

## „On a des experts en classe“. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht

09

Bernd Tesch

### 1. Einleitung

Der Französischunterricht in Klasse 6b stellt in zweifacher Hinsicht eine Besonderheit dar. Er ist auf der institutionellen Mesebene durch eine eher seltene Sprachenfolge gerahmt, nämlich Französisch ab Klasse 5. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) befinden sich also im Fach Französisch im zweiten Lernjahr und im Fach Englisch – gymnasial betrachtet – im ersten Lernjahr. Die meisten Lernenden bringen zwar Englischkenntnisse aus der Grundschule mit, setzten jedoch in Klasse 5 für ein Jahr im Englischen aus. Die zweite Besonderheit besteht in der Anwesenheit von neun Kindern mit einem bilingualen deutsch-französischen Status, d. h. neun Kinder sprechen auch zu Hause in irgendeiner Variante – nur mit einem Elternteil, mit beiden Elternteilen, phasenweise, durchgängig, etc. – eine Varietät des Französischen<sup>1</sup>. In den Theorien zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (u. a. Fäcke & Meißner, 2019) wird die vorhandene Mehrsprachigkeit bezogen auf europäische Schulsprachen bisher zugunsten der sogenannten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bezogen auf Zuwanderungssprachen eher selten thematisiert, was sich auch aus der starken Zuwanderung aus nichteuropäischen Ländern nach Deutschland erklärt. Das

<sup>1</sup> Mangels besserer Optionen wird hier an der Bezeichnung „Bilinguale“ festgehalten, wohl wissend, dass die erwähnten Varianten und Abstufungen innerhalb des Französischen wie auch die Kenntnis weiterer Sprachen bei der Benennung „Bilinguale“ zugunsten einer Scheinbinarität Französisch-Deutsch unbeachtet bleiben. Über die tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse bei den neun Kindern ist dem Autor allerdings nichts bekannt. Ähnliches gilt für die Scheinbinarität von sog. Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Zum sprachwissenschaftlichen Diskurs vgl. Busch, 2013.

Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit fokussiert daher meist auf Lernende, die im Elternhaus eine nicht als Schulfremdsprache unterrichtete Sprache sprechen, häufig Türkisch und Arabisch, auch slawische oder asiatische Sprachen. Aber auch typologisch verwandte Sprachen wie Italienisch, Portugiesisch oder Rumänisch weisen hohe Anteile an der Zuwanderung nach Deutschland auf, finden sich jedoch kaum als Schulfremdsprachen wieder. Somit stellt sich eine schulische Ausgangslage dar, in der nur SuS, die in irgendeiner Form oder Abstufung zu Hause Englisch, Französisch oder Spanisch sprechen, auf ein schulisches Sprachenangebot in dieser Sprache treffen. Diese Konstellation, hier konkret die Teilnahme von bilingualen Französischsprechenden am regulären Französischunterricht, wird im vorliegenden Beitrag fokussiert. Es wird die Frage aufgeworfen, mit welcher normativen Ausrichtung die Teilnahme bilingualer Französischsprechender von der Lehrperson bearbeitet wird. Der im Folgenden im Detail untersuchte Fall zeichnet sich dadurch aus, dass den bilingual mutter- beziehungsweise erstsprachlichen SuS eine Rolle als Experte beziehungsweise Expertin für ihre Sprache attribuiert und diese Rollenattribution zusätzlich durch eine spezifische Inszenierungspraktik enacted wird. Es wird dadurch einerseits die Orientierung an bestimmten Normen sichtbar wie auch andererseits die daraus resultierende Herstellung von Differenz.

