtenicht 2015, 236ff.

### 5.1.3 Eine ausgangssprachliche Entschuldigung eines Schülers

**S:** *ich hab meine sachen vergessen*

Es ist der verspätete Schüler, der das Wort ergreift. Auf das „bonjour monsieur“ der Lehrerin reagiert er in keiner der beiden Sprachen mit einem Gegengruß. Bemerkenswerterweise entgegnet er in deutscher Sprache: „ich hab meine sachen vergessen“. Dem Schüler ist offenbar bewusst, dass er in einer Erklärungsschuld steht, denn er legitimiert sich, anstatt die Begrüßung zu erwidern. Als Grund für das Zuspätkommen nennt er seine vergessenen Sachen, was Verwunderung auslöst und kaum zu glauben ist. Der Zusammenhang zwischen dem Vergessen der Sachen und dem Zuspätkommen wird durch seine Aussage (vorerst) nicht hinreichend erklärt. Musste er zum Schulspind oder gar nach Hause zurücklaufen, um seine Sachen zu holen und hat sich daher verspätet? Handelt es sich um die erste Schulstunde, er musste auf dem Weg kehrt machen, die vergessenen Sachen holen und hat dadurch ein öffentliches Transportmittel verpasst?

In Bezug auf den Sprachstil ist der Gebrauch des verkürzten Auxiliarverbs „hab“ hervorzuheben, das kennzeichnend für die Umgangssprache ist. Die Verwendung umgangssprachlicher Elemente entspricht nicht unbedingt der Vorstellung der Sprechweise, die ein erwachsener „monsieur“ verwenden würde, zumindest nicht in einer Situation, in der er als Erklärungspflichtiger erscheint. Im vorliegenden oder auch in außerschulischen Kontexten kann die Verwendung des umgangssprachlichen Registers lapidar oder inadäquat wirken, so als könne sich der Sprecher, möglicherweise durch eine höhergestellte Position, ein verspätetes Erscheinen erlauben. Was bedeutet es nun, dass der Schüler einen Sprachwechsel ins Deutsche vornimmt und auf die französische Begrüßung nicht in der Zielsprache reagiert?

Ist der Schüler sich nicht bewusst, dass er jetzt Französischunterricht hat und die gemeinsame Verkehrssprache das Französische ist bzw. sein sollte? Oder beugt er sich nicht der Inszenierung „Wir tun so, als seien wir in Frankreich und begrüßen uns daher auf Französisch.“? Greift er in dieser für ihn möglicherweise „affektiv besetzten“ und spontanen Situation unbewusst auf seine Muttersprache zurück? Ist „Zweisprachigkeit“ seitens der Lehrerin generell im französischen Fremdsprachenunterricht zulässig und daher ist es für ihn natürlich sich in seiner Muttersprache zu erklären?

Im Anschluss könnte der Schüler seine Erläuterung ausführen. Des Weiteren könnte die Lehrerin auf Deutsch oder Französisch nach dem Zusammenhang zwischen den vergessenen Sachen und dem Zuspätkommen fragen oder aber den Schüler bitten, möglichst geräuscharm seinen Platz einzunehmen, die Unterbrechung auf diese Weise beenden und zum Unterrichts-

inhalt zurückkehren.

**L:** *etwa die französischsachen?*

Frau Stein beendet die Unterbrechung, die sie durch die Begrüßung des hereinkommenden Schülers erst eingeleitet hatte, nicht, sondern dramatisiert die Situation, indem sie den durch den Schüler initiierten Sprachwechsel ins Deutsche beibehält und nachfragt, ob er „etwa die Französischsachen“ vergessen habe. Der Verbleib in der deutschen Sprache spricht für eine implizite oder explizite Übereinkunft dahingehend, dass im Französischunterricht Nachfragen und Erklärungen in der gemeinsamen Ausgangssprache erlaubt sind. Durch den Zusatz „Französisch“ werden die „Sachen“ näher bestimmt. Die Frage gilt den Arbeitsmaterialien für das Unterrichtsfach der Lehrerin, dem sie so eine gesteigerte Bedeutung beimisst. Ihr verkürztes Satzgefüge, bestehend aus „etwa die Französischsachen?“ anstelle von „Hast du etwa die Französischsachen vergessen?“, entspricht, wie einige ihrer zuvor getätigten Äußerungen, einer umgangssprachlichen Ausdrucksweise. Welche Bedeutung hat nun die Nachfrage der Lehrerin?

Die Frage könnte neutral, als reine Informationsfrage gestellt sein, was angesichts der vorherigen Kommentare der Lehrerin allerdings eher unwahrscheinlich ist. Wahrscheinlicher ist, dass Frau Stein durch die nähere Bestimmung der „Sachen“ als Sachen für ihr Unterrichtsfach und durch die Einleitung ihrer Nachfrage mit „etwa“ zum Ausdruck bringt, dass das Vergessen der anderen Sachen für sie nicht so wichtig ist. Die Arbeitsmaterialien für ihr Fach nicht dabei zu haben, entspricht hingegen einem Regelverstoß, einer Nicht-Einhaltung der Schülerpflichten. In Übereinstimmung mit der bereits rekonstruierten Kommunikationsstruktur führt sie dem Schüler sein Fehlverhalten in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache vor Augen. Das „etwa“ kann zudem ein tatsächliches Erstauntsein bedeuten oder aber es handelt sich um eine seitens der Lehrerin inszenierte Form der „gespielten Entrüstung“, die dann als Ironie aufzufassen ist.

Mit der explizit an den Schüler gerichteten Frage steht dieser nun unter Zugzwang. Genaugenommen bleibt ihm nur die Möglichkeit mit „nein“ zu antworten, um der Gefahr aus dem Weg zu gehen, eine Rüge zu kassieren. Verneint er die Frage, so könnte er eine Erläuterung anschließen, weshalb es so wichtig war, die Sachen zu holen und dafür eine Verspätung im Französischunterricht in Kauf zu nehmen. Bejaht der Schüler hingegen wider Erwarten die Frage, so könnte er neben einem kurzen „ja“ auch mit einer ironischen Replik reagieren, etwa: „Ja, ausgerechnet die Französischsachen, das tut mir besonders leid.“

**S: *nee, meinen ganzen ranzen***

Der Schüler behält die Ausgangssprache bei, verneint mit einem umgangssprachlichen „nee“ die Frage nach den Französischsachen und riskiert damit – zumindest, was diesen Punkt anbelangt – keine Rüge. Stattdessen gibt er an, seinen ganzen Ranzen vergessen zu haben. Er formuliert keinen vollständigen Satz mit „Ich habe meinen ganzen Ranzen vergessen.“, sondern teilt diese Information verkürzt und umgangssprachlich mit. Wie in seiner ersten Aussage wird der „Ranzen“, zuvor die „Sachen“, von ihm als Besitz durch die Verwendung des Possessivpronomens „meine(n)“ gekennzeichnet. Interessant ist zudem der Gebrauch des Wortes „Ranzen“ für einen Schüler der 10. Klasse, in der, so die Annahme der Autorin, eher Rucksäcke für die Schule genutzt werden und „Ranzen“ nicht mehr aktuell und „cool“ sind, ihr Gebrauch eher jüngeren Schülerinnen und Schülern zugeschrieben wird. Wie ist die Aussage „nee, meinen ganzen Ranzen“ zu deuten?

Angesichts der zuvor getätigten Überlegungen erscheint der Umstand, dass eine Schülerin/ein Schüler ihren/seinen ganzen Ranzen vergessen haben könnte, unglaublich, zumindest sehr ungewöhnlich und irritierend. Ist die Aussage ernst gemeint, so wäre ein Kontext, der zum Vergessen eines Ranzens passen würde, allenfalls eine Übergangssituation von der Pause in die Französischstunde. Vor der Pause waren die Schüler vielleicht im Sportunterricht und der Schüler hat versehentlich nur seine Sporttasche mit aus der Umkleidekabine genommen, nicht aber seinen Ranzen. Oder der Ranzen ist vielleicht im Zuge eines Raumwechsels im Spind geblieben und der Schüler ging davon aus, dass er ihn im Klassenraum hätte und kurz vor Beginn der Stunde fiel ihm wieder ein, dass dem nicht so ist.

Doch auch wenn die Aussage wortwörtlich eine sachliche Erklärung ist und der Schüler tatsächlich seinen kompletten Ranzen vergessen hat, wird sie vermutlich ein Lachen und/oder ein Kopfschütteln auf Seiten der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners hervorrufen. Höchstwahrscheinlich werden der Wahrheitsgehalt und die Glaubwürdigkeit der Aussage bezweifelt. Es lassen sich folgende Lesarten aufstellen:

1. Der Schüler gibt vor, seinen „ganzen Ranzen“ vergessen zu haben, um nicht zugeben zu müssen, dass er nur seine Französischsachen vergessen hat und um so einer Rüge der Fachlehrerin zu entgehen.
2. Es handelt sich um eine „Notlüge“.
3. Oder: Es liegt eine ironische Replik bzw. eine Art Gegen-Provokation/flapsige Antwort auf die überkandidelte Begrüßung der Lehrerin mit „bonjour monsieur“ und ihre neugierig-provozierende Nachfrage nach den Französischsachen vor.



### ***[Lachen geht durch die Klasse]***

Wie auch immer die Antwort des Schülers von jedem einzelnen Anwesenden gedeutet wird, der Sprechakt des Schülers „nee, meinen ganzen Ranzen“ ruft in der Klasse Lachen hervor, wie der Zusatzinformation im Transkript zu entnehmen ist. Die Mitschülerinnen und Mitschüler lachen vermutlich über den Schüler, seine vielleicht schon notorische, legendäre Vergesslichkeit sowie über seine unglaubliche Aussage. Diese deuten sie als provokante Notlüge gegenüber der Lehrerin. Möglicherweise lachen sie aber auch mit ihm über seine schlagfertige Antwort.

Offen bleibt an dieser Stelle, ob Frau Stein in die Gruppe der Lachenden miteinstimmt. Vielleicht ist sie vorübergehend sprachlos, vielleicht schüttelt sie verständnislos den Kopf. Damit hätte der Schüler einen „Treffer“, ein „Bingo“ gelandet und das „Machtgerangel“ zwischen ihm und der Lehrerin gewonnen. Weiterhin ist denkbar, dass die Lehrerin die durch ihre Nachfrage herbeigeführte Unterbrechung unverzüglich beendet, beispielsweise, indem sie den Schüler auffordert, sich auf seinen Platz zu setzen. Entscheidet sie sich, die Regelverstöße zu sanktionieren, so könnte sie das Zuspätkommen und das Vergessen der Arbeitsmaterialien im Klassenbuch, mit oder ohne mündliche Kommentierung, festhalten. Würde sie die Interaktion mit dem Schüler – vermutlich weiterhin in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache – fortsetzen, und nach den Gründen für das Vergessen des Ranzens fragen, würden damit weitere Dramatisierungen der Klassenzimmersituation einhergehen.

#### **5.1.4 Eine formelle zielsprachliche Aufforderung**

**L:** *michael, michael...on continue avec les exercices, messieurs dames bon alors, exercice numéro trois à la page soixante-deux...*

Frau Stein nennt zwei Mal hintereinander den männlichen Vornamen „michael“ und entscheidet sich damit gegen die riskante Frage nach den Gründen für den vergessenen Ranzen. Durch die Anrede des Schülers mit seinem Vornamen wird Michael der Status eines erwachsenen „monsieur“ wieder aberkannt. Es folgt eine kurze Pause, die ein Zögern der Lehrerin signalisiert. Ist sie sprachlos und weiß nicht so recht, wie sie auf Michaels „Vergesslichkeit“ bzw. seine Erklärung reagieren soll? Im Transkript ist nicht vermerkt, ob die Nennung des Namens mit einer non-verbalen Geste wie einem Kopfschütteln oder Ähnlichem einhergeht. Diese würde tendenziell Unverständnis oder Resignation in Bezug auf Michaels Äußerung und sein Handeln bestärken.

Eine weitere Kommentierung bleibt aus. Die Lehrperson geht nicht weiter auf das Zuspätkommen des Schülers, seine Äußerung und die entstandene Unterbrechung des



Unterrichts ein, sondern fährt mit ihrer Lektion fort. Die Rückkehr zum Inhalt markiert Frau Stein durch einen Sprachwechsel ins Französische, indem sie mit „on continue“ ankündigt, dass man nun weitermache. Ähnlich wie zu Stundenbeginn handelt es sich hier um eine Anweisung bezüglich des Unterrichtsverlaufs in der Zielsprache. Durch die Wiederholung des Personalpronomens „on“ macht sich die Lehrerin wiederum zur Sprecherin für alle Anwesenden in Analogie zum deutschen „wir“ am Anfang der Stunde (vgl. Schelle 2003, 18f.), sie ist es, die bestimmt, wo es langgeht. Der Wechsel in die Zielsprache lenkt die Konzentration der Schülerinnen und Schüler wieder auf den Fachunterricht und den Gebrauch der fremden Sprache. Außerdem ruft die Lehrerin sich so selbst zur Ordnung, sie verlässt den Schauplatz des „Machtgerangels“ und kehrt zur Fachebene zurück. Als nächstes könnte sie nun eine weitere Vokabel abfragen.

Anstelle einer weiteren Vokabel nennt Frau Stein „les exercices“, also soll nun mit den „Aufgaben/Übungen“ weitergemacht werden. Die Hausaufgabenüberprüfung in Form der gemischten deutsch-französischen Vokabelabfrage scheint beendet zu sein, eventuell aufgrund der fortgeschrittenen Unterrichtszeit. Auf die Anweisung „on continue avec les exercices“ fügt die Lehrerin ein „messieurs dames“, wie in der Begrüßungssequenz zu Beginn der Stunde, an. Auffällig ist, dass Frau Stein die Adressierung mit „messieurs dames“ und „monsieur“ nicht durchgängig beibehält, sondern einzelne Schülerinnen und Schüler, wie hier den Schüler Michael, durch die Nennung ihres Vornamens aus der Gruppe herauslöst. Während sie dem Großteil der Schülerinnen und Schüler zumindest qua Anrede mit „messieurs dames“, den „Erwachsenenstatus“ verleiht, werden „Andreas“, „Natalie“ und „Michael“ individuell adressiert und damit als Person/Schülersubjekt gewürdigt. Im Anschluss könnte sich jemand zum Vortragen melden oder weitere zielsprachliche Erläuterungen der Lehrerin folgen.

Wie erwartet fährt Frau Stein in der Zielsprache fort. Ihr „bon alors“ lässt sich ins Deutsche mit „gut, also nun“ übersetzen, ein aufforderndes „fangen wir an“ ist impliziert. Das „bon alors“, eine alltägliche Verknüpfungsformel des mündlichen Sprachregisters, zeigt, wie im Fall des „ensuite“ erneut an, dass die Lehrerin die französische Sprache kompetent verwendet. Sie wird hier abermals als Instruktionssprache verwendet. Eine weitere Erläuterung der Aufgabe/Übung erfolgt nicht, Frau Stein setzt voraus, dass allen bekannt ist, worum es geht. Ihre Aufforderung zum Fortfahren mit den Aufgaben/Übungen erfährt anschließend durch die Nennung der Aufgabe/Übung Nummer drei auf der Seite 62 eine Konkretisierung. Ihre Aussage ist, wie zuvor die Vokabelabfrage, auf ein Mindestmaß an nötigen Informationen reduziert, möglicherweise aus zeitökonomischen Gründen. Eine höfliche Anweisung an die Schülerinnen

und Schüler beispielsweise mit „Ouvrez vos livres/ cahiers d'exercice à la page soixante-deux, s'il vous plaît ...“ bleibt aus, was in Zusammenhang mit der Anrede „messieurs dames“ erwartbar gewesen wäre, vor dem Hintergrund der Reaktionen gegenüber Andreas und Michael allerdings auch nicht überrascht. Anscheinend geht Frau Stein davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, welches Lehrmaterial (Lektionsbuch oder Cahier d'exercices) sie zu benutzen haben, sie selbständig ihre Bücher/Arbeitshefte nehmen, um die Seite 62 mit der Übung Nummer drei aufzuschlagen. Die Anweisung in der Zielsprache spricht dafür, dass diese offenbar von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird und es keiner Übersetzung ins Deutsche zur Verständnisabsicherung bedarf. Auch dieser Ablauf scheint also einer routinierten Handlungspraktik im Französischunterricht zu entsprechen, es sei denn, die Lehrerin schließt ihren unvollendeten Sprechakt, angezeigt durch drei Punkte, mit einer konkreten Übersetzungsaufforderung ab. Die kurze Pause deutet ein kurzes Innehalten vor dem Weitersprechen an, vielleicht wartet Frau Stein ab, bis alle die Seite mit den Aufgaben gefunden und aufgeschlagen haben.

**L :** *alors, monsieur Z., tu as la gentillesse de nous lire l'introduction, s'il te plaît*

Die Lehrerin führt tatsächlich keine Verständniskontrolle durch, sondern fordert einen Schüler zum Lesen der „introduction“, wörtlich übersetzt der Einleitung, gemeint ist die Aufgabenstellung, auf. Damit stellt sie die Möglichkeit zum Vorlesen der Aufgabenstellung nicht zur Wahl an alle Schülerinnen und Schüler, z.B. mittels der offenen Frage „Qui veut lire?“, sondern bestimmt einen Schüler, den sie mit „monsieur Z.“ – entsprechend dem bisherigen Adressierungsmuster mit der Bezeichnung als „monsieur“ – auffordert. Inwiefern die Abkürzung mit „Z.“ einen Vor- oder Nachnamen kennzeichnet, geht aus der Transkription nicht hervor. Womöglich ist die Abkürzung der Transkription/der Anonymisierung geschuldet. Ob sich der Schüler zuvor gemeldet hat oder nicht, ist nicht rekonstruierbar. Ebenso wenig lässt sich anhand der Transkription ersehen, ob es sich bei „monsieur Z.“ um den zu spät gekommenen Schüler Michael handelt. Innerhalb des Aufforderungssatzes wechselt Frau Stein vom formell-höflichen Adressierungsmodus mit „monsieur Z.“ zum informell-persönlichen „tu“. Auf der Adressierungsebene zeigt sich also, dass keine strikte Grenze zwischen der Konstruktion als „Erwachsener“ und als Sekundarstufenschüler besteht, sondern sich diese Konstruktionen vermischen. In diesem Zusammenhang ist die gewählt höfliche Formulierung der Fragestellung auffällig: „tu as la gentillesse de nous lire l'introduction, s'il te plaît“, die wortwörtlich folgendermaßen zu übersetzen ist: „Hast du bitte die Freundlichkeit, uns die Einleitung vorzulesen“? Eine Aufforderung mit „Liest du bitte die Einleitung vor.“ wählt die

Lehrerin hier nicht. Der Wechsel des Sprachregisters ist offensichtlich und suggeriert eine majestätisch anmutende Ansprache. Die Frage könnte insofern ironisch gemeint sein, als dass in dieser Altersstufe vielleicht selten jemand freiwillig vorlesen möchte und Frau Stein einen Schüler „herauspickt“, um nicht zu viel Zeit zu verlieren. Wahrscheinlich ist also, dass der Schüler sich nicht freiwillig zum Vorlesen gemeldet hat, da die Frage/implizite Aufforderung ansonsten wenig Sinn ergeben würde. Sollte es sich um den verspäteten Schüler Michael handeln, so würde die Frage eine ironische Anspielung implizieren. Der Bedeutungsgehalt auf latenter Ebene könnte folgender sein: „Wenn du schon zu spät kommst, hättest du dann wenigstens die Freundlichkeit/den Anstand, dich am Unterricht zu beteiligen?“ und würde einer impliziten Form der Rüge gleichkommen.

Gewagt wäre es, wenn der Schüler nun diese „Frage“ bzw. „Bitte“ ablehnen würde. Denn es liegt keine ernstgemeinte Frage vor, die es mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten gilt. Vielmehr handelt es sich um eine nicht abzuweisende Aufforderung, der Folge zu leisten ist. Eine Verneinung käme gewissermaßen einer Arbeitsverweigerung gleich und würde vermutlich eine Konfrontation, gegebenenfalls Sanktionen, nach sich ziehen. Der Schüler könnte nun mit dem Lesen beginnen. An dieser Stelle endet die Sequenzanalyse.

### **5.1.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese**

Folgende Fallstrukturthese kann hinsichtlich des Umgangs mit der Ausgangs- und der Zielsprache rekonstruiert werden: Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts begrüßt die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse in der französischen Zielsprache mit „bonjour messieurs dames“ und beruft sie damit gleichsam als kompetente Fremdsprachensprechende sowie als „Erwachsene“. Sie adressiert die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf sowohl in der Ziel- als auch in der Ausgangssprache, wobei sie Einzelne hinsichtlich ihrer Rolle als Fremdsprachenlernende als reif und pflichtbewusst und andere als säumig auszeichnet. Als durchgängige Kommunikationsstruktur konnte rekonstruiert werden, dass Frau Stein fortwährend in die Ausgangssprache wechselt, sobald einzelne Schülerinnen und Schüler ihren Schülerpflichten (Erledigung der Hausaufgaben, pünktliches Erscheinen zum Unterricht, mit Arbeitsmaterialien ausgestattet sein) tatsächlich oder vermeintlich nicht nachgekommen sind. Mittels ausgangssprachlicher Kommentierungen, die (sprach-)stilistisch durch Rhetorik und Ironie geprägt sind, führt die Französischlehrerin den Schülerinnen und Schülern ihr Verhalten als fehlerhaft klassenöffentlich vor Augen und

exkludiert sie in diesen Momenten aus der Gruppe der „Erwachsenen“. Die gemeinsam geteilte deutsche Ausgangssprache wird auf diese Weise für disziplinarische Zwecke instrumentalisiert.

Die französische Zielsprache verwendet die Lehrerin in der Funktion einer Instruktionssprache zur Erläuterung des Unterrichtsablaufs und zur Erteilung von Arbeitsanweisungen. Nach Unterrichtsunterbrechungen (Aushandlungen, Verspätungen), die mit einer Kommunikation in der Ausgangssprache verbunden sind, dienen Wechsel in die Zielsprache der Aufmerksamkeitsfokussierung und markieren die Rückwendung zu fachlichen Unterrichtsinhalten. Die Sprachwechsel gehen ferner mit einem Changieren der Sprachregister einher. Während sich Frau Stein in der Zielsprache betont höflich-formell ausdrückt, zeichnet sich ihre Ausgangssprache durch die Verwendung umgangssprachlicher Elemente aus, die eine kumpelhafte Beziehung zu den Lernenden suggeriert. Diese Widersprüchlichkeit spiegelt sich im sprachlichen Habitus, als Teil des Habitus, der ihr pädagogisches Handeln prägt, wider. „Im Beruf des Lehrers, [...] liegen nach Ausbildung, sozialer Lage und Berufsausübung so viele gemeinsame [...] strukturelle Merkmale und Bedingungen materieller Existenz, daß [!] von der Ausbildung eines spezifischen Habitus gesprochen werden kann“ (Gogolin 1994, 32). Dabei können andere Sprachen wie z.B. Fremdsprachen das Repertoire des Sprachhabitus als Teil dieses spezifischen Habitus erweitern (vgl. Henkelmann 2012, 137). Entgegen der den Schülerinnen und Schülern eingangs zugeschriebenen Autonomie, der Adressierung als kompetente Fremdsprachenlernende, wird die Sprachwahl vornehmlich von der Lehrerin bestimmt und von den Schülerinnen und Schülern weitestgehend übernommen. In weiten Teilen sind diese zudem durch das Unterrichtsetting der gemischten deutsch-französischen Vokabelabfrage bedingt, die mit einer vertrauten Form der Kommunikation, einer Art „Insider-Sprache“, bestehend aus Ein- oder Zwei-Wort-Sätzen, zwischen Frau Stein und den Schülerinnen und Schülern einhergeht. Insgesamt zeigt die Kommunikationsweise der Lehrerin paradoxe Strukturen auf, die mit und zwischen den Sprachen aufgebaut werden, und sich in paradoxalen Handlungsanforderungen/paradox konstruierten Erwartungshaltungen an die Schülerinnen und Schüler ausdrücken (vgl. Schelle 2003, 21).

## 5.2 Fall 2: „*un mélange des deux*‘ – Sprachmischung als Hilfsmittel“

### Informationen zur Schule, zum Fremdsprachenangebot und zur Lerngruppe

#### *Beobachtung und Beschreibung der Schule*

Der Kontakt zur Deutschlehrerin an dem staatlichen *collège* wurde durch eine Erziehungswissenschaftlerin einer Pariser Universität vermittelt. Eine erste persönliche Begegnung fand erstmals direkt am Tag der Hospitation und vor der Video- und Audioaufzeichnung, am 29.11.2011, statt.<sup>68</sup>

Bei dem staatlichen *collège public* handelt es sich um eine zweizügige Schule, die von einer heterogenen Schülerschaft besucht wird (720 Schülerinnen und Schüler). Sie liegt in einer Gemeinde mit ca. 22.000 Einwohnern in der Region Île-de-France, in einem Pariser Vorort (*banlieue*). Die Forscherinnen begleiteten die Deutschlehrerin in der Zeit von 08.30 bis 16.00 Uhr und nahmen insgesamt 5 Deutschstunden in der 4ème, der 5ème und der 6ème auf und eine Stunde in einem „Projektunterricht“, den die Lehrerin mit einem Kollegen durchführt. Das Fremdsprachenangebot am *collège* umfasst Englisch, Deutsch und Spanisch. Ab der 6ième können Englisch oder Deutsch als 1. Fremdsprache gewählt werden, ab der 4ème Englisch oder Spanisch als 2. Fremdsprache (LV2).

#### *Die Deutschlerngruppe*

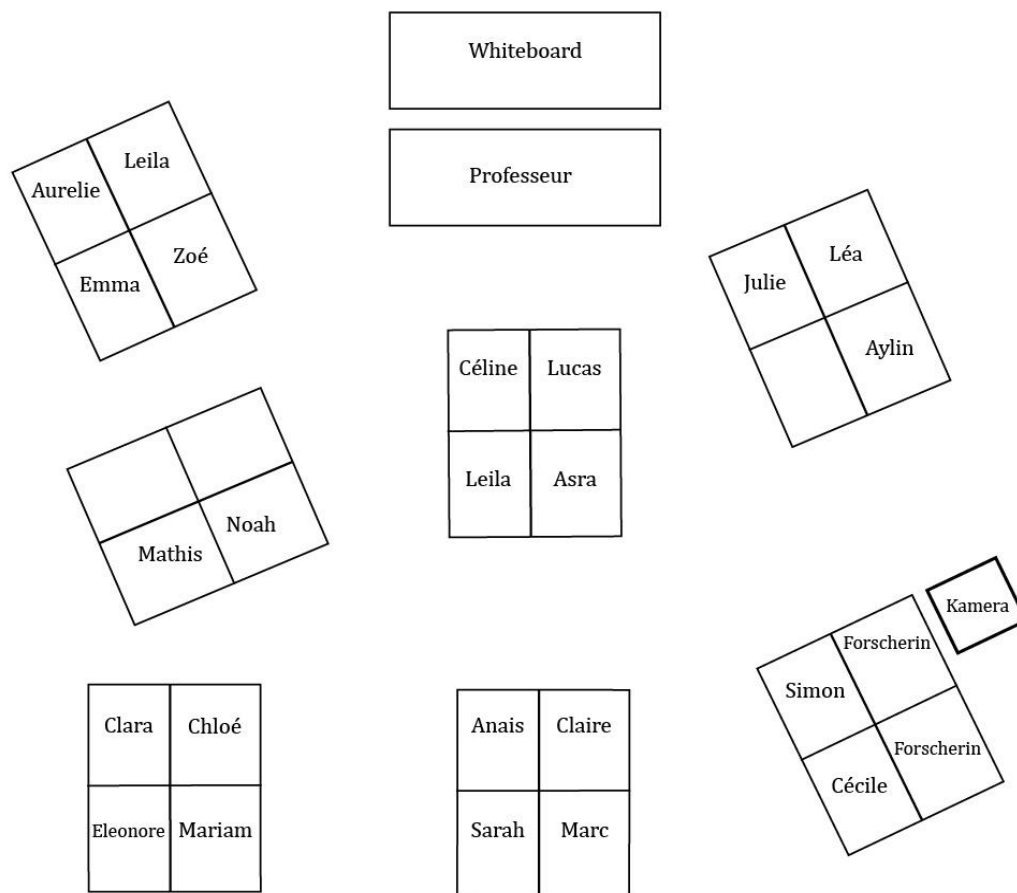
Bei der folgenden Sequenz<sup>69</sup> handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer Deutschstunde an einem *collège* in der 4ème (entspricht in etwa einer 8. Klasse im deutschen Schulsystem). Die Schülerinnen und Schüler lernen Deutsch als 1. Fremdsprache ab der 6ième, sind foglich im 3. Lernjahr. Es handelt sich um eine sogenannte „*classe européenne*“, eine Europaklasse der *section internationale*, die zusätzliche Deutschstunden umfasst. Die Schülerinnen und Schüler sind im Alter von 13-14 Jahren. Die Deutschlehrerin, Mme Dubois, ist circa 35-45 Jahre alt und hat ihre Deutschlehrausbildung an einer französischen Universität absolviert. Sie bezeichnet sich selbst als „Autodidaktin“, nimmt an Deutschlehrerfortbildungen in Frankreich und Deutschland teil, hält sich beruflich (u.a. Schüler/innenaustausche) und privat regelmäßig in Deutschland auf.

---

<sup>68</sup> Die Hospitationen erfolgten – ebenso am staatlichen *lycée* (Fall 4) gemeinsam mit der die Doktorarbeit betreuenden Professorin. Zu methodischen Implikationen hinsichtlich der Beobachtungssituation vgl. Kapitel 3.1.1.

<sup>69</sup> Eine stark verkürzte Darstellung der Interpretation mit dem Fokus auf curriculare und didaktische Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts findet sich in Früchtenicht (2016).

Abb. 1: Skizze Sitzplan



*Einbettung der Unterrichtsstunde und bisheriger Stundenverlauf*

Die Stunde ist bereits fortgeschritten, die Sequenz setzt nach ca. 40 Minuten ein. Im Rahmen des Unterrichtsthemas „Gebäudeprojekt Bonn“ stellen sich die Schülerinnen und Schüler als Bewohner/innen eines Wohnhauses in Bonn auf Deutsch vor. Nach Beendigung der dritten Präsentation einer Schülerin, fasst Mme Dubois den Inhalt in französischer Sprache zusammen und beantwortet einige Inhaltsfragen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls in französischer Sprache. Anschließend melden sich einige Schülerinnen und Schüler, um weitere inhaltliche und organisatorische Fragen in Bezug auf die noch ausstehenden Präsentationen an die Lehrerin zu stellen. Diese geht in der Klasse von Gruppentisch zu Gruppentisch, währenddessen reden die Schülerinnen und Schüler auch untereinander. Als die Lehrerin auf eine sich meldende Schülerin zugeht, bemerkt sie, dass deren Sitznachbar sich keine Notizen zu den Vorträgen gemacht hat.

### 5.2.1 Ein Lernstand ausgangssprachlich kommentiert

[...] <sup>70</sup>

**43:22 L:** *ah oui en effet*

Zu Beginn der Sequenz äußert die Deutschlehrerin Mme Dubois ein „ah“. Kontextfrei betrachtet kann ein „ah“ in Situationen geäußert werden, in denen jemand eine Beobachtung oder eine Entdeckung macht und diese spontan zum Ausdruck bringt, beispielsweise einer Alltagsbeobachtung gegenüber wie „Ah, das Benzin ist wieder teurer geworden.“. Die Äußerung von Interjektionen wie „ah“ ist ein typisches Merkmal der mündlichen (Umgangs-) Sprache. Das „ah“ hat hier feststellenden Charakter und/oder tut die Überraschung über einen Sachverhalt kund. Das folgende „oui“ zeigt an, dass die Lehrerin wie zuvor in der gemeinsamen Ausgangssprache, dem Französischen, verbleibt. Möglicherweise erfolgt die Sprachwahl in Zusammenhang mit der Spontanität ihres Ausrufs. Mit diesem signalisiert sie, dass ihr etwas aufgefallen ist. Das „ah oui“ kann eine Erwartung oder einen Gedankengang bestätigen, die/den Mme Dubois vor der Beobachtung hatte. In der Funktion einer Selbstbestätigung sagt sie das „ah oui“ entweder zu sich selbst oder sie adressiert eine/einen oder mehrere Schülerinnen und Schüler.

Beispielsweise erinnert sie sich an eine Information, die sie den Schülerinnen und Schülern noch geben wollte: „Ah oui, n’oubliez pas de me rendre vos cahiers demain.“ („Ah ja, vergesst nicht mir morgen eure Hefte abzugeben.“). Es könnte sich auch um eine Antwort auf eine Schülerfrage handeln, die vorangegangen ist. Wie dem auch sei, der Ausruf beinhaltet einen Moment des „Sich-(Wieder-)erinnerns“ und fungiert als Aufmerksamkeitsindikator gegenüber dem/den Angesprochenen mit der impliziten Bedeutung: „Hör(t) mir zu.“ Wahrscheinlich ist, dass Mme Dubois die getroffene Sprachwahl im Anschluss beibehält. Ein „c’est vrai“ („stimmt“) kann folgen, wodurch sie ihre Zustimmung sich selbst, allen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern gegenüber äußern würde. Eine Beschreibung dessen, was sie beobachtet und festgestellt hat, ist zu erwarten.

Zunächst fährt Mme Dubois mit „en effet“ fort, wodurch das „ah oui“ noch bestärkt wird. Die Lesart der Bestätigung einer Erwartungshaltung bleibt bestehen: „ah oui en effet,

---

<sup>70</sup> Die Transkriptionsregeln gelten für diese und die nachfolgenden Transkripte der Fälle 3 und 4: Auf Großschreibung wird verzichtet, ebenso auf Interpunktion, außer an Stellen, die deutlich durch Intonation, z.B. als Frage geprägt sind. Besonders betonte Stellen sind unterstrichen. „L“ steht für Lehrperson, „S(w/m)“ für Schüler/in (weiblich/männlich), „SuS“ für Schülerinnen und Schüler. Die runden Klammern kennzeichnen schwer bzw. nicht verständliche Passagen, in eckigen Klammern [...] sind Kontextinformationen festgehalten. Pausen sind in runden Klammern mit Sekundenzahl (1sek usw.) angegeben.

c'est bien ce qui me semblait“ („ah ja, wirklich/tatsächlich, genauso habe ich es mir gedacht“). Das „en effet“ kann die Einleitung einer anschließenden Erläuterung markieren, die bis jetzt noch aussteht.

**L: *t'as plus que du mal à prendre des notes t'as pas commencé***

Tatsächlich folgt nun eine Erläuterung. Die Anrede mit „tu“ bzw. dem hier zu „t“ verkürzten Personalpronomen zeigt, dass Mme Dubois eine Einzelperson – den Schüler Marc, wie dem Kontext zu entnehmen ist – anspricht. Die Verkürzung von „tu“ zu „t“ vor einem Wort mit Vokal im Anlaut ist als Markierung für Mündlichkeit einzuordnen. Das „t“ ist dem so genannten qualitativen Register des *français familier*, d.h. dem umgangssprachlichen/gesprochenen Sprachregister des Französischen zuzuordnen (vgl. Söll 1985; Koch/Oesterreicher 2011).<sup>71</sup> Was bedeutet nun diese Adressierung des Schülers Marc mit umgangssprachlichen Elementen durch die Lehrerin?

Sprachpragmatisch betrachtet dient sie der Ausspracheerleichterung. Die Verwendung der Umgangssprache (im Französischen), auch „Nähesprache“ (Klare 2011, 13), kennzeichnet sich u.a. durch die Schaffung einer kommunikativ-pragmatischen Nähe zwischen Sender und Empfänger. Durch die umgangssprachliche Anrede stellt Mme Dubois eine gewisse Nähe zum Schüler her bzw. lässt deren Verwendung auf eine gewisse Vertrautheit zwischen ihr und dem Schüler schließen, da sich beide bereits (länger) kennen.<sup>72</sup> Anschließend beschreibt die Lehrerin ihre Beobachtung: „t'as plus que du mal à“ („du hast mehr als/beachtliche Schwierigkeiten“). Die Wendung „avoir du mal à faire quelque chose“ markiert im Französischen ebenfalls die Mündlichkeit und das familiäre Französisch. Die Deutschlehrerin bleibt damit auf der gleichen Sprach- und Beziehungsebene, distanziert sich (sprachlich) nicht, indem sie beispielsweise die stilistisch höheren standardfranzösischen Formulierungen „tu as beaucoup de difficultés“ oder „tu as des grandes difficultés de...“ wählt. Der Gebrauch der Umgangssprache scheint

---

<sup>71</sup> Die verschiedenen Stilebenen der Sprache, die je nach Kommunikationssituation eingesetzt werden, werden im Französischen als qualitative Register oder diaphasische Register bezeichnet. Bei diesen Registern handelt es sich um Varietäten, die von außersprachlichen Kommunikationssituationen und von der Zugehörigkeit der Sprecher zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Gruppe abhängig sind (vgl. Dethloff/Wagner 2007, 5; Stein 2014, 183).

<sup>72</sup> In der französischen Linguistik wird zur Beschreibung des *français parlé* (gesprochenes Französisch) ein „Nähe-Distanz-Kontinuum“ (Koch/Oesterreicher 2011, 13) herangezogen, bei dem angenommen wird, dass der Nähepol zum Gesprochenen und der Distanzpol zum Geschriebenen tendiert (vgl. Koch/Oesterreicher 2011). Diese Annahme wird in der Forschung jedoch kontrovers diskutiert; laut Radtke (2008, 97) ist v.a. die Korrelation Nähe/gesprochen; Distanz/geschrieben problematisch, da Gesprochenes auch distanzhaft sein kann. Die Differenzierung von gesprochenem und geschriebenem Französisch wird aus Sicht der Gegner daher vielmehr anhand der Korrelate Unmittelbarkeit/gesprochen und Mittelbarkeit/geschrieben vorgenommen. Auch wenn die Verwendung des im gesprochenen Französisch zu „t“ verkürzten Personalpronomen nicht per se auf ein Näheverhältnis schließen lässt, kann in diesem Kontext ein Nähe- und Vertrautheitsverhältnis angenommen werden.



charakteristisch für ihre Sprachgewohnheit zu sein und Ausdruck der Suche nach habitueller Übereinstimmung mit den (einzelnen) Schülerinnen und Schülern (vgl. Bohnsack/Nohl 2000, 91; Bourdieu 1976, 77f.). Gleichzeitig erscheint die Redeweise aufgrund der Formulierung „t’as plus que“ eigentümlich: Der Schüler hat nicht nur Schwierigkeiten, sondern wörtlich übersetzt „(noch) mehr als Schwierigkeiten“.

- (1) Eine Interpretation ist, dass Mme Dubois Marcs große Schwierigkeiten beobachtet hat und (neutral) zur Kenntnis nimmt. Sie hatte sich bereits gedacht, dass die Anforderung zu hoch für ihn ist, und sie ihm Hilfestellung leisten müsste, ihre Erwartung wird nun aber ins Negative übertroffen, was sie in der gewählten Formulierung ausdrückt.
- (2) Eine weitere Deutung ist, dass die Lehrerin hier eine Versäumniszuschreibung vornimmt, die durch das Vergleichsadverb „plus“ und das Vergleichswort „que“ noch gesteigert und dramatisiert wird.

Beiden Lesarten ist gemein, dass es sich um eine Momentaufnahme der Diagnostik handelt. Der Kenntnisstand des Schülers wird in der Ausgangssprache beschrieben und beurteilt, sei es nun als Feststellung oder als Versäumniszuschreibung.

### *Schwierigkeiten im Anfertigen von Notizen*

Die Lehrerin fährt fort und benennt Marcs Schwierigkeiten.

#### **L:     *à prendre des notes***

In dieser Sequenzeinheit zeigt sich, dass die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Anfertigen von Notizen stehen. Zunächst ist kontextfrei zu fragen, in welchen Situationen man in Deutschland und Frankreich Notizen anfertigt. Kontextfrei betrachtet macht man sich Notizen oder Notizzettel, wenn man sich bestimmte Informationen merken möchte, als Gedächtnisstütze, zum Beispiel im (Arbeits-)alltag einen Einkaufszettel, eine „To-Do-Liste“ für den Tagesablauf, aber auch zur Übermittlung von Mitteilungen: „XY bittet um Rückruf“, „Komme gleich wieder.“. Das Notizenmachen kann mitunter auf einen schulischen und universitären Kontext verweisen: Sich Notizen zu Vorträgen/Filmen machen, sich Notizen zu bestimmten Aufgabenstellungen machen, sich Notizen zu einem Hörverstehenstext machen usf.<sup>73</sup> Vergleicht man das Anfertigen von Notizen mit dem Aufschreiben ganzer Sätze, so steht bei den Notizen der Aspekt der Ökonomie im Vordergrund: meist muss aufgrund der Flüchtigkeit des Moments, z.B. beim Zuhören die Leistung Hören/Verstehen von Lautabfolgen,

---

<sup>73</sup> Der Ausdruck „prendre des notes“ kann im Deutschen auch die Bedeutung „eine Mitschrift anfertigen“ haben, was in diesem Kontext nicht plausibel ist.

Verarbeitung in die Schriftsprache, Aufschreiben und wieder zuhören, z.T. mit Überschneidungen zwischen den ablaufenden Prozessen, schnell und zügig gearbeitet werden, um den Anschluss wichtiger Informationen nicht zu verpassen. Diese Arbeitsweise erfordert folglich hohe kognitive Fertigkeiten.<sup>74</sup> Womöglich hängen die Schwierigkeiten des Schülers mit den Anforderungen, die mit dem Anfertigen von Notizen verknüpft sind, zusammen. Vielleicht hat er Probleme, die wichtigsten Informationen herauszufiltern oder die Laut- in die Schriftsprache umzusetzen. Oder er war abgelenkt, hat die Aufgabenstellung nicht verstanden oder keine Lust diese auszuführen. Geht man von der Lesart der Versäumniszuschreibung aus, so wird der Schüler als jemand konstruiert, bei dem ein Kompetenz- oder Motivationsproblem vorliegt.

Auf die Kommentierung der Lehrerin hin könnte Marc nun direkt intervenieren und ihr seine Schwierigkeiten von sich aus – vermutlich wie sie in der Ausgangssprache – erläutern. Oder Mme Dubois befragt ihn nach den Gründen für seine Schwierigkeiten. Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive sieht sie vielleicht auch Handlungsbedarf und befreit ihn von der Aufgabe, stellt ihm eine Alternativaufgabe oder gibt ihm eine konkrete Hilfestellung.