## 2. Forschungsstand

Die Thematik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als Gegenstand oder Nichtgegenstand von Bildungsprozessen wurde erstmals mit Gogolins (1994) „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit bekannt. Seitdem schlägt sie sich in zahlreichen und vielfältigen programmatischen Entwürfen (Curricula, Lehrpläne, Aufgabensammlungen, etc.) nieder, den Unterricht an die sprachlichen Gegebenheiten der Migrationsgesellschaft anzupassen. Für den Fremdsprachenunterricht stehen in diesem Forschungsfeld bspw. die Arbeiten Adelheid Hus (z.B. 2003). In der deutschsprachigen Forschung nur selten beachtet wurde jedoch der in der Einleitung benannte Fall migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf Grundlage europäischer Schulfremdsprachen (explizit bei Volgger 2012, Reimann, 2020). Entsprechend fehlen auch elaborierte fremdsprachendidaktische Konzepte für den Umgang mit dieser Sachlage.

An dieser Stelle ist auch das Konzept des *heritage speakers* beziehungsweise der *heritage language* aus dem angloamerikanischen Raum erwähnenswert, das dazu gedacht ist, der speziellen sprachlichen Situation von (meist lateinamerikanischen) Einwanderern

in der zweiten Generation gerecht zu werden. Sie unterscheiden sich insofern von der Generation ihrer Eltern, als sie die *heritage language* in der zeitlichen Reihenfolge zwar zuerst oder zumindest simultan zur Verkehrssprache erwerben, sie dann aber im Verlauf des Lebens nicht vollständig entwickeln. Dies betrifft insbesondere die Schriftsprache, da diese im familiären Umfeld kaum gefördert wird. Stattdessen wird die Sprache der gesellschaftlichen Mehrheit zur dominierenden Sprache des *heritage speakers* (Parra, 2017).

Die im Deutschen meist anzutreffende Übersetzung von *heritage language* als Herkunftssprache verweist auf eine geographische Herkunft und vermittelt den Eindruck, eine anderssprachige Person habe automatisch eine andere Herkunft, was allerdings in der zweiten Generation nur selten der Fall ist (Fürstenau, 2011). Eine direkte Übertragung des *heritage speaker*-Konzepts auf die deutsche Situation und bei dem hier konkret bearbeiteten Fall stößt zudem auf die Schwierigkeit, dass das Spanische in den USA eine bereits zahlenmäßig ungleich höhere Repräsentanz aufweist und eine politisch und kulturell andere Aufladung erfahren hat als das Spanische oder Französische in Deutschland, so dass ein direkter Vergleich nordamerikanischer *Hispanics* mit bilingual deutsch-französischen Kindern im Französischunterricht einer deutschen Schule ungeeignet erscheint.

Mit Blick auf die didaktische Einbindung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Fremdsprachenunterricht gibt es zwar Forschungen zum Spracherwerb (Ballweg, 2019), jedoch kaum zur sozialen Rolle bilingualer SuS (vgl. Bonnet & Siemund, 2018). Hier bietet es sich an, auf erziehungswissenschaftliche Theorien zur Adressierung (u. a. Reh & Ricken, 2012) zurückzugreifen, da damit das Phänomen bearbeitet werden kann, dass bilinguale Lernende in den Augen der LP und der Mitschülerinnen und -schüler meist einen Expertenstatus einnehmen. Einen probaten empirischen Zugriff auf soziale Rollen im Unterricht bietet die dokumentarische Bild- und Videoanalyse (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2009; Tesch, 2019), die daher auch im vorliegenden Beitrag als Analyseverfahren eingesetzt wird.

Der folgende Abschnitt widmet sich nun der analysierten Unterrichtssituation.

### 3. Unterrichtssituation und Unterrichtsverlauf

Der Unterricht findet am 3. Dezember, einem Dienstag, in der dritten und vierten Stunde statt (09:35 Uhr – 11.05 Uhr). Thema der Stunde ist die Konjugation des Verbs *manger*, eine buchgestützte Hörverstehens- und Leseübung sowie die Einfüh-

rung der Zeitform nahe Zukunft (*futur composé*). Die Arbeitssprache im Unterricht ist Französisch, wobei die Lehrerin für bestimmte Erklärungen oder Anweisungen ins Deutsche wechselt. Die ausgewählte Episode ereignet sich im ersten Drittel des Unterrichts.