Die Lehrerin fährt fort.

**L: *t'as pas commencé***

Wie erwartet benutzt Mme Dubois die Ausgangssprache. Mit der Aussage „t'as pas commencé“ äußert sie zunächst wertneutral ihre Feststellung. Sie (be-) urteilt nicht, was der Fall gewesen wäre, wenn sie z.B. ein „même“ eingefügt hätte: „t'as même pas commencé“ („Du hast (ja) noch nicht einmal angefangen.“). Sie nennt damit aber die – aus ihrer Sicht – Begründung/Erklärung dafür, dass Marc Schwierigkeiten hat: er hat noch nicht mit dem Notizenanfertigen begonnen. Mit „t'as pas commencé“ anstelle des standardfranzösischen „tu n'as pas commencé“ behält sie den umgangssprachlichen Sprachstil bei und kommt damit eher „locker rüber“. Ihre Kommentierung steht nun im Raum. Marc stehen mehrere Handlungsmöglichkeiten offen. Möglicherweise sieht er sich unter Zugzwang, sich zu rechtfertigen und sein Verhalten zu erklären – vermutlich in der Ausgangssprache. Er könnte auch einfach abwarten, resignieren oder sich verweigern. Oder aber er deutet die Begründung

---

<sup>74</sup> Exkurs: Wie bereits in Kapitel 4.1. auf Seite 68 beschrieben, kommt dieser „Arbeitstechnik“ im Schulkontext in Deutschland und Frankreich ein unterschiedlicher Stellenwert zu. In Frankreich wird der so genannten „prise des notes“ im Unterricht (in allen Unterrichtsfächern) eine höhere Bedeutung beigemessen als dem Notizenmachen im Unterricht in Deutschland: auch wenn in Deutschland im Rahmen der Erlernung von Lernstrategien und Arbeitsmethoden die Technik des Notizen-/Stichwortenehmens vermittelt wird, nimmt diese Arbeitstechnik im Unterricht in Frankreich viel Raum ein (vgl. Piolat 2001).

der Lehrerin als Erwartungshaltung ihm gegenüber, jetzt (endlich) mit den Notizen zu beginnen.

**43:26 Marc:** *non* [L. wendet sich anderen Schülern zu, unverständlich]

Der Schüler reagiert tatsächlich auf die Kommentierung der Lehrerin, indem er in der Ausgangssprache ein kurzes „non“ erwidert. Da Mme Dubois, wie in Klammern vermerkt ist, sich von ihm abwendet, hat er vermutlich nicht die Zeit, sein „non“ auszuführen. Fraglich ist, auf welchen vorangehenden Teilsatz sich das „non“ bezieht. Nimmt Marc Bezug auf das „t’as plus que du mal à“, d.h. auf die (mögliche) Versäumniszuschreibung, so signalisiert das „non“ den Beginn einer Verteidigung. Er könnte ausführen, weshalb er nicht säumig ist, oder weshalb er gerade in diesem Moment nicht in der Lage ist, Notizen zu machen. Bezieht er das „non“ auf den Teilsatz „t’as pas commencé“, dann hieße das, dass er bereits irgendwo Notizen hat und die Lehrerin es nur nicht sieht.

Widersprüchlich oder zumindest eigentümlich erscheint das Sich-Abwenden der Lehrerin: einerseits hatte sie bemerkt, dass Marc anscheinend Schwierigkeiten im Notizenmachen hat bzw. noch nicht damit begonnen hatte und kam ihrem Bedürfnis nach, dies in der gemeinsamen Ausgangssprache zu äußern. Andererseits bricht sie die begonnene Kommunikation mit dem Schüler ab, indem sie sich von ihm ab und anderen Schülerinnen und Schülern zuwendet. Vielleicht ist Mme Dubois dabei, den Arbeitsstand mehrerer Schülerinnen und Schüler zu überprüfen und kommentiert jede Leistung kurz, um später für alle eine Zusammenfassung zu geben.

## 5.2.2 Zulässigkeit von Notizen in der Ausgangssprache?

**43:34 Marc:** *madame (Isek) est-ce qu’on peut prendre en français madame?* [Gemurmel im Hintergrund]

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass Marc die (Versäumnis-)zuschreibung und den Abbruch der Kommunikation durch Mme Dubois nicht ohne weiteres annimmt. Er versucht erneut mit ihr in Kontakt zu treten, indem er sie wiederum in der Ausgangssprache mit „madame“ adressiert. Offensichtlich besteht für ihn noch Klärungsbedarf, er signalisiert Mme Dubois, die sich möglicherweise räumlich von ihm entfernt hat, dass er sie erneut sprechen möchte. Ins Deutsche würde die Adressierung „madame“ mit „Frau (Lehrerin)“ übersetzt werden. Die Anrede einer Person mit „Madame“, „Mademoiselle“ oder „Monsieur“ ohne Hinzufügung des Familiennamens ist in Frankreich eine verbreitete und übliche Anrede erwachsener Personen: „Die beachtliche Frequenz von Anredewörtern wie madame, monsieur im heutigen Französisch

besitzt eine lange Tradition. Im Mittelalter waren Anredewörter (dame, sire, seigneur, père) feste Bestandteile der höflichen Anrede. Ihr Fehlen im Dialog ist folglich als bewußte (!) Unhöflichkeit zu interpretieren“ (Schroeder 2008, 31). Nach Schroeder (2008) impliziert die vom Schüler genutzte Anrede mit „madame“ demnach (unbewusst) Höflichkeit (und Respekt) vor der Lehrperson. Im Anschluss an das „madame“ formuliert er sein Anliegen in standardsprachlichem Französisch als Entscheidungsfrage: „est-ce qu'on peut prendre en français madame?“ (Können wir/kann man das auf Französisch nehmen/machen?“). Im Unterschied zu Mme Dubois verwendet Marc nicht die Umgangssprache, etwa mit „on peut prendre en français?“, geht damit auf das von ihr (unbewusst) suggerierte Näheverhältnis nicht ein. Sprachlich auffällig ist jedoch, dass das Objekt in der Frage nicht vom Schüler benannt wird. Das Fehlen könnte auf ein Weglassen aus zeitökonomischen Gründen hindeuten. Dadurch bleibt unklar, worauf seine Frage abzielt. Möglicherweise geht er davon aus, dass Mme Dubois den Bezug zum Vorangegangenen versteht. Falls nicht, könnte eine entsprechende Nachfrage der Lehrerin eine logische anschlussfähige Äußerung darstellen.

In seiner Fragestellung verwendet Marc das französische Personalpronomen „on“ (deutsch: „man/wir“). Durch die Wahl des „on“ spricht der Schüler nicht nur für sich selbst, sondern macht sich zum Sprecher für seine Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Schelle 2003, 22). Er ist nach seiner Beobachtung nicht der Einzige, der Schwierigkeiten im Anfertigen der Notizen hat. Verwendet Marc das Pronomen in der Bedeutung des deutschen „man“, so würde er damit eine Distanz zu seiner eigenen Person ausdrücken, die Frage würde „im Allgemeinen“ gestellt sein, und die Antwort ebenso für die Allgemeinheit, d.h. wiederum für die gesamte Klasse, Gültigkeit besitzen. Durch die Formulierung der Fragestellung als Entscheidungsfrage bringt der Schüler zum Ausdruck, dass er eine eindeutige Antwort erwartet, sei es nun ein Zugeständnis oder eine Ablehnung. Am Ende der Frage wiederholt Marc das einleitende „madame“ und unterstreicht damit, dass Mme Dubois die Entscheidungshoheit über die Sprachenregelung im Unterricht innehat. An dieser Sequenzstelle manifestiert sich das Spannungsverhältnis, in dem die Ausgangs- und die Zielsprache stehen, in besonderem Maße. Im Gegensatz zu anderen Transkripten wird durch die Schülerfrage ein expliziter Bezug zum bedeutsamen Gegenstand des Unterrichts, der bzw. den Sprachen, hergestellt. Durch den Hinweis „en français“ wird eine Unterscheidung zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache beschrieben. Mit seiner Frage verlagert Marc die Interaktion auf eine Metaebene, auf der die Verwendung der Ausgangs- und der Zielsprache in Zusammenhang mit dem Anfertigen von Notizen thematisiert/ausgehandelt wird. Mme Dubois ist nun gefordert auf die Schülerfrage

nach der Sprachregelung zu reagieren.

**43:40 Marc:** *madame est-ce qu'on peut prendre des notes en français?*

Wider Erwarten erfolgt keine Reaktion der Lehrerin. Vermutlich ist sie noch mit anderen Schülerinnen und Schülern im Gespräch. Nachdem Marc einige Sekunden hat verstreichen lassen, bringt er seine Frage in der gleichen syntaktischen Struktur erneut vor, spezifiziert in dieser zweiten Frage jedoch den Gegenstand: „prendre des notes“ („Notizen anfertigen“). Die Wiederholung zeigt die Notwendigkeit an, das gesamte Anliegen abermals vorzubringen. Die Frage ist als eine nach einer Erleichterung zu deuten, die, wie bereits erwähnt, nicht nur für ihn, sondern für alle Gültigkeit besitzen soll. Unter Einbezug des Kontextes geht es dem Schüler inhaltlich um die Notizen, die zu den Vorträgen angefertigt werden. Scheinbar bestand bei ihm bis zu diesem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Stunde Unsicherheit darüber, ob er die Notizen nur in der für ihn fremden Sprache, auf Deutsch, aufschreiben müsse, oder ob er dieses auch in seiner Muttersprache Französisch machen könne. An dieser Stelle der Sequenz wird zum Einen deutlich, dass die Aufgabe (die Aufgabenstellung wurde zu Beginn der Vorträge von der Lehrerin gegeben), dieses „Lernszenario“ (Rösch 2011, 70) eine hohe Anforderung an die Schülerinnen und Schüler darstellt, da diese einerseits rezeptiv in der Lage sein müssen, den auf Deutsch gehaltenen Vorträgen der Präsentierenden folgen zu können und andererseits produktiv während des Zuhörens und Hörverstehens bzw. danach Stichworte auf Deutsch aufzuschreiben zu können (vgl. ebd. 183).

### 5.2.3 Zugeständnis einer Sprachmischung

**43:43 L:** *ah oui biensûr que tes notes tu peux les prendre en français*

Die an sie gestellte Entscheidungsfrage wird von Mme Dubois in der Zielsprache mit „ah oui“ eindeutig bejaht. Wiederum beginnt sie ihre Äußerung mit dem Ausruf „ah“ – womöglich als Ausdruck der Überraschung über die (späte) Fragestellung des Schülers nach der Sprachregelung für die schriftlichen Notizen. Durch ihr Zugeständnis erfüllt sie Marcs Erwartung, in seiner Ausgangssprache schreiben zu können. Sie versichert ihm, dass es für ihn nicht nachteilig sein wird, wenn es ihm nicht gelingt, die Stichworte ausschließlich in der deutschen Zielsprache anzufertigen. Durch ihre klare Stellungnahme untermauert sie ihre Rolle der Entscheidungsträgerin; sie „regelt“, wann die Ausgangs- und die Zielsprache verwendet wird. Die Lesart der Selbstverständlichkeit, dass Stichworte auch in der Ausgangssprache aufgeschrieben werden dürfen, ergibt sich durch das betonte „biensûr“ Mme Dubois‘, wobei

sie dem Schüler gegenüber hervorhebt, dass es sich um „seine Notizen“ („tes notes“) handelt, nicht um Stichworte im Allgemeinen. Anschließend spricht sie ihn mit „tu“ an, wobei das „tu“ an dieser Stelle nicht zu einem „t“ verkürzt werden kann, da das folgende Wort mit einem Konsonanten beginnt.

Als Reaktion auf das Zugeständnis könnte Marc entweder seinen Unmut darüber äußern, dass Mme Dubois die Möglichkeit des Notizenanfertigers auf Französisch beim Erläutern der Aufgabenstellung (für ihn und andere) nicht deutlich genug kommuniziert hat. Möglicherweise war er jedoch beim Aufnehmen der Aufgabenstellung auch unaufmerksam und bringt seinen Ärger über seine eigene Unaufmerksamkeit zum Ausdruck. Vorstellbar ist des Weiteren, dass er sich freut und seiner Erleichterung kundtut, oder dass sein Anliegen nun geklärt ist und die Interaktion für ihn beendet ist.

**43:45 Marc:**     *ah j'ai eu peur*

Der Schüler Marc kommentiert die Antwort der Lehrerin, indem er in der Ausgangssprache verbleibt. Er beginnt seine Äußerung – wie zuvor Mme Dubois – mit einem ausrufenden „ah“. Er stimmt damit mit ihr habituell überein (vgl. Bohnsack/Nohl 2000, 91). Im Unterschied zur vorherigen Äußerung der Lehrerin, ist das „ah“ des Schülers hier jedoch als Ausdruck der Erleichterung zu interpretieren. Bestätigt wird diese Lesart durch seine anschließende Fortführung mit „j'ai eu peur“, die wortwörtlich ins Deutsche übersetzt heißt: „Ich hatte Bedenken/Angst“. Dies entspricht einer ziemlich starken Setzung. Eine Metaübersetzung lautet: „Ich hatte schon befürchtet“. Dass Marc diese Äußerung im Nachhinein macht, zeigt die Wichtigkeit für ihn an, seine Befürchtungen mitzuteilen. Er gibt Mme Dubois von sich aus Auskunft über seine emotionelle Lage und spricht dieses Mal nur für seine eigene Person („je“), nicht für andere („on“). Da Marc nicht benennt, wovor er Angst hatte bzw. was er gedacht hatte, ist der Satz unvollständig. Eine Anschlussmöglichkeit, z.B. mit „de prendre les notes qu'en allemand“ („die Notizen ausschließlich auf Deutsch anzufertigen“) ist von der Satzstruktur zur Komplettierung des Satzes her denkbar. Befürchtet der Schüler, sich viel Arbeit machen zu müssen, einen Fehler zu machen, die falsche Sprache zu verwenden oder sanktioniert zu werden?

Die implizit an die Lehrperson gerichtete Schüleraussage hat wiederum zu tun mit dem Gegenstand, um den es geht, mit der deutschen Sprache. In einem anderen Fach wäre das Problem womöglich gar nicht entstanden. Für Marc scheint es von Bedeutung, dass Mme Dubois seine Ängste/Bedenken im Umgang mit der fremden Sprache ernst nimmt und ihn nicht gegebenenfalls überfordert. Er eröffnet ihr durch die Offenlegung seiner Befürchtungen die

Möglichkeit auf diese im Folgenden näher einzugehen. Diese Intervention der Lehrerin kann mit einem Sprachwechsel in die Zielsprache und/oder einer Rückkehr zur Organisations-/Sachebene einhergehen, beispielsweise indem sie darauf hinweist, nur einzelne Wörter, die der Schüler auf Deutsch wahrnimmt bzw. erkennt, aufzuschreiben.<sup>75</sup>

*Passung zwischen Sprachkompetenz und Anforderungsniveau*

Die Lehrerin signalisiert die Rückkehr zur Sachebene.

**43:46 L:** *bien on a encore le temps d'entendre (...) [Gemurmel] eh/et? on reste [anhaltendes Gemurmel] oh stop*

Mme Dubois nimmt keinen Sprachwechsel vor, sondern verbleibt mit „bien“ („gut“/„in Ordnung“) in der gemeinsamen französischen Ausgangssprache. Das „bien“ markiert die Beendigung des Vorangegangenen und den Übergang zu etwas Anderem. Für die Lehrerin scheint die Frage beantwortet und abschließend geklärt. Sie geht also – zunächst, wie später deutlich wird – nicht weiter auf die Bedenken des Schülers ein, thematisiert den Umgang mit der fremden Sprache an dieser Stelle nicht weiter, sondern wendet sich von Marcs „Beziehungs-/Aushandlungsangebot“ ab und kehrt wieder zur Sachebene zurück. Da die Stunde, wie eingangs erwähnt, bereits fortgeschritten ist, steht der zeitliche Aspekt für die Lehrerin jetzt im Vordergrund. Mit „on a encore le temps d'entendre (...)“ informiert sie die Schülerinnen und Schüler darüber, dass „man“/„wir“ noch Zeit hätte(n), um ... anzuhören. Die Schülerinnen und Schüler erhalten erneut die Möglichkeit, Stichworte zu einer weiteren Präsentation anzufertigen. Mit ihrer Ankündigung geht Mme Dubois zwar nicht direkt auf Marcs thematisierte Bedenken ein, verschafft ihm jedoch ein Moratorium, um das nachzuholen, was er bei den vorangehenden Präsentationen versäumt hat.

Die Fortsetzung der Ankündigung, möglicherweise der Name der nun vorstellenden Person, geht im Gemurmel unter, sodass der Satz unvollständig bleibt. Aufgrund der (phonetischen) Homophonie kann der Fortgang des Sprechakts mit dem Verbindungswort „et“ („und“) oder der Partikel „eh“ transkribiert werden, wodurch sich zwei Deutungsvarianten ergeben.

---

<sup>75</sup> Das freie Notizenmachen als individuelle Verstehensleistung oder in Form von Schlüsselwörtern gilt in der fremdsprachlichen Fachdidaktik als gängige Praxis beim Hörverstehen zur Sicherung des Globalverständnisses (vgl. Krechel 2011, 124).

- 1.) Im Falle eines Satzanschlusses mit dem Verbindungswort „et“ und der Fortführung „on reste“ („und wir bleiben“) wäre ein Satz mit Bezug zum Inhalt/zur weiteren Organisation der Vorträge sachlogisch: „et on reste dans le même ordre/dans la même famille“ („und wir bleiben in der gleichen Reihenfolge/in der gleichen Familie“).
- 2.) Mit dem Ausruf „eh“ würde die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler zur Ruhe mahnen, damit diese ihr Gemurmel einstellen.

Das Gemurmel hält an. Mme Dubois interveniert mit dem Ausruf: „oh stop“. Das Sprechen mittels Interjektionen kennzeichnet somit weiterhin ihre Sprechweise, ist Merkmal des Sprachhabitus der Lehrerin. Mit dem „oh“ bringt sie zum Ausdruck, dass es noch immer zu laut ist und wendet sich damit an alle Schülerinnen und Schüler, zumindest werden keine Einzelpersonen namentlich herausgestellt. Gleichzeitig impliziert das „oh“ die Funktion die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wieder auf die Lehrerin zu fokussieren. Der Gebrauch des „stop“ erscheint als Forderung nach Ruhe wirkungsmächtiger als etwa eine direkte Aufforderung mit „taisez-vous“ („seid leise“) oder mit „silence“ („Ruhe“). Ein „stop“ ist ein starkes verbales Signal, das zugleich deutlich ein Ende von etwas Begonnenem markiert und erhöhte Aufmerksamkeitsbereitschaft einfordert, wie beispielsweise das Stoppschild als Verkehrssignal oder die Winkerkelle eines Polizisten. Bei Nichteinhalten dieses Signals ist mit einer Ahndung des Vergehens zu rechnen. Auch für die Schülerinnen und Schüler könnte das „stop“ die Signalwirkung haben, dass ihr Gemurmel sofort einzustellen sei und sie ansonsten mit Konsequenzen, möglicherweise mit Sanktionen, zu rechnen haben.

Die Lehrerin fährt fort.

**L:** *on reste dans le même appartement donc comme ça c'est plus cohérent pour prendre des notes [Gemurmel] est-ce que vous arrivez à prendre des notes?*

Auf ihre Ermahnung hin wartet Mme Dubois nicht lange, sondern wiederholt den Satzanfang „on reste“ erneut. Die Schülerinnen und Schüler scheinen ihre Gespräche eingestellt zu haben. Mit „on reste dans le même appartement“ („wir bleiben in der gleichen Wohnung“) erläutert die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern das weitere Vorgehen. Sie bietet damit allen den gleichen Informationsstand, bevor der Vortrag beginnt und bedient sich daher wahrscheinlich weiterhin der Ausgangssprache. Den Verbleib in einer Wohnung begründet sie damit, dass es (für die Schülerinnen und Schüler) stimmiger/kohärenter sei, um Notizen anzufertigen, was einer Erleichterung für sie gleichkommt. Durch ihre Ausführungen macht Mme Dubois ihre Vorgehensweise, die vermutlich auf didaktisch-pädagogischen Überlegungen basiert,



transparent, was scheinbar für Diskussionspotenzial sorgt, da erneut Gemurmel einsetzt. Ihre anschließende Frage „est-ce que vous arrivez à prendre des notes?“ („schafft ihr es euch Notizen zu machen?“), die an die gesamte Klasse adressiert ist, verdeutlicht, dass Mme Dubois die Schwierigkeiten/Befürchtungen des einen oder möglicherweise mehrerer Schülerinnen und Schüler ernst genommen hat und nicht darüber hinweggeht. Damit hat der Schüler Marc die Aufgabe des Sprechers für alle erfüllt, er hat das Problem markiert, die Lehrerin hatte und hat Gelegenheit zu evaluieren, inwiefern die Passung zwischen dem Unterrichts-/Sprechtempo und den Schülerfertigkeiten gegeben ist. An dieser Stelle eröffnet sie den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit zum Gelingen/Nicht-Gelingen des Notizenmachens in Verbindung mit der Sprachwahl Stellung nehmen.

Die Lehrerin spricht weiter.

**L:** *il n'est pas obligatoire de les prendre en allemand vous pouvez faire un mélange des deux allemand français l'important c'est que vous ayez quelques repères (3 sek) ça va?*  
[Gemurmel]

Tatsächlich lässt Mme Dubois den Schülerinnen und Schülern keine Zeit zum Antworten, es sei denn sie haben nonverbal, z.B. durch Kopfnicken bestätigt, dass ihnen das Notizenanfertigen keine Schwierigkeiten bereite. Es handelt sich also eher um eine rhetorische Frage, der unmittelbar eine weitere Erläuterung folgt. Die Lehrerin verwendet die unpersönliche Wendung „il n'est pas obligatoire de“ („es ist nicht zwingend/verpflichtend“) anstelle von „vous n'êtes pas obligés de“. Handelt es sich hier um eine didaktische Tendenz/Vorgabe oder um ihre persönliche Entscheidung – die ebenfalls didaktisch begründet sein kann? Zumindest gilt für alle die gleiche Vorgabe: Die Notizen müssen nicht ausschließlich in deutscher Sprache verfasst werden: „vous pouvez faire un mélange des deux allemand-français“. Die Schülerinnen und Schüler können eine „Sprachmischung Deutsch-Französisch“ vornehmen, wie immer diese auch aussieht. Mme Dubois macht den Schülerinnen und Schülern folglich ein Angebot, innerhalb dessen sie ihnen die Entscheidungsfreiheit und damit ein Stückweit die Verantwortung überlässt, in welcher oder in welcher/n Sprache(n) sie ihre Notizen anfertigen. Eindeutig kommuniziert die Lehrerin anschließend ihre Erwartung und ihre Anforderung an die durch die Schülerinnen und Schüler zu erbringende Leistung: „l'important c'est que vous ayez quelques repères“. Wichtig ist ihr, dass sie einige Orientierungsstichpunkte zu den Vorträgen haben.

Dieser Sequenzabschnitt zeigt, dass Mme Dubois die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler ernst genommen hat und daraufhin scheinbar ihr didaktisches Konzept

restrukturiert oder justiert, indem sie das Verschriften in der Zielsprache als auch in der französischen Ausgangssprache oder in einer Sprachmischung aus beiden zulässt. Auch wenn die anschließende eher „locker“ formulierten Frage mit „ça va?“ („geht es?“) möglicherweise erneut rhetorisch gestellt ist, macht allein die Äußerung der Lehrperson deutlich, dass sie Interesse am Wohlergehen ihrer Schülerinnen und Schüler zeigt. Der umgangssprachliche Charakter stellt erneut eine gewisse Nähe/Vertrautheit her. Nach der Frage setzt Gemurmel ein. Denkbar ist, dass eine Schülerin oder ein Schüler sich nun zu Wort meldet und die Frage – vermutlich wie die Lehrerin in der Ausgangssprache – bejaht oder verneint. Oder es erfolgt keine klassenöffentliche Reaktion.

### *Schülerininitiiertes Sprachwechsel*

#### **44:13 Leila:**     *ja*

Tatsächlich bejaht die Schülerin Leila Mme Dubois' Frage – überraschenderweise jedoch in der deutschen Zielsprache – mit einem „ja“. Was bedeutet dieser vorgenommene Wechsel der Sprache durch die Schülerin?

Zunächst signalisiert Leila der Lehrerin damit, dass sie persönlich – es sei denn, sie spricht im Namen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler – sich der Aufgabenstellung gewachsen fühlt. Durch die Antwort in der Zielsprache gibt sie zu verstehen, dass das „zu Verhandeln“ in französischer Sprache (für sie) geklärt ist. Gleichzeitig markiert Leila durch den Sprachwechsel die Rückkehr zum Inhalt der Präsentationen in deutscher Sprache. Falls die Schülerin noch etwas anfügt, könnte es ein deutsches „es geht“ sein oder sie nimmt eine Sprachmischung mit „ça va“ vor. Ein Sprecherwechsel ist ebenso denkbar. Mme Dubois kann die Zusicherung der einen Schülerin als ausreichend erachten, ihren Sprachwechsel ins Deutsche aufgreifen und zum inhaltlichen Unterrichtsgegenstand der Stunde, der nächsten Präsentation, in deutscher Sprache überleiten. Sie kann sich auch nicht mit dieser einen Antwort zufriedengeben und die Frage gezielt an weitere Schülerinnen und Schüler stellen und sichergehen, dass auch andere in der Lage sind, sich Notizen zu machen.

### *Aufforderung zum Fortfahren*

#### **44:14 L:**   *on peut enchaîner avec (notre) troisième personne là? [Gemurmel] (6 sek) allez-hop là [Gemurmel]*

Mme Dubois übernimmt Leilas vollzogenen Sprachwechsel nicht, signalisiert aber inhaltlich die Rückkehr zu den Präsentationen. Die Zustimmung der einen Schülerin ist für die Lehrerin offenbar ausreichend. Ihre Frage „on peut enchaîner avec notre troisième personne

là?“ („können wir mit (unserer) dritten Person da anschließen“?) ist ohne ein einleitendes Fragewort „est-ce que?“ formuliert und stilistisch umgangssprachlich einzuordnen, was zur bisherigen Sprechweise der Lehrerin passt. Durch die Wahl des „on“ („wir“) bezieht sich Mme Dubois abermals in die Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler mit ein. Es geht erneut um die gemeinsame (inhaltliche und sprachliche) Erarbeitung des nächsten Vortrags. Die Konnotation des französischen Verbs „enchaîner“ (la chaîne = die Kette) impliziert die Idee einer Verkettung, einer Verknüpfung mit den vorangegangenen Personenvorstellungen, was den Charakter einer kohärenten Abfolge bzw. einer stimmigen Vorgehensweise – wie zuvor durch die Lehrperson erläutert – unterstreicht. Die Nicht-Nennung der Person sowie die Verwendung des Possessivpronomens „notre (troisième personne-là)“ suggeriert, dass die Klassengemeinschaft inklusive der Lehrperson weiß, um welche Person es sich handelt. Anzunehmen ist, dass diese Person zuvor bestimmt wurde. Der Anhang „là“ markiert wiederum die Mündlichkeit. Die Frage zielt darauf ab, den inhaltlichen Gegenstand wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und des Interesses der Schülerinnen und Schüler zu bringen. Durch die Formulierung der Frage in der Ausgangssprache stellt Mme Dubois sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Ausgangsvoraussetzungen haben und den Start der nächsten Vorstellung nicht etwa verpassen, weil sie ihn in deutscher Sprache ankündigt. Die Schülerinnen und Schüler reagieren mit Gemurmel, das auch nach einigen Sekunden nicht gänzlich abgeebbt ist. Daraufhin fordert die Lehrerin mit einem „allez-hop là“ sowohl die vorstellende Person auf, (endlich) anzufangen als auch all diejenigen, die noch murmeln, ihre Gespräche einzustellen, zuzuhören und Stichworte aufzuschreiben.

Diese verbale Aufforderung impliziert wie das zuvor gebrauchte „stop“ eine besondere Signalwirkung, einen erhöhten Aufmerksamkeitscharakter. Das „allez“, häufig in der Dopplung „allez, allez“ verwendet, beinhaltet ein dynamisches Moment, das motivierend wirkt und zur Eile mahnt, sich fortzubewegen oder mit etwas anzufangen. Übersetzt werden kann „allez-hop là“ in etwa mit „los jetzt/auf geht’s hop/macht jetzt – hop da/dort“. Das „hop“, das ebenfalls eine Art der Bewegung bezeichnet (~ „hopsen“) und Schnelligkeit („hop-hop“) einfordert, verstärkt die Dynamik noch. Um jemanden zum Beginnen einer Sache aufzufordern, wäre die Wendung mit „allez-y“ („fangen Sie/fangt an“) geläufiger, vom Sprachstil her höher und von der Wirkung her distanzhafter als das „allez-hop“, das eher in die Nähe der Umgangssprache gerückt werden kann, und lexikalisch den Äußerungen mit umgangssprachlichen Elementen ähnelt, die Mme Dubois zuvor tätigte. Die vorliegende Aufforderung bestärkt die Lesart eines bestehenden Nähe- bzw. Vertrauensverhältnisses zwischen der Lehrperson und der Schülerin

bzw. den Schülerinnen und Schülern, in dem jeder seine Rolle ausfüllt. Die Lehrerin konstruiert sich als diejenige, die dirigiert, die in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern bildhafte Signale einsetzt. Ihre Rolle weckt Assoziationen an diejenige einer Regisseurin, die das Geschehen und die Schauspielerinnen und Schauspieler auf einer Theaterbühne anweist und leitet.

**44:25 Noah:** *vanessa, vanessa [schreibt an die Tafel]*

**44:43 Mathis:** *(leise) vanessa [leises Gemurmel]*

Die Dynamik des „allez-hop“ wird von einem Schüler aufgegriffen, der die Schülerin Vanessa mit ihrem Namen anfeuert, während diese an die Tafel schreibt. Das Anfeuern kann als Mutmachen gedeutet werden, oder auch als Ausdruck des Interesses und der Spannung ähnlich dem Warten auf den Beginn der Musik bei einem Konzert. Ein anderer Schüler führt das Anfeuern fort, allerdings mit leiser Stimme, was nahelegt, dass er sich zurücknimmt und respektiert, dass Vanessa nun mit ihrer Präsentation beginnt.

#### **5.2.4 Schülerinitiierte Wechsel von Ziel- und Ausgangssprache in mündlichen Präsentationen**

**44:52 Léa:** *eh ich heiße vanessa walker eh ich bin 20 Jahre alt ehm eh ich bin model und jurastudentin [Gemurmel] (3 sek) je marque? [Gemurmel]*

Die Schülerin Léa äußert zunächst ein „eh“, das hier einem Verzögerungslaut entspricht. Vielleicht überlegt sie, wie sie ihre Präsentation beginnt, vielleicht bestehen Unsicherheiten in der Aussprache des Deutschen. Daraufhin beginnt sie sich bzw. ihre Person in deutscher Sprache mit Namen „vanessa“ vorzustellen und fügt (wiederum) ein zögerliches oder verzögerndes „eh“ an, bevor sie den nächsten Satz, in dem sie ihr Alter nennt, beginnt. Vor dem nächsten Satz scheint sie noch zögerlicher zu sein, da sie zunächst „ehm“ und dann „eh“ sagt, bevor sie ihren Beruf bezeichnet. Die zuhörenden Mitschülerinnen und Mitschüler beginnen zu murmeln. Anscheinend besteht ein Redebedürfnis – womöglich aufgrund von Leás zögerlicher Sprechweise oder aufgrund des Inhalts. Interessanterweise reagiert Léa auf das Gemurmel mit einem Sprachwechsel in die französische Ausgangssprache. Ihre Frage „je marque?“ zeigt, dass sie bei ihren Mitschüler/innen Unsicherheiten hinsichtlich der Verschriftung oder des Verständnisses bestimmter deutscher Wörter/Sätze vermutet. Die „Aushandlung“ dieses Vorgehens, welches wiederum eine Metaebene beschreibt, findet in Einklang mit der bisherigen Struktur in der gemeinsamen Verkehrssprache statt und ist als Hilfsangebot zu deuten.

**45:07 L:** *sie studiert jura jura* [*'ju:ra*] *c'est le droit* [*Gemurmel*]

Mme Dubois scheint mit Léas Deutung übereinzustimmen und interveniert mit einer Hilfestellung, indem sie den Begriff „jurastudentin“ zunächst in deutscher Sprache mit „sie studiert jura“ paraphrasiert und dann die französische Übersetzung von „jura“ „jura [*'ju:ra*] *c'est le droit*“ angibt. Damit gibt sie ein Beispiel für die „Sprachmischung“, die sie den Schülerinnen und Schülern zuvor für die Schriftsprache zugestanden hat. Die Entscheidung liegt bei den Schülerinnen und Schülern, den Begriff in deutscher oder in französischer Sprache zu notieren. Mme Dubois nimmt hier die Rolle des sprachlichen Vorbilds ein, vermutlich handelt es sich bei der Berufsbezeichnung „Jurastudentin“ um neu einzuführenden, weitestgehend unbekanntem Wortschatz, der aber möglicherweise als Verb („studieren“) oder in der Form Substantiv + Verb („Jura studieren“) bereits behandelt wurde und die Lehrperson auf diese Weise auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen bzw. es anregen kann. Mme Dubois fördert somit zunächst die Fertigkeit des Hörverstehens im Deutschen, was Aufschlüsse über ihre Erwartungshaltung gibt: Sie fordert von ihren Schülerinnen und Schülern ein, dass diese zunächst versuchen eine Erklärung auf Deutsch zu verstehen, bevor sie zur Absicherung das Verfahren der zweisprachigen „Semantisierung“ (Nieweler 2017, 180) anwendet. In ihrer Rolle als Pädagogin und Fremdsprachendidaktikerin beugt sie an dieser Sequenzstelle möglichen Verständnisschwierigkeiten effektiv vor, hat den Lernstand der Lerngruppe im Blick, auch wenn die Verständnisfrage von Schülerseite zuvor nicht direkt gestellt wurde. Das Nicht-Verstehen wurde jedoch höchstwahrscheinlich durch Geflüster mit dem/der Tischnachbarn/in und/oder non-verbal durch entsprechende Mimik zum Ausdruck gebracht, da die präsentierende Schülerin fragt, ob sie dieses Wort anschreiben solle.

**45:19 Mathis:** *juge*

Der Schüler Mathis übersetzt den Begriff „Jura(-studentin)“ mit „juge“ („Richter“), scheinbar hat er nicht verstanden, dass es sich um eine Studentin handelt, was als Missverständnis gedeutet werden kann und zugleich das Bedürfnis nach Absicherung des Verstehens in der Muttersprache manifestiert. Im Anschluss kann Mme Dubois die Übersetzung berichtigen bzw. die Klassengemeinschaft fragen, ob diese Übersetzung korrekt sei. Oder eine Schülerin/ein Schüler meldet sich zu Wort und widerspricht der Übersetzung mit „juge“.

**45:21 Noah:** *okay* [*Gemurmel im Hintergrund*]

Noah ergreift die Sprecherrolle. Der Schüler widerspricht nicht, sondern äußert ein „okay“. Er bewegt sich damit auch in der Umgangssprache, verwendet das englische, international

verständliche Wort anstelle des Französischen „d'accord“, um seine Zustimmung auszudrücken. Hat er die Übersetzung der Lehrerin auch nicht mitbekommen? Vermutlich handelt es sich hier um einen „Nebenschauplatz“, um ein Gespräch zwischen Tischnachbarn. In diesem Fall würde Noah nun von seinem Nachbarn Mathis eine unzutreffende Übersetzung übernehmen. Im Hintergrund setzt wieder Gemurmel ein.

**45:27 L:**        *scht (1 sek) s'il vous plaît*

Mme Dubois interveniert den Schülerinnen und Schülern gegenüber mit einem lautmalerischen „scht“ anstelle des zuvor gewählten „oh stop“ oder einem vollständigen Aufforderungssatz mit „taisez-vous s'il vous plaît“ („Bitte seid jetzt ruhig.“). Das Reden der Schülerinnen und Schüler wird durch ihre Reaktion in Form der erfolgten „Ermahnung“ als störend deklariert. Sie ergreift durch das lautmalerische „scht“ eine Disziplinierungsmaßnahme, um Ruhe herzustellen und trägt Sorge dafür, dass die vortragende Schülerin ihr Rederecht (zurück) erhält. Durch ihr Handeln fordert sie die Aufmerksamkeit aller ein, legt fest, dass das, was Léa zu erzählen hat, bedeutsam für alle ist. Durch ihr kurzes, mahnendes „scht“ rückt sie die Störung nicht ins Zentrum des Geschehens misst ihr nicht viel Bedeutung bei und präveniert/verhindert so vermutlich eine Zunahme des Gemurmels. Das nachgesetzte „s'il vous plaît“ („bitte“) unterstreicht die Ernsthaftigkeit ihrer Ermahnung noch. Wie auch die vorangegangene signalhafte Intervention mit „oh stop“ ist diese lautmalerische Intervention international verständlich – zumindest im deutschen und im französischen Sprachraum. In beiden Sprachen ist dem Angesprochenen die Bedeutung bekannt, jemand bittet um Ruhe. Damit kann auch das „scht“ als eine Form der „Sprachmischung“ gelten.

Im Anschluss könnte sich der Erfolg der Ermahnung darin zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler leise sind und wieder zuhören. Das „scht“ könnte eine/einen der murmelnden Schüler/innen ebenfalls dazu bringen, sich zu melden, um ihrem/seinem Mitteilungsbedürfnis, z.B. in Form einer Frage, Ausdruck zu verleihen.

**45:29 Léa:**        *eh ich habe eine kleine schwester eh sie heißt emma*

Mme Dubois' ermahnendes „scht“ scheint wirksam zu sein. Léa fährt zügig mit ihrer Präsentation in deutscher Sprache fort. Ihre Redeweise ist wiederum durch Verzögerungslaute gekennzeichnet („eh“). Sie gibt den Schülerinnen und Schülern weitere Informationen über ihre Person: „ich habe eine kleine schwester eh sie heißt emma.“.

### 5.2.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese

Folgende Fallstrukturthese konnte hinsichtlich des Umgangs mit der Ausgangs- und der Zielsprache rekonstruiert werden: In der vorliegenden Sequenz ist der Unterrichtsgegenstand, konkret der schülerseitige Umgang mit der deutschen Ziel- und der französischen Ausgangssprache beim Anfertigen schriftlicher Notizen, Auslöser für die ausgangssprachliche Kommentierung des Lernstandes des Schülers Marc durch die Deutschlehrerin Mme Dubois. In Zusammenhang mit dem Unterrichtsarrangement von Schüler/innenpräsentationen, die wie auf einer Theaterbühne in die Rolle einer/eines fiktiven deutschsprachigen Bewohnerin/Bewohners eines Wohnhauses schlüpfen und sich – rollenbiographisch – vorstellen, nimmt die Lehrerin die Funktion einer Art Regisseurin ein. Das Zu-sich-rufen einer Schülerin (vgl. bisheriger Stundenverlauf, S.107) ermöglicht der Lehrerin, hinter die „Kulisse“ des schreibenden Schüler/innenpublikums zu schauen und deren Notizen zu evaluieren. Dadurch ist sie gleichzeitig mit ihrem didaktischen Konzept, das hinter dem Unterrichtsgeschehen steht bzw. ihm zu Grunde liegt, konfrontiert, bewegt sich also auch hier hinter der „Kulisse“ der Unterrichtsrealität. Ihre Beobachtung und die sich anschließende nachdrückliche Adressierung durch den Schüler Marc führen zu einer ausgangssprachlichen Kommunikation über den Unterrichtsgegenstand der Sprache auf der Metaebene. Der Ausgangssprache kommt der Status einer Art „Verhandlungssprache“ zu, die seitens der Lehrerin – wie auch im weiteren Verlauf – umgangssprachliche Elemente aufzeigt, die Bestandteil ihres sprachlichen Habitus (vgl. Bourdieu 2012, 41) sind, und auf ein gewisses Nähe-/Vertrautheitsverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern hindeutet. Dieses wird auf inhaltlicher Ebene durch eine pädagogisch-didaktische Orientierung der Lehrerin am „Wohlergehen“ bzw. „Lernfortschritt“ der Schülerinnen und Schüler dahingehend bestärkt, dass sie eine Passung zwischen den aktuellen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler und dem Anforderungsniveau der Aufgabenstellung vornimmt. Zwar gibt Mme Dubois – in Form einer ausgangssprachlichen „Regieanweisung“ – die Sprachregelung beim Anfertigen der Notizen vor, gesteht jedoch allen Schülerinnen und Schülern zu, die französische Ausgangssprache als Hilfsmittel zu nutzen und im Rahmen der Notizen selbst zu entscheiden, in welchem Umfang sie diese in der Ausgangs- und der Zielsprache anfertigen. Durch dieses schüler- und lernorientierte Handlungsmuster, das Ausdruck ihres Habitus ist, der ihr berufliches Selbstverständnis als Fremdsprachenlehrende prägt, schafft sie Gemeinschaftssinn und fördert den eigenverantwortlichen Umgang der Lernenden mit der eigenen und der fremden Sprache. Die durchgehenden Erläuterungen in der Zielsprache vermittelt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit bezüglich des sprachlich-

inhaltlichen Verständnisses – denn offensichtlich bestand diesbezüglich Klärungsbedarf – und schafft für alle die gleichen Voraussetzungen vor dem Anhören des nächsten Vortrags.