Die erste Übung besteht darin, mit vorgegebenen Elementen vollständige Sätze zu bilden und dabei das Verb *manger* (essen) zu konjugieren. Es werden anschließend individuell Karteikarten verteilt, die Verbkonjugation mit Beamer eingeblendet und auf die Karteikarten notiert. Die Karten werden wieder eingepackt, und die LP initiiert anschließend eine Hörverstehensübung. Dazu wird ein Hörtext aus dem Lehrbuch eingespielt, bei dem sich die SuS eines Straßburger *Collège* über den bevorstehenden Besuch einer deutschen Austauschklasse unterhalten. Die Aufgabenstellung wird durch die drei *Fragepronomen Qui? Quoi? De quoi?* an der Tafel visualisiert. Die Lehrerin stellt anschließend Fragen zum Hörtext, zu denen sich einzelne SuS melden. Als nächstes werden die SuS aufgefordert, das Lehrbuch mit dem Hörtranskript zu öffnen, dann werden sie zu einer zehnminütigen Lautleseübung in Dreiergruppen aufgeteilt. Hierbei werden die bilingual deutsch-französischen SuS zunächst als geschlossene Gruppe nach vorne in den Tafelbereich beordert, bevor sie einzeln je einer Dreiergruppe zugeteilt werden. Die Gruppenmitglieder suchen sich nun selbst eine Rolle aus, die sie lesen werden. Die Lehrerin geht von Gruppe zu Gruppe, hört mit und beantwortet Fragen. Anschließend werden die Gruppen wieder aufgelöst, und die Lehrerin verteilt Rollen zum Lautlesen im Plenum. Die anderen SuS werden aufgefordert, auf Aussprachefehler zu achten. Im Kontext der Übung führt die LP auch das *futur composé* (nahe Zukunft) als neue Zeitform ein. Den Abschluss der Stunde bildet ein Stillarbeitsphase zur neuen Zeitform.

#### 4. Fallanalyse: On a des experts en classe

Für die Detailanalyse zum Thema der bilingualen SuS im Französischunterricht wurde eine Episode ausgewählt, in der diese Schüler gezielt als Experten für Lesen und Aussprache adressiert und eingesetzt werden. Die LP beginnt die Leseübung im Buch damit, dass sie die bilingualen Schüler nach vorne ruft, um sie den anschließend zu bildenden Lautlesegruppen zuzuteilen. Die Szene befindet sich zu Beginn der Gruppeneinteilung. Die Auswahlentscheidung für den Transkriptauszug und das Standbild werden weiter unten kommentiert (vgl. Tesch et al., 2020).

© Transkriptauszug: Französisch\_Klassenamera\_24:54–25:41 (Transkription nach Tesch, 2019)

LP alors maintenant ouvrez le livre s'il vous plaît à la page quatre-vingt-douze, (3)  
pscht

[Schülergespräche](10)

LP Annika qu'est-ce que tu fais là-bas? (2) le livre. alors page quatre-vingt-douze,  
(3) voilà comme on a des experts ici dans la classe, je vais faire quelques groupes et  
vous pratiquez la lecture avec eh nos Français; quatre-vingt-douze, alors les Fran-  
çais vous venez ici

Sm 1 avec le livre

LP |  
oui avec le livre

Sm 1 |  
et avec un papier

LP |  
non juste avec le livre (8)

Sm 2 je suis un élève (formidable)

LP |  
@(. )@ oui on va faire des groupes comme tou-  
jours, pscht non non on ne chante pas alors, vous restez en classe aujourd'hui et  
vous pratiquez la lecture d'accord ; alors Léo eh tu vas lire avec Jessi et Benjamin  
et Lara (2) Heiko eh Patrick Maya Lars (2) Sören aussi avec Heiko Aron Ann-Ka-  
thrin Veronika Anne Ronja

Sm 1 |  
Wieso hat er nur zwei

LP |  
Non il a quatre

Sm3 trois

LP |  
trois, bon c'est bon;

Sm 3 Lara Jessi und Benjamin

LP

|  
alors mettez-vous derrière eux s'il vous plait  
(00 :26 :16) (3)

Sw 1 Ich hab grad gedacht dass wir rausgehen

LP

|  
Non vous restez en classe aujourd'hui  
et vous pratiquez la lecture d'accord

Die Interpretation der Episode lehnt sich an das Forschungsparadigma der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) an, die hier allerdings aus Platzgründen auf den Analyseschritt der reflektierenden Interpretation begrenzt wird. Bei diesem Arbeitsschritt erfolgt der Wechsel vom expliziten Wissen der Akteure, d. h. dem Was der beobachteten verbalen Handlungen, zu ihrem impliziten Wissen, das wiederum über die Analyse des Wie erschlossen werden kann. Sie wird in der Dokumentarischen Methode als Diskursanalyse bezeichnet. Analog dazu wird in der dokumentarischen Bild- und Videoanalyse und in Anlehnung an den Kunsthistoriker Panofsky (1975) die Analyse des Was von Materialität und nonverbalen Handlungen als ikonographische und die Analyse des Wie als ikonisch-ikonologische Interpretation bezeichnet. Die LP initiiert die Übungsphase zum Lesen mit der Proposition *voilà comme on a des experts ici dans la classe, je vais faire quelques groupes et vous pratiquez la lecture avec eh nos Français* (also, da wir hier in der Klasse Experten haben, werde ich Gruppen bilden und ihr übt das Lesen mit unseren Franzosen). Die Gruppe der Bilingualen, drei Jungen und sechs Mädchen, werden hier doppelt – als Expert(inn)en und als Französ(inn)en – adressiert. Die Adressierung als Expert(inn)en (zur Adressierungstheorie Reh & Ricken, 2012) kann als eine mögliche Lösung für das Dilemma betrachtet werden, pädagogisch mit der extremen Kompetenzdifferenz zwischen Sprechern einer Sprache, die zu Hause Französisch sprechen, und Sprachanfängern umzugehen. Mehrsprachigkeitsdidaktisch betrachtet (Fäcke & Meißner, 2019) benötigen die Bilingualen eigentlich einen separaten Unterricht, wenn nämlich der Abstand zu den Sprachanfängern so groß ist, dass die üblichen Vermittlungskonzepte nicht greifen. Diese Variante wird offenbar auch in dieser Klasse praktiziert, denn die Lehrerin sagt einen Moment später *vous restez en classe aujourd'hui* und Schülerin 1: „Ich hab grad gedacht dass wir rausgehen“. Die LP validiert ihre Entscheidung abschließend: *Non vous restez en classe aujourd'hui et vous pratiquez la lecture d'accord* (nein, ihr bleibt heute in der Klasse und übt das Lesen einverstanden). In dieser Stunde werden sie also

nicht getrennt unterrichtet, sondern die Lehrerin setzt sie als Experten für Aussprache in einer Lautleseübung ein. Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint diese Entscheidung plausibel, denn hier überwiegen die Vorteile der problemlosen Interaktion von Oberflächendekodierung (*bottom up*-Prozesse zur Erschließung der lexikalischen und grammatikalischen Oberfläche) und Sinnerschließung (*top down*-Prozesse der Verbindung mit Weltwissen, Wolff, 2003) sowie des Aussprachevorbilds der Bilingualen, d. h. die bilingualen SuS können das Französische fließend lesen und phonetisch-prosodisch produzieren. Insofern besitzen sie einen echten Kompetenzvorsprung, werden auf Grund dieses Kompetenzvorsprungs von der LP in eine Expertenrolle eingewiesen und übernehmen damit vorübergehend eine intermediäre Rolle in der Machtasymmetrie des Fremdsprachenunterrichts. Einerseits sind sie also den Nichtbilingualen als Experten für Aussprache übergeordnet, dürfen Vorbild sein und gegebenenfalls auch korrigieren. Ein Schüler aus dieser Gruppe verkündet somit auch *je suis un élève formidable* (ich bin ein super Schüler), wobei aus den Daten nicht eindeutig hervorgeht, ob er damit Stolz auf seine Kompetenz verbindet oder seine Rolle ironisiert. Andererseits wurde die Entscheidung aber über die Köpfe hinweg von der LP getroffen, die betroffenen SuS wurden nicht gefragt. Insofern bleiben die wahren Machtverhältnisse unangetastet: Die gesamte Organisation des Unterrichtsschritts läuft über die LP, sie erteilt die Anordnungen im Imperativ (*vous pratiquez la lecture, alors les Français vous venez ici, ... Non vous restez en classe aujourd'hui*) und sie ist es auch, die die Klasse aufteilt.