Die für die schriftliche Ebene zugestandene „mélange des deux“, die Mischung beider Sprachen, zeichnet sich als strukturelles Merkmal der Sequenzrekonstruktion auch im mündlichen Unterricht ab. Mme Dubois verwendet die Ausgangssprache in unterstützender Funktion zur Ruheherstellung, wobei sie durch deren bildhafte und lautmalerische Signalwirkung („oh stop“, „scht“) eine erhöhte Aufmerksamkeitshaltung der Schülerinnen und Schüler, die nicht nur für den Unterricht, sondern speziell für das Verstehen der fremden Sprache nötig ist, einfordert. Die Nutzung der Zielsprache ist mit dem Inhalt der Schüler/innenpräsentationen verbunden und wird durch einen Sprachwechsel in diese von einer Schülerin namens Leila initiiert. Wie bei einer Theaterprobe erfolgen auch im Unterrichtssetting der Personenpräsentationen kleinere Unterbrechungen, die – wie bereits zu Beginn der Sequenz – aufgrund des Gegenstands der fremden Sprache notwendig werden. Dem (Sprach-)vorbild der Lehrerin folgend, vollzieht die präsentierende Schülerin Léa einen Wechsel von der deutschen Inhaltssprache in die französische Ausgangssprache und reagiert sozusagen als „Ko-Lehrerin“ auf eine vermutete Verständnisschwierigkeit der ihrer Mitschülerinnen und -mitschüler bezüglich des Ausdrucks „jurastudentin“. Die Deutschlehrerin als Regisseurin greift das Hilfsangebot („je marque?“) ihrer „Regieassistentin“ auf, indem sie eine Semantisierung vornimmt, bei der sie zunächst eine zielsprachliche Paraphrasierung, dann eine ausgangssprachliche Metaübersetzung anführt und somit zur Erleichterung und Absicherung des Verständnisses erneut eine „mélange des deux“ praktiziert. Strukturell werden lehrerin- und schüler/inneninitiierte Wechsel in die Ausgangssprache tendenziell zu Aushandlungszwecken oder zur Klärung von zielsprachlichen Verständnisschwierigkeiten gebraucht, während die Zielsprache vorwiegend dem Fachinhalt, den Schüler/innenpräsentationen vorbehalten ist. Der von Mme Dubois habituell geprägte, umsichtige Umgang mit den Sprachen spiegelt ein gewisses Vertrauensverhältnis wider, in dessen Rahmen die Sprachmélange als Quelle der Unterstützung im fremdsprachlichen Aneignungsprozess fungiert.



### **5.3 Fall 3: „*nous avons aujourd’hui de la visite*‘ – (Inszenierung der) Zielsprache als Unterrichtssprache“**

#### **Informationen zur Schule, zum Fremdsprachenangebot und zur Lerngruppe**

##### *Beobachtung und Beschreibung der Schule*

Der Kontakt zum Französischlehrer wurde über einen ehemaligen Kommilitonen hergestellt. Die erste Begegnung fand am Tag der Hospitation und vor der Video- und Audioaufzeichnung, am 13.09.2012, statt.

Bei dem Gymnasium im ländlichen Raum handelt es sich um eine Ganztagschule, in der das Abitur in 8 Jahren absolviert werden kann. Das so genannte G8GTS-Modell ist ein besonderes Konzept, das von einigen Gymnasien im Bundesland Rheinland-Pfalz angeboten wird. Im Schuljahr 2012/13 wird die G8GTS von 352 Schülerinnen und Schülern besucht. Das Kollegium besteht aus 39 Lehrpersonen, darunter 6 Französischlehrkräfte (Stand: 09/2012).

Das Fremdsprachenangebot umfasst Englisch, Französisch und Latein. Ab der 5. Klasse wird Englisch als 1. Fremdsprache angeboten, ab der 6. Klasse Französisch oder Latein als 2. Fremdsprache. Je nach vorheriger Wahl besteht die Möglichkeit, Französisch als 3. Fremdsprache, nach Englisch oder Latein, zu belegen.

Auf der schuleigenen Homepage (Stand: 2012) wird darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenunterricht sich an den Bildungsstandards orientiere, die für die modernen Fremdsprachen entwickelt wurden, sowie am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen des Europarats. In Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht bietet die Schule ein breites Angebot an Exkursionen und Schulpartnerschaften an, beispielsweise wird bereits am Ende des 1. Lernjahres Französisch eine Tagesexkursion nach Frankreich in eine grenznahe Stadt angeboten. Vor Ort können die Schülerinnen und Schüler so beispielsweise erste Bestellungen aufgeben und erste Eindrücke des Nachbarlandes gewinnen. In der 7./8. Klasse findet ein Schüleraustausch mit einem *collège* in der Partnerregion statt. Darüber hinaus nimmt das Gymnasium jedes Jahr im Herbst am Vorlesewettbewerb „Moi, je lis en français“ eines Partnerschaftsverbandes teil. Teilnehmen können alle Französisch-Schülerinnen und Schüler im 2. und 3. Lernjahr (7. und 8. Klasse). Derzeit verfügt das Gymnasium, das sich noch im Aufbau befindet, noch nicht über eine Oberstufe. Sobald der erste Jahrgang die Oberstufe erreicht, werden voraussichtlich ein Leistungskurs Französisch sowie eine Studienfahrt angeboten.

### *Die Französischlerngruppe*

Bei der Französischlerngruppe handelt es sich um eine 7. Klasse, die im 2. Jahr Französisch als zweite Fremdsprache erlernt. Die Schülergruppe setzt sich aus verschiedenen Klassen zusammen, da ein Teil Latein als 2. Fremdsprache und ein Teil Französisch als 2. Fremdsprache gewählt haben. Es sind insgesamt 17 Schülerinnen und 10 Schüler anwesend.

### *Einbettung der Unterrichtsstunde und bisheriger Stundenverlauf*

Bevor die Französischstunde beginnt, befindet sich der Französischlehrer, Herr Schmidt, bereits im Klassenraum und trifft einige Vorbereitungen. Die Ton- und die Videoaufzeichnung starten bereits vor Stundenbeginn. Noch vor dem Klingeln kommen nach und nach Schülerinnen und Schüler in den Raum. Die Schülerinnen und Schüler, die Latein in einem anderen Raum haben, holen ihre Bücher aus den Regalen und verlassen den Raum wieder. Andere hängen ihre Jacken über die Stühle, packen ihre Ranzen und Rucksäcke aus, stellen Unterrichtsmaterialien (z.B. einen Atlas) in ein Fach zurück und nehmen andere (Französischbücher und -hefte) heraus. Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich und begrüßen vereinzelt den Lehrer.<sup>76</sup> Er ist circa 40-45 Jahre alt, mit Jeans und Hemd bekleidet, steht aufrecht, den Schülerinnen und Schülern zugewandt. Nach dem Absolvieren eines integrierten deutsch-französischen Studiengangs und beruflichen Tätigkeiten im frankophonen Ausland, hat Herr Schmidt den zweiten Teil der Lehramtsausbildung in den Fächern Französisch und Englisch absolviert und hat seine Lehrtätigkeit seit wenigen Jahren an dem Gymnasium aufgenommen. Vier Sitzplätze bleiben bis zum Unterrichtsbeginn unbesetzt (siehe Skizze Sitzplan (I), Abb.2, Seite 126) und werden im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde besetzt (siehe Skizze Sitzplan (II), Abb.3, Seite 126).

---

<sup>76</sup> Hecht bezeichnet diese Zwischensituation, in der nicht mehr ganz Pause und noch nicht Unterricht ist, als „Präbeginn“ (Hecht 2013, 217).

Abb. 2: Skizze Sitzplan (I)

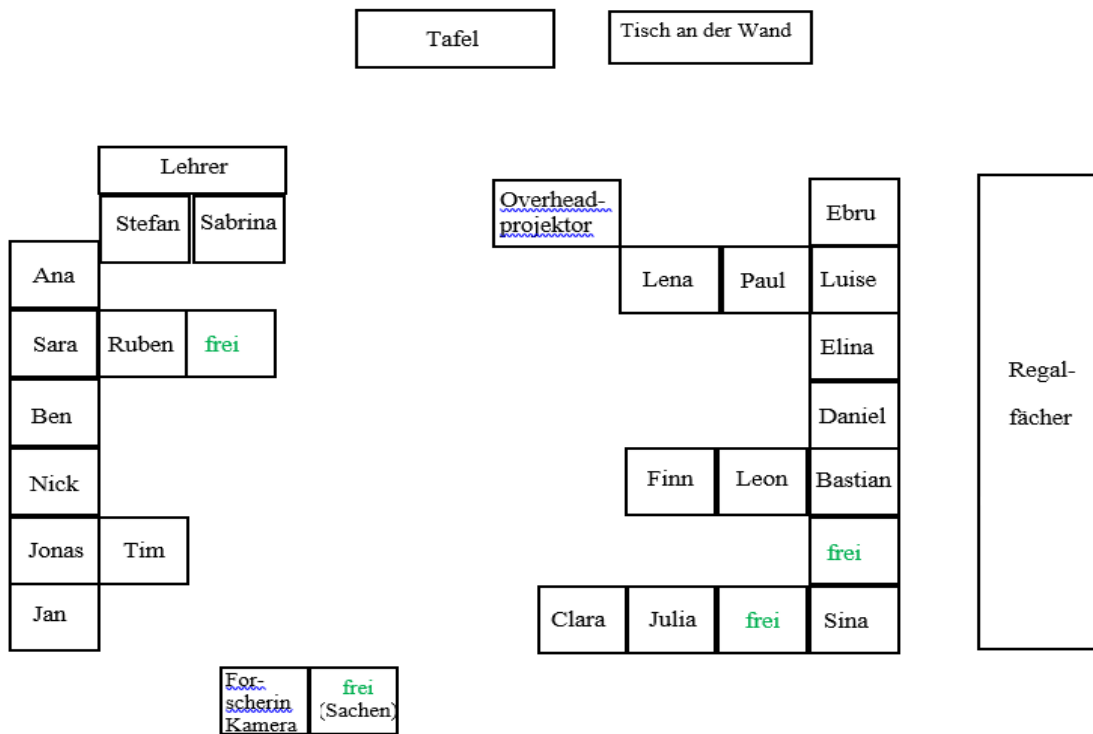
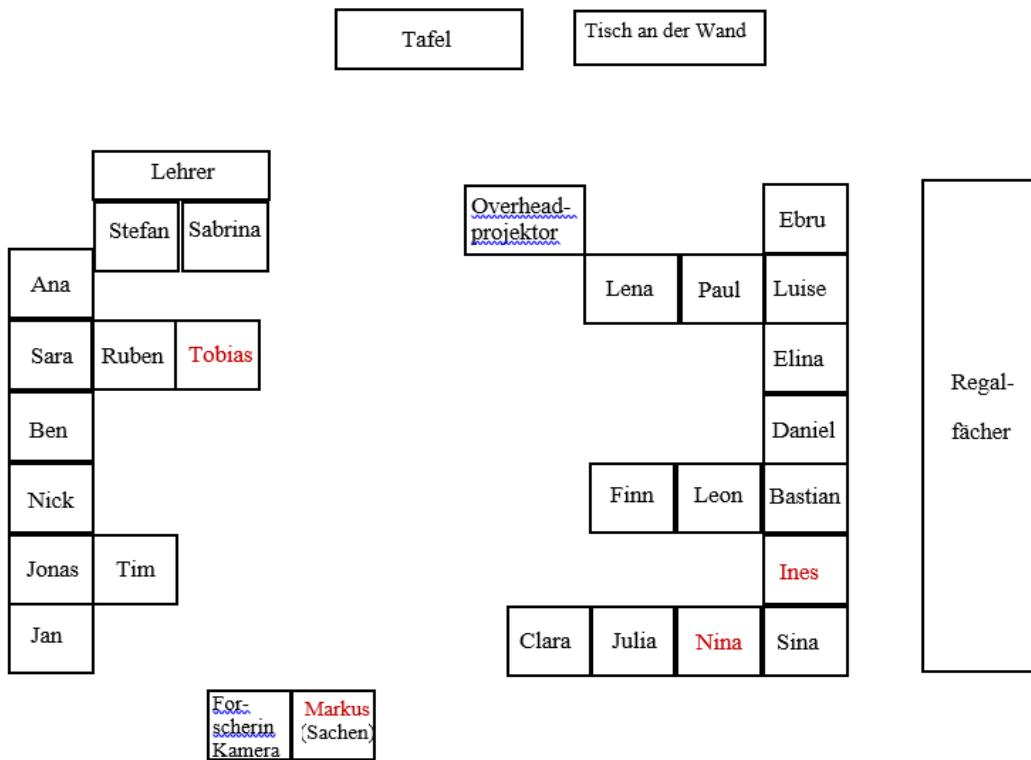


Abb. 3: Skizze Sitzplan (II)



## Beginn der Sequenz und Beginn der Sequenzanalyse

**05:56** *[Es klingelt. Die Schülerinnen und Schüler räumen Sachen weg, reden, gehen zu ihren Plätzen. Der Lehrer steht rechts neben dem Lehrertisch und einem Overheadprojektor. Seine Hände sind vor dem Bauch gefaltet, er lächelt und blickt dabei einige Schülerinnen und Schüler an, wartet. Nach und nach erheben sich die Schülerinnen und Schüler, die sich bereits hingesetzt hatten, bis alle stehen.]*

Im Schulkontext ist ein Klingeln ein nonverbales Zeichen, welches die Aufmerksamkeit der schulischen Akteure auf sich zieht, es hat symbolischen Charakter und markiert eine Zäsur. Es ist mit bestimmten routinierten/ritualisierten Handlungen verbunden, wie dem Verlassen des Klassenraums in den Pausenhof, dem Hineinbegeben in einen Klassenraum. Es ist somit Zeit- und Raumzeichen und dient der „Prä-Fokussierung“ (Hecht 2013, 218). Hier interpretieren die Schülerinnen und Schüler das Klingelzeichen als Signal, ihre Sachen wegzuräumen, eine bestimmte Ordnung herzustellen. Gleichzeitig führen sie ihre Gespräche fort, sie „reden“ miteinander. Das Ertönen des Klingelzeichens bewirkt demnach nicht, dass augenblicklich alle still sind und Gespräche abrupt stoppen, sondern, dass die die Ordnung herstellenden Aktivitäten ausgeführt werden, zu denen auch gehört, dass die Schülerinnen und Schüler zu „ihren“ Plätzen gehen, was bedeutet, dass ihnen bestimmte Plätze zugeordnet sind. Sie nehmen ihre „institutionalisierten Positionen“ ein und machen sich dadurch zu Schülerinnen und Schülern, wobei das Wort „Platz“ bereits eine Ordnung impliziert (vgl. ebd.) Der Französischlehrer Herr Schmidt interpretiert das Klingelzeichen als Signal, eine Position vor den Schülerinnen und Schülern einzunehmen, von der aus er alle in den Blick nehmen kann. Dass er steht und dabei seine Hände vor dem Bauch gefaltet hat, mag Ruhe ausstrahlen und den Schülerinnen und Schülern bedeuten, dass sie ihre Aufmerksamkeit von ihren Aktivitäten weg- und zu ihm hinlenken. Herr Schmidt lächelt und blickt dabei einige Schülerinnen und Schüler an, was als freundliche Geste eingeschätzt werden kann, die den Schülerinnen und Schülern aufmunternd bedeutet, sich nun auf den Unterricht einzustellen. Da Herr Schmidt (ab-)wartet und sich nicht äußert, scheint er die Schülerinnen und Schüler nicht zu einem raschen Beginn zu drängen und davon auszugehen, dass sie wissen, was zu tun ist, wie und wann der Unterricht beginnt. Für diese implizite Übereinkunft spricht, dass die Schülerinnen und Schüler nach und nach aufstehen bzw. stehen bleiben. Mit dem Aufstehen bzw. Stehenbleiben signalisieren sich die Akteure per Blickkontakt, dass sich die bisherige Situation ändert und ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus eingenommen wird (vgl. Hecht 2013, 219).

### 5.3.1 Eine zielsprachliche Begrüßung

**06:09 L:** *sschh (6 Sek, SuS reden) daniel (8 Sek.) **bonjour tout le monde***

Herr Schmidt äußert lautmalerisch „schh“, welches als Aufforderung zur Herstellung von Ruhe, zur Ordnungsbildung gedeutet werden kann. Er adressiert indirekt all diejenigen, die vermutlich noch reden. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler scheinen daraufhin ihre Gespräche nicht sofort einzustellen, denn in Klammern ist vermerkt, dass sie reden. Daraufhin könnte der Lehrer erneut um Ruhe bitten. Tatsächlich spricht er einen einzelnen Schüler namentlich mit „daniel“ an, bei dem es sich um einen Schüler handeln könnte, der noch redet. Vielleicht fordert Herr Schmidt ihn anschließend auf, ruhig zu sein.

Dies passiert nicht. Herr Schmidt adressiert alle Anwesenden in französischer Sprache mit einem „bonjour tout le monde“. Der Ausdruck „tout le monde“ bedeutet wortwörtlich „die ganze Welt“ und wird häufig im Sinn von „alle“ gebraucht. Auf diese Begrüßung hin könnte nun ein Gegengruß in französischer Sprache erfolgen oder aber der Lehrer könnte direkt fortfahren, mit dem Unterricht beginnen, ohne einen Gegengruß abzuwarten (vgl. Oevermann 1991, 144f.).

**06:25 SuS:** ***bonjour monsieur** [Lehrer nickt und SuS setzen sich]*

Der Gegengruß mit dem französischen „bonjour monsieur“ verdeutlicht, dass den Schülerinnen und Schülern diese Begrüßungssequenz vertraut ist. Gemäß den Gepflogenheiten in Frankreich/der französischen Sprachpragmatik wird Herr Schmidt von den Fremdsprachenlernenden nicht mit seinem Familiennamen adressiert, sondern mit „monsieur“, was dem deutschen „Herr“ entspricht.<sup>77</sup> Vor dem Hintergrund, dass es sich um fremdsprachlichen Unterricht handelt, kann dieser Einstieg als Eintauchen in die französische Sprache (vgl. Nieweler 2017, 258) betrachtet werden. Nachdem die Schülerinnen und Schüler den Gruß erwidert haben, ist nun eine Reaktion des Lehrers erwartbar. Mit einem Nicken signalisiert Herr Schmidt den Schülerinnen und Schülern, dass sie sich setzen können.

*Organisatorische Hinweise in der Zielsprache*

Der Lehrer vergegenwärtigt den Besuch der Besucherin.<sup>78</sup>

**06:30 L:** ***alors nous avons aujourd’hui la visite de madame f. qui vient de l’université de mayence s’il vous plaît donnez-moi le petit papier le petit papier demain si vous l’avez maintenant vous ne me le donnez pas maintenant mais après** [Lehrer*

---

<sup>77</sup> Vgl. auch die Anmerkungen in Fall 1 und 2, S. xy

<sup>78</sup> Bei der Besucherin handelt es sich um die Autorin, Sandra Schellack, geb. Früchtenicht, daher nachfolgend als „madame f.“ bezeichnet.

***untermalt seine Worte mit Gesten, die auf etwas Zukünftiges weisen (demain) und die die Verneinung anzeigen] (3 sek)***

Herr Schmidt ergreift mit „alors“ das Wort in der französischen Sprache. „Alors“ ist ein Partikel, der eine Zäsur zum Vorherigen andeutet und den Übergang zu etwas Neuem markiert. Der Lehrer spricht dann im Namen von „nous“ („wir“). Er schließt sich in die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit ein und verkündet für heute den Besuch von Frau f. Herr Schmidt präzisiert, dass die Besucherin von der Universität in Mainz kommt. Interessant ist, dass der Gast hier nicht, wie in anderen Transkripten dokumentiert, vorgestellt wird, bevor der Unterricht beginnt, sondern der Fachunterricht mit der Begrüßung in der französischen Sprache bereits begonnen hat und der Lehrer die Besucherin in der Zielsprache vorstellt. Durch die Sprachwahl ist die Besucherin bereits in die Fremdsprachengemeinschaft und den Fachunterricht integriert. Die Kommunikation ist insofern voraussetzungsreich und demonstriert das Wissen des Lehrers darüber, dass die Besucherin sich in der französischen Sprache auskennt. Zugleich bedeutet die Vorstellung erneut eine Strukturierung der Gesamtsituation. Die „wir-Gruppe“ bekommt Besuch von außerhalb.

Anschließend adressiert Herr Schmidt die Schülerinnen und Schüler und/oder die Besucherin mit „s’il vous plaît“. Da mit dem französischen Personalpronomen „vous“ sowohl eine Gruppe („ihr“) oder auch eine Einzelperson, die gesiezt wird, angesprochen werden kann, bleibt zunächst noch offen, an wen der Lehrer seine Bitte richtet. Später wird deutlich, dass Herr Schmidt die Schülerinnen und Schüler adressiert. Er formuliert eine Bitte: „donnez-moi le petit papier le petit papier demain“ („Gebt mir das kleine Papier, das kleine Papier morgen.“). Den Gegenstand „le petit papier“ wiederholt er einmal, womöglich um sicherzustellen, dass die Lernenden den fremdsprachlichen Ausdruck gut verstehen. Die Zeitangabe „demain“ wird durch die Betonung der zweiten Hälfte des Wortes hervorgehoben und liefert den Schülerinnen und Schülern Orientierung bezüglich der Zeit. Bei dem „kleinen Papier“ scheint es sich um ein organisatorisches oder ein fachinhaltliches Dokument zu handeln, dem an dieser Stelle einerseits eine gewisse Priorität zugeschrieben wird, gleichzeitig kann es auch am nächsten Tag abgegeben werden. Die folgende Option „si vous l’avez maintenant vous ne me le donnez pas maintenant mais après“ („selbst, wenn ihr es jetzt habt, gebt ihr es mir nicht jetzt, sondern später“) stellt klar, dass die Abgabe des kleinen Papiers keinesfalls jetzt, sondern bestenfalls später erfolgen kann. Abermals dienen die Wörter „maintenant“ und „après“ der zeitlichen Orientierung. Die Gesten, die der Lehrer während er spricht, macht, verdeutlichen das Gesagte auf der non-verbalen Ebene. Da die Abgabe des „kleinen Papiers“ verschoben wird, haben

offenbar andere Dinge Vorrang, wie beispielsweise der inhaltliche Einstieg, der nun erwartet werden kann.

Da Herr Schmidt die Vorstellung des Besuchs sowie seine Bitte in der Zielsprache vorträgt, scheint er zu wissen/darauf zu vertrauen, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Besucherin ihn verstehen. Allerdings nicht ganz bruchlos, da er ja zusätzlich durch Wiederholungen/Betonung und Gestik seine Redeweise untermauert. Vielleicht besteht eine Übereinkunft zwischen ihm und den Schülerinnen und Schülern darüber, dass er zwar auf Französisch spricht, sie aber jederzeit bei Verständnisproblemen nachfragen können. Im Folgenden könnte eine Schülernachfrage kommen oder Herr Schmidt leitet den inhaltlichen Einstieg in die Unterrichtsstunde ein.

### **5.3.2 Eine Schwellensituation in Ziel- und Ausgangssprache**

*[2 Schülerinnen und 2 Schüler betreten nacheinander den Klassenraum. Sie haben ihre Französischbücher in der Hand]*

Da es ja bereits geklingelt hat, die gegenseitige Begrüßung stattgefunden und erste organisatorische Belange angesprochen worden sind, treffen die zwei Schülerinnen und die zwei Schüler verspätet zum Unterricht ein. Dass es gleich vier Zuspätkommer sind, erscheint ungewöhnlich. Möglicherweise hatten die vier als Schülergruppe etwas mit einer anderen Lehrperson zu klären und das Gespräch ging über die Pausenzeit hinaus. Alle vier Schülerinnen und Schüler halten ihre Französischbücher in den Händen. Es ist davon auszugehen, dass sie wissen, welcher Fachunterricht sie jetzt erwartet und sie müssen nicht erst ihre Unterrichtsmaterialien aus den Regalfächern holen, wie andere vor dem/zu Beginn der Stunde. Dennoch lenken sie allein durch ihr späteres Erscheinen die Aufmerksamkeit auf sich. Eine Kommentierung ihrerseits oder seitens des Lehrers ist wahrscheinlich. Die Schülerinnen und Schüler könnten eine Entschuldigung vorbringen – dies in deutscher oder im Wissen, dass sie jetzt Französischunterricht haben – in französischer Sprache. Vielleicht begrüßt Herr Schmidt die Schülerinnen und Schüler in einer der beiden Sprachen und/oder bittet sie, sich zügig zu setzen. Oder er spricht sie auf ihre Verspätung an, sollte er nicht vorab darüber informiert gewesen sein.

**06:40 L:** *bonjour vous avez (trouvé/ouvert) la salle un peu tard*

Herr Schmidt begrüßt die Schülerinnen und Schüler mit „bonjour“. Er adressiert sie in der Zielsprache und macht ihnen damit deutlich, dass der Fachunterricht bereits begonnen hat. Dann wartet er keinen Gegengruß ab, sondern schließt mit „vous avez trouvé/ouvert la salle un

peu tard“ („ihr habt den Raum etwas spät gefunden/geöffnet.“) an. Der Französischlehrer spricht die Schülergruppe damit in indirekter Art und Weise auf ihr verspätetes Erscheinen an und unterbreitet ihnen durch die Art seiner Kommentierung ein Deutungsangebot. Gleichzeitig mildert er ihr verspätetes Erscheinen ab, denn er hätte auch direkt sagen können: „Vous êtes en retard“. Da nicht genau zu verstehen ist, ob Herr Schmidt „trouvé“ oder „ouvert“ gesagt hat, lassen sich zwei Deutungen aufstellen. „Trouvé“ könnte bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler heute den Unterrichtsraum gewechselt haben und ihn daher nicht gleich gefunden haben. Dies ist aber in Anbetracht der Tatsache, dass in dem Klassenraum jede/r einen bestimmten Sitzplatz hat, unwahrscheinlich. „Ouvert“ könnte wortwörtlich darauf bezogen sein, dass sie die Tür geöffnet haben. Die Schülerinnen und Schüler könnten nun den Gruß in der französischen Zielsprache erwidern und auf die Deutungsangebote der Lehrperson reagieren, indem sie ihre Zustimmung signalisieren oder eine Erklärung abgeben. Oder Herr Schmidt signalisiert ihnen, sich zu setzen und beginnt mit dem Französischunterricht, um diesen nicht unnötig zu unterbrechen.

**06:49 Nina [eine der hereinkommenden Schülerinnen]: *achso (...) wir werden ja heute gefilmt***

Nina, eine der zu spät erschienenen Schülerin erwidert keinen Gegengruß, sondern äußert ein deutsches „achso“. Sie übernimmt nicht die französische Zielsprache, die der Lehrende „vorgibt“, sondern reagiert in deutscher Sprache. Dies zeigt, dass sie noch nicht im Unterrichtsmodus angelangt ist. „Achso“ entspricht einer recht spontanen Äußerung und zeigt, dass jemandem etwas deutlich geworden ist, etwas verstanden wurde oder dass jemandem etwas wieder eingefallen ist. Die drei Punkte zeigen an, dass Ninas Äußerung noch nicht beendet ist. Sie fährt fort mit: „wir werden ja heute gefilmt“. Vermutlich hat sie die Kamera im Raum entdeckt und sich wieder an den universitären Besuch und die Videoaufzeichnung erinnert, welche sich in diesem Moment für sie aktualisiert. Das „achso“ markiert somit den Aha-Effekt der Schülerin Nina. Auffällig ist, dass sie nicht etwa sagt: „Unser Französischunterricht wird ja heute gefilmt“, sondern „wir werden ja heute gefilmt“. Aus ihrer Perspektive scheint das Filmen auf die Schüler/innengruppe selbst bezogen zu sein („wir“), nicht auf den Unterricht. Mit ihrem Kommentar spricht sie zugleich etwas an, das bisher, in der Begrüßung des Lehrers, unerwähnt blieb: die Videoaufzeichnung. Bislang wurde nur der universitäre Besuch benannt, sodass Nina hier etwas anspricht, was für alle sichtbar ist, was bislang aber nicht thematisiert wurde. Auf die Deutungsangebote von Herrn Schmidt geht die Schülerin nicht ein. Scheinbar ist die Videoaufzeichnung für sie in diesem Moment



bedeutsamer. Zudem wird unter Berücksichtigung des Kontextwissens ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in einem anderen Raum als gewöhnlich sind. Die Deutungsangebote des Lehrers sind nicht zutreffend und daher aus Sicht der Schülerin vielleicht nicht kommentierungsbedürftig. Anschließend könnte ein weiterer ausgangssprachlicher Schülerkommentar in Bezug auf die Videoaufzeichnung folgen oder die Aufforderung des Lehrers Platz zu nehmen.

#### *Weitere organisatorische Hinweise*

Der Lehrer kommentiert abermals die Abgabe des kleinen Zettels.

**06:52 L:** *alors donc le petit papier s'il vous plaît demain hein? (2 sek) d'accord? entretemps vous le mettez dans le dans votre cahier okay [SuS reden]*

Mit „alors“ („also“/ „so“) ergreift Herr Schmidt erneut das Wort in der französischen Zielsprache, verbleibt damit in der getroffenen Sprachwahl. „Alors“ markiert eine Zäsur, möglicherweise auch eine Schlussfolgerung. Das anschließende „donc“ („also“) bestärkt den Gedanken der Schlussfolgerung. Tatsächlich schließt der Lehrer seine Anmerkungen zur Abgabe des Dokuments mit „donc le petit papier s'il vous plaît demain hein?“ („also das kleine Papier bitte morgen, nicht?“) ab. Seine französische Äußerung enthält mit „donc“ und „hein?“ umgangssprachliche Elemente. „Hein“ wird im umgangssprachlichen Französisch in verschiedenen Kontexten verwendet, z.B. um mit einem „was?“ umgangssprachlich nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder wie hier, um eine Zustimmung im Sinne von „..., nicht?“/„nicht wahr?“ einzufordern.<sup>79</sup> Die Frage nach der Zustimmung wird durch das fragende „d'accord?“ („einverstanden?“/ „in Ordnung?“), welches der Lehrer nach einer zwei-sekündigen Pause anhängt, verstärkt. Gleichzeitig könnte es sich auch um eine Frage nach dem sprachlichen Verständnis dessen handeln, was Herr Schmidt den Schülerinnen und Schülern in französischer Sprache mitgeteilt hat. Diese haben nun die Gelegenheit, Nachfragen zu stellen, etwaige Verständnisschwierigkeiten zu klären, es sei denn, es handelt sich bei der Lehrerfrage lediglich um eine rhetorische Frage, auf die keine Antwort erwartet wird.

Die Schülerinnen und Schüler haben keine Zeit zu antworten, denn Herr Schmidt fordert sie auf, das Papier solange in ihre Hefte zu legen. Nach der paradoxen Aufforderung das Papier morgen oder später abzugeben, der in der französischen Sprache nicht ganz leicht zu folgen war, formuliert der Lehrer eine Art Zwischenlösung: „entretmps vous le mettez dans le dans votre cahier“ („in der Zwischenzeit legt ihr es in das in euer Heft“). Mit einem „okay“ beendet

---

<sup>79</sup> Zur Übersetzung von „hein“ vgl. auch Meister 2012, 86.

er seine Äußerung. Das sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache gebräuchliche englische Wort bedeutet, dass die Sache nun in Ordnung, geregelt ist. In Klammern ist vermerkt, dass die Schülerinnen und Schüler reden. Vielleicht gibt es wegen der gleich vier verspätet erschienenen Schüler/innen Redebedarf. Vielleicht wird auch die Videoaufzeichnung thematisiert. Möglicherweise sind noch Unklarheiten in Bezug auf die Abgabe des kleinen Papierses vorhanden. Entweder klären die Schülerinnen und Schüler ihr Anliegen unter sich oder jemand meldet sich anschließend, um auf Deutsch oder auf Französisch eine Frage zu stellen. Herr Schmidt kann auf den Redebedarf eingehen oder inhaltlich mit dem Unterricht beginnen.

***[Ines, eine der verspätet erschienenen Schülerinnen, setzt sich, Nina, die andere verspätete Schülerin, und die beiden Schüler Markus und Tobias suchen nach einem Platz]***

**07:05 Finn [an Nina gewandt, Stühlerücken]: ähh neben bastian ist noch ein platz frei**

Zunächst nimmt Ines, eine der verspäteten Schülerinnen, einen der freien Plätze ein, während die anderen noch auf der Suche sind. Möglicherweise ist „ihr“ Platz belegt oder die Sitzordnung hat sich geändert und sie wissen nicht, wo sie sich hinsetzen sollen. Finn äußert sich mit einem „äh“ . Vielleicht überlegt er, wie er seine Frage oder seine Kommentierung beginnt, ob er Nina, der er sich zuwendet, in deutscher oder in französischer Sprache anredet. Das anschließende „neben“ zeigt, dass er sich in deutscher Sprache artikuliert. Im Unterschied zu Herrn Schmidt redet Finn also nicht in der Zielsprache weiter und leitet damit – wie zuvor die Schülerin Nina – einen Sprachwechsel in die Ausgangssprache ein. Dies hängt womöglich damit zusammen, dass er die Situation anders deutet, nicht als Sprachunterricht, der aus Lehrersicht bereits begonnen hat, sondern als Phase der Vorbereitung darauf. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler beharrt der Lehrer in entgrenzender Tendenz (vgl. Wernet 2003, 156 f.) auf der Zielsprache. Hinzukommt, dass die Kommunikation für den Schüler in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache habitualisiert und natürlich ist (vgl. Bourdieu 2012, 85). Finn merkt an, dass neben Sebastian noch ein Platz frei sei und erweist sich damit als hilfsbereit. Die Platzfrage ist anscheinend noch nicht geklärt und der Unterrichtsbeginn verzögert sich. Diese Art Schwellensituation oder „Schwellenphase“ (Wagner-Willi 2005, 187) wird aus Sicht des Lehrers zum Gebrauch der Zielsprache genutzt. Nina könnte nun auf Finns Hinweis reagieren. Entweder als Reaktion auf Finns ausgangssprachlichen Kommentar ebenfalls in deutscher Sprache oder in Reaktion auf die zielsprachlichen Angebote Herrn Schmidts in französischer Sprache.

**07:10 Ines:** *darf ich neben bastian?* [Lehrer nickt. Geräusche vom Stuhlrücken]

Tatsächlich stellt die Schülerin Ines eine Frage in deutscher Sprache: „darf ich neben bastian?“ und übernimmt damit den Sprachwechsel, den Finn eingeleitet hatte. Das Verb „sitzen“ fehlt in dem Fragesatz. In der Umgangssprache – und man könnte sagen, dass es hier nicht um ein offizielles Unterrichtsgespräch geht – ist es nicht ungewöhnlich, dass ein Vollverb weggelassen wird. Die Frage ist nicht direkt an Bastian gerichtet, etwa mit „darf oder kann ich mich neben dich setzen?“, sodass Ines vermutlich den Lehrer adressiert, der befugt ist, zu entscheiden, wer wo sitzt. Herr Schmidt ist nun gefordert, sich diesbezüglich zu äußern. Er kann dies, wie die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch tun, oder aber er verbleibt wie zuvor in der französischen Sprache. Mit einem Nicken signalisiert der Lehrer Ines, dass sie sich auf den Platz neben Bastian setzen darf. Womöglich optiert er für das non-verbale Signal, um die Sitzplatzsuche zu beenden und zügig den Unterricht beginnen zu können.

**07:27 L:** *[an Tobias, einen der noch stehenden Schüler gewandt] tu peux te mettre à côté de (...) ou même à côté de madame f.*

Entgegen der Vermutung steigt Herr Schmidt nicht inhaltlich in den Unterricht ein, sondern adressiert Tobias, der scheinbar noch keinen Sitzplatz gefunden hat. Auf die vorangegangenen Äußerungen von Finn und Ines hin verbleibt der Lehrer wiederum in der französischen Sprache. Er spricht Tobias direkt mit „tu“ an und macht dadurch abermals deutlich, dass der Fachunterricht (zumindest für ihn) begonnen hat und damit auch die Sitzplatzorganisation in der anderen Sprache geklärt werden kann. Er unterbreitet ein Angebot, indem er sagt, dass Tobias sich neben ... setzen könne, der Name des Schülers oder der Schülerin ist nicht zu verstehen, sodass nicht ganz deutlich ist, wer gemeint ist. Wie dem Kontext zu entnehmen ist, kann es sich laut Sitzplan nur um den freien Platz neben dem Schüler Ruben handeln. Mit „ou“ („oder“) hebt Herr Schmidt zu einer Alternative an, Tobias könne sich auch neben Frau f. setzen. Dadurch beginnt Herr Schmidt die Besucherin/Forscherin in das Unterrichtsgeschehen zu involvieren.

### 5.3.3 Ordnungsherstellung und Involvierung der Besucherin

07:29 Frau f.: *ich kann das auch weg tun [an Tobias gewandt, Sachen liegen auf dem Tisch neben ihr]*

07:31 L: *mhh alors il manque une chaise en fait c'est ça? il n'y a pas de chaise [leises Gemurmel] il n'y a pas de chaise?*

Frau f. wendet sich daraufhin in deutscher Sprache an Tobias. Sie bietet ihm an, die Sachen, die auf dem Tisch liegen, wegzuräumen. Wie ist diese Adressierung des Schülers in deutscher Sprache zu deuten? Frau f. ist teilnehmende Beobachterin, die das Unterrichtsgeschehen mittels Videokamera aufzeichnet. Sie ist also einerseits „nah dran am Geschehen“, wahrte als Forscherin aber gleichzeitig die professionelle Distanz (vgl. Kapitel 3), was sich auch darin ausdrückt, dass sie die Videoaufzeichnung selbst nicht thematisiert, sondern lediglich auf das Bei-Seite-räumen ihrer Sachen eingeht. Dennoch wurde sie zuvor durch den Lehrer in einer Entgrenzungsbewegung (vgl. Wernet 2003) in das französische Sprachbad miteinbezogen. Sie deutet die Situation ebenso wie die Schülerinnen und Schüler als eine Art Schaffen von Voraussetzungen, als eine Art „Schwellenphase“ (vgl. Wagner-Willi 2005, 187), und versucht diese durch ihr Angebot mit zu klären, im Bemühen, die Situation zu entdramatisieren. Frau f. spricht Tobias nicht (auch noch) auf Französisch an, sondern greift auf die gemeinsam geteilte Ausgangssprache zurück.

Tobias zeigt (jedoch) keine Reaktion. Möchte er woanders sitzen? Ist er irritiert/unsicher, in welcher Sprache er sich äußern soll? Auf die deutschsprachige Bemerkung der Besucherin hin, verbleibt Herr Schmidt – wie zuvor – in der französischen Zielsprache und verdeutlicht damit weiterhin, dass der Fachunterricht begonnen hat, auch wenn es immer noch um organisatorische Dinge geht. Womöglich aufgrund der ausbleibenden Schülerreaktion schlussfolgert er: „mhh alors il manque une chaise en fait“ („Mhh, also es fehlt tatsächlich/wirklich ein Stuhl“.). Er fragt die Schülerinnen und Schüler mit „c'est ça?“, ob es das sei, wartet aber keine Reaktion ab, sondern variiert seinen ersten Kommentar sprachlich mit „il n'y a pas de chaise“ – „es gibt keinen Stuhl/es ist kein Stuhl da“. Ist ihm dabei bewusst geworden, dass die Schülerinnen und Schüler das Wort „manque“ noch nicht kennen? Handelt es sich (auch) um eine Art Sprachübung, in der Herr Schmidt Formulierungsvarianten angibt? Auf seinen Kommentar hin murmeln die Schülerinnen und Schüler leise, vielleicht haben sie seine französische Kommentierung nicht verstanden, vielleicht suchen sie aber auch nach Lösungsmöglichkeiten für das Platz-/bzw. Stuhlproblem. Mit der Frage „il n'y a pas de chaise?“ („Gibt es keinen Stuhl?“) richtet der Lehrer das Wort wiederholt an die Schülerinnen

und Schüler und scheint nun ihre Reaktion abzuwarten. Insgesamt hat Herr Schmidt nun mehrere Formulierungen und Varianten des Umstandes, dass ein Stuhl fehlt, angewendet, sodass hier tatsächlich eine Art Sprachübung stattfindet.

**07:42 Lena:**     *non*

Lena antwortet in französischer Sprache mit „non“. Im Gegensatz zu den Beiträgen, den die Schülerinnen und Schüler zuvor gebracht haben, verbleibt die Schülerin in der Zielsprache des Unterrichts, was zunächst bedeutet, dass sie die französische Frage des Lehrers verstanden hat. Womöglich ist Lena durch die wiederholten Ankündigungen und das stete Verbleiben des Lehrers in der französischen Sprache in das „Sprachbad eingetaucht“ und versucht nun nach ihren fremdsprachlichen Möglichkeiten eine Antwort zu formulieren. Sie hat den Übungscharakter verstanden, die Anforderung dazu rekonstruiert. Handelt es sich bei dem „non“ um das erste Wort eines Aussagesatzes, so kann dieser zustimmend mit „non, il n’y a pas de chaise“ oder ablehnend mit „non, il y a une chaise“ („doch, es gibt einen Stuhl“) fortgeführt werden. Lenas Antwort kann auch auf das „non“ reduziert bleiben, wäre dann aber inhaltlich uneindeutig, was eine Nachfrage seitens Herrn Schmidts wahrscheinlich macht.

**07:44 Frau f.:**   *je peux le mettre à côté*

Anders als erwartet äußert sich Frau f., die Besucherin. Lenas Aussage scheint also auf das „non“ beschränkt zu sein, ansonsten käme die Intervention der Besucherin einer Unterbrechung gleich. Die Äußerung der Besucherin in französischer Sprache bezeugt, dass sie Kenntnisse in dieser besitzt. Die Übersetzung ihres zuvor geäußerten deutschen Satzes in die französische Sprache („ich kann es zur Seite tun“) kann als Reaktion auf die durchgehend zielsprachlichen Äußerungen des Lehrers und auf das zielsprachliche „non“ der Schülerin gedeutet werden. Es handelt sich dabei um eine ungewöhnliche Intervention. Ähnlich wie die Schülerin Lena gerät Frau f. in den Sog des beharrlichen Sprechens in der französischen Sprache, das hier durch Herrn Schmidt eingeführt wird, auch wenn es noch nicht um den Inhalt des Unterrichts geht (Entgrenzung). Sie erweist sich dadurch als sprachkompetent, beteiligt sich (unbeabsichtigt) an der Sprachgemeinschaft und ist nicht länger nur teilnehmende Beobachterin/Forscherin. Zeigt sie dem Lehrer damit auch, dass sie sein Vorgehen billigt? Inhaltlich ist das Angebot, die Sachen zur Seite zu räumen, (wiederholt) als Vorschlag zu verstehen, dass Tobias den Platz neben ihr einnehmen kann. Von Tobias ist jetzt eine Reaktion erwartbar, die Formulierung des Einverständnisses in deutscher oder französischer Sprache und das stillschweigende Einnehmen des Sitzplatzes. Werden – falls überhaupt möglich – weitere Sitzplatzvorschläge unterbreitet?

*Beendigung der Ordnungsherstellung und Erläuterung des Unterrichtsablaufs*

**07:45 SuS (mehrere):** *oder da vorne da ist ja noch ein tisch den können wir zurückstellen*

Der Schüler Tobias zeigt wiederum keine sprachliche Reaktion. Entweder er hat den französischen Satz inhaltlich oder akustisch nicht verstanden oder er wahrt die Distanz zur Besucherin und lehnt das Angebot daher oder aus anderen Gründen ab. Oder Tobias überlegt noch, was er in französischer Sprache antworten kann. Mehrere Schüler/innen fangen gleichzeitig an zu reden. Mit „oder“ – also anders als die Besucherin zuvor – formulieren sie in deutscher Sprache eine weitere Alternative und kommen damit Tobias zu Hilfe: „Da vorne ist ja noch ein Tisch“. Damit ist Tobias noch eine weitere (Sitz-)platzmöglichkeit eröffnet. „Den können wir zurückstellen“ zeigt, dass sich die Lernenden (körperlich) aktiv einbringen würden, um das Sitzplatzproblem (endlich) zu lösen. Es zeigt sich, dass die Situation um die Aufzeichnung hier zu längeren Aushandlungen führt, dass die Beobachtung nicht neutral ist, sondern das Feld verändert (vgl. Kapitel 3.1.1, S. 49f.). Im Anschluss könnte sich nun der betroffene Schüler zu seiner Entscheidung äußern, und den entsprechenden Platz einnehmen.

**07:47 L:** *ah oui là il y a une chaise tu peux te mettre avec ruben d'accord? [Stuhlrücken] et toi [an Markus gewandt] tu peux te mettre à côté de madame hein ? [Stuhlrücken]*

Der Schüler Tobias äußert sich abermals nicht zu dem Alternativvorschlag, sondern Herr Schmidt ergreift das Wort. Nimmt man sich zunächst nur das „ah“ vor, so bleibt offen, in welcher Sprache sich der Lehrer äußern wird. Das „ah“ kann dafür stehen, dass ihm etwas deutlich wird oder er kündigt eine Idee an, die er nun hinsichtlich des Sitzplatzproblems hat. Das nachstehende „oui“ zeigt, dass Herr Schmidt erneut in die französische Zielsprache wechselt, nachdem die Schülerinnen und Schüler sich in der Ausgangssprache geäußert hatten. Er beharrt damit weiterhin auf der Zielsprache, womöglich in der Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler noch in diese wechseln. Das „ah oui“ kann sich auf den Vorschlag der Schülerinnen und Schüler beziehen, den Tisch zurückzustellen, um weitere Sitzplätze zu schaffen. Im Anschluss könnte der Lehrer nun den in deutscher Sprache vorgebrachten Satz der Schülerinnen und Schüler noch einmal in französischer Sprache wiederholen, damit sie das Pendant hören. Da Herr Schmidt zuvor nie in die Ausgangssprache gewechselt hat, ist jedoch wahrscheinlich, dass er nun weiterspricht und davon ausgeht, verstanden zu werden. Die nächste Sequenzeinheit „là il ya une chaise“ zeigt, dass sich das „ah oui“ auf den Umstand bezieht, dass dort (am vorne stehenden Tisch) ein Stuhl ist. Herr Schmidt sagt Tobias, er könne sich neben Ruben setzen, wiederholt also seinen bereits zuvor formulierten Vorschlag – doch

im Unterschied zu vorher ist der Name des Schülers Ruben deutlich zu hören. Der Lehrer bestimmt folglich nicht, neben wen sich der Schüler setzen soll, was beispielsweise mit einer Formulierung wie „assieds-toi à côté de ruben“ kommuniziert würde, sondern Herr Schmidt unterbreitet mit „tu peux“ („du kannst“) ein Angebot. Anschließend fügt er ein fragendes „d'accord?“ an. Entweder bezieht sich die Frage auf das Einverständnis zum Sitzplatzangebot oder auf die Nachfrage nach dem Sprachverständnis.

Tobias antwortet nicht, jedoch ist das Stuhlücken so zu deuten, dass er den Vorschlag annimmt und den Stuhl neben Ruben rückt. An Markus gewandt, sagt der Lehrer, dass er sich neben „madame“ setzen könne. Er beendet seinen Vorschlag mit einem umgangssprachlichen „hein?“, das als „einverstanden?“, „nicht wahr?“ übersetzt werden kann. Umgangssprachliche Elemente aus dem „qualitativen Register“ (Stein 2014, 184) kennzeichnen weiterhin die Redeweise des Lehrers. Auf seinen Vorschlag hin wird erneut ein Stuhl gerückt.

Der Lehrer fährt fort :

**L:** *alors une partie du groupe une partie du groupe n'était pas là le mercredi parce que vous avez été à müllerstadt c'est ça? d'accord avec les autres nous avons fait la correction du test et nous avons aussi fait les exercices sur le passé composé mais on va corriger les exercices demain et les autres vous allez faire ces exercices demain okay?*

Das nun folgende „alors“ („also“) markiert eine Zäsur und verdeutlicht, dass die Sitzplatzsuche beendet ist. Jetzt wird aller Wahrscheinlichkeit nach mit etwas Anderem begonnen. Herr Schmidt spricht nicht mit „on“/„nous“ weiter, sondern vergrößert mit „une partie du groupe“ („ein Teil der Gruppe“) den Adressierungsrahmen, vielleicht wird diesem Teil der Gruppe eröffnet, was sie zu tun haben. Dann wiederholt er die Adressierung in gleichem Wortlaut und markiert so die Differenz zwischen dem einen und dem anderen Teil der Gruppe. Er konstatiert mit „n'était pas là le mercredi“, dass ein Teil der Gruppe am Mittwoch nicht da war und begründet ihr Fehlen anschließend, indem er die Schülerinnen und Schüler direkt anspricht: „parce que vous avez été à müllerstadt“. Im Französischen verwendet er die Vergangenheitsformen des „imparfait“ und des „passé composé“. Herr Schmidt scheint wiederum davon auszugehen, dass die Formen den Schülerinnen und Schülern bekannt sind und sie ihn verstehen. Vielleicht handelt es sich (implizit) auch um eine Erklärung für die Besucherin, die über den aktuellen Unterrichtsstand informiert wird. Und/oder der Lehrer ist so in seinem zielsprachlichen Sprachfluss vertieft, dass er den Gebrauch der Zeitformen nicht bewusst reflektiert.



Das angehängte „c’est ça?“ zeigt, dass Herr Schmidt die Sprachebene wechselt und wieder die Schülerinnen und Schüler anspricht. Deren Bestätigung wird eingefordert, aber nicht eingeholt, denn ihnen wird keine Zeit zum Antworten gegeben. Der Lehrer antwortet selbst mit einem „d’accord“ („gut“/„in Ordnung“), sodass seine Frage und die Antwort einer Art Selbstversicherung gleichen. Eine Information darüber, was gemacht wurde, folgt: „avec les autres nous avons fait la correction du test et nous avons aussi fait les exercices sur le passé composé mais on va corriger les exercices demain.“ Die „wir“-Gruppe, also der Teil der Gruppe, der da war, hat den Test korrigiert und Übungen zum „passé composé“ gemacht, die morgen korrigiert werden bzw. von den anderen zu bearbeiten sind. In dieser Ankündigung verwendet Herr Schmidt Formen des „futur proche/periphrastique“ „on va corriger“ und „vous allez faire“, die den Schülerinnen und Schülern anscheinend bekannt sind. Seine Ankündigungen schließt der Lehrer mit einem fragenden „okay?“, welches wieder rein rhetorisch sein kann.

Der Lehrer spricht weiter.

**L:** *aujourd’hui on fait autre chose on ne parlera pas de l’exercice de mardi*

Tatsächlich handelt es sich um ein rein rhetorisches „okay?“. Denn Herr Schmidt spricht unmittelbar in der Zielsprache weiter. Er beginnt den nächsten Satz mit „aujourd’hui“. Die Stellung des „aujourd’hui“ am Beginn des Satzes hebt die Bedeutung der Zeitangabe hervor, möglicherweise, um erneut die Differenz zu markieren, dass im Unterschied zu den vergangenen Stunden heute etwas anders gemacht wird. Für die Schülerinnen und Schüler bietet die Nennung der Zeitangabe und deren Herausstellung Orientierung innerhalb des längeren Monologs. Im Folgenden kündigt der Lehrer dann auch an, dass „wir“ („on“) etwas anderes machen. Mit „autre chose“ lässt er zunächst offen, worum es gehen wird, vielleicht etwas Überraschung Verheißendes. Mit dem anschließenden Satz „on ne parlera pas de l’exercice de mardi“ knüpft Herr Schmidt an das, was er zuvor erklärt hat, an. Er stellt klar, dass „wir“ nicht über die Übung von Dienstag sprechen werden. Mit „parlera“ verwendet die Lehrperson eine Form des „futur simple“, die komplexer ist als das „futur proche/periphrastique“ („on ne va pas parler“).

Entweder kennen die Schülerinnen und Schüler diese Zeitform bereits oder Herr Schmidt geht davon aus, dass sie ihn (dennoch) verstehen, da die Grundform „parler“ zu erkennen ist. Oder aber er registriert gar nicht, dass er unterschiedliche Formen verwendet. Im



Folgendes kann der Lehrer seinen Ankündigungsmonolog fortsetzen oder eine Schülerin/ein Schüler kommt ihm zuvor und fragt ihrerseits/seinerseits nach, was heute gemacht wird.

#### **5.3.4 Ein zielsprachlicher Fachunterricht**

*[L. schaltet den Overheadprojektor an und zieht einen darauf liegenden weißen Zettel weg. Auf der Folie sind verschiedene Bilder zu sehen: In der Mitte ist eine Person abgebildet, um sie herum sind sechs weitere Bilder zu sehen.]*

Weder von Lehrer noch von Schülerseite aus folgen weitere sprachliche Äußerungen. Wie zu Beginn der Stunde (der Lehrer stellt sich wartend vor die Klasse) handelt Herr Schmidt non-verbal, indem er den Overheadprojektor einschaltet. Da er (noch) nichts erläutert, bleibt für die Schülerinnen und Schüler zunächst weiterhin offen, worum es geht. Durch das Einschalten des Overheadprojektors wird die Aufmerksamkeit aller Anwesenden nach vorne zentriert. Die Tatsache, dass ein weißer Zettel die Folie zunächst verdeckt, mag Spannung erzeugen. Das anschließende Wegziehen des weißen Zettels steigert die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Projektion. Die „andere Sache“ ist nun enthüllt: „verschiedene Bilder“ sind zu sehen. Insgesamt sind sieben Bilder sichtbar, auf dem Bild in der Mitte ist eine Person abgebildet. Die Schülerinnen und Schüler werden vermuten, dass sie nun einer Aufgabe nachgehen, die mit den Bildern zu tun hat, etwa eine Beschreibung oder Benennung der abgebildeten Person oder der anderen Bilder. Handelt es sich um einen sogenannten „stumme[n] Impuls“ (Glöckel 2003, 23) so wartet Herr Schmidt womöglich eine Schülerreaktion ab, ohne etwaige weitere Erklärung zum Arbeitsauftrag, da die Bilder für sich sprechen. Formuliert er einen konkreten Arbeitsauftrag, so wird er dies nach der bisherigen Struktur in der Zielsprache tun. Eine Schülerin oder ein Schüler kann direkt etwas zu einem der Bilder sagen, insbesondere, wenn es sich um etwas Bekanntes handelt, oder eine Frage danach stellen, was sie nun machen sollen – vermutlich in der Ausgangssprache.

#### **08:50 L: *regardez***

Herr Schmidt ergreift tatsächlich das Wort und äußert ein „regardez“, welches eine Verweis- und Zeigefunktion impliziert. Die Aufforderung „hinzuschauen“, „aufzublicken“ wirkt zunächst einmal irritierend, denn durch das Einschalten des Overheadprojektors und das Wegziehen des weißen Zettels hat der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler bereits erweckt, ihre Blicke organisiert. Bedeutet er den Schülerinnen und Schülern verbal, die „Entdeckung“, die er auf den Bildern gemacht hat, zu erblicken? Womöglich ist der kurze Imperativ an diejenigen Schülerinnen und Schüler adressiert, die ihre Aufmerksamkeit,

ihren Blick, noch nicht nach vorne gerichtet haben. In diesem Fall hätte die Aufforderung maßregelnde bzw. disziplinierende Funktion. In Bezug auf die Anschlussoptionen und vor dem Hintergrund der bisherigen längeren Erläuterungen ist anzunehmen, dass Herr Schmidt an das „regardez“ einen Satz anfügt, der einen Arbeitsauftrag beinhaltet, beispielsweise „Regardez les images et décrivez-les.“. Oder er schließt eine Höflichkeitsformel „s’il vous-plaît“ an. Bleibt das „regardez“ für sich alleine stehen, so spricht dies für eine starke Offenheit, die den Schülerinnen und Schülern für ihre Reaktionen hinsichtlich inhaltlicher Äußerungen gelassen wird, um ihren Erwartungshorizont nicht zu begrenzen. Gleichzeitig spricht diese Option für einen ritualisierten Handlungsablauf, die Schülerinnen und Schüler wären mit dem Vorgehen, mit diesem inszenierten Unterrichtssetting vertraut, und wüssten, was zu tun ist. Dass seitens der Schülerinnen und Schüler Rückfragen gestellt werden ist vor dem Hintergrund der bisherigen Kommunikationsstruktur unwahrscheinlich.

***[Der Lehrer legt einen Kugelschreiber auf die Folie. Die Spitze des Kugelschreibers zeigt auf das Bild in der Mitte, auf dem die Person zu sehen ist.]***

**08:54 L: *qui est-ce?* (5 sek) [mehrere SuS melden sich] daniel**

Tatsächlich bleibt es (zunächst) bei der Beschränkung auf den kurzen Appell „regardez“, was einen Bruch zur bisherigen Sprechweise des Lehrers, der zuvor sprachlich komplexe Erläuterungen vornahm, darstellt. Indem Herr Schmidt einen Kugelschreiber so auf die Folie legt, dass dessen Spitze auf das Bild in der Mitte zeigt, handelt er erneut auf non-verbaler Ebene. Der Kugelschreiber wird als „Zeigewerkzeug“ funktionalisiert und grenzt den Aufmerksamkeitsfokus weiter ein. Im vorherigen Verlauf der Stunde hat der Lehrer seine verbalen Äußerungen mit Gesten betont und unterstützt, hier verstärkt die „Zeigegeste“ (Kellermann/Wulf 2011, 55) die Aufforderung „regardez“.<sup>80</sup> An das „regardez“ schließt Herr Schmidt keinen weiteren Aussagesatz an, sondern eine Frage: „qui est-ce?“ („Wer ist das?“). Die konkrete Frage nach der Person, die auf dem Bild zu sehen ist, grenzt den Aufmerksamkeitsfokus weiter ein und steht mit seiner Geschlossenheit in maximalem Gegensatz zu dem „offenen“ „regardez“. Die Frage suggeriert, dass es sich um eine den Schülerinnen und Schülern bekannte Person handelt oder um eine Person, die generellen Wiedererkennungswert besitzt und lässt genau genommen nur eine richtige Antwort zu. Vom Sprachlichen her handelt es sich um eine einfache, gängige Frage im Standardfranzösischen. Die Schülerinnen und Schüler sind nun gefordert zu antworten – entweder nur mit dem Namen

---

<sup>80</sup> „In Bildungsprozessen erhalten Gesten des Zeigens eine zentrale Bedeutung. Sie sind Teil der Zeichen-, Körper- und Sozialsprache des Unterrichts“ (Kellermann/Wulf 2011, 55). Zur Zeigegeste als elementare Handlungsform in Bildungssituation vgl. vertiefend Kellermann/Wulf 2011.

der Person oder im ganzen Satz. Dies könnte in der Ziel- oder der Ausgangssprache geschehen. Dass sich mehrere Schülerinnen und Schüler melden, spricht dafür, dass sie die Antwort wissen. Herr Schmidt ruft einen Schüler namens „daniel“ auf und teilt ihm so das Recht zu reden zu.

**08:56 Daniel:** *c'est emma*

Daniel antwortet mit „c'est emma“. Es ist der erste vollständige Satz, der von einem Schüler in der Zielsprache geäußert wird. Offensichtlich deutet Daniel die Aufforderung mit „regardez“ und die Frage mit „qui est-ce?“ als Einstieg in den Fachunterricht, indem er sich mit seinen Möglichkeiten in der Zielsprache äußert. Inhaltlich verleiht er der Person auf dem Bild eine Identität, diese weibliche Person scheint ihm bekannt zu sein. Als nächstes kann Herr Schmidt seine Zustimmung oder Ablehnung signalisieren. Sollte es sich nicht um „emma“ handeln, wären auch Wortmeldungen anderer Schülerinnen und Schüler denkbar.

**08:57 L:** *mhhh (2 sek) prends quelqu'un [mehrere SuS melden sich]*

Herr Schmidt reagiert mit „mhhh“, was – da im Transkript keine Intonation vermerkt ist – offen lässt, ob die Schülerantwort richtig ist oder nicht. Es ist also immer noch möglich, dass es sich auf dem Bild nicht um „emma“ handelt. Nach einer minimalen Pause spricht der Lehrer weiter mit „prends quelqu'un“. Er fordert den Schüler damit auf, jemanden dran zu nehmen. Auffällig ist, dass es sich bei der französischen Aufforderung um eine Formulierung handelt, die laut französischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern einer Übersetzung des deutschen „Nimm jemanden dran“ entspricht, in diesem Kontext hingegen eine Aufforderung mit „Interroge quelqu'un“ wohlgeformter wäre. Mit der Aufforderung jemanden dranzunehmen, übergibt Herr Schmidt dem Schüler das Recht zu entscheiden, wer befugt ist, als nächstes zu reden. Letztlich verbleibt die Entscheidungshoheit jedoch beim Lehrer. Daniel wird im Folgenden eine Schülerin oder einen Schüler aufrufen.

**08:58 Jonas [ruft]:** *ich ich*

Ein anderer Schüler namens „jonas“ ergreift das Wort ohne sich zu melden, sodass Daniel nicht dazu kommt, einen Namen zu nennen. Jonas vollzieht auf die zielsprachliche Äußerung des Lehrers hin einen Sprachwechsel, indem er wiederholt „ich ich“ ruft. Das Hineinrufen und der Wechsel in die deutsche Sprache sprechen für einen starken Mitteilungsdrang, der den Schüler vergessen lässt, dass er sich im Französischunterricht befindet, denn er hätte auch in französischer Sprache „moi, moi“ oder falls diese Wendung noch nicht bekannt ist, das aus dem deutschen hergeleitete „je“, rufen können. Das Handeln des Schülers kommt hier einer Entgrenzungsbewegung gleich, denn er verlässt – indem er sich nicht meldet und das

zielsprachliche Unterrichtsarrangement durch sein ausgangssprachliches Hineinrufen durchbricht – den schulisch-rollenkonformen Rahmen (vgl. Wernet 2003, 156f.). Aus Sicht des Schülers ist es vermutlich natürlich sich in der Ausgangssprache auszudrücken, da er den Mitschüler Daniel und nicht Herrn Schmidt adressiert und sich damit auf der Ebene der „peer-group“ bewegt. Gleichzeitig vergisst er die Regel des Sich-Meldens einzuhalten. Vielleicht stellt seine Reaktion auch eine Antwort auf die Inszenierung der „infantil“ wirkenden Methode des Sich-gegenseitig-drannehmens dar, wissen die Schülerinnen und Schüler doch, dass die Entscheidungshoheit letztlich beim Lehrer verbleibt. Die Anschlussmöglichkeiten sind vielfältig. Entweder möchte Jonas unbedingt aufgerufen werden, um einen inhaltlichen Beitrag zu leisten. Vielleicht hat er auch eine dringende Frage oder ein Bedürfnis, etwa: „Ich ich muss zur Toilette. Darf ich gehen?“. Herr Schmidt könnte auf ihn reagieren, der bisherigen Struktur nach vermutlich in der Zielsprache. In Hinblick auf das anscheinend dringende Mitteilungsbedürfnis könnte er auch den Sprachwechsel akzeptieren und ebenfalls in deutscher Sprache reagieren. Daniel könnte auf Jonas Rufen reagieren und ihn drannehmen.

**09:05 Daniel [*nimmt den rufenden Schüler dran*]: jonas**

Daniel reagiert auf Jonas verbales Einfordern, das Wort zu erhalten, und ruft ihn namentlich auf. Herr Schmidt interveniert nicht und akzeptiert damit sowohl den Sprachwechsel als auch das Reinrufen. Jonas ist nun in der Pflicht zu sprechen. Möglich ist, dass er jetzt einen inhaltlichen Beitrag liefert oder ein anderes Anliegen formuliert.

**09:07 Jonas: *ähm c'est emma et elle est en colère***

Jonas beginnt seine Äußerung mit „ähm“. Vielleicht überlegt er, wie und in welcher Sprache er sein Anliegen vorbringen kann, vielleicht sucht er nach den französischen Wörtern, um etwas Inhaltliches zu den Bildern zu sagen. Das anschließende „c'est“ zeigt, dass Jonas die Sprache wechselt und sich auf den Stundeninhalt bezieht. Mit „c'est emma“ wiederholt er Daniels Äußerung und bestätigt damit – anstelle des Lehrers –, dass es sich bei der Person tatsächlich um „emma“ handelt. Das folgende „et“ lässt darauf schließen, dass Jonas seine Äußerung nicht beendet hat, sondern noch eine weitere Information anfügen wird. Mit „elle est en colère“ („sie ist wütend“) beschreibt Jonas „emmas“ Gefühlszustand. Reproduziert sich die vorherige Struktur, so ist keine Kommentierung des Lehrers zu erwarten. Entweder Jonas nimmt einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin dran oder Herr Schmidt fordert abermals dazu auf.

**09:10 L: *d'accord (4 sek) demande à quel'un d'autre ou prends quelqu'un d'autre***

Entgegen der Erwartung kommentiert Herr Schmidt Jonas Aussage mit „d'accord“ und signalisiert so, dass er mit der Antwort sowohl in sprachlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht übereinstimmt. Das „d'accord“ ist dabei nicht auffällig lobend wie etwa „c'est bien“, „c'est juste“, sondern eher schwächer in der Anerkennung der Antwort. Im Anschluss an das „d'accord“ wartet er vier Sekunden ab und bittet Jonas: „demande à quelqu'un d'autre“. Deutet man den Semantikgehalt des französischen Verbs „demander“, so ergibt sich zum einen die Bedeutung „bitte jemand anderen“ oder „fordere jemand anderen auf“ oder „frage jemand anderen“. Jonas wird die Rolle zugewiesen, jemanden aufzurufen bzw. jemandem eine Frage zu stellen, falls er die französische Formulierung in dieser Hinsicht deutet. Der Lehrer setzt mit „ou“ nach und wiederholt seine vorherige Wendung „prends quelqu'un d'autre“. Möglicherweise ist ihm die Mehrdeutigkeit des „demander“ bewusst geworden oder die Schülerinnen und Schüler verstehen den Ausdruck mit „prendre“ eher, da es sich um ein bekanntes Vorgehen zu handeln scheint.

**5.3.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese**

Folgende Fallstrukturthese konnte hinsichtlich des Umgangs mit der Ausgangs- und der Zielsprache rekonstruiert werden: Der Einstieg in den fremdsprachlichen Unterricht wird mit der gegenseitigen Begrüßung in der Zielsprache während des Aufstehrituals vollzogen. Die Ansprache der Schülerinnen und Schüler durch den Französischlehrer Herrn Schmidt erfolgt durchgängig in der Zielsprache, in der er an der Schwelle zum Fachunterricht organisatorische Belange erläutert, die dadurch bereits mit diesem verwoben sind. Durch die Inszenierung der Ziel- als Unterrichtssprache werden die Schülerinnen und Schüler und/oder die Besucherin als kompetente Fremdsprachensprechende adressiert und eine Fremdsprachengemeinschaft konstituiert. Dieser doppelten Adressierung versucht der Lehrer in seinen zielsprachlichen Redebeiträgen bewusst oder unbewusst/inkorporiert gerecht zu werden, indem er darauf vertraut, sprachlich und inhaltlich verstanden zu werden – denn nach Bourdieu (1993, 94) ist ein beträchtlicher Teil der Merkmale einer sprachlichen Produktion auf die Struktur der Zielgruppe zurückzuführen. Das Vertrauen in das Sprachverständnis der Rezipienten zeigt sich in der Verwendung einer relativ komplexen Syntax, verschiedener Tempusformen als auch nicht unbedingt geläufigen Vokabulars (für Schülerinnen und Schüler im 2. Lernjahr). Andererseits ist Herr Schmidt bemüht, den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Verständnishilfen zu geben. Insbesondere in längeren Sprechakten setzt er Wiederholungen

einzelner Wörter, Wortgruppen oder ganzer Fragen, Betonungen oder gestische Untermalungen ein.

Widersprüchlich bleibt der Gebrauch von Rückmeldesignalen, die Herr Schmidt zur Absicherung des sprachlichen und inhaltlichen Verständnisses an die Schülerinnen und Schüler sendet, ihnen aber kaum Zeit zum Antworten lässt. Das beharrliche Sprechen des Lehrers in der Zielsprache führt (zunächst) nicht dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser agieren. Sie interpretieren sein Insistieren auf der Zielsprache als Entgrenzung, denn aus ihrer Sicht hat der Fachunterricht aufgrund der Thematisierung organisatorischer Belange, die an der Schwelle zum Unterricht ausgehandelt werden und die mit der Ordnung der besonderen Situation (Anwesenheit der Besucherin/Forscherin und der Kamera) sowie der Sitzplatzordnung einhergehen, noch nicht begonnen – auch wenn die gegenseitige Begrüßung bereits in der französischen Sprache erfolgt ist. Die Lernenden äußern sich – mit einer Ausnahme – in der Ausgangssprache. Dies wird vom Lehrer toleriert, denn er fordert nicht direkt zur Verwendung der Zielsprache auf. Das Spannungsverhältnis zwischen den Sprachen spiegelt sich (auch) in der (unbeabsichtigten) Intervention der Besucherin wider, die in entgrenzender Tendenz im Zusammenhang mit der Sitzplatzverteilung in das Unterrichtsgeschehen hineingezogen wird. An den Schüler Tobias adressiert äußert sie sich zunächst in der Ausgangssprache, passt sich wenig später dem kontinuierlichen Fremdsprachendiskurs des Lehrers an und wiederholt ihre Äußerung in der Zielsprache. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen den Wechsel in die Zielsprache erst mit dem – aus ihrer Sicht – inhaltlichen Einstieg. Dieser ist durch die Inszenierung eines Unterrichtssettings (Bildmaterial) markiert und geht mit einer (didaktisch begründeten) veränderten Sprechweise des Lehrers einher, der nun kurze und weniger komplexe zielsprachliche Anweisungen gibt sowie inhaltliche Fragen stellt. Die Schülerinnen und Schüler sind nun in der Unterrichtssprache angekommen. Lediglich ein Schüler, Jonas, durchbricht in einer Entgrenzungsbewegung – ohne sich zu melden und ohne die Zielsprache zu benutzen – das zielsprachliche Setting. Seine Intervention ist entweder Ausdruck seines dringenden Bedürfnisses aufgerufen zu werden und geht daher mit einem (unbewussten) Wechsel in die Ausgangssprache einher oder ist als abgrenzende Reaktion auf das von Herrn Schmidt inszenierte Arrangement in der Zielsprache einzuordnen. Insgesamt beinhalten die Handlungs- und Kommunikationsweisen des Französischlehrers Widersprüche. Im Bestreben eines ein-/zielsprachlich gestalteten Unterrichts in allen Phasen (Begrüßung, Organisation, Arbeitsanweisungen, inhaltliches Unterrichtsgespräch) positioniert der Französischlehrer sich als Kenner und ‚authentischer‘ Sprecher der Sprache. Einerseits zeichnet sich sein Handeln und

seine Kommunikation durch Entgrenzungstendenzen aus, andererseits beinhaltet es/sie Tendenzen einer ‚Schülerorientierung‘, die sich in der Variation und Modifikation seines Sprachgebrauchs, und der Akzeptanz schüler/innenseitiger Beiträge in der Ausgangssprache – auf der Organisationsebene des Unterrichts – niederschlagen. Die dominierende Struktur – der Lehrer verwendet die Zielsprache, die Lernenden die Ausgangssprache – wird mit dem inhaltlichen Einstieg beendet hin zu einer weitestgehend zielsprachlichen Kommunikation der Beteiligten.

## 5.4 Fall 4: „,alles klar oder nicht?‘ – ,qu'est-ce qu'on doit faire là?‘ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“

### Informationen zur Schule, zum Fremdsprachenangebot und zur Lerngruppe

#### *Beobachtung und Beschreibung der Schule*

Der Kontakt zur Deutschlehrerin an dem staatlichen *lycée* wurde wie im Fall 2 durch eine Erziehungswissenschaftlerin einer Pariser Universität vermittelt. Eine persönliche Begegnung fand erstmals direkt am Tag der Hospitation und vor der Video- und Audioaufzeichnung, am 29.11.2011, statt.

Bei der Schule handelt es sich um eine Pariser Vorstadtschule (*banlieue*), die von einer heterogenen Schülerschaft besucht wird. Es ist ein *lycée général et technologique*, an dem das Abitur in einem allgemeinem oder einem technischen Zweig abgelegt werden kann. Im allgemeinen Zweig werden die Richtungen *L (Littéraire)*, *ES (Economique et Sociale)* und *S (Scientifique)* angeboten. Im technischen Zweig können die Schülerinnen und Schüler zwischen den Fachrichtungen Verwaltung mit Schwerpunkt Bürokommunikation (*Gestion spécialités Communication*), Verwaltung des Personalwesens (*Gestion des Ressources Humaines*), Marketing und Rechnungswesen wählen. Das *lycée* wird von 1150 Schülerinnen und Schülern besucht, 119 Lehrerinnen und Lehrer arbeiten dort. Im allgemeinen und technischen Zweig werden Deutsch und Englisch als 1. Fremdsprache, Deutsch, Englisch und Spanisch als 2. Fremdsprache und Kreolisch als 3. Fremdsprache angeboten.

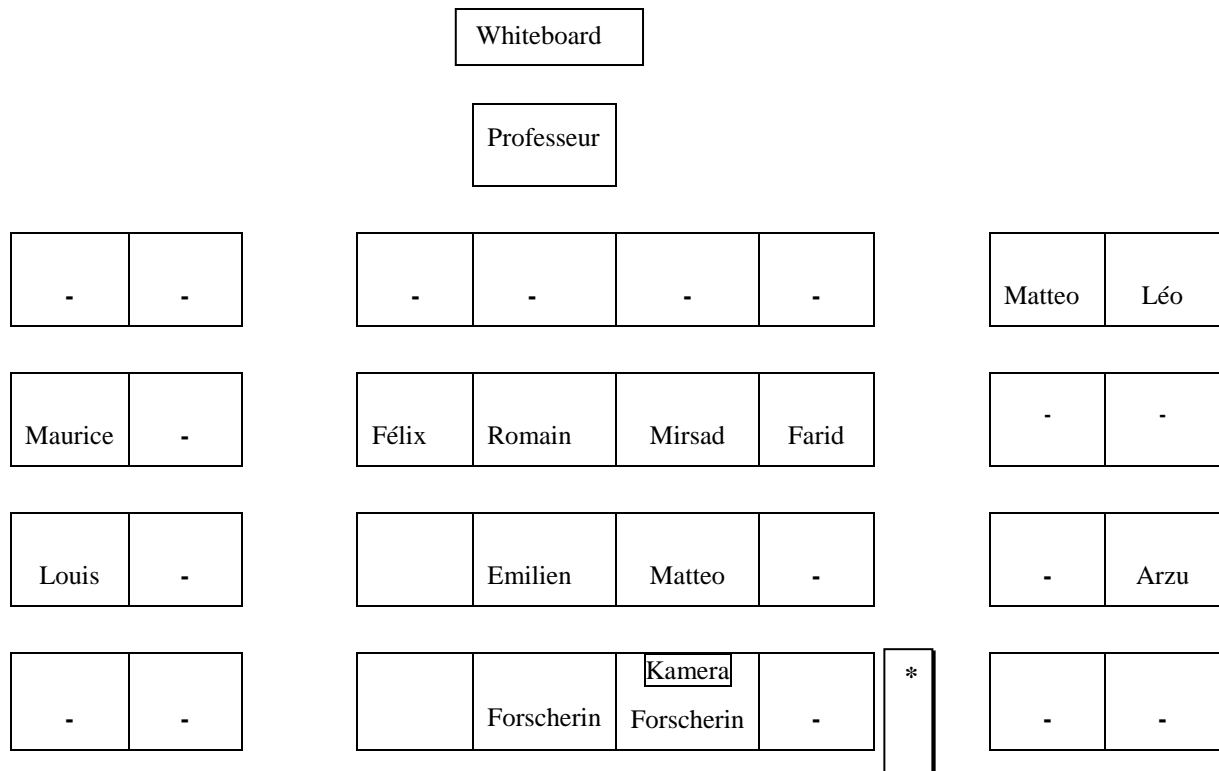
#### *Die Deutschlerngruppe*

Bei der Deutschklasse handelt es sich um eine 1<sup>ère</sup> (10. Klasse), die im 4. Jahr Deutsch als zweite Fremdsprache (*LV2*) im Umfang von drei Stunden pro Woche erlernt. Die Gruppe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Klassen zusammen, die schwerpunktmäßig die Fachrichtungen Wirtschaft (*Scientifique*) im allgemeinen Zweig und Bürokommunikation (*Gestion spécialités Communication*) im technischen Zweig gewählt haben. Die Gruppe erhält den Deutschunterricht in zwei Teilgruppen. Während der Hospitationsstunde sind zu Beginn elf Schüler und eine Schülerin anwesend. Ein Schüler wird zu Beginn der Stunde des Unterrichts verwiesen und muss sich im Schulsekretariat (*vie scolaire*) melden. Nach Auskunft der Deutschlehrerin, Mme Lavigne, handelt es sich um eine leistungsschwächere Lerngruppe, denen die mündliche Kommunikation im Deutschen schwerfällt. Die Lehrerin ist circa 30-40



Jahre alt und modisch gekleidet. Sie hat ihre Deutschlehrausbildung an einer französischen Universität absolviert und bildet sich durch regelmäßige Teilnahmen an Angeboten für Deutschlehrkräfte fort. Offenbar hat sich Mme Lavigne auf die Hospitation eingestellt. Zu Stundenbeginn ist sie im Begriff technische Probleme am Medienwagen zu beheben.

Abb. 4: Skizze Sitzplan



\*Medienwagen

*Einbettung der Unterrichtsstunde und bisheriger Stundenverlauf*

Nach einer Wiederholung des zurzeit behandelten Themas „Gewalt an Schulen“ kündigt Mme Lavigne an, dass sie den Schülerinnen und Schülern einen Ausschnitt aus einer Logo-Nachrichtensendung des deutschen Kindersenders Kika, in der Maßnahmen zur Gewaltprävention an deutschen Schulen von Vertretern der Jungen Union, der Jugendorganisation der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands (CDU), vorgeschlagen werden, zeigen wird. Die Aufgabenstellung erläutert sie in der Zielsprache Deutsch und fordert anschließend einen Schüler zur französischen Übersetzung auf. Nach dem Ansehen des Fernsehausschnitts werden drei „Methoden“ (siehe Abbildungen zum Tafelanschrieb unten) zur Gewaltprävention herausgearbeitet, von Mme Lavigne am Whiteboard in tabellarischer

Form notiert, und von den Schülerinnen und Schülern in ihre Hefte übertragen. Vor dem wiederholten Ansehen des Ausschnitts erklärt die Deutschlehrerin den nächsten Arbeitsschritt, wiederum in der Zielsprache. Nachdem in dem Ausschnitt die drei Maßnahmen, die von der Jungen Union vorgeschlagen werden, vorgestellt worden sind, führen die Reporter der Logo-Sendung auf einem Schulhof Interviews mit Jugendlichen durch. Diese sprechen sich für oder gegen die vorgeschlagenen Gewaltpräventionsmaßnahmen der Jungen Union aus. Die Schülerinnen und Schüler der Deutschlerngruppe sollen herausfinden, wer dafür und wer dagegen ist. Die Interaktion setzt während des Abschreibens der Tabelle und der zweiten Aufgabe vom Whiteboard ein.

Abb. 5: Whiteboardanschrieb nach dem 1. Ansehen des Fernsehausschnitts:

3 Methoden für mehr Sicherheit in der Schule

		dafür/dagegen + -	
Kameras	Reaktionen des Jungen		
Taschen durchsuchen	Reaktion des 1. Mädchens Reaktion des 2. Mädchens		
Chipkarte	Reaktion des Jungen Reaktion des Mädchens		

Abb. 6: Whiteboardanschrieb nach dem 2. Ansehen des Fernsehausschnitts:

3 Methoden für mehr Sicherheit in der Schule

		dafür/dagegen + -	
Kameras	Reaktionen des Jungen	dagegen	
Taschen durchsuchen	Reaktion des 1. Mädchens Reaktion des 2. Mädchens	dafür dagegen	
Chipkarte	Reaktion des Jungen Reaktion des Mädchens	dafür dagegen	

Abb. 7: Whiteboardanschrieb nach dem 3. Ansehen des Fernsehausschnitts:

### 3 Methoden für mehr Sicherheit in der Schule

		dafür/dagegen + -	Argumente
Kameras	Reaktionen des Jungen	dagegen	Man kann sehen, wenn Pärchen sich auf dem Schulhof küssen.
Taschen durchsuchen	Reaktion des 1. Mädchens Reaktion des 2. Mädchens	dafür dagegen	
Chipkarte	Reaktion des Jungen Reaktion des Mädchens	dafür dagegen	

#### 5.4.1 Eine ausgangssprachliche Schülerfrage

**38:08 L:** *(also) zuerst*

**38:12 Louis:** *madame (que veut dire hein)?*

Mme Lavigne äußert in deutscher Sprache ein leise gesprochenes „also“. Ein „also“ markiert eine Zäsur zu etwas Vorangegangenem, den Übergang von einer Sache zu einer anderen, oder kann eine Schlussfolgerung anzeigen. Es bleibt offen, an wen das Wort adressiert ist. Das anschließende „zuerst“ kennzeichnet den ersten Beginn von etwas und suggeriert, dass weitere Schritte folgen, dass eine Reihung nach dem Motto „zuerst, dann, danach, schließlich“ eröffnet wird. Erwartbar ist, dass die Lehrerin im Anschluss an diese Äußerung erläutert, was nun „zuerst, dann, danach, schließlich“ passiert oder getan wird. Es könnte sich auch um eine Zusammenfassung handeln, in der etwas zu einem Sachverhalt aufgezählt wird, was ebenfalls einem Reihungscharakter gleichkäme.

Mme Lavigne führt den begonnenen Sprechakt nicht fort. Es findet ein Sprecherwechsel durch einen Schüler namens Louis statt, der die Lehrerin mit „madame“ adressiert.<sup>81</sup> Aus der Videoaufzeichnung geht nicht eindeutig hervor, ob Louis sich des Rederechts bemächtigt hat, ob er zuvor aufgezeigt hat und Mme Lavigne ihm daraufhin vielleicht ein non-verbales Signal, z.B. per Blickkontakt, gegeben hat, um ihm das Rederecht zu erteilen. Da die Lehrerin scheinbar keine Sprechpause nach dem „zuerst“ macht, hindert der Schüler sie womöglich an

<sup>81</sup> Zur Bedeutung der in Frankreich verbreiteten und üblichen Anrede mit „madame“ respektive „monsieur“ vgl. Fall 2, S. 113.

der weiteren Ausführung ihres Sprechaktes. Wie auch immer, durch den Anruf signalisiert Louis, dass er eine Kontaktaufnahme mit Mme Lavigne wünscht. Sein Anliegen scheint einer gewissen Dringlichkeit zu unterliegen, die sein Handeln, zumindest aus seiner Sicht, legitimiert. Vielleicht möchte er etwas Inhaltliches an ihr „zuerst“ anfügen, sie auf etwas hinweisen oder eine Frage stellen. Mit der geläufigen französischen Anrede „madame“ startet er seinen Sprechakt. Ein Anschluss in französischer Sprache, etwa „madame, j’ai une question au sujet de...“ ist ebenso möglich wie eine Fortführung in deutscher Sprache, z.B. „Madame, ich habe eine Frage zu...“.

Tatsächlich formuliert Louis im Folgenden eine Frage in französischer Sprache: „que veut dire hein?“, die er möglicherweise intuitiv, aus Gewohnheit oder unbewusst in der eigenen Sprache gestellt hat. Es handelt sich um eine Verständnisfrage nach der Bedeutung von etwas, vielleicht einer Vokabel auf Deutsch, die er nicht kennt, und deren Übersetzung ins Französische sein Sprachverständnis erleichtern würde. Es ist jedoch noch nicht ersichtlich, worauf seine Frage rekurriert. Vielleicht geht es um das deutsche Wort „zuerst“, das er nicht verstanden hat, vielleicht benennt er anschließend das Wort oder den Satz, um das bzw. um den es ihm geht. Das „hein“ wird im umgangssprachlichen Französisch in verschiedenen Kontexten verwendet, beispielsweise um eine Zustimmung im Sinne von „..., nicht wahr?“ einzufordern, oder um mit einem „was?“, „nah?“, „ne“ umgangssprachlich nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden wurde.<sup>82</sup> In diesem Kontext lautet die Übersetzung des Füllwortes „hein“ „ähm“ und ist als Verzögerung zu deuten. Entweder ergänzt der Schüler Louis nun seine Frage um das fehlende Objekt, Mme Lavigne reagiert auf ihn in französischer oder auch in deutscher Sprache oder sie ignoriert seine Frage und fährt ungestört mit ihren Ausführungen fort.

#### *Eine Aufgabenstellung: zielsprachliche Erläuterungen*

Tatsächlich folgt eine längere Rede der Lehrerin, in der sie eine Aufgabenstellung in deutscher Sprache erläutert. Sie geht somit nicht auf die Frage des Schülers ein.

**38:20 L:** *dann werden wir weitere spa:lten ma:chen [L. schreibt ans Whiteboard] aber zuerst wollen wir nur auf diese frage antwo:rten ja? [...]*

Möglicherweise hat Mme Lavigne Louis Frage überhaupt nicht gehört, oder sie geht nicht auf diese ein, da zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern die Vereinbarung besteht, dass

---

<sup>82</sup> Zur Übersetzung von „hein“ vgl. auch Fall 3, Seite 136 und den Verweis auf Meister (2012, 86) in der Fußnote 83.

Fragen erst am Ende von Erläuterungen und dass diese in deutscher Sprache gestellt werden. In diesem Fall würde Louis gegen die existierende Regel verstoßen.

Das „dann“ der Lehrerin bestätigt die Lesart der Reihung: Etwas wird zuerst gemacht, dann folgt etwas anderes, eventuell eine andere Tätigkeit. Verwunderlich ist, dass die Lehrerin nicht ausführt, was zuerst gemacht werden soll, denn auf den vorherigen Sprechakt hätte man erwartet, dass nun die Erläuterung in Form einer zu erledigenden Aktivität oder einer Aufgabe folgt. Stattdessen wird die Reihung umgekehrt, vielleicht ist das „zuerst“ allen bekannt. Im Anschluss an das „dann“ nennt Mme Lavigne den Inhalt: Es geht um das Anfertigen von Spalten: „werden wir weitere spa:lten ma:chen“. In ihrer Ankündigung verwendet die Lehrerin das Tempus des Futurs, das heißt, die Handlung wird zukünftig durchgeführt werden, nachdem etwas Anderes erledigt ist, vermutlich das, was „zuerst“ geschieht. Der Gebrauch des Personalpronomens „wir“ bedeutet, dass die Lehrerin stellvertretend für andere, für die Schülerinnen und Schüler spricht, sie setzt damit das Einverständnis aller anderen voraus (vgl. z.B. Schelle 2003, 19). An der Sprechweise der Lehrerin fällt auf, dass sie das „a“ in den Wörtern „machen“ und „Spalten“ jeweils lang gezogen ausspricht,<sup>83</sup> wodurch eine Abweichung zur gewöhnlich kurzen Aussprache der Vokale, zumindest im Standarddeutschen, markiert wird (vgl. Wöllstein 2016, 24).<sup>84</sup>

Das folgende „aber“ markiert einen Einwand oder einen Einschub. Nun erläutert Mme Lavigne, was „zuerst“ zu machen ist: „Zuerst wollen wir nur auf diese Frage antworten“. Das „nur“ sticht durch seine Betonung aus dem Satz hervor, einzig die Beantwortung „dieser Frage“ steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das Demonstrativpronomen „diese“ weist darauf hin, dass die Frage allen bekannt ist, eine erneute Benennung der Frage scheint hinfällig und wiederum wird das Einverständnis aller dazu vorausgesetzt. Es gilt somit eine Antwort auf eine bestimmte Frage zu finden. Die unvollständige Frage des Schülers Louis scheint nicht damit gemeint zu sein. Auffällig in Bezug auf Mme Lavignes Sprechweise ist wiederum das Langziehen eines Vokals, des „o“ in „antwo:rten“.

Das den Satz abschließende fragende „ja“ lässt sich als Rückversicherung seitens der Lehrerin interpretieren, die durch eine Antwort der Schülerinnen und Schüler für sich

---

<sup>83</sup> Interessant ist, dass die zielsprachliche Sprechweise der Deutschlehrerin aus Sicht einer deutschen Muttersprachlerin als auffällig wahrgenommen wird, während beim Französischlehrer in Deutschland, der in der Zielsprache Französisch spricht, solche Auffälligkeiten, bedingt durch die Standortgebundenheit und die Sprachkompetenz der Forscherin, nicht erfasst werden. Zur Reflexion der Standortgebundenheit der Forscherin vgl. das Methodenkapitel 3.1.1, S.49ff.).

<sup>84</sup> In der Linguistik wird die Aussprache als gespannt („lang“) vs. ungespannt („kurz“) bezeichnet (vgl. Wöllstein 2016, 24).

sicherstellen möchte, dass alle ihre Erklärung der Arbeitsaufträge und deren Bearbeitungsreihenfolge in deutscher Sprache verstanden haben und/oder mit ihrem Vorgehen (tatsächlich) einverstanden sind. Gleichzeitig handelt es sich um eine Art Signalwort, das die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten soll, in der Bedeutung „folgt ihr mir?“, „seid ihr dabei?“. Nach diesen Lesarten müsste nun eine Sprechpause erfolgen, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, das Wort zu ergreifen. Es sei denn es handelt sich um ein rhetorisches „ja“, dann würde Mme Lavigne keine Antwort ab- bzw. erwarten, sondern weitersprechen.

*Eine Aufgabenstellung: zielsprachliche Paraphrasierungen*

Die Lehrerin fährt fort.

**L:** *es gibt verschiedene jugendliche die interviewt wi:rd ja?*

Tatsächlich erfolgt keine Redepause, die Lehrerin äußert: „es gibt verschiedene jugendliche die interviewt wi:rd ja?“. Die Frage, auf die „wir antworten wollen“, wird – entgegen der Erwartung – nicht thematisiert. Den Kontext hinzuziehend wird ersichtlich, dass sich Mme Lavigne auf die Fernsehdokumentation bezieht und sie den Schülerinnen und Schülern nähere Informationen gibt: In der Dokumentation werden Jugendliche interviewt. Da es Jugendliche sind, die befragt werden, scheint das Thema inhaltlich an ihrer Lebenswelt orientiert zu sein. Mit der Aussage „verschiedene Jugendliche“ markiert die Lehrerin die Differenz zwischen Singular und Plural: Nicht ein Jugendlicher steht im Mittelpunkt des Beitrags, sondern mehrere.

In syntaktischer Hinsicht ist auffällig, dass Mme Lavigne ein grammatischer Fehler unterläuft, entweder ein „Performanz- oder ein Flüchtigkeitsfehler“ (Kleppin 1998, 41). Anstelle des die Kongruenz zum Subjekt markierenden „werden“ benutzt sie „wi:rd“. Hinsichtlich des Endes weist der Satz die gleiche Struktur auf wie der Vorherige, denn er wird von ihr ebenso mit einem fragenden „ja?“ beendet. Damit adressiert sie erneut alle Schülerinnen und Schüler. Die oben skizzierten Lesarten können weitergeführt werden. In Analogie zur vorhergehenden Struktur ist es wahrscheinlich, dass Mme Lavigne von den Schülerinnen und Schülern keine Antwort ab- bzw. erwartet, sondern weiterspricht. Sollte eine Schülerin oder ein Schüler den Fehler der Lehrerin bemerkt haben, so ist – vor dem Hintergrund, dass die vorherige Schülerintervention übergangen wurde – eher nicht zu erwarten, dass sie oder er die Lehrerin darauf hinweisen wird. Bemerkt Mme Lavigne ihren Fehler selbst, hat sie die Möglichkeit, im Anschluss eine sogenannte „Selbstkorrektur“ (ebd.) vorzunehmen.

Die Lehrerin spricht weiter.

**L:** *werden sie zei sie sagen ihre meinung über kame:ra:s taschendurchsu(s)chen und chipkarten ja?*

Mme Lavigne verbessert sich anschließend tatsächlich selbst, indem sie an das fragende „ja?“ direkt ein „werden“ anfügt. Das Sich-Gewahr-Werden des Fehlers und die Vornahme der Selbstkorrektur lassen darauf schließen, dass sie ihrem eigenen Sprachgebrauch in der fremden Sprache gegenüber sehr aufmerksam ist. Sie verfügt über ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein und die Sprachkorrektheit scheint für sie eine bedeutsame Kategorie zu sein. Gleichzeitig führt sie durch die Selbstkorrektur implizit den Umgang mit sprachlichen Versprechern oder Fehlern als Sprachvorbild vor. Die These der hohen Selbstaufmerksamkeit lässt sich auch durch den nächsten Sprechakt stützen, der von ihr nach „sie zei“ kurz unterbrochen und dann anders fortgeführt wird. Die Lehrperson wiederholt das Personalpronomen „sie“ und fügt das Verb „sagen“ an, welches in diesem Sinnzusammenhang erforderlich ist. Inhaltlich bestimmt Mme Lavigne näher, worüber die Jugendlichen in den Interviews reden: über Kameras, Taschendurchsuchen, Chipkarten und schließt die Erklärung erneut mit einem fragenden „ja?“.

Da die Deutschlehrerin direkt weiterredet, erwartet sie abermals keine Rückmeldung seitens der Schülerinnen und Schüler.

**L:** *sie sagen ihre meinung ob sie dafür [steigende Intonation] das heißt ob sie das gut finden oder ob sie [ein Schüler sagt leise etwas zu einem anderen]*

Im nächsten Satz wiederholt Mme Lavigne die Wendung „sie sagen ihr Meinung“ und betont damit die Wichtigkeit, die sie den Meinungsäußerungen der Jugendlichen zuschreibt und rückt sie in den Fokus der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Der Aspekt der „Meinung“ wird dann von der Lehrperson noch weiter ausdifferenziert: „ob sie dafür“ sind. Der Ausdruck „dafür“ scheint aus Sicht der Lehrerin erklärungsbedürftig zu sein, da sie ein „das heißt“ anfügt. Sie paraphrasiert den Ausdruck „dafür“ mit der Umschreibung „ob sie das gut finden“, wobei sie das Adverb „gut“ durch Betonung hervorhebt. Da Mme Lavigne den Unterricht in der Zielsprache fortsetzt, scheint sie vorauszusetzen, von den Schülerinnen und Schülern verstanden zu werden. Die Zielsprache wird von ihr als Unterrichtssprache verwendet. Die genauen Erläuterungen zur Bearbeitung des Beobachtungsauftrages verdeutlichen, dass die Lehrerin den Inhalt bereits vorstrukturiert, was den Schülerinnen und Schülern bei der Beantwortung „dieser Frage“ behilflich sein kann. Gleichzeitig zeigen ihre Erläuterungen, dass die Jugendlichen in der Fernsehdokumentation zu einem Thema interviewt werden, das für sie von lebensweltlicher Bedeutung ist. Mit „oder ob sie“ leitet Mme Lavigne anschließend eine

gegensätzliche indirekte Frage ein, kann diese jedoch nicht beenden, da ein Schüler leise etwas zu einem anderen Schüler sagt.

#### *Leiser Widerstand: (non-)verbale Maßregelung*

Das leise Gerede deutet darauf hin, dass Gesprächs- bzw. Klärungsbedarf, worüber auch immer, besteht. Die Lehrerin fährt fort.

**L:** *[L. schnipst] dagegen sind romain [L. schnipst erneut] ja? ob*

Mme Lavigne ermahnt die leise redenden Schüler unmittelbar, indem sie mit dem Finger schnipst. Das Schnipsen als non-verbales Zeichen signalisiert dem bzw. den beiden Schüler(n) das (inoffizielle) Gespräch einzustellen, ruhig zu sein und die Aufmerksamkeit auf ihre Erklärungen zu richten. Mit dem Schnipsen hat die Lehrerin wortlos und effizient signalisiert, dass sie das Reden der Einzelnen bemerkt hat und sie dies nicht duldet. Sie spricht mit „dagegen sind“ weiter. Es handelt sich um die Benennung der Opposition „dafür“ und „dagegen“. Zu erwarten ist, dass Mme Lavigne nun auch das Wort „dagegen“ paraphrasiert. Inhaltlich geht es darum, dass die Lernenden die Meinung der Jugendlichen verstehen. Die Lehrerin bereitet die Schülerinnen und Schüler auf das „Hörsehverstehen“ (Klein/Meißner 2016, 21) vor, indem sie als Sprachvorbild zunächst das Sprachmaterial zur Verfügung stellt und Ausdrucksvarianten („gut/schlecht finden“, „dafür/dagegen sein“) benennt. Die Schülerinnen und Schüler rezipieren zunächst die Meinungen der deutschsprachigen Jugendlichen und werden so auf die eigene Sprachproduktion vorbereitet. Das heißt darauf, seine eigene Meinung mit Pro-/Contra-Argumenten in der fremden Sprache begründen zu können. Im Curriculum gehört diese Lektion zu den Anforderungen des Spracherwerbs auf dem Niveau A2-B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bzw. dem Lehrplan für Deutsch an lycées („*Typologie de messages oraux à écouter, à comprendre et à produire: Messages à dominante argumentative. Développement d'un point de vue*“<sup>85</sup>).

Anstelle einer Paraphrasierung ruft Mme Lavigne einen Schüler namens „romain“ an. Romain kann ein Schüler sein, der aufzeigt, um eine Frage zu stellen oder einen anderen Redebeitrag zu leisten. Oder aber Romain ist einer der Schüler, der zuvor leise geredet hat, und der das Schnipsen als Aufforderung ruhig zu sein nicht beherzigt hat.

Romain äußert sich nicht, Mme Lavigne schnipst erneut, was darauf hindeutet, dass es sich bei Romain um einen Schüler handelt, der unaufmerksam ist. Zum dritten Mal in diesem Sprechakt beendet die Lehrerin ihren Satz mit einem fragenden „ja?“. Abermals wartet sie keine

---

<sup>85</sup> Siehe Ministère de l'éducation nationale (2009): Bulletin officiel spécial no. 2 du 19 février 2009.



Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler ab, sondern fügt das indirekte Fragewort „ob“ an. Wahrscheinlich ist, dass sie selbst eine Umschreibung des Wortes „dagegen“ gibt, in Analogie zu „ob sie etwas gut finden“ vermutlich „ob sie etwas schlecht finden“.

Das nachfragende „ja?“, mit dem Mme Lavigne sich zu vergewissern scheint, ob die Schülerinnen und Schüler sie verstanden haben, bleibt also ein rein rhetorisches. Das Handeln der Lehrerin, die zum wiederholten Male über die (möglichen) Interventionen der Schülerinnen und Schüler hinwegsieht, steht anscheinend im Widerspruch zur inhaltlichen Orientierung an der jugendlichen Lebenswelt, der Auswahl der Logo-Sendung und des Themas der Gewaltprävention an Schulen. Mme Lavigne bahnt wie zum Schein eine Interaktion an, schränkt diese jedoch gleichzeitig ein, indem sie die Schülerinnen und Schüler aufs Zuhören reduziert.

Die Lehrerin spricht weiter.

**L:** *es etwas positi:ves oder ob es etwas negati:ves für sie ist ja? sie sagen was sie darüber meine:n [fallende Intonation] ja? sie drücken ihre mein [steigende Intonation] ung [fallende Intonation] aus*

Der Anschluss der Sequenz zeigt, dass die Lehrerin eine Paraphrasierung anfügt. Sie fügt die Gegensatzpaare „etwas positi:ves“, „etwas negati:ves“ hinzu, bezieht also erneut die erste Wendung „dafür sein“ mit ein und stellt so die Gegensätze der Wortpaare „dafür“ und „dagegen“ noch einmal deutlich heraus. Gleichzeitig erweitert sie die sprachlichen Formulierungsmöglichkeiten, die zur Verfügung stehen, um (s)eine Meinung auszudrücken. An der Aussprache fällt erneut auf, dass die Lehrerin die Vokale „i“ in „etwas positi:ves“ und in „etwas negati:ves“ langzieht. Ihre Erläuterung schließt sie zum vierten Mal mit einem fragenden „ja?“. Abschließend variiert sie noch einmal den Ausdruck „Meinung haben“ durch „sie sagen was sie darüber meinen“. Sie lässt abermals ein fragendes „ja?“ folgen sowie die weitere Paraphrase „sie drücken ihre meinung aus“. Diese Nachsätze wirken fast wie eine Beschwörung: die Schülerinnen und Schüler mögen verstanden haben, worum es nun gehen wird, was nun zu tun ist, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Mme Lavigne ihnen bislang kein Rederecht eingeräumt hat und dieses für sich reklamiert. Das Personalpronomen „sie“ zeigt an, dass es um die Meinung der Akteure in der Logosendung geht. Auf der sprachlichen Ebene ist von Interesse, wie andere (in diesem Fall Muttersprachler/innen) ihre Meinung zum Ausdruck bringen, ob sie für oder gegen etwas sind, aber es geht (noch) nicht um die Meinung der Schülerinnen und Schüler bzw. darum, inwiefern sie in der Lage sind, eine eigene Meinung zu formulieren bzw. zu begründen, inwiefern sie für oder gegen etwas sind.

*Klärungsbedarf: eine weitere ausgangssprachliche Schülerfrage*

Als nächstes äußert sich ein Schüler. Er stellt eine Frage in französischer Sprache.

**39:22 Emilien:** *[leise gesprochen] la quatrième colonne c'est quoi? la quatrième colonne?*

Mit seiner Frage initiiert der Schüler Emilien klassenzimmeröffentlich einen Wechsel von den zielsprachlichen Erläuterungen der Lehrerin in die französische Ausgangssprache. Der Sprachwechsel fällt an dieser Sequenzstelle mit einem Sprecherwechsel zusammen (vgl. Ehrhart 2003, 76). Emilien schließt damit unmittelbar an die Paraphrasierungen Mme Lavignes an, das heißt, seine Frage ist vermutlich an sie gerichtet. Womöglich reagiert er auf ihr sechsfach wiederholtes rückversicherndes „ja?“. Der Verzicht auf die ansonsten übliche, in vielen anderen Unterrichtstranskripten aus Frankreich und zu Beginn der Sequenz verwendete (höfliche) Anrede mit „madame...?“ kann vielfältige Gründe haben, die ungewiss bleiben. Handelt Emilien impulsiv und hat einen ungebremsten Mitteilungsdrang? Wechselt er unbewusst in die eigene Sprache? Kennt er die zielsprachliche Formulierung in deutscher Sprache nicht? Oder erscheint es ihm aus zeitökonomischen Gründen praktikabler, die Frage in französischer Sprache zu formulieren, um den Erklärungsmonolog der Lehrerin an geeigneter Stelle zu durchbrechen?

Festzuhalten ist, dass Emilien davon ausgeht, verstanden zu werden, dass er um den gemeinsam geteilten sprachlichen Wissensbestand weiß und Mme Lavigne mit der Wahl der französischen Sprache gleichzeitig als Muttersprachlerin, und nicht als Lehrerin der deutschen Sprache adressiert. Entweder besteht eine Übereinkunft darüber, dass Fragen in der Ausgangssprache gestellt werden dürfen oder der Schüler reklamiert dieses Recht für sich, sobald er zielsprachliche Erläuterungen nicht versteht. Womöglich sieht er die Lehrerin als erklärungspflichtig an, ihm in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache zu antworten. Was bedeutet die Frage des Schülers?

Aus linguistischer Sicht liegt bei der Frage „la quatrième colonne c'est quoi?“ ein sogenanntes „left detachment“ (Ewert-Kling 2010, 111) vor, der Fokus wird auf die vierte Spalte gelegt.<sup>86</sup> Wüsste man nicht, dass die Frage seitens eines Schülers gestellt wird, könnte man diese als „typische Lehrerfrage“ interpretieren: der Gegenstand wird zunächst in den

---

<sup>86</sup> Hier liegt eine sogenannte Ergänzungsfrage vor, eine Teilfrage, die mithilfe des Fragewortes „quoi?“ („Was?“) gebildet wird, welches in der Umgangssprache auch nachgestellt werden kann: „La génétique, c'est quoi?“; „Tu l'as connu quand?“. Diese Teilfrage betrifft das Subjekt, hier : „la quatrième colonne“ (vgl. Dethloff/Wagner 2007, 559).

Mittelpunkt gerückt, erst dann folgt die Frage. Ins Deutsche übersetzt lautet die Frage „la quatrième colonne c’est quoi?“ „Die vierte Spalte was ist das?“, sinngemäß „Die vierte Spalte was soll das?“. Es fällt zunächst auf, dass die Frage, wie man hätte annehmen können, nicht auf den Inhalt des Dokumentarfilms, auf die Meinung der interviewten Jugendlichen, zielt, sondern danach gefragt wird, was die vierte Spalte sei. Zieht man die obige Abbildung zum Anschrieb an das Whiteboard heran (vgl. Abb. 5, S. 153), so ist ersichtlich, dass sich Emilien hierauf bezieht. Die ersten drei Spalten sind – zumindest teilweise – mit Inhalt gefüllt, während eine vierte Spalte bereits angezeichnet, jedoch noch gänzlich leer ist. Seine Frage zielt darauf ab, was mit der vierten Spalte geschehen soll. Vielleicht ist er neugierig oder ungeduldig und möchte wissen, was dort wohl eingetragen werden kann.

Hinsichtlich der Formulierungsweise der Fragestellung lässt sich festhalten, dass diese dem Sprachregister des gesprochenen Französisch, der Umgangssprache, zugeordnet werden kann, man kann sogar sagen, dass die Frage eher locker formuliert ist, da kein Fragewort wie „Qu’est-ce que“ verwendet wird, wie im gesprochenen Standardfranzösisch üblich. Auch die abkürzende Formulierung mit „c’est quoi“ deutet auf die Umgangssprache hin. Diese Konstruktion ist im gesprochenen Französischen relativ geläufig und keineswegs besonders auffällig. Sie könnte zwischen Bekannten bzw. gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen verwendet werden. Kinder oder Jugendliche sehen diese eher lockere Umgangssprache/den Jargon vielleicht als „cool“ an und grenzen sich dadurch von der Erwachsenenwelt ab (vgl. z.B. Bohnsack/Nohl 2000, 91). Emilien schließt mit einer weiteren Frage in französischer Sprache an: „la quatrième colonne?“. Die Frage ist nun auf das Wesentlichste reduziert, die Dringlichkeit des Schülers auf den Gegenstand, die „vierte Spalte“, gerichtet. Die Ausdrucksweise des Schülers Emilien ist insofern bedeutsam, als dass sie auf den sprachlichen Habitus des Sprechers zu verweisen vermag, denn

*„in der Praxis des Sprechens [...] wird außer der Information, die als solche deklariert wird, ganz unvermeidlich auch noch eine Information zu der (differenzierenden) Art und Weise des Kommunizierens übermittelt [...], das heißt zum Sprachstil, der mit Bezug auf das Universum der theoretisch oder praktisch konkurrierenden Stile wahrgenommen und bewertet wird und dadurch einen sozialen Wert und symbolische Wirksamkeit bekommt“ (Bourdieu 2012, 73).*

In der Formulierung des Schülers manifestiert sich womöglich Widerstand gegen die Ausdrucksweise der Lehrerin und er distanziert sich von ihrem sprachlichen Habitus, denn sprachliche Unterschiede können als Zeichen sozialer Distinktion fungieren (vgl. Bourdieu 2012, 61). Zumindest kann man feststellen, dass hier die Sprech- und Ausdrucksweisen des

Schülers und der Lehrerin aufeinandertreffen (vgl. Schelle 2003, 198). Während Mme Lavigne sich um Genauigkeit und vielfältige standardsprachliche längere Redebeiträge in der Zielsprache bemüht, reduziert der Schüler seinen Ausdruck auf das Wesentliche.

#### *Denkbare Anschlussoptionen*

Um die Bedeutsamkeit für die Konstituierung von Sprachwechseln in dieser Sequenz herauszustellen, werden im Folgenden mehrere Anschlussmöglichkeiten ausführlich dargestellt.

1. Die Lehrerin reagiert nicht. Der Schüler wiederholt seine Frage mit oder ohne direkte Anrede, wahrscheinlich in französischer Sprache.
2. Die Lehrerin ignoriert die Schülerfrage (weiterhin), da sie aus ihrer Sicht bereits alles ausreichend erklärt hat.

Es erfolgt ein Sprecherwechsel durch die Lehrerin:

3. Die Lehrerin beantwortet die Frage selbst in französischer Sprache, um zügig zum Ansehen des Interviews in der Fernsehdokumentation überzugehen.
4. Die Lehrerin wechselt wieder in die Zielsprache zurück und beantwortet die Frage in deutscher Sprache. Der Rückwechsel würde bedeuten, dass zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern tatsächlich die implizite oder explizite Vereinbarung besteht, dass Fragen in der Zielsprache beantwortet werden und auch in der Zielsprache zu stellen sind. Gleichzeitig würde das Ergreifen dieser Handlungsoption bedeuten, dass sie versucht, den Unterricht weitestgehend einsprachig zu gestalten.
5. Die Lehrerin weist den Schüler auf dessen fehlende Ansprache mit „Madame“ und seine umgangssprachliche Formulierung der Fragestellung hin. Das Ergreifen dieser Handlungsoption käme einer erzieherischen Maßnahme in Bezug auf den „korrekten“ Gebrauch der französischen Ausgangssprache gleich und würde die Bedeutsamkeit, die die Lehrerin der Kategorie der Sprachkorrektheit, auch hinsichtlich von Sprachkonventionen und -pragmatik, zuschreibt, hervorheben. Ihr Handeln würde sie als „Sprachlehrerin“ über die fremde Sprache hinaus ausweisen. Sie könnte den Schüler dann dazu auffordern, die Frage in standardsprachlichem Französisch oder in der deutschen Zielsprache erneut zu formulieren. Beides würde eine erzieherische Funktion über die jeweilige Sprache bedeuten, aber auch „oberlehrerhaft“ wirken und die habituellen Unterschiede in aller Schärfe hervortreten lassen (vgl. Schelle 2013). Gleichsam würde die

Lehrerin den vorgenommenen Sprachwechsel des Schülers akzeptieren und zeigen, dass sie „(Verständnis-)fragen“ auf Französisch gegenüber offen eingestellt ist.

#### 5.4.2 Eine Eingrenzung der Aufgabenstellung in der Zielsprache

Ein Sprecherwechsel durch die Lehrerin findet statt.

**39:26 L:** *du weißt noch nicht du sollst dich auf diese spalte konzentrieren*

Im Gegensatz zur vorherigen Sequenzeinheit geht Mme Lavigne auf die Frage des Schülers ein. Ihre Antwort beginnt mit „du“, das heißt sie wechselt in die deutsche Zielsprache zurück. Damit geht sie nicht auf Emiliens Ansinnen ein, sein Anliegen in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache zu klären. Das Ergreifen dieser Handlungsoption impliziert ihre Erwartungshaltung gegenüber den Lernenden bzw. ihren Anspruch, den sie an die Lernenden der fremden Sprache stellt: Sie führt den Unterricht möglichst in der Zielsprache durch, damit sich die Schülerinnen und Schüler im Verstehen des gesprochenen Deutschen üben. Durch die direkte Anrede mit „du“ erfolgt eine eindeutige Adressierung des Schülers. Der Rahmen der Kommunikation wird nicht vergrößert, wie es oftmals in anderen Unterrichtstranskripten beobachtet werden konnte: Ein Schüler oder eine Schülerin macht sich zum Sprachrohr der Klassengemeinschaft und die Lehrpersonen erläutern den Sachverhalt für alle („ihr“).

Mme Lavigne schließt mit „weiß noch nicht“ an. Diese Formulierung erscheint zunächst nicht vollständig, ein Anschluss ist zu erwarten, z.B. „Du weißt noch nicht, was wir dann machen.“. Wird der Satz nicht fortgesetzt, so hat die Lehrerin das Demonstrativpronomen „es“ oder „das“ im Sprachfluss vielleicht versehentlich ausgelassen und nimmt erneut eine Selbstkorrektur vor, sobald ihr das Versehen bewusst wird. Inhaltlich gesehen macht Mme Lavigne durch ihre Äußerung eine Differenz auf zwischen ihrem inhaltlichen Wissen/ihrer inhaltlichen Kenntnis und dem Nicht-Wissen bzw. der Nicht-Kenntnis des Schülers Emilien, der so als „Unwissender“ konstruiert wird – jedoch zuvor als „Wissender“ bezüglich der Fremdsprache. Deutlich wird, dass die Lehrerin einen „Wissensvorsprung“ hat: Sie kennt („weiß“) die Überschrift der vierten Spalte, die „Argumente“ lauten wird. In die vierte Spalte werden die Argumente, die die Jugendlichen im Fernsehinterview bringen werden, eingetragen. Mme Lavigne spricht weiter, indem sie Emilien weiterhin unmittelbar mit dem Personalpronomen „du“ adressiert und mit „sollst“ fortführt. Die Konnotation des Modalverbs „sollen“ impliziert einen präskriptiven Charakter, es wird vorgeschrieben, was jemand zu tun oder zu lassen hat. Die Lehrerin verweist mit „sollst“ folglich auf eine Regel oder eine Forderung, die es zu beachten oder umzusetzen gilt. Sie beendet den Satz mit „dich auf diese

Spalte konzentrieren“. Auffällig ist die ungewöhnlich hervorgehobene Betonung des „auf“. <sup>87</sup> Es erscheint logisch, dass Emilien rekonstruieren kann, was Mme Lavigne mit „diese Spalte“ meint. Dennoch hätte sie durch eine eindeutige und präzise Formulierung, beispielsweise mit „Konzentrier` dich zunächst auf die dritte Spalte, die vierte Spalte bearbeiten wir später“ zügig für Klarheit sorgen können. Vielleicht hatte Emilien gedanklich schon weiter gedacht, was er in die vierte Spalte eintragen könnte und wird womöglich in seinem Elan gebremst. Es hat den Schüler, deutet man die Aussage der Lehrerin in diese Richtung, im Moment nicht zu interessieren, was in die vierte Spalte eingetragen wird.

Die Lehrerin fährt fort.

**L:** *auf diese frage konzentrieren*

Der Satz ist nicht beendet, sondern wird durch die Wiederaufnahme der Präposition „auf“ noch fortgeführt. In Analogie zur vorherigen Satzstruktur erfolgt erneut die Benennung eines Objekts, der „frage“, auf die mit dem Demonstrativpronomen „diese“ verwiesen wird. Emilien muss sich erschließen, dass es sich um die Frage danach handelt, ob sich die interviewten Jugendlichen für oder gegen die Maßnahmen zur Gewaltprävention aussprechen. Der Schüler soll seine Aufmerksamkeit also „auf diese Spalte“ und „auf diese Frage“ lenken. Emiliens Frage ist damit genaugenommen noch nicht beantwortet. Wie bereits in anderen Studien gezeigt werden konnte, bleiben Schülerfragen häufig ungehört oder werden übergangen (vgl. z.B. Rabenstein 2010, 38) – wie auch hier im vorliegenden Fall. Dabei scheint es, der bisherigen Rekonstruktion nach zu urteilen, gleich zu sein, in welcher Sprache die Schülerfrage formuliert wird. Im Anschluss könnte Mme Lavigne nun – wie bereits zuvor – mit ihren Erläuterungen fortfahren, eine Signalisierung des Verstanden-Habens seitens des Schülers Emilien erfolgen oder eine Nachfrage in französischer oder deutscher Sprache zur Verständnisabsicherung.

Die Lehrerin spricht weiter.

**L:** *sind sie dafür oder dagegen okay?*

Mme Lavigne wiederholt die Frage, auf die der adressierte Schüler sich konzentrieren soll, erneut: „sind sie dafür oder dagegen?“. Mit dem Personalpronomen „sie“ verweist die Lehrperson auf die Jugendlichen, die in der Nachrichtensendung interviewt werden. Gleichzeitig nimmt sie Bezug auf ihre vorangegangenen Erläuterungen, in denen sie mithilfe einiger Paraphrasen erklärt hat, dass die Jugendlichen im Interview sagen werden, ob sie sich

---

<sup>87</sup> Für eine(n) deutsche(n) Muttersprachler/in ist es eher schwierig, diese Betonung umzusetzen, denn natürlicherweise würde das „diese“ stärker als die Präposition „auf“ betont werden, zumal es sich um ein Demonstrativpronomen mit verweisender Funktion handelt.

für oder gegen die Gewaltpräventionsmaßnahmen aussprechen. Emilien muss an dieser Stelle die Referenz zwischen dem Pronomen „sie“ und „die Jugendlichen“ herstellen, um die Bedeutung des Satzes zu verstehen. Die Schlüsselwörter „dafür“ und „dagegen“ aus dem obigen Erklärungsakt werden von Mme Lavigne erneut verwendet, möglicherweise, um Emilien das sprachliche Verständnis zu erleichtern. Ihre Äußerung beendet sie wiederum mit einer Vergewisserungsformel, einem fragenden „okay?“ Wie in der obigen Erläuterung scheint es Mme Lavigne um die Überprüfung zu gehen, ob Emilien die an ihn (und die Klasse) gerichtete Aufgabe verstanden hat. Gesetzt den Fall die Deutschlehrerin würde nun eine Sprechpause vornehmen, wäre das das Signal für den Schüler, das Rederecht zu ergreifen und sein Verständnis oder Nicht-Verständnis zu kommunizieren. Vor dem Hintergrund der vorherigen Struktur, bei der nach den Vergewisserungsformeln mit einem fragenden „ja“ keine Sprechpause erfolgte, ist eher erwartbar, dass diese in der Einzelinteraktion auch nicht zugelassen wird, und es sich um ein rhetorisches „okay?“ handelt.

***[ein Schüler murmelt etwas Unverständliches]***

Der weitere Verlauf zeigt, dass der Schüler offenbar den Versuch unternimmt, etwas zu kommentieren. Da er jedoch sehr leise spricht, bleibt seine Aussage unverständlich, sodass nicht rekonstruierbar ist, inwiefern er Verständnis oder Nichtverständnis signalisiert oder es um etwas ganz anderes geht. Die Lehrerin bittet ihn weder darum, das Gemurmelte lauter zu wiederholen noch ermahnt sie ihn, was nahelegt, dass sie der Schülerreaktion keine weitere Bedeutung beimisst.

Die Lehrerin führt fort.

**L: *nur das alles klar?***

Anscheinend geht Mme Lavigne nicht davon aus, dass Emilien ihre Erklärung gänzlich verstanden hat, denn durch ein folgendes „nur das“ bekräftigt sie erneut, dass die vierte Spalte zunächst nicht im Fokus des Interesses steht. Auf das eingrenzende „nur das“ fragt sie „alles klar?“. Es handelt sich um eine umgangssprachliche Kurzform, die jemand, der in der Sprache zu Hause ist, versteht. Die Lehrerin, die der Sprachgenauigkeit und ihrer eigenen Ausdrucksweise in der Zielsprache bisher viel Bedeutung beigemessen hat, verfällt hier in einen anderen Sprachstil, indem sie sich des eher „lockeren“ „alles klar“ bedient. Als Frage steht „alles klar?“ für „hast du alles verstanden?“ oder für „ist das in Ordnung?“. Vergewissert sie sich, ob der Schüler sie verstanden hat bzw. ob er ihr zustimmt?

Der Begriff der „Vergewisserung“ erweist sich als tragfähig. Die Lehrerin wählt hier das kurze „alles klar?“ anstelle einer präzisieren Frage wie „Hast du verstanden, was du machen sollst?“ In dem Indefinitpronomen „alles“ schwingt mit, dass es etwas Umfängliches, eine gewisse Komplexität beinhaltet, was im Gegensatz zu der Begrenzung auf nur eine Frage und eine Spalte unstimmig wirkt. Die Lehrerin kann sich mit „alles“ auch auf all das, was sie zuvor erklärt hat, beziehen. Die Art und Weise der Rede und der vorherige Verlauf mit dem Sprachwechsel lässt jedoch erahnen, dass nicht allen alles klar ist. Nimmt man die These der Vergewisserungsform an, dann müsste die Frage im Anschluss eingeholt werden, also eine Sprechpause seitens der Lehrerin sowie ein Sprecherwechsel erfolgen. Wenn Emilien mit der Frage nach der vierten Spalte weiterhin adressiert ist, so überprüft Mme Lavigne sein kognitives Verständnis und er hat die Optionen sich zustimmend mit „ja“ oder ablehnend mit „nein“ zu äußern. Wendet sich die Lehrerin mit ihrer Frage auch an alle anderen Schülerinnen und Schüler, so vergewissert sie sich, dass alle die Aufgabenstellung verstanden haben.

Die Lehrerin fährt mit ihrer zielsprachlichen Erläuterung fort.

**L:** *also kame:ra:s es gibt nur eine reaktion das ist ein junge [L. zeigt ans Whiteboard] hier haben wir zwei mädchen und [ein Schüler murmelt etwas Unverständliches] hier haben wir einen jungen und dann ein mädchen alles klar oder nicht?*

Der tatsächliche Verlauf zeigt, dass Mme Lavigne keine Sprechpause macht, keine Reaktion abwartet, sondern mit ihren Erläuterungen fortfährt. Das kann zum einen bedeuten, dass es sich – in Analogie zur zuvor herausgearbeiteten Struktur – nicht um eine ernstgemeinte Vergewisserung handelt, es keine offene Frage danach ist, ob jemand etwas verstanden hat oder nicht, oder dass ein Stückweit bereits die Erwartungshaltung impliziert ist, dass allen alles klar sein sollte, eine gegenteilige Reaktion nicht erwünscht bzw. nicht vorgesehen oder erlaubt ist. Die Lehrerin schließt ein „also“ an, welches, wie zu Beginn der Sequenz, einen Einschnitt markiert, der den Abschluss der Erläuterungen und den Beginn der Handlung, „also, dann fangen wir an“, signalisiert.

Anschließend nimmt Mme Lavigne präzisierende Erläuterungen vor, indem sie auf die am Whiteboard stehende Tabelle mit den Spalten zeigt, in der die Gewaltpräventionsmaßnahmen aufgelistet sind (vgl. Abb. 5, S.153). Es handelt sich also (noch) nicht um den Beginn der Handlung, der Arbeitsaufgabe. In der ersten Spalte der Tabelle geht es um die Überwachung mittels Kameras. Die Lehrerin sagt verkürzt „kame:ra:s“ und im Zeigen auf die erste Zeile der zweiten Spalte sagt sie: „es gibt nur eine reaktion das ist ein junge“. Das „also“ leitet demnach eine nähere Erklärung bzw. ein Beispiel ein. Es steht im Sinne von „das heißt“. Anschließend zeigt Mme Lavigne auf die Zeilen zwei und drei der



zweiten Spalte am Whiteboard und erklärt: „hier haben wir zwei mädchen“. Die Verwendung des Wortes „hier“ in Kombination mit der Zeigegeste unterstützt den Verweis. Durch den Gebrauch des Personalpronomens „wir“ schließt sich die Lehrerin mit in das Schülerkollektiv ein. Das „und“ deutet an, dass ihre Äußerung noch nicht beendet ist. Auf einen Schüler, der dann etwas Unverständliches murmelt, geht sie erneut nicht ein, sondern verweist in analogischer Satzstruktur auf die dritte Zeile der zweiten Spalte: „hier haben wir einen jungen und dann ein mädchen“. Ihre Erläuterungen beendet Mme Lavigne wiederum mit der bereits verwendeten Vergewisserungsfigur „alles klar“ und setzt ein fragendes „oder nicht?“ nach. Vor dem Hintergrund der bisher herausgearbeiteten Kommunikationsstruktur ist es eher unwahrscheinlich, dass die Lehrerin eine Antwort des Schülers oder etwaige Fragen abwartet. Vermutlich wird sie noch etwas anfügen, zum wiederholten Male einen bereits angesehenen oder einen nächsten Ausschnitt aus der Nachrichtensendung „Logo“ präsentieren. Oder es geschieht etwas anderes.

### 5.4.3 Eine Überprüfung von Sprachverständnis

Die Lehrerin spricht weiter, indem sie einen Schüler namentlich adressiert.

**L:** *matteo qu'est-ce qu'on doit faire là?*

Indem sie ihr Rederecht beibehält, nimmt Mme Lavigne den Schülerinnen und Schülern (erneut) auch die Chance, mögliche Verständnisschwierigkeiten, sei es nun auf Deutsch oder auf Französisch zu bekunden. Interessant ist, dass sie einen Sprachwechsel in die französische Sprache vornimmt, indem sie den Schüler „matteo“ namentlich adressiert und ihn fragt: „qu'est-ce qu'on doit faire là?“. Es handelt sich um eine Ergänzungsfrage danach, was wir/man nun machen sollte. Diese kann nicht mit ja oder nein beantwortet werden, sodass die Frage der Lehrerin einer Aufforderung zur Übersetzung bzw. Paraphrasierung dessen nachkommt, was sie zuvor ausführlich erläutert hat. Einerseits legt ihre Frage die Deutung nahe, dass sie nun doch nicht darauf vertraut, dass die Schülerinnen und Schüler all ihre Erklärungen auf Deutsch verstanden haben. Ihr Vorgehen macht ihren Anspruch deutlich, das Verständnis der Aufgabenstellung für (wirklich) alle Schülerinnen und Schüler zu sichern. Gleichzeitig handelt es sich auch um eine Kontrollfrage, mit der Mme Lavigne überprüft, ob sie nun verstanden wurde oder nicht. Deutet man die umgangssprachlichen Floskeln als lockere Umgangssprache, so signalisiert sie „das Ende der Lockerheit“. Der Wechsel in die französische Sprache lässt vermuten, dass die Lehrerin eine Antwort auf Französisch erwartet oder zumindest toleriert. Matteo ist nun gefordert zu antworten.

*Klärungsbedarf: Wer ist in der Redepflicht?*

Der Schüler antwortet in französischer Sprache mit einer Gegenfrage.

**39:54 Matteo:** *parle(z) à moi?*

Matteo fragt nach, ob Mme Lavigne mit ihm spreche. Auffällig an der Fragestruktur ist, dass er das Personalpronomen „vous“ vollständig weglässt. Dadurch und durch die Satzstellung ohne Inversion oder Fragewort erhält die Frage einen umgangssprachlichen Charakter. Aufgrund der undeutlichen Aussprache des Schülers ist nur schlecht hörbar, wie er die Endung des Verbs „parle(z)“ ausspricht. Daher kann nicht erschlossen werden, ob er die höfliche Form „parlez à moi?“, „Sprechen Sie mit mir?“ oder „parle à moi?“, „sprichst du mit mir?“ verwendet, welche gegenüber einer nicht vertrauten erwachsenen Person bzw. wie hier im Kontext Schule unüblich wäre. Inhaltlich ist fraglich, worauf Matteos Frage abzielt. Ist er ein Schüler, der in der Fremdsprache Deutsch schwach ist, die Anforderung nicht leisten kann und durch seine Frage ironisch zum Ausdruck bringt, ob Mme Lavigne wirklich ihn meine? Hat er nicht aufgepasst und ist unsicher, ob er nun dran ist? Gibt es weitere Schüler namens Matteo, die angesprochen sein könnten? Oder hat er vielleicht einfach Spaß daran, sich etwas widerständig zu zeigen?

Die Lehrerin ergreift das Wort.

**39:55 L:** *non à matteo l'autre (3 sek) qu'est-ce qu'on doit faire?*

**40:00 S(m):** *où? au tableau?*

Da Madame Lavigne tatsächlich entgegnet, dass sie nicht mit ihm, sondern mit dem anderen Matteo spreche, scheint es einen anderen Schüler gleichen Namens zu geben. Sie wiederholt ihre Frage „qu'est-ce qu'on doit faire là?“. Dieser Matteo fragt nach, „wo?“, versteht das vorangegangene „là“ also nicht in einer temporellen Funktion („nun“), sondern in einer örtlichen „da/dort“. Sein Nachsatz „au tableau?“ bestärkt diese Lesart und bezieht sich vermutlich auf den Anschrieb am Whiteboard. Hat er die vorigen Erläuterungen auf Deutsch nicht verstanden oder war er unaufmerksam? Wie bei dem anderen Schüler namens Matteo fällt auch bei dem weiteren Schüler namens Matteo auf, dass dieser keine vollständigen Fragesätze bildet, sondern seine Fragen aus einem Wort bzw. zwei Wörtern bestehen, was in der Umgangssprache, in informellen Kontexten, unter Gleichaltrigen üblich ist. Thematisiert Mme Lavigne anschließend diesen Sprachgebrauch wiederum nicht, so scheinen diese Umgangsformen bzw. die habituellen Unterschiede im Sprachgebrauch von ihr akzeptiert zu werden.

**40:01 L:** *non non hein (en)fin avec nos tableaux à part de l'écrire on doit le remplir non? on on s'a on s'intéresse à quoi?*

Die Lehrerin äußert sich nicht zur Formulierung der Frage, sondern geht inhaltlich auf sie ein, indem sie zunächst mit einer doppelten Verneinung und einem „hein“ antwortet, welches andeutet, dass sie überlegt, inwiefern sie alles noch einmal erklären soll. Sie leitet mit dem Überbrückungspartikel „(en)fin“ die Präzisierung ihrer Ausgangsfrage ein. Es gehe um die Tabellen, die, außer sie abzuschreiben, auch ausgefüllt werden müssten. „Wofür interessieren wir uns?“ lautet die Konkretisierung der Frage, sodass Matteo nun konkreter wissen müsste, worauf Mme Lavignes Frage abzielt. Diese implizite Formulierungsweise ähnelt der vorherigen. Im Unterschied zu vorher ist jetzt aber alles in französischer Sprache formuliert.

#### **5.4.4 Ein Kurzresümee in der Ausgangssprache**

Der Schüler antwortet.

**40:09 Matteo:** *aux réactions des des élèves [sehr leise gesprochen] aux réactions des élèves [etwas lauter gesprochen]*

**40:12 L:** *aux réactions des élèves et c'est-à-dire?*

**40:15 Matteo:** *ben s'ils sont pour ou contre*

Matteo äußert sehr leise „aux réactions des élèves“. Seine inhaltlich korrekte Antwort lässt darauf schließen, dass er die Erläuterungen in deutscher Sprache verstanden hat. Seine leise Sprechweise kann für seine Unsicherheit stehen, dies auch richtig auszudrücken. Im Anschluss wiederholt Matteo seine Antwort etwas lauter. Vielleicht hat ihm auch Mme Lavigne non-verbal zu verstehen gegeben, dass sie ihn akustisch nicht verstanden hat oder dem Schüler selbst ist bewusst geworden, dass er zu leise gesprochen hat. Die Lehrerin bestätigt Matteo durch die Wiederholung seiner Antwort, dass diese richtig ist. Da sie mit „et c'est-à-dire?“ die Nachfrage nach der Bedeutung stellt, scheint ihr die kurze Antwort des Schülers jedoch nicht ausreichend und sie prüft somit, ob er verstanden hat, was hinter diesen Reaktionen stehen kann. Es entwickelt sich an dieser Stelle genau genommen eine Prüfungssituation, die durch den Sprachwechsel in die französische Sprache erzeugt wurde. Damit wird eine neue Variante deutlich, die beim Wechsel der Sprachen auftritt. Matteo beginnt seine Antwort mit „ben“, einem Füllwort, das der Umgangssprache zuzurechnen ist und räumt einen kurzen Moment des Überlegens, eine Pause, ein. Seine anschließende kurze Antwort mit „s'ils sont pour ou contre“, die keinen vollständigen Satz darstellt, liefert eine Übersetzung der (zuvor von der Lehrerin

genannten/und an der Tafel notierten) deutschen Kurzfassung „sind sie dafür oder dagegen“. Seine Antwort zeigt, dass er verstanden hat, worum es inhaltlich geht. Mme Lavigne kann nun ein Lob aussprechen oder wie angekündigt zum wiederholten Male einen bereits bekannten oder einen nächsten Nachrichtenausschnitt starten.

**40:16 L:** *s'ils sont pour ou contre la méthode d'accord? donc vous notez  
dafür oder dagegen c'est tout ce qu'on vous demande*

Die Lehrerin wiederholt Matteos Antwort, was hier gleichzeitig einer Bestätigung seiner Äußerung gleichkommt und ergänzt sie um das Objekt „la méthode“, ohne ihn explizit darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Element vielleicht in seiner Antwort fehlte. Anschließend ist interessant, dass Mme Lavigne in der französischen Sprache das gleiche Redemuster wie im Deutschen verwendet, denn sie endet ihre Ergänzung ebenfalls mit einem nachfragenden „d'accord?“. Diesem lässt sie auch in der französischen Sprache keine Pause folgen, sondern fährt mit „donc“ fort, welches einen Abschluss oder eine Schlussfolgerung markiert. Es wird deutlich, dass die Lehrerin auch in ihrer französischen Muttersprache schnell über Dinge hinweggeht und rhetorische Formeln nutzt. Die deutsche Sprache wird also nicht als „lockeres Rüberkommen“ bei den Jugendlichen von ihr funktionalisiert, sondern sie folgt ihren Sprachgewohnheiten in der eigenen und der fremden Sprache, wechselt situativ die Sprachregister.

Der Abschluss ihres Redebeitrags mündet in der Anweisung: „vous notez dafür oder dagegen“. In der Instruktion werden die Begriffe „dafür“ und „dagegen“ auf Deutsch genannt und dadurch als Schlüsselwörter, die es dem anstehenden Hörsehverstehen zu entnehmen gilt, hervorgehoben. Mit „c'est tout ce qu'on vous demande“ vermittelt Mme Lavigne den Schülerinnen und Schülern, dass das Anforderungsniveau sich auf diese Leistung beschränkt, was einerseits bedeutet, dass sie den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Sprach- und oder Methodenkenntnisse nicht mehr zutraut oder aber sie verdeutlicht, dass es sich um eine relativ „einfache“ Aufgabe handelt, die jede und jeder bewältigen kann. Mit der Wahl des „on“ anstelle von „je“ distanziert sie sich insofern, als es sich nicht um eine Forderung handelt, die sie stellt. Vielleicht rekurriert sie auf die Vorgaben in den Lehrplänen, die das Verstehen einzelner Wörter („*Comprendre des mots isolés*“<sup>88</sup>) vorsehen.

---

<sup>88</sup> Vgl. Ministère de l'éducation nationale (2009): Bulletin officiel spécial no. 2 du 19 février 2009

40:23 Matteo: *okay*

40:24 L: *on n'a pas besoin de comprendre tout ce qu'ils disent*

Matteo signalisiert mit einem „okay“ sein (Ein-)verständnis und Mme Lavigne setzt nach „on n'a pas besoin de comprendre tout ce qu'ils disent“. Diese (unerwartete) Einschränkung verdeutlicht, dass die Lehrerin ahnt, dass es für die Schülerinnen und Schüler schwierig werden könnte, alles zu verstehen, was die deutschen Jugendlichen in den Interviews sagen werden. Durch den Hinweis darauf, dass dies nicht notwendig sei, macht sie noch einmal deutlich, dass sich die Anforderungen darauf beschränken, ausgewählte Informationen zu verstehen.

#### 5.4.5 Zusammenfassung und Fallstrukturthese

Folgende Fallstrukturthese konnte hinsichtlich der Unterrichtssituation und des Umgangs mit der Ausgangs- und der Zielsprache rekonstruiert werden: Die Adressierung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerin erfolgt – zumindest zu Beginn der Sequenz – überwiegend in der Zielsprache Deutsch – im Rahmen eines (verordneten) „monolingualen Setting[s]“ (Müller 2017, 41), dessen sich Mme Lavigne selbst vergewissert: ihre Kommunikationsweise zeigt ihre Bemühungen um Sprachgenauigkeit und -verständlichkeit auf sowie das Bemühen den Schülerinnen und Schülern eine Variation an deutschsprachigen Ausdrücken „vorzuleben“. Sie sendet wiederholt Vergewisserungsformen an die Schülerinnen und Schüler, die vermeintlich der Absicherung des Sprach- und inhaltlichen Verständnisses dienen. Denn den Schülerinnen und Schülern wird kein oder nur wenig Raum für Äußerungen und Beteiligung gelassen, sodass die Lehrerin in der Zielsprache über weite Strecken monologisch agiert und die Vergewisserungsformen eher als Aufmerksamkeitssignale gedeutet werden können. Der Gebrauch dieser Aufmerksamkeitssignale kennzeichnet nicht nur ihre Sprechweise in der Zielsprache, sondern auch die ihrer französischen Ausgangssprache (habituelle Übereinstimmung). Diese charakteristischen Züge ihres Sprachgebrauchs sind als Ausdruck ihrer eigenen sozialen und gesellschaftlichen Position aufzufassen, denn „die Kommunikationsbeziehungen par excellence, nämlich der sprachliche Austausch [sind] auch symbolische Machtbeziehungen [...], in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren“ (Bourdieu 1990, 11). Die Lehrerin ist in der Position das (Ein-)verständnis der Schülerinnen und Schüler zu erfragen bzw. einzufordern. Ihr Handeln macht ihren Anspruch deutlich, der Lerngruppe

Sprachverständnis abzuverlangen. Widersprüchlich bleibt, dass sie ihnen kaum Raum für Nachfragen zugesteht oder schnell darüber hinweggeht. Dennoch verschaffen sich einzelne Schüler Gehör, indem sie Inhalts- bzw. Verständnisnachfragen – womöglich auch als Zeichen von leisem Widerstand – in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache Französisch stellen, somit Sprachwechsel initiieren und Mme Lavigne als Muttersprachlerin adressieren. Auf diese Sprachwechsel reagiert die Lehrerin – zunächst im Bemühen um Einsprachigkeit – mit detaillierten Erläuterungen. Letztlich münden diese in eine Art Prüfungssituation mittels Kontrollübersetzungen in die französische Ausgangssprache. In dieser treten dann zwischen Mme Lavigne und den Schülerinnen und Schülern habituelle Unterschiede zu Tage, die sich durch umgangssprachliche Ausdrucksformen und Kurzantworten der Schüler bemerkbar machen. Auch wenn die Lehrerin thematisch auf Fragen jugendlicher Lebenswelt und auf jugendliches Medium (Logo-Sendung) zurückgreift, so tritt als dominierende Struktur des Unterrichts eine Lehrerzentrierung hervor. Mme Lavigne ist den Schülerinnen und Schülern in mehrfacher Hinsicht strukturell überlegen (im Gebrauch der Ausgangs- und Zielsprache, in ihrer Position als Lehrerin, die den Unterricht plant und strukturiert und über Intervention oder Nicht-Intervention entscheidet...) (vgl. Luhmann 2002) und nutzt diese aus. Fraglich bleibt, ob der Deutschunterricht – trotz aller Bemühungen oder gerade im Bemühen um Einsprachigkeit, um Ausrichtung an der deutschen Sprache – unbeabsichtigt zur Inszenierung der eigenen Sprachkenntnisse der Lehrerin wird – vielleicht noch verstärkt durch die anwesenden Forscherinnen.

## 6 Vergleich und Kontrastierung der Fallrekonstruktionen zu Sprachwechseln in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen

In Rückbezug auf die – eingangs und zu Beginn des 5. Kapitels – dargelegten Forschungsfragen nach der Beobachtung, Beschreibung, Bedeutung, den Unterrichtssituationen von Sprachwechseln und dem Umgang der Lernenden/Lehrenden mit Wechseln zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache, sollen die Fallrekonstruktionen unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Fallstrukturthesen im Folgenden miteinander verglichen werden. Aus einem ersten Vergleich der Fallstrukturthesen geht hervor, dass sich keine Sprachwechselpraktiken finden, die sich durch „typisch deutsche“ oder „typisch französische“ Strukturen auszeichnen, was in Zusammenhang mit gemeinsamen Orientierungsrahmen, wie einer vermittlungsmethodischen Ausrichtung an den Empfehlungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, z.B. zur Umsetzung handlungsorientierter und kommunikativer Ansätze, stehen mag. So wird explizit darauf hingewiesen, dass

*„Es [...] möglich [sei], innerhalb einer Äußerung zwischen verschiedenen Sprachen „umzuschalten“ (code-switching) und so auf eine „bilinguale“ Art zu sprechen. Ein einzelnes, reichhaltigeres Repertoire dieser Art bietet somit Wahlmöglichkeiten [...] auch unter Einsatz sprachlicher Mischformen oder des Wechsels zwischen Sprachen“ (Europarat 2001, 133)*

Insbesondere für die Sprachwechselpraktiken der Lehrenden ließ sich rekonstruieren, dass diese durch individuelle Facetten des Habitus bzw. des sprachlichen Habitus geprägt sind. Bestimmte (sprachliche) Habitusmuster durchdringen in unterschiedlich starker Ausprägung die je individuelle pädagogisch-didaktische Handlungspraxis, was das Rekurrieren auf die Ausgangssprache, die Kommunikationsweise in der eigenen und/oder der fremden Sprache und die diesbezüglichen Aushandlungsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern anbelangt. Der Vergleich wird daher auf der Folie ausgewählter relevanter Aspekte von Bourdieu (2012) Theorie des (sprachlichen) Habitus erfolgen, die in Kapitel 6.1.1 ausgeführt wird.

Deutlich wurde, dass die Handlungs- und Kommunikationspraktiken länderübergreifend minimale bzw. maximale Kontraste aufzeigen. In einem ersten Teil werden vor allem ähnliche und minimal kontrastierende Sprachwechselpraktiken des Französischlehrers Herrn Schmidt aus Fall 3 „*aujourd’hui nous avons de la visite*“ – (Inszenierung der Zielsprache als Unterrichtssprache“ und der Deutschlehrerin Mme Lavigne aus Fall 4 „*alles klar oder nicht? – qu’est-ce qu’on doit faire là?*“ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“ miteinander verglichen. In einem zweiten Teil werden die maximal

kontrastierenden Sprachwechselpraktiken der Französischlehrerin Frau Stein aus Fall 1 „*Bingo*‘ – Sprachen als Instrument der Disziplinierung“ und der Deutschlehrerin Mme Dubois aus Fall 2 „*un mélange des deux*‘ – Sprachmischung als Hilfsmittel“ einander gegenübergestellt. Für beide Vergleichspaare wird geprüft, inwieweit länderspezifische Erklärungen für die Unterschiede erhalten können. Eine idealtypische Typenbildung (vgl. Hummrich 2009, 169; Oevermann 2000, 127 f. und Kapitel 3.2.1, S. 61) sowie eine kritische Diskussion der Ergebnisse, in Rückbindung an die Forschungsergebnisse zu Sprachwechseln aus dem zweiten Kapitel, beschließen das Kapitel.

## **6.1 Kontrastierung der lehrerseitigen Sprachwechselpraktiken im Theoriebezug**

### **6.1.1 Bourdieus Konzept des (sprachlichen) Habitus**

Vergegenwärtigt man sich den umfänglichen Diskurs zu Bourdieus Habitus-Konzept und die Vielzahl an Bourdieus eigenen Schriften, so wird deutlich, dass sich nicht die eine (vollständige) Definition von Habitus findet lässt, sondern Bourdieu je nach zu analysierender Problemlage verschiedene Bestimmungen des Habitus-Begriffs vornimmt (vgl. Kraus/Gebauer 2014, 5f.). Als zentrale Grundannahme des Habitus-Konzeptes<sup>89</sup> kann formuliert werden, dass

*„sozialen Handlungen habitualisierte Dispositionen zugrunde liegen, die im Sozialisationsprozess teilweise unbewusst erworben werden und weitere Praxis erzeugen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass soziale Handlungen nicht auf explizit bewusste Entscheidungen des Subjekts bzw. auf das Befolgen von Regeln reduziert werden können“ (Jobst 2010, 67)<sup>90</sup>*

Die habitualisierten Dispositionen, die den Habitus bilden, werden über unzählige Prozesse des Übens und Lernens, des *Einpaukens*, erworben und sind „derart tief im Körper verwurzelt, dass sie über die gesamte Lebensgeschichte des Einzelnen hinweg Bestand haben und auf eine Weise wirken, die vorbewusst ist, also der bewussten Reflexion und Modifikation nicht ohne weiteres zugänglich“ (Thompson 2012, 14). Bourdieu (2001, 165 f.) bezeichnet den Habitus als „eine inkorporierte Geschichte, eine Körper gewordene Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn,

---

<sup>89</sup> Mit der Entwicklung des Habitus-Begriffs ist eine lange wissenschaftliche Traditionslinie verknüpft, die u.a. auf Aristoteles und die Scholastik zurückgeht (vgl. Kraus/Gebauer 2014, 27; Thompson 2012, 14).

<sup>90</sup> Jobst (2010) legt seiner Untersuchung zur „Profession und Europäisierung – Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel“ als Analyseinstrumentarium das Habitus-Konzept von Bourdieu zugrunde, auf dessen Basis a) die handlungs- und gesellschaftstheoretischen Grundannahmen des Lehrervergleichs formuliert werden und b) eine kritische Diskussion der professionstheoretischen Annahmen zum Lehrerberuf erfolgt.



aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, alles, was wir sind“. Das Zitat verdeutlicht einen wesentlichen Moment, der im Rahmen der Spezifizierung des Habitus-Begriffs identifiziert werden kann: Habitus als inkorporierte Struktur und Geschichte, der, wie beschrieben, auch Sprechweisen, Akzent oder Aussprache umfasst – Merkmale, die Bestandteile sprachlicher Äußerungen sind und dem *sprachlichen Habitus* zugeordnet werden, einer Untergruppe an Dispositionen, die den Habitus ausmachen:

*„Er ist jene Untergruppe von Dispositionen, die im Zuge des Sprechenlernens in bestimmten Kontexten (Familie, Peer-Gruppe, Schule usw.) erworben werden. Diese Dispositionen bestimmen sowohl die spätere Sprachpraxis eines Akteurs als auch seine Antizipation des Werts, den sprachliche Produkte in anderen Feldern oder auf anderen Feldern haben werden – zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt oder in den Institutionen des Sekundar- und Hochschulwesens. Auch der sprachliche Habitus ist in den Körper eingegangen“ (Thompson 2012, 19).*

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass der (sprachliche) Habitus das Agieren, Reagieren und Sprechen von Individuen „leitet“, wobei „bestimmte Handlungen, bestimmte Verhaltens- und Sprechweisen, [aufgrund der Einverleibung der Dispositionen] vollkommen natürlich zu sein [scheinen]“ (Thompson 2012, 15). Diese Handlungs-/Verhaltens- und Sprechweisen sind jedoch nicht als direktes Produkt des (sprachlichen) Habitus als solchem zu verstehen, sondern „als Produkt des Verhältnisses zwischen dem (sprachlichen) Habitus auf der einen Seite und den spezifischen sozialen Kontexten oder „Feldern“, in denen Individuen handeln, auf der anderen Seite“ (ebd., 16). Metaphorisch verwendet Bourdieu auch die Ausdrücke „Markt“ oder „Spiel“ (ebd.). „Es ist ein ‚Spiel‘ um Macht und Einfluss, um die Durchsetzung der eigenen Sichtweisen im Horizont des in diesem Felde möglichen; und jeder, der sich einlässt auf dieses ‚Spiel‘, muss den Glauben an das Feld haben, die ‚*illusio*‘, die Identifikation mit dem ‚Spiel‘, die Bedingung dafür ist, dass man mitspielen kann“ (Krais/Gebauer 2014, 58). Teilnahme am „Spiel“ bedeutet auch, dass man versucht zu verstehen, welche expliziten und impliziten Regeln gelten, welche Regeln strikt einzuhalten sind, welche von wem missachtet werden dürfen. Das „Spiel“ oder „Feld“ ist „ein strukturierter Raum von Positionen und diese Positionen und ihre Wechselbeziehungen werden über die Verteilung der verschiedenen Arten von Ressourcen oder ‚Kapital‘ bestimmt“ (Thompson 2012, 16), wobei das symbolische Kapital als übergeordnete Kapitalsorte (ein Bildungstitel etwa) die Grundlage symbolischer Macht, einer Macht, einer bestimmten Perspektive absoluten

Wert zu verleihen, bildet.<sup>91</sup> Der Prozess des Sprechenslernens vollzieht sich folglich auf einem Ursprungsfeld, meist vorwiegend im Austausch innerhalb einer Familie, „die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat und ihrem neuen Mitglied damit Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet, die vom legitimen Sprachgebrauch mehr oder weniger weit entfernt sind“ (Bourdieu 2012, 89). In jeder Sprecherin/in jedem Sprecher wird so eine Art Sinn geschaffen für den sozialen Wert der Sprachgebräuche und das Verhältnis zwischen Sprachgebräuchen und Feldern/Märkten. Ein „Feld“ ist für Bourdieu immer ein Ort von Kämpfen oder Kräfterelationen, die sich über bestimmte Grundinteressen aller Akteure konstituieren und in denen die Individuen versuchen, die Verteilung der feldspezifischen Kapitalformen aufrechtzuerhalten oder zu verändern. „Während die Grundinteressen die Existenz des Feldes selbst betreffen, also all die Dinge, die man akzeptiert, indem man *mitspielt* [kursiv im Orig.], verweisen die spezifischen Kapitalien auf die Machtrelationen im Feld. Das spezifische Kapital besitzt nur in Verbindung mit dem Feld „einen ‚Wert‘ und verleiht dessen ‚Träger‘ eine spezifische, auf das Feld bezogene Autorität“ (Jobst 2010, 74). Auch die Schule begreift Bourdieu (1993, 199) als offizielles Feld, in dem um die Anerkennung, Aufrechterhaltung oder Umdefinition symbolischer Kapitalien gerungen wird (vgl. ebd.). Zu den Kapitalien oder Ressourcen der schulischen Akteure zählt desgleichen das „sprachliche Kapital“ (ebd.), das heißt, die Fähigkeit, Ausdrucksweisen oder Äußerungen in Anpassung an das Feld Schule zu produzieren. Denn Sprecherinnen und Sprecher, im vorliegenden Fall, Fremdsprachenlernende- und lehrende, berücksichtigen

*„[...] – auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße – bei der Reproduktion sprachlicher Ausdrucksweisen die Marktverhältnisse, unter denen ihre Produkte von anderen rezipiert und bewertet werden. Die Einschätzung der Marktverhältnisse durch den Sprecher und seine Antizipation der wahrscheinlichen Rezeption seines sprachlichen Produkts wirken als verinnerlichte Zwänge auf den Produktionsprozess selbst ein. In Antizipation der wahrscheinlichen Rezeption modifizieren die Individuen implizit und wie selbstverständlich ihre Ausdrucksweisen“ (vgl. Thompson 2012, 22).*

---

<sup>91</sup> Mit dem Ausdruck „symbolische Macht“ oder „symbolische Gewalt“ bezeichnet Bourdieu weniger einen bestimmten Typ von Macht als vielmehr einen Aspekt der meisten Formen von Macht, denn im Alltagsleben wird Macht selten als offene, physische Macht ausgeübt. Vielmehr besteht sie als „unsichtbare“ Macht, wird in eine symbolische Form umgewandelt und erhält so eine Art von Legitimität. Die Ausdrücke „symbolische Macht“ und „symbolische Gewalt“ sind recht flexible Begriffe, die in bestimmten Forschungszusammenhängen von Bourdieu entwickelt wurden (vgl. Thompson 2012).

Form und Inhalt der sprachlichen Äußerungen oder Diskurse sind bei Bourdieu folglich immer als das Zusammenspiel von sprachlichem Habitus und sprachlichem Feld/Markt<sup>92</sup> gedacht, wobei das Feld immanente (Preisbildungs-)gesetze, Belohnungen und Sanktionen, in denen sie sich manifestieren, bereithält.<sup>93</sup> Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass immanente Gesetze oder implizite Regeln (s.o.) in Bezug auf den Gebrauch der Ausgangs- und der Zielsprache bzw. Wechsel zwischen den beiden koexistierenden Sprachen bestehen. Nach Bourdieu (2012, 86) kann die Kenntnis und Anerkennung von immanenten Gesetzen oder impliziten Regeln sowie das Wissen um die Strenge der Sanktionen zu (stilistischen) Variationen der Form des Diskurses führen. Die Veränderungen des sprachlichen Diskurses können sich beispielsweise in einem „Streben nach „Korrektur“ einer entwerteten Aussprache in Gegenwart von Vertretern der legitimen Aussprache [ausdrücken] oder, umgekehrt, die Tendenz [hervorbringen], sich mit einem weniger komplexen Satzbau oder kürzeren Sätzen zu behelfen, wie ihn die Soziologen bei Erwachsenen beobachten, die mit Kindern sprechen (vgl.ebd.). Kennt ein Fremdsprachenschüler/eine Fremdsprachenschülerin beispielsweise die implizite Regel, dass Fragen im Unterricht nur in der Fremdsprache gestellt werden dürfen, ist aber noch nicht im Besitz der sprachlichen Mittel, um ein komplexes Anliegen auszudrücken, so wird er/sie sich – wie bei Bourdieu beschrieben – mit einem weniger komplexen Satzbau oder kürzeren Sätzen behelfen, um sich verständlich zu machen und gleichzeitig die immanente Regel anzuerkennen.

Thompson beschreibt Bourdieus Auffassung der Produktion sprachlicher Ausdrucksweisen dahingehend, dass alle sprachlichen Ausdrucksweisen in gewissem Maße ‚euphemisiert‘ seien: Sie würden durch eine bestimmte Art von *Zensur* [kursiv im Orig.] verändert, die von der Marktstruktur ausgehe [und diese sei in jedem mehr oder weniger asymmetrischen sozialen Verhältnis angelegt], aber über den Prozess der Antizipation zur *Selbstzensur* [kursiv im Orig.] werde (vgl. Thompson 2012, 22). Laut Bourdieu (2012, 85) bestimmt die vorwegnehmende Zensur demnach sowohl die Art des Sprechens, das bedeutet, die Wahl der Sprache, in Gesellschaften mit Bilinguismus das *code switching*, als auch die Wahl dessen, was gesagt werden kann und was nicht. Aus dieser Warte betrachtet, sind Phänomene wie Höflichkeit, Takt, die Wahl des richtigen Wortes getragen von dem Bemühen

---

<sup>92</sup> „Auf das Konzept des sprachlichen Markts von Pierre Bourdieu (1990) wird [...] in Untersuchungen zu Sprache, Raum und Globalisierung häufig Bezug genommen. [...]. Zentral ist in Bourdieus Modell, wie Sprachwahl auf der Mikroebene mit der Makroebene gesellschaftlicher Machtverhältnisse verknüpft ist“ (Busch 2017, 131).

<sup>93</sup> Im Folgenden stütze ich mich auf die Vorgehensweise von Schelle (2003), die in ihrer empirischen Studie zur hermeneutischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Fach Politik die bourdieuschen Annahmen als Erste und – bei derzeitigem Kenntnisstand als Einzige – sukzessive auf die Unterrichtsebene hin reflektiert.

sprachliche Produkte zu erzeugen, die den Anforderungen eines bestimmten Feldes/Marktes, hier des Fremdsprachenunterrichts, genügen. Zu den Euphemismen sind neben allen Arten des Doppelsinns auch alle Formen der Ironie zu zählen, „die die Aussage durch die Aussageweise negiert und damit ebenfalls einen Doppelsinn und ein Doppelspiel erzeugt, die es erlauben, sich den Sanktionen des Feldes zu entziehen“ (ebd., 86). In den einzelnen Situationen bzw. Interaktionen wird die „Sprachnorm (das Gesetz der Preisbildung)“ (ebd.) dabei von dem Sprechenden dominiert, der dazu autorisiert oder legitimiert ist.

### **6.1.2 Minimale Kontrastierung: Sprachwechselpraktiken zwischen monolingualer Inszenierung, Entgrenzung, Abgrenzung und Annäherung (Fall 3 und Fall 4)**

Bereits mit der zielsprachlichen Begrüßung „*bonjour tout le monde*“ adressiert der Französischlehrer Herr Schmidt in Fall 3 „*nous avons aujourd’hui de la visite*“ – (Inszenierung) der Zielsprache als Unterrichtssprache“ die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit („alle“) als kompetente Fremdsprachensprechende und markiert gleichzeitig den Beginn des Fachunterrichts. Er räumt den Schülerinnen und Schülern einen Vertrauensvorschuss dahingehend ein, dass sie ihn in der fremden Sprache verstehen. Ihre sprach- und landeskundliche Kompetenz stellen die Fremdsprachenlernenden unter Beweis, indem sie in die zielsprachliche Interaktion einsteigen und den Lehrer mit „*bonjour monsieur*“ zurückgrüßen. Auch die Deutschlehrerin Mme Lavigne aus Fall 4 „*alles klar oder nicht?*“ – „*qu’est-ce qu’on doit faire là?*“ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“ konstruiert die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sequenz durch ihre Anrede in der fremden Sprache („(also) zuerst“) als Wissende und vertraut (zunächst) darauf, von ihnen verstanden zu werden. Ihr zielsprachlicher Diskurs ist – wie der von Herrn Schmidt – durch die Produktion längerer, teils monologischer Redebeiträge gekennzeichnet. Diese monolingualen Inszenierungen enthalten im Fall des Französischlehrers Momente der Entgrenzung (vgl. Wernet 2003, 156f.), im Fall der Deutschlehrerin der (sprachlichen) Abgrenzung von und Begrenzung des Handlungsspielraums der Lerngruppe. Ferner sind in beiden Fällen Momente (sprachlich) habitueller Annäherungen an die jeweilige Lerngruppe – im Sinne einer Suche nach einer „Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu 1976, 177) auszumachen.

Der ausgedehnte zielsprachliche Diskurs von Herrn Schmidt aus Fall 3 „*nous avons aujourd’hui de la visite*“ dient zunächst der Organisation, Ordnung und Strukturierung der Gesamtsituation. Das Bemühen des Französischlehrers um die Herstellung einer

fremdsprachigen Gemeinschaft deutet sich in der Latenz bereits durch die Begrüßung der Anwesenden mit „bonjour tout le monde“ anstelle von beispielsweise „bonjour les élèves“ an. Dass auch die Besucherin – wie sich (später) zeigt in entgrenzender Tendenz (vgl. Wernet 2003, 156f.) – in die Fremdsprachengemeinschaft, die Herr Schmidt mit „nous“ kennzeichnet, integriert wird, macht er durch die Wahl der französischen Sprache, die die Sprachkenntnis der Besucherin voraussetzt, und den Umstand deutlich, dass er sie nach Beginn des Unterrichts vorstellt. Die Rezeptionsverhältnisse des (fremd-)sprachlichen Lehrerdiskurses sind folglich doppelt markiert – durch die Schülerinnen und Schüler und die Besucherin/Forscherin. In Antizipation der angenommenen Rezeption der Adressierten modifiziert der Herr Schmidt seine Ausdrucksweisen (s.u.). Auch in Fall 4 „*alles klar oder nicht?*“ ist die Anwesenheit der deutschen Forscherinnen im Feld bedeutsam – und zwar insofern, als dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Selbstkontrolle und -korrektur der lehrerseitigen zielsprachlichen Produktion von der Beobachtungssituation mit beeinflusst wird (vgl. Kapitel 3.1.1, S. 50).

Die Wahl der Zielsprache sowie der Umfang der Erläuterungen bzw. der Arbeitsanweisungen zeigen, dass sowohl Herr Schmidt als auch Frau Lavigne den sich im 2. bzw. 4. Lernjahr befindenden Schülerinnen und Schülern rezeptive Fertigkeiten abverlangen und diese schulen (vgl. Europarat 2001, 135). Ihre zielsprachlichen Redeweisen deuten allerdings darauf hin, dass ihr Vertrauen in das schüler/innenseitige Sprachverstehen nicht gänzlich besteht. Der Diskurs des Französischlehrers ist durch Wiederholungen, Betonungen, Variationen, und gestische Untermalungen gekennzeichnet, die als implizit oder explizit vorgenommene Passung an das Niveau der Schüler zu deuten ist. Der fremdsprachliche Diskurs ist folglich insofern als ‚schülerorientiert‘ zu bezeichnen, als dass die wiederholte Benutzung von „alors“, „donc“ oder Zeitangaben wie „demain“, „aujourd’hui“ den Lernenden als strukturierende Merkmale längerer Redepassagen Orientierung bieten. Gleichzeitig können diese Strukturelemente habituelle Sprechgewohnheiten von Herrn Schmidt symbolisieren, die er im Laufe seiner fremdsprachlichen Sozialisation ausgebildet hat und die ganz selbstverständlich seine Sprechweise, wie die eines authentischen Sprechers, durchdringen (vgl. Krüger 2011, 36). Ähnlich verhält es sich mit Gesten, die seinen zielsprachlichen Diskurs an mehreren Stellen begleiten (vgl. Bourdieu 2001, 165f.).

Dass die Schülerinnen und Schüler die zielsprachlichen Erläuterungen des Französischlehrers verstehen, wird durch ihre Äußerungen in der Diskussion um das Stuhl-/Sitzplatzproblem ersichtlich. Allerdings wird die wechselseitige Kommunikation in der Zielsprache, die die Begrüßungssituation auszeichnet, seitens der Schülerinnen und Schüler in

der Diskussion um organisatorische Dinge nicht aufrechterhalten. Auf die Versuche des Lehrers durch direkte Fragen, Anweisungen, Kommentare eine zielsprachliche (authentische) Kommunikation – im Verständnis eines ‚classroom discourse‘ ((Unterrichtsdiskurs) (Deters-Philipp 2018, 18; vgl. auch Klippel/Doff 2007, 177ff.) oder als Sprachübung – zu entfachen, reagieren sie durchgängig in der Ausgangssprache. Diese Reaktion kann durch den Stand der aktiven Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im 2. Lernjahr bedingt sein sowie mit ihrer Rekonstruktion der Situation als „Schwellenphase“ (Wagner-Willi 2005, 187) zusammenhängen, die Herr Schmidt aus ihrer Perspektive in entgrenzender Weise zielsprachlich gestaltet, obwohl der eigentliche Fachunterricht für sie noch nicht begonnen hat. Lediglich eine Schülerin rekonstruiert die zielsprachlichen Äußerungen des Lehrers als Sprachübung und steigt in seine zielsprachliche Kommunikation ein.

Mme Lavigne nimmt zielsprachliche Erläuterungen der Aufgabenstellung vor und bewegt sich damit – ebenso wie Herr Schmidt zu Beginn der Sequenz – in einer Unterrichtssituation, in der die Organisation des weiteren Vorgehens im Zentrum steht. Die zielsprachliche Redeweise von Mme Lavigne lässt sich – ähnlich wie diejenige des Französischlehrers – durch die Verwendung komplexer sprachlicher Strukturen charakterisieren. Durch die Benutzung einer Bandbreite an sprachlichen Ausdrücken, Paraphrasen und Verweiswörtern sind die Erklärungen detailreich sowie umfassend und können ebenfalls als eine Art der Wortschatzvermittlung gedeutet werden. Den Lernenden verlangt Mme Lavigne folglich, wie bereits oben beschrieben, gewisse rezeptive Fähigkeiten ab, die notwendig sind, um den Inhalt ihrer Äußerungen zu verstehen. Gleichzeitig präsentiert sie sich als Sprachvorbild und kompetente Fremdsprachensprechende, die der Sprachgenauigkeit und der -korrektheit einen hohen Stellenwert zuschreibt, was sich in der Selbstkorrektur zielsprachlich nicht wohlgeformter Ausdrücke widerspiegelt. Dass die Deutschlehrerin dem eigenen Sprachgebrauch selbstreflexiv und überprüfend gegenübersteht, erklärt sich einerseits aus ihrem (professionellen) Selbstverständnis heraus. Zudem kann dieses Merkmal ihrer zielsprachlichen Sprechweise als (unbewusste) Reaktion auf die Zusammensetzung der Lerngruppe (vgl. Bourdieu 1993, 103) gedeutet werden: Die Lernenden belegen schwerpunktmäßig berufsorientierte Unterrichtsfächer, haben eher Schwierigkeiten in der mündlichen Produktion der Fremdsprache und bringen in Bezug auf den Deutschunterricht heterogene Lernvoraussetzungen mit. Durch Paraphrasen und vielfache sprachliche Angebote versucht die Deutschlehrerin sich verständlich zu machen. Inwieweit ihre zielsprachliche Redeweise unbewusst von habituellen Sprachgewohnheiten, von (un-) bewussten Momenten

der Inszenierung der eigenen Sprachkenntnisse vor dem Schülerpublikum und den deutschsprachigen Forscherinnen geprägt ist oder es sich – wie im Falle des Französischlehrers – um die Inszenierung einer Sprachübung handelt, bleibt offen. Deutlich werden Abgrenzungstendenzen von der Lerngruppe, die sich im Übergehen umgangssprachlich formulierter, umgangssprachlicher Nachfragen einzelner Schülerinnen und Schüler oder in zielsprachlichen Reaktionen der Lehrerin, die ein schnelles Abhandeln der Fragen zum Ziel haben, äußern. Auf diese Weise bringt sie zum Ausdruck, dass sie nicht als Muttersprachlerin anzusprechen ist bzw. vermittelt implizit, dass der Handlungsrahmen der Schülerinnen und Schüler sich auf das Zuhören begrenzt und Fragen in der Ausgangssprache nur eingeschränkt toleriert werden bzw. erst in Anschluss an ihre Erläuterungen zu stellen sind. Eine klare Begrenzung ihres Handlungsspielraums erfahren die Schülerinnen und Schüler des Weiteren in Bezug auf die Aufgabenstellung. Die Lehrerin fordert, dass sie sich bei der folgenden Hörsehverstehensübung, beim Ansehen der Nachrichtensendung *logo*, auf die Beantwortung einer einzigen Frage konzentrieren.

Ein weiteres auffälliges strukturierendes Merkmal, das sowohl die zielsprachlichen Ausführungen Frau Lavignes als auch diejenigen von Herrn Schmidt kennzeichnet, ist das wiederholte Aussenden von Signalen an die Schülerinnen und Schüler, die auf manifester Ebene als Signale der Rückmeldung an diese gedeutet werden können und zwar in Bezug auf das sprachliche und inhaltliche Verständnis der teils umfangreichen und nicht immer leicht zu entschlüsselnden Erläuterungen des Lehrers bzw. der Lehrerin. Der Französischlehrer variiert zwischen den in Form von Fragen formulierten Signalen „hein?“, „d'accord?“, „c'est ça?“ und „okay?“. Die Deutschlehrerin sendet ein sechsfach wiederholtes fragendes „ja?“ aus, das in dieser Häufigkeit wie eine Beschwörung wirkt, wechselt zu einem umgangssprachlicheren „okay?“ und zu einem „alles klar?“, was im Vergleich mit ihrem Bemühen um wohlgeformte und standardsprachlich adäquate Wendungen einer Änderung des Sprachstils gleichkommt und der Vergewisserung des Verständnisses dient. Ihre abschließende Erweiterung zu „alles klar oder nicht?“ deutet an, dass sie diesbezüglich Zweifel hegt.

Anhand der Rückmeldesignale wird erneut ersichtlich, dass diese Formen des Sprachgebrauchs beide Lehrende als authentische Sprechende charakterisieren, die umgangssprachliche Elemente in ihren Sprachgebrauch integriert haben und dadurch gleichsam kulturelle Gepflogenheiten des anderen Landes transportieren. Zudem lässt sich das umgangssprachliche Sprachregister, welches eine gewisse „Lockerheit“ suggeriert, als Annäherung an die oder Suche nach habitueller Übereinstimmung mit den (vgl. Bohnsack/Nohl

2000, 78; Bourdieu 1976, 177f.) Sprachgepflogenheiten der Schülerinnen und Schüler, die sich besonders im französischen Deutschunterricht in Form von verkürzten oder unvollständigen Frage- oder Aussagesätzen zeigen, deuten. Die direkten Rückmeldesignale eröffnen den Schülerinnen und Schülern potenziell die Möglichkeit, ziel- oder auch ausgangssprachliche Nachfragen hinsichtlich sprachlicher und/oder inhaltlicher Verständnisschwierigkeiten zu stellen. In beiden Fällen wird aber durch den Fortgang der Kommunikation deutlich, dass die Fragen lediglich vermeintlich – in rein rhetorischer Funktion – gestellt werden, denn den Schülerinnen und Schülern wird kein Raum zum Antworten eingeräumt oder sie reagieren mit Schweigen, womöglich aus Angst vor Bloßstellung oder im Erleben von sprachlicher Ohnmacht (vgl. Busch 2017, 19). Die „Rückmeldesignale“ sind daher als Aufmerksamkeitssignale im Sinne von „Folgt ihr mir?“ aufzufassen oder als Selbstvergewisserung der Lehrpersonen, hauptsächlich im Fall der Deutschlehrerin. Dass die Deutschlehrerin in einem Dilemma um ein „Werde ich verstanden oder nicht?“ („alles klar oder nicht?“) „steckt“, zeigt sich besonders an der Sequenzstelle, an der sie, die bis dahin ausnahmslos zielsprachlich auf die ausgangssprachlichen Fragen der Schüler/innen reagiert hat, selbst einen Sprachwechsel in die Ausgangssprache vornimmt: „alles klar oder nicht?“ *matteo qu'est-ce qu'on doit faire là?*“. Durch die gezielt an einen bestimmten Schüler gerichtete Aufforderung, den Inhalt ihrer Arbeitsanweisungen ins Französische zu übersetzen, stellt die Lehrerin eine Art Prüfungssituation her, auf die der Schüler – als Abgrenzungsversuch von den zielsprachlichen Monologen der Lehrerin und im Wissen, dass seine Redeweise nicht sanktioniert wird – mit umgangssprachlich formulierten Kurzantworten reagiert. Diesem Sprachstil schließt sich die Lehrerin mit einem Registerwechsel – als Ausdruck von „habituellem Sicherheit“ (Bohnsack/Nohl 2000, 82) – an, die zu diesem Erwerbszeitpunkt lediglich in der gemeinsam geteilten Sprache hergestellt werden kann.

### **6.1.3 Maximale Kontrastierung: Sprachwechselpraktiken orientiert an Disziplinierung (Fall 1) und Unterstützung (Fall 2)**

Zunächst ist als Gemeinsamkeit festzustellen, dass Unterrichtssituationen, in denen sowohl die Französischlehrerin Frau Stein als auch die Deutschlehrerin Mme Dubois in der Ausgangssprache agieren, in Zusammenhang mit dem Diagnostizieren bzw. dem Überprüfen von Lernständen stehen. Im Fall „*Bingo*“ – Sprachen als Instrument der Disziplinierung“ erfolgt Frau Steins Äußerung im Rahmen einer Hausaufgabenüberprüfung, dem Lernen von Vokabeln. In Fall 2 „*un mélange des deux*“ – Sprachmischung als Hilfsmittel“ fällt Mme



Dubois während sie zwischen den Gruppentischen umher- und auf Fragen von Schüler/innen eingeht, auf, dass sich ein Schüler keine Notizen zu den zielsprachlichen Schüler/innenpräsentationen gemacht hat. Übereinstimmend kommen für die Sprechakte beider Lehrerinnen Deutungen in Betracht, die einzelnen Schülern ein Versäumnis zuschreiben. In Fall 1 „*Bingo*“ bezüglich des „Nicht-Lernens von Vokabeln“, in Fall 2 „*un mélange des deux*“ bezüglich des „Nicht-Anfertigen“ von Notizen. Diese Zuschreibungen nehmen beide Lehrerinnen in der Ausgangssprache vor, wodurch sie sich das Sprachverständnis der Schüler, die einen Kommentar ihres Lernstandes in der Zielsprache nicht oder nicht ausreichend verstanden hätten, sichern. Die ausgangssprachlichen Äußerungen beider Lehrerinnen weisen neben standardsprachlichen umgangssprachliche Elemente – wie stark verkürzte oder elliptische (Frage-)satzstrukturen (beide), Verkürzungen (Mme Dubois: „tu“ zu „t“) oder zum Teil bildhafte Ausrufe (Frau Stein: „Bingo“, Mme Dubois: „ah oui“, „oh“, „allez-hop-là“) – auf, die – als Ausdruck ihres jeweiligen sprachlichen Habitus (vgl. Bourdieu 1993, 117 ff.) gedeutet – eine gewisse „Lockerheit“, „Kumpelhaftigkeit“, „Vertrautheit“ oder „Nähe“ gegenüber den Schülerinnen und Schülern suggerieren. Im Fall von Frau Stein kann die beschleunigte Form der Kommunikation, die aufgrund des Unterrichtssettings der „gemischt deutsch-französischen“ Vokabelabfrage meist alternierend lehrerin- und schüler/innenseitige Wechsel zwischen Ausgangs- und Zielsprache beinhaltet, nur vor dem Hintergrund einer routiniert ablaufenden Handlungspraxis funktionieren, in der eine Art „Insider-Sprache“ als „Schlagabtausch“ unter „Verbündeten“ praktiziert wird. Dass diese „Verbündetheit“ oder „Kumpelhaftigkeit“ brüchig ist bzw. allenfalls den Fremdsprachenlernenden zugestanden wird, die ihren Schülerpflichten nachkommen, zeigt sich in der widersprüchlichen Verwendungsweise der Ausgangs- und der Zielsprache seitens der Lehrerin. Bereits die zielsprachliche Begrüßung der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler kann als Inszenierung begriffen werden, in der die Lehrerin den Lernenden qua Anrede mit „messieurs dames“ als Erwachsene eine gewisse Reife, ein Pflichtbewusstsein, eine Eigenverantwortlichkeit zuschreibt und ihnen – auch mit der anschließenden Fortführung in französischer Sprache – Sprachverständnis zuerkennt. Mittels des zielsprachlichen Gebrauchs markiert Frau Stein den Beginn bzw. nach Unterbrechungen den Fortgang des Fachunterrichts, behält fast durchgängig die formelle Anrede mit „monsieur“ bzw. „messieurs dames“ bei und verwendet die Zielsprache für Arbeitsanweisungen. Im Unterschied zur Ausgangssprache ist das Sprachregister der Zielsprache standardfranzösisch oder gewählt, unter Verwendung eines hohen Stils, wobei ihre Ausdrucksweise betont höflich ist. Zu welchen Anteilen diese

Ausdrucksweise auf ihren sprachlichen Habitus zurückzuführen ist und zu welchen Anteilen dieser Sprachgebrauch von der Frau Stein bewusst als Ironie (vgl. Bourdieu 2012, 86) dahingehend inszeniert ist, dass sie um die Realitätsferne ihres idealen Konstrukts des Fremdsprachenlernenden weiß, ist nicht klar abgrenzbar. Denn ihre Sprechweise legt das ideale Bild einer Schülerin/eines Schülers nahe, die/der alle Vokabeln gelernt hat, pünktlich erscheint, ihr/sein Unterrichtsmaterial nicht vergisst und nur ein Mindestmaß an Informationen bedarf, um dem Unterricht bzw. der fremdsprachlichen Kommunikation selbständig zu folgen. Dass Frau Stein den Schülerinnen und Schülern allerdings nur eingeschränkt oder im Fall des ausbleibenden Rückgrußes keinen Raum zu fremdsprachlichen Äußerungen zugesteht, widerspricht der den Schülerinnen und Schülern eingangs zugeschriebenen Autonomie. So begrenzt sie die Schülerinnen und Schüler auf einzelne Wörter im Rahmen der Vokabelabfrage, auf das Vorlesen der einleitenden Aufgabenstellung und auf eine vermutlich buchbasierte (Sprach-)übung, was dafür spricht, dass sie versucht, sich von den Schülerinnen und Schülern zu distanzieren (vgl. Bourdieu 1993, 96). Die bestehende Asymmetrie, die „Kräfteverhältnisse“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 133), werden durch Wechsel in die Ausgangssprache und die Art und Weise des ausgangssprachlichen Gebrauchs noch zugespitzt. Frau Stein wechselt in die Ausgangssprache oder reagiert auf schüler/inneninitiierte Wechsel ausgangssprachlich stets in Unterrichtssituationen, in denen sie den Schülerinnen und Schülern ihr Verhalten als fehlerhaft vor Augen führt. Stilistisch ist die ausgangssprachliche Redeweise der Lehrerin in diesen Momenten von Ironie und rhetorischen Fragen geprägt, wodurch sie die Versäumnisse der Schülerinnen oder Schüler noch deutlicher zum Vorschein kommen lässt. Einzelne werden – vorwiegend mit namentlicher Adressierung – in den Fokus gerückt und die Ausgangssprache zu disziplinarischen Zwecken instrumentalisiert. Die oben beschriebene ausgangssprachliche Sprechweise der Lehrerin, mit der sie den schüler/inneninitiierten Sprachwechseln, denen ein dringendes Mitteilungsbedürfnis oder Klärungsbedarf zu Grunde liegt („war das wirklich dabei?“; „ich hab meine Sachen vergessen“, [Andreas sagt etwas auf Deutsch]), begegnet, führt nicht zur sachlich-neutralen Klärung der Sachverhalte und zum zügigen Rückkehr in den zielsprachlichen Fachunterricht, sondern verzögert den Fortgang und stellt den Versuch der Lehrerin dar, ihre Autorität in zweifelhafter Weise zu untermauern.

Hingegen ist die habituell geprägte umgangssprachliche Redeweise von Mme Dubois in Fall 2 „*un mélange des deux*“ eher Ausdruck eines gewissen „Nähe- oder Vertrautheitsverhältnisses“, das zwischen der Deutschlehrenden und den Deutschlernenden in mehrfacher Hinsicht besteht. In Bezug auf die Kommentierung des Lernstandes konnte

rekonstruiert werden, dass Mme Dubois – im Unterschied zu Frau Stein – ihre Beobachtung vielmehr als neutrale Feststellung denn als Versäumnis schildert. Diese Beobachtung nimmt sie, als eine Art Regisseurin, die hinter die „Kulissen“ des schreibenden Schüler/innenpublikums blickt, zum Anlass für *alle* Schülerinnen und Schüler eine Passung zwischen dem vorhandenen Sprachstand und dem Anforderungsprofil der Aufgabenstellung vorzunehmen. Dies kommuniziert sie sprachlich für alle Beteiligten in der gemeinsam geteilten Ausgangssprache, worin sich der schüler- und lernorientierte Gebrauch der Ausgangssprache zeigt. Dieser Erklärungspassage gehen wiederholte Nachfragen des einen Schülers voraus, auf die die Lehrerin in französischer Sprache eingeht, was den Gebrauch der Ausgangssprache als „Aushandlungssprache“ deutlich macht. Die Unterbrechungen des zielsprachlichen Diskurses entstehen nicht ausnahmslos – wie in Fall 1 – aufgrund von den Schülerinnen und Schülern zugeschriebenen oder tatsächlich vorhandenen Versäumnissen, sondern aufgrund des Unterrichtsgegenstandes der fremden Sprache. Auch Fragen bezüglich der Sprachwahl bzw. der Sprachregelung im Umgang mit Notizen, die hier (erneut) verhandelt wird, während sie von Frau Stein in Fall 1 vorgegeben wird, führen zu Unterbrechungen. Die den Schülerinnen und Schülern eingangs durch die zielsprachliche Begrüßung zugeschriebene Autonomie – auch hinsichtlich der Sprachwahl – wird in Fall 1 folglich nicht eingelöst. Im Kontrast dazu wird den Schülerinnen und Schülern in Fall 2 die Autonomie bezüglich der Wahl der Sprache und des Umfangs zugestanden. Dass dieser Handlungsspielraum, der den Schülerinnen und Schülern eröffnet wird, auch von ihnen anerkannt und ausgefüllt wird, zeigt sich, als eine Schülerin die Rückkehr zum Fachinhalt bzw. zur „Theaterbühne“ mit einem Wechsel in die Zielsprache initiiert („ja“) und sie als „Regieassistentin“ oder „Ko-Lehrerin“ eine Verständnisschwierigkeit ihrer Mitschülerinnen antizipiert und als Hilfsangebot einen Sprachwechsel in die Ausgangssprache vollzieht. Die Förderung der Eigenständigkeit im Umgang mit den Sprachen wird zudem durch das gewählte „Lernszenario“ (Rösch 2011, 71) mitbedingt, in dem den Schülerinnen und Schülern – anders als im ersten Fall – eine umfangreichere mündliche und schriftliche Produktion fremdsprachlicher Äußerungen ermöglicht wird. Während ausgangssprachliche Unterbrechungen des zielsprachlichen Unterrichts in Fall 2 zu einer Klärung der Sprachregelung bzw. des zielsprachlichen Vokabulars verhelfen und (sprachliche) Unsicherheiten seitens der Schülerinnen und Schüler ausräumen, dramatisieren die ausgangssprachlichen Kommentare Frau Steins in Fall 1 Situationen und produzieren eher (leisen) Widerstand auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, die sich in inadäquaten Kommentaren oder in ironischen Bemerkungen entladen.

#### 6.1.4 Idealtypische Typenbildung von Sprachwechsellmustern

Aus dem Vergleich und der Kontrastierung der Fallrekonstruktionen lassen sich angesichts der begrenzten Anzahl an Fällen vier idealtypische Typen (vgl. Oevermann 2000, 127f.) von Sprachwechsellmustern ableiten, die quer zu den französischen oder deutschen Fremdsprachenlehrpersonen verlaufen. Für die ersten beiden Typen kann strukturell umfänglich (Typus „*zielsprachliche Gemeinschaft*“) und tendenziell (Typus „*ausgangssprachliche Verständniskontrolle*“) eine Orientierung an einer Einsprachigkeit des Unterrichts konstatiert werden. Sie weisen Tendenzen der sogenannten „Puristen“ (Ehrhart 2002, 6; Lavric 2013, 143) im Umgang mit der Ziel- und der Ausgangssprache und vice versa auf, während die Typen „*Sprachen als Instrument*“ und „*Sprachmischung als Hilfsmittel*“, die im Vergleich zu den ersten beiden Typen vermehrt Sprachwechsel einsetzen, den „Mischerinnen“ (Ehrhart 2002, 6; Lavric 2013, 143) im Umgang mit der Ziel- und der Ausgangssprache zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 2).

Der idealtypische Typus „*zielsprachliche Gemeinschaft*“ (Fall 3 „*nous avons aujourd'hui de la visite*“ – (Inszenierung) der Zielsprache als Unterrichtssprache“) weist ein dominierendes Handlungs- und Kommunikationsmuster auf, das an einer ein-/bzw. zielsprachlichen Orientierung des Unterrichts ausgerichtet ist. Die Sprachwechselpraktik dieses Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass keinerlei selbstinitiierte Wechsel in die Ausgangssprache stattfinden. Auf Wechsel in die deutsche Ausgangssprache, die von Schüler/innenseite und unbeabsichtigter Weise von der Besucherin aus erfolgen, reagiert dieser Typus – teils in entgrenzender Art und Weise – stets zielsprachlich. Mit seiner einsprachigen Praktik ist er bestrebt, eine Gemeinschaft herzustellen, die nicht nur Fachinhalte, sondern auch Organisatorisches, das an der Schwelle zum Unterricht thematisch wird, zielsprachlich verhandelt. Dass dieses Szenario nicht widerstandslos/bruchlos umgesetzt werden kann, zeigt sich in den ausgangssprachlichen Wechseln der Lernenden.

Der idealtypische Typus „*ausgangssprachliche Verständniskontrolle*“ (Fall 4 „*alles klar oder nicht? – qu'est-ce qu'on doit faire là?*“ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“) ähnelt dem ersten Typus strukturell dahingehend, dass er gleichermaßen um die Herstellung einer zielsprachlichen Gemeinschaft bemüht ist, die Zielsprache aber stärker lehrerzentriert und über weite Strecken monologisch als Unterrichtssprache gebraucht. Auf schüler/inneninitiierte Wechsel in die Ausgangssprache, die Nachfragen zum Gegenstand haben, reagiert dieser Typus nicht oder – in Übereinstimmung mit dem Handeln des ersten Typus – in der Zielsprache. Ein minimaler Kontrast zum Typus

„*zielsprachliche Gemeinschaft*“ besteht darin, dass dieser durchgängig in der Zielsprache verharret, während der Typus „*ausgangssprachliche Verständniskontrolle*“ die Monolingualität letztlich zugunsten einer Übersetzung in die Ausgangssprache aufgibt, um das Verständnis für alle Schülerinnen und Schüler zu sichern. Die wesentliche Sprachwechselvariante, die diesen Typus auszeichnet, dient folglich der Übersetzung in die Ausgangssprache zur Verständnissicherung. Das zentrale Strukturmerkmal der Kontrolle oder Überprüfung spiegelt sich ebenfalls in der – teils sprachlich habituell bedingten – genauen, korrekten und variantenreichen zielsprachlichen Ausdrucksweise dieses Typus wider.

Der idealtypische Typus „*Sprachen als Instrument*“ (Fall 1 „*Bingo*“- Sprachen als Instrument der Disziplinierung“) wird durch ein habituell geprägtes Handlungs- und Kommunikationsmuster bestimmt, welches an einer Instrumentalisierung, vor allem der Ausgangs- und in Teilen der Zielsprache, zu disziplinarischen Zwecken orientiert ist. Die Zielsprache wird – teils in stilistisch überhöhter Form – als Inhalts- und Instruktionssprache gebraucht. Ausgangssprachliche Reaktionen auf schüler/innen- oder selbstinitiierte Wechsel in die Ausgangssprache nimmt der Typus „*Sprachen als Instrument*“ in Unterrichtssituationen vor, in denen die „Disziplinierungsbedürftigkeit“ der Fremdsprachenlernenden aus seiner Sicht relevant wird. Als dominierende Struktur tritt eine Gebrauchsorientierung im Einsatz der Ausgangs- und der Zielsprache hervor, die in Verbindung mit bestimmten Unterrichtsaktivitäten, wie der Hausaufgabenüberprüfung, steht bzw. mit einer Instrumentalisierung der Sprachen/der Wechsel zwischen den Sprachen einhergeht und dementsprechend eine Ausrichtung an einer Zweisprachigkeit des Unterrichts aufweist.

Der Typus „*Sprachmischung als Hilfsmittel*“ (Fall 2 „*un mélange des deux*“ – Sprachmischung als Hilfsmittel“) ist strukturell durch ein Handlungs- und Kommunikationsmuster geprägt, dass sich durch einen schüler/innen- und lernorientierten Gebrauch der Ziel- und der Ausgangssprache auszeichnet. Die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Fremdsprachenlernenden spiegelt sich in der, habituell geprägten, umgangssprachlichen Ausdrucksweise dieses Typus, in dem Zugeständnis von Autonomie bezüglich der schriftlichen Verwendung der eigenen und der fremden Sprache und des Auftretens einer Art Regisseurin wider, die den Lernenden Handlungsspielraum ermöglicht. Als dominierende Struktur zeichnet sich eine Orientierung an einer Zweisprachigkeit des Unterrichts, einer „*mélange des deux*“ ab. Dieser Typus nutzt die Ausgangssprache in unterstützender Funktion zur Klärung von Organisations-, Inhalts-, oder Verständnisfragen und ermöglicht dadurch eine zügige Rückkehr zum zielsprachlichen Fachunterricht.

### 6.1.5 Diskussion der Ergebnisse

Nach dem Abschluss der Typenbildung, innerhalb derer für jeden Fall ein idealtypischer Typus (vgl. u.a. Oevermann 2000, 127f.) für den Umgang mit Sprachwechseln bzw. mit der Ausgangs- und der Zielsprache herausgearbeitet werden konnte, werden die Ergebnisse in Rückbindung an den deutsch-französischen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) diskutiert. Die Kontrastierung und anschließende Typenbildung offenbarte, dass sowohl in den Unterrichtssequenzen aus dem deutschen Französischunterricht als auch aus dem französischen Deutschunterricht eine Art „System“ (Fleur Ott 2011, 57), bestimmte Regelmäßigkeiten oder Strukturen im lehrer/innen- und schüler/innenseitigen Umgang mit der Koexistenz der Ziel- und der Ausgangssprache bestehen, die sich von fremdsprachlichem Klassenzimmer zu fremdsprachlichem Klassenzimmer ähneln oder unterscheiden – unabhängig davon, ob es sich um Fremdsprachenunterricht in Frankreich oder Deutschland handelt. Methodisch betrachtet konnten somit zwar Regelmäßigkeiten erkannt werden, jedoch keine kulturellen Regelmäßigkeiten (vgl. Cappai 2010, 138; Kapitel 3.2.3). Der Befund des Bestands einer Art „System“, das sich in der Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrenden und -lernenden herausgebildet hat, steht in Einklang mit den Studienergebnissen von Fleur Ott (2011) und Castellotti (2001) (vgl. Kapitel 2.2.3, S. 28ff.). Dieses System wird zuvorderst von den Sprachwechselpraktiken der Fremdsprachenlehrenden beeinflusst, die explizit und implizit bestimmte Regeln im Umgang mit den Sprachen und Wechseln zwischen diesen an die Lernenden herantragen, die ihrerseits die an sie gestellten Anforderungen rekonstruieren und ausgestalten. Rekurse auf die Ausgangssprache von Seiten der Schülerinnen und Schüler, denen ein eher fachlich oder eher pädagogisch bedingtes, spontan geäußertes (dringliches) Mitteilungs- oder Klärungsbedürfnis zu Grunde liegt – so etwa inhaltliche oder sprachliche Verständnisanfragen in Bezug zur jeweils anstehenden Unterrichtsaktivität, die Formulierung von „Hilfsangeboten“ in der Adressierung von *peers*, Erklärungs-pflichten – erfolgen in allen Fällen. Hingegen findet ein schüler/inneninitiiertes Wechsel in die Zielsprache lediglich in einem Fall (Fall 2) als Antwort auf eine ausgangssprachliche Frage der Lehrenden statt, die das Sprachverstehen der Schülerin und ihre Bereitschaft, inhaltlich fortzufahren, symbolisiert (vgl. Kapitel 4.2.4).

Die schüler/innenseitigen Rückgriffe auf die Ausgangssprache werden weder von den Typen des Französisch- noch denen des Deutschunterrichts explizit sanktioniert oder gar untersagt, wie im Zuge geschlossener fremdsprachendidaktischer Vermittlungskonzepte (z.B. direkte, audiolinguale, audiovisuelle Methode, vgl. Einleitung, S. 9f.) geschehen – sieht man

von den als implizit gedeuteten Unterbindungsversuchen des durch den Französischlehrer Herrn Schmidt verkörperten Typus „*zielsprachliche Gemeinschaft*“ oder den durch die Deutschlehrerin Mme Lavigne verkörperten Typus „*ausgangssprachliche Verständnis-kontrolle*“ ab. Ersterer reagiert auf ausgangssprachliche Anfragen oder Beiträge der Schülerinnen und Schüler durchgängig in der Zielsprache, während letztere auf ausgangssprachliche Schülerfragen (zunächst) nicht eingeht. Das – mit den beschriebenen Einschränkungen – bei allen Typen konstatierte Zugeständnis zum Einbezug der Ausgangssprache – erfolgt seitens der Akteure im Wissen und in Anerkennung von kommunikativen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts, die den Einsatz der Mutter-/Ausgangssprache nicht ausklammern (vgl. Butzkamm 2012, 120) und geschieht letztlich vor dem Hintergrund der Implementierung der Regelungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in Europa, die ihrerseits in den Lehrplänen, Bildungsstandards und *programmes nationaux* verankert sind (vgl. Einleitung und Kapitel 4).

Obschon insgesamt eine Toleranz gegenüber (schüler/inneninitiierten) Sprachwechseln zu konstatieren ist, zeigt sich je nach Typus eine Ausdifferenzierung in der Ausrichtung an einer Ein- oder Zweisprachigkeit des Unterrichts. Zur Erklärung der gänzlichen oder tendenziellen Umsetzung der Ein- oder Zweisprachigkeit und damit des tendenziellen Einbezugs oder Nicht-Einbezugs von Sprachwechseln wird in mehreren Studien übereinstimmend eine Abhängigkeit von individuellen Merkmalen der Lehrperson wie dem „individuellen Stil“ (Lavric 2013, 142), dem *style pédagogique* (Castellotti 2001, 57) oder dem *style d'enseignement* (Causa 2002, 55; Molander 2004, 104) herangezogen, die bestimmte Sprachwechselpraktiken hervortreten lassen. Diese werden anschließend dem Typ des „Puristen“, (Ehrhart 2002, 6; Lavric 2013, 143) der sich an einer Einsprachigkeit des Unterrichts orientiert, oder dem Typ des „Mischers“ (ebd.), der sich an einer Zweisprachigkeit des Unterrichts orientiert, zugeordnet – Typenbeschreibungen, die sich auch für die untersuchten Fälle als bedeutsam herausstellten, jedoch lediglich als grobe Bezugspunkte fungieren. Denn die inhaltliche Ausdifferenzierung beschränkt sich auf die schaubildartige Darstellung und die knappe Deskription der einzelnen Typen als Puristen, der den Gebrauch der L1 ablehnt und als Mischer, der den Gebrauch der L1 toleriert. Dass der unterschiedliche Umgang mit Ausgangs- und Zielsprache vielmehr mit individuellen (Lehr-) stilen, denn mit länderspezifischen Erklärungen einhergeht, zeigt sich auch in der einzigen Studie zu Sprachwechseln in vergleichender Perspektive (Deutschunterricht in Frankreich, Französischunterricht in Österreich) (vgl. Lavric 2013, 2014 und Kapitel 2).

Im Rahmen von Bourdieus (1990, 1993, 2012) Habituskonzept, das sich im Verlauf der Fallanalysen in Ansätzen als relevant erwies, sind individuelle Merkmale wie der Lehrstil Teil des Habitus, welcher als handlungsgenerierendes Prinzip die Kommunikations- und Handlungsweisen, hier der Lehrpersonen, prägt. Nach Bourdieu (2012, 56) geschieht dies „jenseits von Bewusstsein“. Deutungen, die in Richtung einer Differenzierung zwischen unbewussten und bewussten Entscheidungen für oder gegen den Einsatz von Sprachwechseln in der Unterrichtsinteraktion weisen, konnten in den Fallrekonstruktionen zuweilen aufgestellt werden.<sup>94</sup> Mit der Nutzung der bourdieuschen Vergleichsfolie wird die Brücke zu Ansätzen in der Bildungsgangforschung sowie der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung geschlagen, die das Konzept des Habitus in Bezug auf die Ausbildung der Fachkultur der Lehrenden und der Lernkultur der Lernenden als relevant erachten (vgl. Decke-Cornill et al. 2007; Tesch 2016; Kapitel 2). Das heißt, mit Fokus auf die Fremdsprachenlehrende/den Fremdsprachenlehrenden vollzieht sich „die pädagogische Praxis [hier insbesondere der Einsatz der Ziel- bzw. der Ausgangssprache und das Praktizieren von Sprachwechseln] [...] auf Grundlage der gesamten Lehrperson mit ihren konkreten habitualisierten Eigenschaften“ (Jobst 2010, 84). In Anlehnung an die Erkenntnisse von Krüger (2011) ließe sich spezifischer von einem „Sprachlernhabitus“ – verstanden als (Teil-)sozialisation des Lernenden – sprechen, der sogenannte lernerinterne (Einstellungen, Motive/Motivationen, sprachliches Selbstkonzept, sprachliche und nationale Identität, Extra- bzw. Introversion, Lernstile und Lernstrategien) und lernerexterne (soziales Umfeld, gesellschaftlich-politische Einflüsse) Faktoren inkorporiert und als Dispositionen im Sprachlernhabitus integriert (vgl. ebd., 35ff.). Dieser wirkt auf die Sprachentscheidungen, das heißt, „welche Sprache wie [...] gelernt [und später gelehrt] wird“ (Krüger 2011, 320). Diesen „Sprachlernhabitus“ bilden Lernende im Laufe ihrer eigenen Schulzeit, im Verlauf ihrer Berufsausbildung (an der Universität) und im Berufsalltag der Schule als Lehrende aus und verkörpern ihn im wörtlichen Sinne (vgl. Kapitel 2). Die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Analysen vermögen nicht, eine umfängliche Bestimmung der (sprachlichen) Habitus‘ der Lehrenden und noch viel weniger der einzelnen Lernenden vorzunehmen. In Anschluss an die oben getätigte Ausführung sollen jedoch

---

<sup>94</sup> Methodologisch betrachtet lassen sich intentionale Entscheidungen im Rahmen des hier angewandten Forschungszugangs der Objektiven Hermeneutik jedoch nicht rekonstruieren, sodass entsprechende Fragen offen bleiben müssen (vgl. Wernet 2011, 26; vgl. Kapitel 3). Hingegen wurde eine Differenzierung in bewusste oder unbewusste Entscheidungen für oder gegen den Einsatz von Sprachwechseln in der Unterrichtsinteraktion in methodologisch anders aufgestellten Studien zu Sprachwechseln im fremdsprachlichen Unterricht vorgenommen (vgl. u.a. Fleur Ott 2011; hier in Anlehnung an Thesen zum *Codeswitching* in Bilingualismuskontexten nach Gardner Chloros 2009).



zumindest einige Aspekte angeführt werden, die für die Konstituierung des (fremd-)sprachlichen Habitus bzw. des Sprachlernhabitus – für die Fremdsprachenlehrenden ließe sich vielleicht von einem Sprachlehrhabitus sprechen – eine Rolle spielen. Diese gehen aus den Rekonstruktionen selbst bzw. aus den Kontextinformationen der Fälle hervor.

Die Lehrenden haben im Laufe ihrer Ausbildungszeit je eigene/unterschiedliche Lernerfahrungen gesammelt, wie der Französischlehrende Herr Schmidt während seines integrierten deutsch-französischen Studiums und seines beruflichen Werdegangs im frankophonen Ausland oder die Deutschlehrerinnen Mme Dubois und Mme Lavigne im Verlauf ihres universitären (Fach-)studiums in Frankreich mit anders gewichteten pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Anteilen als in Deutschland (vgl. Kapitel 2, Kapitel 4). Hinzu kommen Kenntnisse, die im Rahmen von (Fremdsprachenlehr-)fortbildungen im In- und Ausland erworben wurden etc. In Bezug auf das professionelle Selbstkonzept sei exemplarisch die Deutschlehrerin Mme Dubois aus dem Fall 2 genannt, die sich als Autodidaktin bezeichnet, was sich mitunter in der lehrwerkunabhängigen Gestaltung des Unterrichtskonzeptes der Schülerinnen- und Schülerpräsentationen widerspiegelt. Dass auch bildungspolitischen Rahmenbedingungen, nicht nur hinsichtlich der curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht (das lehrbuchbasierte oder lehrwerkunabhängige Arbeiten, das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus am Ende eines (Teil-)lehrgangs, den (flexiblen) Umgang mit Einsprachigkeit), sondern auch hinsichtlich der Gewichtung der Fremdsprachen eine Bedeutung zukommt, zeigt sich beispielsweise in der Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen. So wird Französisch in Fall 1 an einem altsprachlichen Gymnasium als 3. Fremdsprache erlernt, in Fall 3 als 2. Fremdsprache, während Deutsch in Fall 2 als 1. Fremdsprache erlernt wird und dies im Rahmen der *section européenne* mit zusätzlicher Stundenanzahl. In Fall 4 ist Deutsch 2. Fremdsprache und wird von Schülerinnen und Schüler der Fachrichtungen Wirtschaft (*Scientifique*) im allgemeinen Zweig und Bürokommunikation (*Gestion spécialités Communication*) im technischen Zweig belegt (vgl. Kapitel 5). Eine fundiertere Beforschung dieser Einflussfaktoren, die nicht den Schwerpunkt der vorliegenden Studie bilden, bleibt Folgeprojekten vorbehalten.

Was die (sprachlich) habituellen Prägungen, die dem pädagogisch-didaktischen Handeln der Fremdsprachenlehrenden zu Grunde liegen, anbelangt, ist ferner zu berücksichtigen, dass sich diese in mehr oder weniger starker Ausprägung zeigen und sie, sofern die Umstände variieren, auch selbst Veränderungen unterliegen können. In den vorliegenden Fällen

bringt der sprachliche (Lehr-)habitus Orientierungen eines vergemeinschaftend-einsprachigen (Fall 3), eines lehrerzentriert-einsprachigen (Fall 4), eines gebrauchtorientiert-zweisprachigen (Fall 1) und eines schüler-/lernorientiert-zweisprachigen (Fall 2) Typus hervor. Welche Bedeutung hat dieses Ergebnis, die Ausrichtung des Unterrichts an Ein-/oder Zweisprachigkeit nun für die Lernenden und den Erwerb der fremden Sprache?

Die Orientierung der ersten beiden Typen an einer möglichst zielsprachlichen Gestaltung des Unterrichts bedeutet für die Lernenden, dass der zielsprachliche Redeanteil ihrer Lehrenden gemessen an ihrem eigenen Redeanteil deutlich überwiegt und sie in mehr oder minder starkem Umfang auf die Schulung ihrer rezeptiven Fertigkeiten beschränkt sind. Dass die Schülerinnen und Schüler Mitteilungs- oder Klärungsbedürfnisse in Adressierung von *peers* in „Nebengesprächen“ oder in Adressierung ihrer Lehrenden in der Ausgangssprache artikulieren, zeigt, dass sie den zielsprachlichen Erläuterungen folgen können, sich aufgrund des aktuellen Standes ihrer „Lernersprache“ (Bickes/Pauli 2009,104) aber noch nicht in der Zielsprache äußern können oder dieses – als bewusste oder unbewusste Artikulation von „(leisem) Widerstand“ (vgl. Fall 4, S. 159) auf die aus ihrer Perspektive in entgrenzender Tendenz auferlegte Monolingualität – nicht wollen. Im Fall des „lehrerzentriert-einsprachigen“ Typus „*ausgangssprachliche Verständniskontrolle*“ bringen die Lernenden an verschiedenen Stellen des Unterrichts Mitteilungsbedürfnisse zum Ausdruck, indem sie leise untereinander reden oder Fragen an die Lehrende – ausnahmslos ausgangssprachlich – formulieren. Die mahrende und unterbindende Reaktionsweise auf diese (zurückhaltenden, unsicheren) Interventionsversuche sowie die Aufforderung zur Übersetzung des Arbeitsauftrages in die Ausgangssprache haben zur Folge, dass sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht in der Zielsprache äußern – zumindest nicht in der untersuchten Sequenz. Die Hinwendung zu fachlichen Inhalten geht beim Typus „*zielsprachliche Gemeinschaft*“ mit einer Änderung des Sprachregisters und einer Reduzierung des Redeanteils seitens des Lehrenden und einem Wechsel der Lernenden in die Zielsprache einher. Diese Gemeinschaft kommuniziert fachinhaltlich und organisatorisch (Verteilung der Redeparts) – mit einer Ausnahme – tatsächlich in der Zielsprache.

Die Lernenden, deren Unterricht von einer Orientierung an Zweisprachigkeit geprägt ist, erfahren diese in Fall 1 „*Bingo*“ im Rahmen paradoxaler Handlungsanforderungen, die mit und zwischen den Sprachen aufgebaut werden, in Fall 2 „*un mélange des deux*“ im Rahmen von wechselseitigen Aushandlungen, die mit einer Erleichterung der an sie gestellten (sprachlichen) Anforderungen einhergehen. In Fall 1 sind zielsprachliche Äußerungen der

Schülerinnen und Schüler auf kurze Ein-/oder Zweiwort-Antworten im Rahmen der deutsch-französischen Vokabelabfrage begrenzt. Sooft die Lehrperson in die Ausgangssprache wechselt, dient dies disziplinarischen Zwecken und produziert auch auf Schüler/innenseite ausgangssprachliche Äußerungen oder Schweigen. Diese Reaktionen führen tendenziell zu längeren fachinhaltlich irrelevanten Unterrichtsunterbrechungen als dass sie dem fremdsprachlichen Lernprozess zuträglich erscheinen. Im Gegensatz dazu führt die Aushandlung über den Unterrichtsgegenstand der fremden Sprache, das Zugeständnis der Lehrerin, die französische Ausgangssprache verwenden zu dürfen und die kurze Übersetzung des zielsprachlichen Wortschatzes in die Ausgangssprache in Fall 2 insgesamt zu einer Erleichterung des Sprachverständnisses für die Schülerinnen und Schüler. Dass die Ausgangssprache in dieser Sequenz durchgängig als Ressource gehandelt wird, zeigt sich am deutlichsten, als die vortragende Schülerin nach dem Sprachvorbild der Lehrerin handelt und den Mitschüler/innen mittels eines Sprachwechsel ein Hilfsangebot macht. Diese Autonomie, die den Lernenden in dem Fall zugestanden wird, bringt ein eigenverantwortliches Handeln im Umgang mit den Sprachen hervor und steht für einen umsichtigen Umgang mit Sprachwechseln, der exemplarisch im Sinne einer Sensibilisierung als „ressourcenorientiertes Modell“ für andere Fremdsprachenlehrende herangezogen werden kann.

## 7 Schlussbetrachtung

Zu Beginn der Studie wurde die Koexistenz der Ziel- und der Ausgangssprache als Charakteristikum eines jeglichen Fremdsprachenunterrichts herausgestellt und der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis als universelle (pädagogisch-didaktische) Herausforderung beschrieben.

Abschließend soll nun auf die eingangs formulierten Forschungsfragen eingegangen werden:

- Was lässt sich beobachten und beschreiben, sobald zwischen den Sprachen gewechselt wird? Was bedeuten diese Sprachwechsel?
- Welche Sprachwechselsituationen lassen sich im Unterricht identifizieren?
- Inwiefern zeigen sich im Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache Differenzen und Ähnlichkeiten im Handeln und in der Kommunikation der Lehrenden und der Lernenden?
- Zeigen sich länderübergreifende Praktiken des Sprachwechsels oder lassen sich länderspezifische Strukturmerkmale rekonstruieren?

Vier Fallbeispiele, denen Unterrichtssequenzen aus dem Französischunterricht in Deutschland und aus dem Deutschunterricht in Frankreich zu Grunde lagen, wurden mittels des qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugangs der Objektiven Hermeneutik analysiert. Sowohl im französischen als auch im deutschen Fremdsprachenunterricht konnten verschiedene Unterrichtssituationen identifiziert werden, in denen von Seite der Lehrenden oder der Lernenden Sprachwechsel vorgenommen wurden. Diese umfassen Leistungsüberprüfungen, organisatorische Belange, die Klärung von Versäumnissen, Wortschatzerklärungen und Aushandlungen über die Sprachregelung. Die Vielfalt der Situationen bezeugt, dass sich Sprachwechselpraktiken nicht auf einzelne Unterrichtsphasen oder -aktivitäten begrenzen lassen, sondern den gesamten Lern- und Lehrprozess begleiten.

Bezugnehmend auf die Frage nach dem Umgang mit der Präsenz von Ausgangs- und Zielsprache ließen die Einzelfallrekonstruktionen, der Vergleich sowie die minimale und maximale Kontrastierung ähnliche und differierende Sprachwechselpraktiken, insbesondere der Fremdsprachenlehrenden hervortreten, die nahelegen, dass bestimmte Regelmäßigkeiten im Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache existieren – ein Ergebnis, das vorhandene Befunde zum Sprachwechsel im Fremdsprachenunterricht bestätigt (vgl. Castellotti 2001; Causa 2002; Fleur Ott 2011). Dass sich ähnelnde oder differierende Sprachwechselpraktiken nicht im Sinne einer Zuschreibung von „typisch deutschen“ oder „typisch französischen“ Sprachwechselpraktiken entlang der Ländergrenze Deutschland-Frankreich

zeigten, sondern länderübergreifend rekonstruiert werden konnten, tritt der These länderspezifischer Interventionsformen entgegen, wie sie im Rahmen anderer vergleichender Studien aufgestellt werden konnten (vgl. u.a. Knipping 2003; Nonnenmacher 2008; Meister 2012). Der Vergleich und die Kontrastierung eines je deutschen und französischen Falles offenbarte, dass das pädagogisch-didaktische Handeln der Fremdsprachenlehrenden und damit der Umgang mit der Ausgangs- und der Zielsprache unbewusst durch Ausprägungen ihres Sprachlehrhabitus – als sozialisatorisch erworbene Dispositionen – geprägt ist, und dieser in unterschiedlich starkem Maße die vollkommene oder tendenzielle Ausrichtung an einer Ein- oder Zweisprachigkeit des Unterrichts beeinflusst. Demzufolge kristallisierten sich vier idealtypische Typen von Sprachwechsellmustern heraus: der vergemeinschaftend-einsprachige Typus (Fall 3), der lehrerzentriert-einsprachige Typus (Fall 4), der gebrauchorientiert-zweisprachige Typus (Fall 1) und der schüler-/lernorientiert-zweisprachige Typus (Fall 2). Deutlich wurde, dass die situations- und bedürfnisflexibel ausgestaltete Sprachwechselpraktik des letztgenannten Typus, bei dem die gemeinsam geteilte Ausgangssprache als Ressource gehandelt wird, zu einem autonomen Umgang der Lernenden mit den Sprachen anregt und zu einer positiven Lernatmosphäre beiträgt, die von reziproken Hilfestellungen zeugt. Die Beeinflussung der Sprachwechselpraktiken durch den Sprachlehrhabitus erweitert bestehende Befunde zum Sprachwechselphänomen im Fremdsprachenunterricht, die übereinstimmend eine Abhängigkeit vom individuellen (Lehr-) stil/von individuellen Lehrstrategien der Lehrperson proklamieren (vgl. Castellotti 2001; Causa 2002; Lavric 2013, 2014). In Bezug auf die Frage nach der Universalität von Sprachwechselpraktiken im Vergleich der Unterrichtssequenzen aus Deutschland und Frankreich ist festzuhalten, dass diese in Abhängigkeit vom jeweiligen Sprachlehrhabitus den einzelnen Typen entsprechend ausdifferenziert sind und somit länderübergreifend ähnlich, minimal oder maximal differierend einzuordnen sind. Die Erkenntnisse dieser Arbeit stellen einen ersten Beitrag an der Schnittstelle von Fach- und Erziehungswissenschaft zur Untersuchung des Sprachwechselphänomens im Fremdsprachenunterricht in vergleichend deutsch-französischer Anlage dar. Erhellend wären weitere deutsch-französische Fallrekonstruktionen von Sprachwechseln in länderübergreifend gleichartigen Unterrichtssituationen, die nicht Gegenstand dieser Studie sein konnten, wie beispielsweise komplexe Grammatikerklärungen oder Sprachvergleiche, bei denen die Ziel- und die Ausgangssprache nicht Kommunikationsmedium, sondern auf einer Metaebene Gegenstand des Unterrichts sind.

Abschließend sei eine Reflexion über den Nutzen dieser Studie angeführt. Die Erkenntnis über die Bedeutung der eigenen Habitusbildung, die in das pädagogisch-didaktische Handeln und in die Gestaltung des Arbeitsbündnisses mit den Schülerinnen und Schülern einfließt, spricht dafür, diese in ihren Folgen für den fachlichen und kulturellen Fremdsprachenlern- und -bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, zu reflektieren und gegebenenfalls professionell anzupassen (vgl. Kramer 2015, 355f.). Im Sinne einer „Habitus-sensibilität“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014, 177) bzw. einer Habitus-sensibilisierung stellt diese Anforderung an professionelles Handeln vor dem Hintergrund des heterogenen Spektrums an (sprachlich) habituellen Mustern eine komplexe Herausforderung dar (vgl. ebd, 178). Diesbezüglich könnten sich Forschungsprojekte als anschlussfähig erweisen, die, beispielshalber mittels qualitativer Interviewstudien, die Profession der Fremdsprachenlehrenden und die Ausbildung ihres Sprachlehrhabitus beforschen. Als aufschlussreich könnten sich Fragen bezüglich der ein- oder mehrsprachigen Sozialisation in der Herkunftsfamilie, der (institutionellen) Erwerbskontexte weiterer (Fremd-)sprachen, in Bezug auf Aufenthalte im fremdsprachlichen Ausland im Rahmen privater, schulischer und universitärer Kontexte und den damit verbundenen Lernprozessen, zu Erfahrungen mit unterschiedlichen Vermittlungsmethoden, programmatischen Rahmenbedingungen usw. erweisen. Ferner könnten sich Forschungsprojekte anschließen, die die normativen Grundlagen und Programmatiken bezüglich der Thematik des Sprachwechsels im Fremdsprachenunterricht stärker in den Blick nehmen, als es im Rahmen dieser Arbeit erfolgt ist.

Insgesamt kann mit Blick auf die Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrenden in beiden Ländern als Fazit festgehalten werden, dass neben einer Sensibilisierung für den eigenen Sprach(lehr)habitus und den „Schülerhabitus“ (Helsper et al 2018, 4) respektive den Sprachlernhabitus der Schülerinnen und Schüler die Frage nach einer Didaktisierung von Sprachwechseln („Didactiser l’alternance?“; vgl. Cambra 1997, 401) zu erörtern ist, eine „code-switching awareness“ (Lavric 2013, 153) nach dem Vorbild des Konzepts der „language awareness“/„Sprachbewusstheit“ (Nieweler 2017, 22), die zur Reflexion und zum sensiblen Umgang mit den Sprachen im Unterrichtsalltag beitragen könnte. In diesem Rahmen wäre ferner dem Umstand Rechnung zu tragen, dass der fremdsprachliche Unterricht in beiden Ländern – auch bei teils rückläufigen Lernendenzahlen – von einer fortwährend heterogeneren Schüler/innenschaft besucht wird, die über eine zunehmende Diversität an Spracherfahrungen verfügt. Dieser Sprachenschatz besitzt das Potenzial zur Entwicklung sprachreflexiver Kompetenzen, die „[s]inn- und situationsgemäße Möglichkeiten des Wechsels zwischen

Sprachen oder Varianten wie Strategien, sich über Verständigung zu vergewissern, [miteinschließt] [...]“ (Gogolin 2018, 495).

Als abschließende persönliche Reflexion ist anzumerken, dass die wissenschaftliche, methodengeleitete Auseinandersetzung mit der Thematik des Sprachwechselphänomens nicht allein ermöglicht hat, eigene Lern- und Lehrfahrungen des Fremdsprachenunterrichts zu reflektieren, sondern in einem „Distanzierungsprozess“ (Mannheim 2004, 78) eigene ‚Seh- und Denkgewohnheiten‘, insbesondere in gemischten Interpretationsgruppen und -teams (vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013), zu hinterfragen und zu relativieren. Wie gezeigt werden konnte, bietet eine auf das konkrete Unterrichtsgeschehen ausgerichtete binational und rekonstruktiv angelegte Vergleichsstudie – jenseits von normativen Zuschreibungen und Programmatiken – die Chance, der Komplexität des Sprachwechselphänomens auf die Spur zu kommen. Bedeutsam ist diesbezogen für mich die Erkenntnis, inwieweit die eigene, die Mutter-, und die andere, die Fremdsprache, augenscheinlich mit der eigenen Persönlichkeit, mit eigenen Identitätsentwürfen, mit dem eigenen Habitus verwoben sind, denn:

*„Habitus [...], das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1992, 31f.).*

## Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 987-1007.
- Alby, Sophie (2013): Alternances et mélanges codiques. In: Simonin, Jacky/Wharton, Sylvie (dir.): Sociolinguistique du contact. Dictionnaire de termes et concepts. Lyon, S. 43-70.
- Asbrand, Barbara (2009): Qualitative Schulforschung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/ Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbronn, S. 134-140.
- Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Bange, Pierre (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In: AILE no 1, S. 53-85.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2007): Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: (ders.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unveränderten Auflage. Tübingen [u.a.], S. 9-19.
- Beck, Christian/Helsper Werner/Stelmaszyk, Bernd/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen.
- Beiler, Christine (2007): Alternance codique et enseignement de l'allemand langue étrangère en Alsace. Mémoire de maîtrise, Université d'Innsbruck.
- Bericht der Kultusministerkonferenz (2013): Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2013. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013).  
Online unter: <https://grundschule.bildungsp.de/lernbereiche/fremdsprachen.html>  
[zuletzt: 01.10.2018]
- Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn.
- Bildungsserver (2013): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011). Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf) [zuletzt: 01.10.2018]
- Blom, Jan-Petter/Gumperz, John J. (1972): Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway. In: John Gumperz and Del Hymes (eds.): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication, New York, S. 407-434.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Online unter: <https://www.telekom->



stiftung.de/sites/default/files/ackeren\_isabell\_van\_-\_2003\_-\_vertiefender\_vergleich\_der\_schulsysteme\_ausgewaehlter\_pisa-teilnehmerstaaten.pdf [zuletzt: 05.02.2019]

- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2000): Events, Efferveszenz und Adoleszenz: „battle“ – „fight“ – „party“. In: Gebhardt, Winfried/Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen, S. 77-93.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2007): Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, Helen/Hu, Adelheid/Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Opladen, S. 251-270.
- Böttger, Heiner (2017): Themenschwerpunkt: Frühes Fremdsprachenlernen. Tübingen.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede, In: ders./Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31-48.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2012): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: die Praxis der Feldforschung. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz.
- Brüsemeister, Thomas (2012): Qualitative Forschung: Ein Überblick. Online-Ausgabe. Berlin [u.a.].
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Stuttgart.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit: zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen.

- Cambra, Margarida (1992): *Convis de llengua i discurs a classe de frances llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Thèse de doctorat, Université de Barcelone.
- Canut, Cécile (2002): Introduction. In : Canut, Cécile/Caubet, Dominique : *Comment les langues se mélangent: codeswitching en francophonie*. Paris, S. 9-19.
- Cappai, Gabriele (2008): Einleitung. Die empirische Erforschung des Fremden. Ein interdisziplinärer Ansatz. In: ders. (Hrsg.): *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit*. Wiesbaden, S. 9-38.
- Cappai, Gabriele (2010): Kultur und Methode – Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In: Cappai, Gabriele/Shimada, Shingo/Straub, Jürgen (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung*. Bielefeld, S. 129-158.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen.
- Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Wegner, Anke/Zydati, Wolfgang (2009): *Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung*. 2. durchgesehene Auflage. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main [u.a.].
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen.
- Causa, Maria (1996): L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. In: *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, S. 111-129.
- Causa, Maria (2002): *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern et al.
- Causa, Maria (2003): Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère. In: *Triangle* no. 19, 2003, S. 67-82:
- Castellotti, Véronique (1997): Langues étrangères et français en milieu scolaire: Didactiser l'alternance? In: *Études de linguistique appliquée*, no. 108, S. 401-410.
- Castellotti, Véronique (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris.
- Christ, Herbert (2003): Fremdsprache und Muttersprache als Arbeitssprachen, oder: Wo der Sprachunterricht zur Sache kommt. In: *Triangle*, no. 19, 2003, S. 107-132.
- Cicurel, Francine (1994): Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In: *Cahiers du français contemporain*, no. 1., S. 145-164.
- Cicurel, Francine (2002): La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Dans: *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], 16 | 2002, S. 1-15. Online unter: <http://aile.revues.org/801> [zuletzt: 10.12.2018].

- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Coste, Daniel (1984): Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Paris.
- Coste, Daniel (1997): Alternances didactiques. In: Études de linguistique appliquée, no. 108, S. 393-400.
- Dalmas, Martine (2010): Deutsch in Frankreich. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin/New York, S. 1658-1664.
- Decke-Cornill, Helen/Hu, Adelheid/Meyer, Meinert A. (Hrsg.) (2007): Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsforschung. Opladen.
- Decke-Cornill, Helen/Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik: eine Einführung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.
- Denudom, D. (1992): Alternance codique en situation pédagogique, I. Choix de codes, définitions et typologie. In: LIDIL, 5, S. 85-95.
- Dersch, Dorothee/Oevermann, Ulrich (1994): Methodisches Verstehen fremder Kulturräume. Bäuerinnen im Wandlungsprozeß in Tunesien. In: Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt. Nr. 53, 14. Jahrgang, S. 26-53.
- Deters-Philipp, Ann-Cathrin (2018): Lehrersprache im Englischunterricht an deutschen Grundschulen. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften. Münster/New York/München/ Berlin.
- Dethloff, Uwe/Wagner, Horst (2007): Die französische Grammatik: DfG. Regeln, Anwendung, Training. Tübingen [u.a.].
- Deutsch, Bettina (2009): Die *sections européennes* in Frankreich – ein Weg zum intensiven Fremdsprachenlernen für alle? In: Französisch heute 44, 40. Jg. 2009, Heft 1, S. 44-47.
- Diehr, Bärbel/Preisfeld, Angelika/Schmelter, Lars (2016): Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen. Reihe: Inquiries in Language Learning. Frankfurt am Main [u.a.].
- Dijonbüro Deutsch-Französische Studiengänge Mainz-Dijon. Johannes Gutenberg Universität-Mainz (2017): Studienverlaufspläne Bildungswissenschaften Äquivalenzpläne. Online unter:[https://www.dijon.uni-mainz.de/files/2017/07/BE\\_D\\_BiWi\\_2017\\_07\\_04.pdf](https://www.dijon.uni-mainz.de/files/2017/07/BE_D_BiWi_2017_07_04.pdf) [zuletzt: 03.02.2019]
- Dirim, Inci/Wegner, Anke (2018): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF DaZ\*. 1. Auflage. Leverkusen.
- Döbert, Hans (2010): Deutschland. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler, S. 175-203.

- Döbert, Hans (2017): Deutschland. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler, S. 175-203.
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (2014): Innovative Ansätze in der Lehrerbildung im Ausland - eine thematische Einführung. In: ders./von Kopp, Botho/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland. Münster [u.a.], S. 1-13.
- Doff, Sabine (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung. Tübingen.
- Ehrhart, Sabine (2002): L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre, S. 1-14. Online unter: [https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf) [zuletzt: 02.09.2018].
- Ehrhart, Sabine (2003): Code-switching im Sprachunterricht anhand von Beispielen aus dem Projektkorpus „Effizienz des Frühunterrichts Französisch in saarländischen Schulen.“ Wie funktioniert Code-switching bei Schülern und Lehrern in der Interaktion im Unterricht? 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Atelier: Fremdsprachen lernen und lehren, Cologne, du 19 au 21 septembre 2002. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 39, September 2003, S. 75-86.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin [u.a.].
- Ewert-Kling, Karin (2010): Left Detachment und Right Detachment im gesprochenen Französischen und im Spanischen: eine formale und funktionale Analyse mit einem Ausblick auf Grammatikalisierungstendenzen. Frankfurt am Main.
- Fleur Ott, Nadine (2011): Codeswitching im Englischunterricht der Grundschule. Immersion als erfolgreicher Weg zum Zweitspracherwerb? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 51 (2011), S. 51-75.
- Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage. Reinbeck bei Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara (2009a): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 229-249.
- Friebertshäuser, Barbara (2009b): Qualitative Methoden. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 698-712.
- Fritzsche, Bettina (2013): Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. Bericht aus einem an Grundschulen in London und Berlin durchgeführten ethnographischen Forschungsprojekt. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.):

- Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Online Ausgabe Berlin [u.a.], S. 193-210.
- Fritzsche, Bettina (2017): Anerkennungsverhältnisse an deutschen und englischen Grundschulen. Bericht zu einem binational-vergleichenden ethnographischen Projekt. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 343-355.
- Früchtenicht, Sandra/Mbaye, Mamadou (2013): Zum Umgang mit „Fehlern“ im Deutschunterricht einer senegalesischen Schule – eine binationale Rekonstruktion. In: Schelle, Carla (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas, Münster/New York, S. 221-238.
- Früchtenicht, Sandra (2016): Est-ce qu'on peut prendre des notes en français? – Mikrostudien zum Fremdsprachenlernen in Frankreich mit flankierendem Blick auf Deutschland. In: Hallitzky, Maria/Rakhochkine, Anatoli/Koch-Priewe-Barbara/Störtländer, Jan Christoph/Trautmann, Matthias (Hrsg.): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven = Comparative Research into Didactics and Curriculum: national and international perspectives. Bad Heilbrunn, S. 172-180.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009): Code-switching. Cambridge [u.a.].
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (1994): Die Welt als Text. Frankfurt am Main.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Berlin [u.a.]: Wiesbaden.
- Geiger-Jaillet, Anémone (2005): L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction de compétences linguistiques culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré. In: GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne. No. 6 – juillet 2005, S. 58-81. Online unter: [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_03geiger.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_03geiger.pdf) [zuletzt: 01.12.2018].
- Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. 4. durchgesehene und ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.
- Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. 5. aktualisierte Ausgabe. Online-Ressource. Wiesbaden.
- Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Küster, Lutz (2011): Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: FLuL. 40. Jahrgang (2011)/Heft 1. Tübingen, S. 5-28.
- Goethe-Institut (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 1.1: Was ist der gemeinsame europäische Referenzrahmen? Online unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm> [zuletzt: 04.05.2019].
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster [u.a.].

- Gogolin, Ingrid (2018): Fremdsprachenunterricht. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Portratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 491-496. Elektronische Ressource. Online unter: <https://rbn-resolving.org/urn:de:1-201803021425> [zuletzt: 04.05.2019].
- Grosjean, François (1984): Communication exolingue et communication bilingue. In: Py, Bernard (dir.) Acquisition d'une langue étrangère III. Paris VIII, S. 49-61.
- Gumperz, John Joseph (1989): Sociolinguistique interactionnelle: une approche interpretative. Saint-Denis.
- Gumperz, John Joseph (1992): Discourse strategies. Cambridge.
- Haß, Frank (2013): Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Seelze-Velber, S.22-27.
- Hecht, Michael (2013): On doing attentiveness. Unterricht *als* die Herstellung von Aufmerksamkeit. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.), Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Online Ausgabe Berlin [u.a.], S. 211–238.
- Hejazi, Ghodzi (2008): Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada-Frankreich-Deutschland. Bielefeld.
- Helmchen, Jürgen (2007): Kontaktaufnahme zwischen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation (Frankreich). In: Erziehungswissenschaft 18 (2007) 34, S. 61-62.
- Helsper, Werner (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen: neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Einleitung. In: (ders): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler: Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden, S. 1-5. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6> [zuletzt: 26.04.2019].
- Henkelmann, Yvonne (2012): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden.
- Hess, Remi/Weigand, Gabriele (2007): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main/New York.
- Hollm, Jan/Hüttermann, Armin/Keßler, Jörg-U./Schlemminger, Gérald/Ade-Thurow, Benjamin [u.a.] (2013): Bilinguales Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Sprache, Sachfach und Schulorganisation. Landau.
- Hollstein, Oliver (2013): Die kommunikative Herstellung von Verständigung in der deutschen und senegalesischen Unterrichtsinteraktion. In: Schelle, Carla (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas, Münster/New York, S. 239-253.

- Hörner, Wolfgang (2004): Stereotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire. Comparaison France-Allemagne. In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 10, No. 2, 2004, S. 245-263.
- Hörner, Wolfgang, Many, Guillaume. (2010): Frankreich. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/ Reuter, Lutz R. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler, S. 239-262.
- Hörner, Wolfgang (2014): Lehrerbildung in Frankreich, Italien, Spanien und Portugal. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/ Reuter, Lutz R. (Hrsg.): *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster [u.a.], S. 167-178.
- Hörner, Wolfgang/Many, Guillaume (2017): Frankreich. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/ Reuter, Lutz R. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler, S. 231–257.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen.
- Hu, Adelheid (2005): *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. In: Schenk, Barbara: *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden, S. 161-178.
- Huf, Christina/Breidenstein, Georg (2013): *Vergleichende Perspektiven auf die Schuleingangsphase in Deutschland und England*. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (2013): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Online Ausgabe Berlin [u.a.], S, 257-276.
- Hummrich, Merle (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2013). *Encore! Einige methodologische Reflexionen zum erziehungswissenschaftlichen Kulturvergleich*. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*. Online Ausgabe Berlin [u.a.], S. 299–309.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (2011): *Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik*. In: *ZQF (Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung)* 12. Jg., Heft 2/2011, S. 217-238.
- Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (2013): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Online Ausgabe Berlin [u.a.].
- Jobst, Solveig (2010): *Profession und Europäisierung. Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel*. Münster/New York/München/Berlin.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen.

- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2000, S. 429-446.
- Kellermann, Ingrid/Wulf, Christoph (2011): Gesten in der Schule. In: Wulf, Christoph: Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation: ethnographische Feldstudien, Wiesbaden. Online Ressource, S. 27-82. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92718-3> [zuletzt: 20.08.2018]
- Klare, Johannes (2011): Französische Sprachgeschichte. Stuttgart.
- Klein, Erwin/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2016): Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen: Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2014. Gießen.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin [u.a.].
- Klippel, Friederike/Doff, Sabine (2007): Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Klippel, Johanna (2011): Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 16, Nummer 2 (Oktober 2011), S. 81-92.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2019): Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen. 4., überarbeitete Auflage. Paderborn [u.a.].
- Knipping, Christine (2003): Beweisprozesse in der Unterrichtspraxis – Vergleichende Analysen von Mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich. Hildesheim.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin [u.a.].
- Königs, Frank G. (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015), S. 5-14.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2014): Habitus. 6. Auflage. Bielefeld.
- Kramsch, Claire (2007): In search of the intercultural. In: Journal of Sociolinguistics, 6 (2), 275-285.
- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2011): Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Auflage, Berlin.
- Krüger, Paula (2006): Kapitale Sprachen. In: Hillebrand, Mark/Krüger, Paula/Lilge, Andrea/Struve, Karen (Hrsg.): Willkürliche Grenzen: Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung. Bielefeld, S. 155-174.
- Krüger, Paula (2011): Sprachlernhabitus und Bedeutungskonstruktion beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt am Main [u.a.].



- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 38/2008, S. 26-28.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Sprachenpolitik und das Lernen und Lernen von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, S. 45-50.
- Kunkel, Melanie/Stratilaki, Sofia (2012): Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im französischen Schulsystem. In: Schelle, Carla/ Hollstein, Oliver/ Meister, Nina (Hrsg.): Unterricht und Schule in Frankreich. Münster, S. 55-72.
- Kunze, Katharina (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1. Langnau, Emmental: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 47-59.
- Lahr-Kurten, Matthias (2012): Deutsch sprechen in Frankreich: Praktiken der Förderung der deutschen Sprache im französischen Bildungssystem. (Dissertationsschrift) Bielefeld.
- Lapassade, Georges (2007): Teilnehmende Beobachtung: Ursprüngen-Differenzierungen-Abgrenzungen. In: Hess, Remi/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen. Frankfurt am Main/New York, S. 39-61.
- Lauer, Charlotte (2003): Bildungspolitik in Frankreich. In: Discussions-Paper No. 03-43, Zentrum für europäische Wissenschaftsforschung GmbH. Online unter: <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0343.pdf> [zuletzt: 03.09.2018].
- Lavric, Eva (2001): Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung. In: Fill, Alwin/Penz, Hermine/Trampe, Wilhelm [Eds./Hrsg.]: Colourful Green Ideas. Papers from the conference 30 years of language and ecology (Graz, 2000) and the symposium Sprache und Ökologie (Passau, 2001) Vorträge der Tagung 30 Jahre Ökolinquistik (Graz 2000) und des Symposions Sprache und Ökologie (Passau 2001). Bern [u.a.].
- Lavric, Eva (2013): La langue maternelle en classe de langue étrangère: Le français en Autriche, l'allemand en France (Première partie). In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD), 7,1 (2013), S. [192]-155.
- Lavric, Eva (2014): La langue maternelle en classe de langue étrangère: Le français en Autriche, l'allemand en France (Deuxième partie). In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD), 8,1 (2014), S. [47]-75.
- Lüders, Manfred (2011): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/ Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.], S. 644-666.

- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1986/2002): Être bilingue. Berne.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- MacSwan, Jeff (2000): The architecture of the bilingual language faculty : Evidence from codeswitching. *Bilingualism : Language and Cognition*, 3(1), 37-54.
- Martinez, Hélène (2008): Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen.
- Martinez, Pierre/Narcy-Combes, Jean-Paul/Narcy-Combes, Marie Françoise (2011): La recherche en didactique des langues étrangères dans le cadre européen. Le cas de la France. In : IFLuL. 40. Jahrgang (2011)/Heft 1. Tübingen, S. 68-84.
- Mbaye, Mamdou (2018) : Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal. Baden Baden.
- Mbiatong, Jérôme (2015): Rapport au langage et formation des adultes de bas niveau de qualification. In: Montandon, Frédérique/Schelle, Carla (Dir.): *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation.* Paris, S. 173-188.
- Meister, Nina (2010): *Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland (Dissertationsschrift)* Mainz.
- Meister, Nina (2012): *Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland.* Mainz.
- Meister, Nina/Schelle, Carla (2013): „Herein!“ und „Bonjour!“ – Lehrer-Schüler-Interaktion zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra [Hrsg.]: *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen.* Online Ausgabe Berlin [u.a.], S. 175-192.
- Meißner, Franz-Joseph (2013): Fremdsprachendidaktik in romanischen Ländern und romanischen Kultur- und Bezugsräumen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber, S. 35-39.
- Merkens, Hans (2007): Grundlagen-Methoden-Anwendung. In: Hess, Remi/Weigand, Gabriele (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen.* Frankfurt am Main/New York, S. 62-74.
- Meyer, A. Meinert (2007): Erziehungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, S. 43-49.
- Ministère de l'Éducation nationale (2005): Bulletin officiel No. 6, 25. Août 2005. Numéro hors-série. Programmes des collèges. Volume 3-1. Langues vivantes étrangères au palier 1. Online unter: [https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs6/MENE0501647A\\_annexe02.pdf](https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs6/MENE0501647A_annexe02.pdf) [zuletzt: 07.12.2018].

- Ministère de l'Éducation nationale (2009): Bulletin officiel spécial no. 2 du 19 février 2009. Online unter: <http://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html> [zuletzt: 17.12.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2009): Richtlinien zur Umsetzung der Lehrpläne Französisch für die erste Fremdsprache, für die zweite Fremdsprache und für Grund- und Leistungsfach im 8-jährigen Gymnasium mit Ganztagschule (G8GTS). Online unter: [https://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/gymnasium.bildung-rp.de/G8GTS/Endfassung\\_Fr\\_3.pdf](https://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/G8GTS/Endfassung_Fr_3.pdf) [zuletzt: 11.11.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Lehrplan Französisch als zweite Fremdsprache (Klassen 7-10). Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule. Grünstadt.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.) (2014): Lehrplan Französisch Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Mainz.
- Minuth, Christian (2016): Französisch. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, S. 507-511.
- Molander, Lena (2002): Les fonctions de l'alternance codique dans les salles d'immersion française au Québec. Doctoral thesis. Uppsala.
- Molander, Lena (2004): L'alternance codique en classe d'immersion. Délimitation, interprétation, et fonction interactionnelle. In: Sociolinguistica 18, S. 86-105.
- Montandon, Frédérique/Schelle, Carla (Hrsg.) (2016): Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation. Paris.
- Moore, Danièle (1996): Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. In: AILE no. 7, S. 95-121.
- Müller, Natascha (2015): Code-switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Tübingen.
- Müller, Natascha (2017) : Code-switsching. Tübingen.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v- Dithfurth, Marita (Hrsg.) (2001): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen.
- Neveling, Christiane (2002): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Nieweler, Andreas (2017): Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis. 1. Auflage, neue Ausgabe. Stuttgart.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.

- Nonnenmacher, Frank (2008): Ein Bündnis fürs Brevet. Politische Bildung zum Rahmenthema »Migration« in einem Collège in Montpeiller. In: ders. (Hrsg.): Unterricht und Lernkulturen: eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration. Schwalbach i.Ts., S. 156–233.
- Nussbaum, Luci (1991): La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. In: Signos 4, S. 36-47.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse (Manuskript). Online unter: <http://www.agoh.de/cms/de/component/remository/?func=fileinfo&id=39> [zuletzt: 19.08.2016].
- Oevermann, Ulrich (1991): Eine Begrüßung, abduktiv betrachtet. In: Rumpf, Horst: Didaktische Interpretationen: Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann [u.a.] Weinheim [u.a.], S. 144-154.
- Oevermann, Ulrich (1995): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main, S. 106-189.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main, S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/540/> [16.04.19].
- Oevermann, Ulrich (2008): Zur Differenz von praktischem und methodischem Verstehen in der ethnologischen Feldforschung – Eine rein textimmanente objektiv hermeneutische Sequenzanalyse von übersetzten Verbatim-Transkripten von Gruppendiskussionen in einer afrikanischen lokalen Kultur. In: Cappai, Gabriele (Hrsg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden, S. 9-38.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von einer singstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C. et al. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, S. 69-98.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. [Elektronische Ressource]. Wiesbaden.
- Piolat, Annie (2001): La prise de notes [Note taking]. Paris.

- Portail des langues (2017): Programmes des langues vivantes au collège. Palier 2. Online unter: <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article147> [zuletzt: 12.11.2018]
- Poteaux, Nicole (2003): La formation des enseignants de langues entre didactique et science de l'éducation. In: Puren, Christian (coord.): La formation des enseignants de langues en IUFM. Ela. Revue de didactologie des langues-cultures. Paris, S. 81-94.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München.
- Py, Bernard (1997): Le parler bilingue. In: Allemann-Ghionda, Christina (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa = Multiculture et éducation en Europe. 2. Verbesserte Auflage. Bern/Wien, S. 103-109.
- Py, Bernard (2004): Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In: Gajo, L. et al.: Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris, S. 139-148.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 25-38.
- Rademacher, Sandra (2013a): Fallvergleich und Kulturvergleich. Methodologische Implikationen einer kulturvergleichenden qualitativen Forschung. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden, S. 65-77.
- Rademacher, Sandra (2013b): Kulturvergleich als Möglichkeit der Kontrastierung. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden, S. 157-173.
- Radtke, Edgar (2008): Gesprochenes Französisch. In: Kolboom, Ingo et al. (Hrsg.): Handbuch Französisch. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, S. 97-102.
- Rauch, Annika/Schelle, Carla (2017): „Merkmale der deutschen Identität“ – Rekonstruktionen zu französischen Sprachlernbüchern als Beitrag zur schulischen politischen Bildung? In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 127-138.
- Réforme du collège (2016). Online unter: <http://www.reformeducollege.fr/> [zuletzt: 03.02.2019].
- Reuter, Yves (2016): Dispositifs, pratiques langagières et pédagogiques: quelques questions posées à la discipline français. In: Montandon, Frédérique/Schelle, Carla (Hrsg.): Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation. Paris, S. 17-30.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.

- Rousseau, Florence (2006): „*Von dir bekomme ich sehr viel devoir!*“ Alternance codique et enseignement du FLE en Autriche. Mémoire de maîtrise, Université d’Innsbruck.
- Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn.
- Schelle, Carla (2010): Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine: Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 43-70.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Schelle, Carla (2012): Selbst- und Weltverstehen – didaktisches Handeln und Lernanlässe im Schulunterricht in Frankreich. In: Schelle, Carla/Hollstein, Oliver, Meister, Nina (Hrsg.) (2012): Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis. Münster [u.a.], S. 165-182.
- Schelle, Carla/Hollstein, Oliver/Meister, Nina (Hrsg.) (2012): Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis. Münster [u.a.].
- Schelle, Carla (2013): Zur Sache, bei der Sache – wie wird der Gegenstand konstituiert? Interpretation einer Unterrichtssequenz aus einer senegalesischen Schule. In: Schelle, Carla (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. Münster [u.a.], S. 255-268.
- Schelle, Carla/Früchtenicht, Sandra (2015): Processus de subjectivation et reconnaissance: études de cas de pratiques scolaires en Allemagne et en France. In: Delory-Momberger (dir. Sc.): Le sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique. No. 6 – Novembre 2015. Être À L’École Aujourd’hui citoyenneté pluralité mondialisation. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, S. 228-239.
- Schelle, Carla/Straub, Christophe (2016): La construction de l’objet dans les cours au Sénégal, en France et en Allemagne – des comparaisons et des reconstructions comparées. In: Montandon, Frédérique/Schelle, Carla (Hrsg.): Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l’école et en formation. Paris, S. 43-57.
- Schelle, Carla (2017): Länderübergreifende Forschung im schulbezogenen Kontext: Definition von Begrifflichkeiten, Kulturkonstruktionen, Bezugstheorien. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 307–320.
- Schelle, Carla/Adick, Christel/Scholz, Annika/Mbaye Mamadou (2018): Zur Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken aus Frankreich, Senegal, Deutschland – systematische und methodische Herausforderungen des Vergleichs. In: Martens, M./Rabenstein, K./Bräu, K./Fetzer, M./Gresch, H./Hardy, I./Schelle, C. (Hrsg.): „Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichts-

- forschung“. Bad Heilbrunn, S. 166-179.
- Schlemminger, Gérald (2004): Methoden in der Fremdsprachenforschung. In: *Karlsruher Pädagogische Beiträge* Nr. 57, S. 20-34.
- Schneider-Mizony, Odile (2007): Deutsch als Fremdsprache in Frankreich im Jahr 2006. In: *Jahrbuch Internationale Germanistik*. 39/2007, S. 27-35
- Schneider-Mizony, Odile (2010): Politique de l'enseignement des langues vivantes dans la France du IIIe millénaire. In: Ammon, Ulrich/Durquennes, Jeroen/Wright, Sue (Eds.): *Sociolinguistica. Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union*. Berlin, S. 187-203.
- Schroeder, Klaus-Henning (2008): Das Französische in seiner historischen Entwicklung. In: Kolboom, Ingo et al. (Hrsg): *Handbuch Französisch*. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, S. 25-32.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: Jordens, Peter/Roberts, Leah (Hrsg.): *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Online unter: DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> [zuletzt: 17.12.2018].
- Sievers, Isabel (2009): *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster: Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt am Main.
- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin.
- Stein, Achim (2014): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart [u.a.].
- Stratilaki-Klein, Sofia (2016): Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit ? In: Wegner, Anke/Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 162-183.
- Straub, Christophe (2016): Politikunterricht in Frankreich und Deutschland: Curriculare Inhalte am Beispiel eines Schulbuchausschnitts. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 87-95.
- Straub, Christophe (2018): *Bürger und Citoyen in französischen und deutschen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*. Münster/New York.
- Surkamp, Carola (2016): Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, S. 587-601.

- Tesch, Bernd (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a.M. et al. (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht 38).
- Tesch, Bernd (2016): Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht: rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. Frankfurt am Main [u.a.].
- Thiele, Sylvia (2012): Didaktik der romanischen Sprachen: praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht. [Elektronische Ressource] Berlin [u.a.].
- Thimme, Christian (2007): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Frankreich. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. [Elektronische Ressource] 2. Halbband. Berlin/New York, S. 1502-1508. Online unter: <http://www.reference-global.com/doi/book/10.1515/9783110169409.2> [zuletzt: 15.09.2016].
- Thompson, John B. (2012): Einführung. In: Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien, S. 1-35.
- Trautmann, Matthias (2013): Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Seelze-Velber, S.346-350.
- Vion, Robert (1992): La communication verbale. Paris.
- Vollmer, Helmut J./Henrici, Rüdiger/Finkbeiner, Claudia/Grotjahn, Rüdiger/Schmidt-Schönbein, Gisela/Zydati, Wolfgang (2001) (Hrsg.): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion: Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12/2 (2001), S. 1-78.
- Wagner-Willi (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- Wegner, Anke (2016): Zur Planung und Gestaltung des Unterrichts aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. In: ders.: Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto, S. 87-112.
- Wegner, Anke/Dirim, Inci (Hrsg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto.
- Wendt, Michael (2000): Empirische Methoden im Spiegel neuerer Qualifikationsschriften zur Fremdsprachenforschung. In: Küpers, Hannelore/Souchon, Marc (Hrsg.): Appropriation



des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. Reihe Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 11. Frankfurt am Main [u.a.], S. 131-143.

Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.

Wernet, Andreas (2011): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Online Ausgabe Berlin [u.a.].

Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2016): Duden, Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Skizze Sitzplan Deutschlerngruppe <i>collège 4ème</i> .....	102
Abbildung 2: Skizze Sitzplan Französischlerngruppe Gymnasium 7. Klasse (I).....	123
Abbildung 3: Skizze Sitzplan Französischlerngruppe Gymnasium 7. Klasse (II).....	123
Abbildung 4: Skizze Sitzplan Deutschlerngruppe <i>lycée 1ère</i> .....	145
Abbildung 5: Whiteboardanschrieb nach dem 1. Ansehen des Fernsehausschnitts.....	146
Abbildung 6: Whiteboardanschrieb nach dem 2. Ansehen des Fernsehausschnitts.....	146
Abbildung 7: Whiteboardanschrieb nach dem 3. Ansehen des Fernsehausschnitts.....	147

## Anhang

### Protokolle der rekonstruierten Sequenzen

#### Dokument 1: Transkript Französischunterricht in Deutschland

##### Fall 1: „Bingo‘ – Sprachen als Instrument der Disziplinierung“

- L: *Bonjour messieurs dames. On commence comme d'habitude avec les devoirs. Qu'est-ce que j'avais vous donné comme devoir?*
- S: *Le vocabulaire*
- L: *Oui...heute machen wir wieder gemischt deutsch-französisch...*
- L: *Der Empfang, Andreas? Nein? Natalie?*
- N: *L'accueil*
- L: *Une personne qui n'a pas de travail?*
- S: *Un chômeur*
- L: *Ensuite, Andreas, manchmal?*
- A: *Mmh...ehm...*
- L: *Schon wieder Bingo? Weißt du das Wort auch nicht?*
- S: *Parfois*
- A: *[sagt etwas auf Deutsch]*
- L: *Du weißt, das Wort will ich nicht mehr hören. Un problème social au pluriel?*
- S: *Des problèmes sociaux*
- L: *Oui, c'est ça. Un logement, qu'est-ce que ça peut être?*
- S: *Un maison*
- L: *Un maison?*
- S: *ehm...une maison, un appartement*
- L: *Jemanden schützen?*
- S: *War das wirklich dabei?*
- L: *War das wirklich dabei? Guck dir doch ma die Leute hier vorne an [alle sind dabei sich zu melden]...Natalie?*
- N: *Protéger quelqu'un*

#### [Junge kommt zu spät in den Unterricht]

- L: *bonjour monsieur*
- S: *ich hab meine sachen vergessen*
- L: *etwa die französischsachen?*
- S: *nee, meinen ganzen ranzen [Lachen geht durch die Klasse]*
- L: *michael, michael...on continue avec les exercices, messieurs dames bon alors, exercice numéro trois à la page soixante-deux...alors, monsieur Z., tu as la gentillesse de nous lire l'introduction, s'il te plaît*

## Dokument 2: Transkript Deutschunterricht in Frankreich

### Fall 2: „un mélange des deux“ – Sprachmischung als Hilfsmittel“

[...]

- 43:22 L: *ah oui en effet t'as plus que du mal à prendre des notes t'as pas commencé*
- 43:26 Marc: *non* [L. wendet sich anderen Schülern zu, unverständlich]
- 43:34 Marc: *madame* (1sek) *est-ce qu'on peut prendre en français madame?*  
[Gemurmel im Hintergrund]
- 43:43 L: *ah oui biensûr que tes notes tu peux les prendre en français*
- 43:45 Marc: *ah j'ai eu peur*
- 43:46 L: *bien on a encore le temps d'entendre (...)* [Gemurmel] *eh/et? on reste*  
[anhaltendes Gemurmel] *oh stop on reste dans le même appartement donc*  
*comme ça c'est plus cohérent pour prendre des notes* [Gemurmel] *est-ce*  
*que vous arrivez à prendre des notes? il n'est pas obligatoire de les prendre*  
*en allemand vous pouvez faire un mélange des deux allemand français*  
*l'important c'est que vous ayez quelques repères* (3 sek) *ça va?* [Gemurmel]
- 44:13 Leila: *ja*
- 44:14 L: *on peut enchaîner avec (notre) troisième personne là?* [Gemurmel] (6 sek)  
*allez- hop là* [Gemurmel]
- 44:25 Noah: *vanessa, vanessa* [schreibt an die Tafel]
- 44:43 Mathis: [leise] *vanessa* [leises Gemurmel]
- 44:52 Léa: *eh ich heiße vanessa walker eh ich bin 20 Jahre alt ehm eh ich bin model*  
*und jurastudentin* [Gemurmel] (3 sek) *je marque?* [Gemurmel]
- 45:07 L: *sie studiert jura jura* [ˈju:ra] *c'est le droit* [Gemurmel]
- 45:19 Mathis: *juge*
- 45:21 Noah: *okay* [Gemurmel im Hintergrund]
- 45:27 L: *scht* (1 sek) *s'il vous plaît*
- 45:29 Léa: *eh ich habe eine kleine schwester eh sie heißt emma*

### Dokument 3: Transkript Französischunterricht in Deutschland

Fall 3: „*nous avons aujourd’hui de la visite*“ –

(Inszenierung der) Unterrichtssprache als Zielsprache“

- 05:56 *[Es klingelt. Die Schülerinnen und Schüler räumen Sachen weg, reden, gehen zu ihren Plätzen. Der Lehrer steht rechts neben dem Lehrertisch und einem Overheadprojektor. Seine Hände sind vor dem Bauch gefaltet, er lächelt und blickt dabei einige Schülerinnen und Schüler an, wartet. Nach und nach erheben sich die Schülerinnen und Schüler, die sich bereits hingesetzt hatten, bis alle stehen.]*
- 06:09 L: *sschh (6 Sek, SuS reden) daniel (8 Sek.) **bonjour tout le monde***
- 06:25 SuS: ***bonjour monsieur** [Lehrer nickt und SuS setzen sich]*
- 06:30 L: ***alors nous avons aujourd’hui la visite de madame f. qui vient de l’université de mayence s’il vous plaît donnez-moi le petit papier le petit papier demain si vous l’avez maintenant vous ne me le donnez pas maintenant mais après** [Lehrer untermalt seine Worte mit Gesten, die auf etwas Zukünftiges weisen (**demain**) und die die Verneinung anzeigen] (3 sek)*
- [2 Schülerinnen und 2 Schüler betreten nacheinander den Klassenraum. Sie haben ihre Französischbücher in der Hand]*
- 06:40 L: ***bonjour vous avez (trouvé/ouvert) la salle un peu tard***
- 06:49 Nina: *[eine der hereinkommenden Schülerinnen]: **achso (...)** **wir werden ja heute gefilmt***
- 06:52 L: ***alors donc le petit papier s’il vous plaît demain hein?** (2 sek)  
**d’accord? entretemps vous le mettez dans le dans votre cahier okay**  
[SuS reden]*
- [Ines, eine der verspätet erschienenen Schülerinnen, setzt sich, Nina, die andere verspätete Schülerin, und die beiden Schüler Markus und Tobias suchen nach einem Platz]*
- 07:05 Finn *[an Nina gewandt, Stühlerücken]: **ähh neben bastian ist noch ein platz frei***
- 07:10 Ines: ***darf ich neben bastian?** [Lehrer nickt. Geräusche vom Stuhlrücken]*
- 07:27 L: *[an Tobias, einen der noch stehenden Schüler gewandt] **tu peux te mettre à côté de (...) ou même à côté de madame f.***
- 07:29 Frau f.: ***ich kann das auch weg tun** [an Tobias gewandt, Sachen liegen auf dem Tisch neben ihr]*
- 07:31 L: ***mhh alors il manque une chaise en fait c’est ça? il n’y a pas de chaise**  
[leises Gemurmel] **il n’y a pas de chaise?***

- 07:42 Lena: *non*
- 07:44 Frau f.: *je peux le mettre à côté*
- 07:45 SuS (mehrere): *oder da vorne da ist ja noch ein tisch den können wir zurück-Stellen*
- 07:47 L: *ah oui là il y a une chaise tu peux te mettre avec ruben d'accord? [Stuhlücken] et toi [an Markus gewandt] tu peux te mettre à côté de madame hein? [Stuhlücken] alors une partie du groupe une partie du groupe n'était pas là le mercredi parce que vous avez été à müllerstadt c'est ça? d'accord avec les autres nous avons fait la correction du test et nous avons aussi fait les exercices sur le passé composé mais on va corriger les exercices demain et les autres vous allez faire ces exercices demain okay? aujourd'hui on fait autre chose on ne parlera pas de l'exercice de mardi*

*[L. schaltet den Overheadprojektor an und zieht einen darauf liegenden weißen Zettel weg. Auf der Folie sind verschiedene Bilder zu sehen: In der Mitte ist eine Person abgebildet, um sie herum sind sechs weitere Bilder zu sehen.]*

- 08:50 L: *regardez*

*[Der Lehrer legt einen Kugelschreiber auf die Folie. Die Spitze des Kugelschreibers zeigt auf das Bild in der Mitte, auf dem die Person zu sehen ist.]*

- 08:54 L: *qui est-ce? (5 sek) [mehrere SuS melden sich] daniel*
- 08:56 Daniel: *c'est emma*
- 08:57 L: *mhhh (2 sek) prends quelqu'un [mehrere SuS melden sich]*
- 08:58 Jonas [ruft]: *ich ich*
- 09:05 Daniel [nimmt den rufenden Schüler dran]: *jonas*
- 09:07 Jonas: *ähm c'est emma et elle est en colère*
- 09:10 L: *d'accord (4 sek) demande à quel'un d'autre ou prends quelqu'un d'autre*

#### Dokument 4: Transkript Deutschunterricht in Frankreich

Fall 4: „,alles klar oder nicht?‘ – ,qu’est-ce qu’on doit faire là?‘ – Sprachwechsel als Wechselspiel zwischen Verständnis und Kontrolle“

- 38:08 L: *(also) zuerst*
- 38:12 Louis: *madame (que veut dire hein)?*
- 38:20 L: *dann werden wir weitere spa:lten ma:chen [L. schreibt ans Whiteboard] aber zuerst wollen wir nur auf diese frage antwo:rten ja? [...] es gibt verschiedene jugendli:che die interviewt wi:rd ja? werden sie zei sie sagen ihre meinung über kame:ra:s taschendurchsu(s)chen und chipkarten ja? sie sagen ihre meinung ob sie dafür [steigende Intonation] das heißt ob sie das gut finden oder ob sie [ein Schüler sagt leise etwas zu einem anderen] [L. schnipst] dagegen sind romain [L. schnipst erneut] ja? ob es etwas positi:ves oder ob es etwas negati:ves für sie ist ja? sie sagen was sie darüber meine:n [fallende Intonation] ja? sie drücken ihre mein [steigende Intonation] ung [fallende Intonation] aus*
- 39:22 Emilien: *la quatrième colonne c’est quoi? la quatrième colonne?*
- 39:26 L: *du weißt noch nicht du sollst dich auf diese spalte konzentrieren auf diese frage konzentrieren sind sie dafür oder dagegen o.k.? [ein Schüler murmelt etwas Unverständliches] nur das alles klar? also kame:ra:s es gibt nur eine reaktion das ist ein junge [L. zeigt ans Whiteboard] hier haben wir zwei mädchen und [ein Schüler murmelt etwas Unverständliches] hier haben wir einen jungen und dann ein mädchen alles klar oder nicht? matteo *qu’est-ce qu’on doit faire là?**
- 39:54 Matteo: *parle(z) à moi?*
- 39:55 L: *non à matteo l’autre (3 sek) qu’est-ce qu’on doit faire?*
- 40:00 Matteo: *où? au tableau?*
- 40:01 L: *non non hein (en)fin avec nos tableaux à part de l’écrire on doit le remplir non? on s’a on s’intéresse à quoi?*
- 40:09 Matteo: *aux réactions des des élèves [sehr leise] aux réactions des élèves [etwas lauter]*
- 40:12 L: *aux réactions des élèves et c’est-à-dire?*
- 40:15 Matteo: *ben s’ils sont pour ou contre*
- 40:16 L: *s’ils sont pour ou contre la méthode d’accord donc vous notez dafür oder dagegen c’est tout ce qu’on vous demande*
- 40:23 Matteo: *okay*
- 40:24 L: *on n’a pas besoin de comprendre tout ce qu’ils disent*

## ERKLÄRUNG

**gemäß § 6 Absatz 2 g) und gemäß § 6 Absatz 2 h) der Promotionsordnung der  
Fachbereiche 02, 05, 06, 07, 09 und 10 vom 04. April 2016**

Name (ggf. Geburtsname): Schellack (Früchtenicht)

Vorname: Sandra

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Von der Ordnung zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in Forschung und Lehre und zum Verfahren zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten habe ich Kenntnis genommen.

Bei einer publikationsbasierten Promotion: Meine Erklärung bezieht sich auf Schriften, die ich als alleiniger Autor bzw. Autorin eingereicht habe oder bei Ko-Autorenschaft auf jene Teile, für die ich mich verantwortlich zeichne.

Ich habe keine Hilfe von kommerziellen Promotionsberatern in Anspruch genommen.

25.09.2020

Datum



---

Unterschrift