Neben der Expertenadressierung erfolgt jedoch noch eine zweite Adressierung: *vous pratiquez la lecture avec eh nos Français; quatre-vingt-douze, alors les Français vous venez ici* (ihr übt Lesen mit unseren Franzosen; zweiundneunzig, also die Franzosen ihr kommt hierher). Die Gruppe der Bilingualen wird hier als „unsre Franzosen“ bezeichnet, d. h. sie werden einerseits als Franzosen subjektiviert und andererseits als „unsre Franzosen“ vereinnahmt. Dadurch bekommen sie das Etikett einer Nationalidentität und damit einen Sonderstatuts; durch die isolierende Zuweisung einer kollektiven Identität wird eine Differenz konstituiert, die durch den Possessivbegleiter wiederum relativiert wird: Sie sind zwar anders, sie sind ‚Franzosen‘, das Klassenkollektiv hat jedoch Besitzrechte an ihnen (*nos français*/unsre Franzosen). Ihre Sonderstellung wird auch durch die Anordnung frontal vor dem Rest der Klasse unterstrichen (s. Abb.).



Abbildung 1: „alors les Français“ (Französisch\_Klassenamera\_25:36)

An dieser Stelle ergibt die Bildanalyse ergänzend zur dokumentarischen Diskursanalyse weitere Aufschlüsse. Die Bildaussage wird durch eine doppelte Gestaltungsleistung konstituiert, die der abbildenden und die der abgebildeten Bildproduzenten (Bohnsack, 2009). Die abbildenden Bildproduzenten sind in diesem Falle die Forschenden, die das Bild durch die Kamerapositionierung, die Bildauswahl, den Bildzuschnitt und die mit den drei genannten Gestaltungsleistungen verbundene perspektivische Projektion herstellen. Die abgebildeten Bildproduzenten wiederum gestalten das Bild durch die szenische Choreographie und die Gesamtkomposition. Beginnen wir mit der Gestaltung durch die abbildenden Bildproduzenten. Die Kamera wurde von der Tafel aus gesehen auf der rechten Klassenseite am Fenster positioniert. Dadurch entsteht eine Schrägsicht auf die vor der Tafel stehende Gruppe, während die übrige Klasse in der Rückenansicht zu sehen ist. Das Bild wurde am Ende der ausgewählten Sequenz fixiert, nachdem sich die bilingualen SuS bereits alle vorn an der Tafel versammelt haben. Die Lehrerin gibt noch einige organisatorische Hinweise, bevor die Zuteilung der bilingualen Gruppenmitglieder auf den Rest der Klasse erfolgt (nicht mehr im Transkriptauszug). Die Auswahlentscheidung für das Standbild geht auf die Geschlossenheit der Szene zurück. Sie zeigt noch einmal alle Gruppenmitglieder gut sichtbar und nicht durch die LP verdeckt, bevor sich die Gruppe wieder auflöst. Der Bildausschnitt wurde im Vergleich zur Originalaufnahme allerdings leicht verkleinert, so dass nicht mehr alle im Original abgebildeten Schüler in den Bankreihen zu sehen sind. Diese Bildverkleinerung wurde zugunsten einer Zentralpositionierung der bilingualen Gruppe vorgenommen. Die perspektivische Projektion reiht nun die frontal vor dem Rest der Klasse konzentrierte Gruppe der Bilingualen und der Lehrerin vor den locker verteilt in Reihen vor ihnen sitzenden Nichtbilingualen, wobei der perspektivische Fluchtpunkt der beiden Reihen außerhalb der Klasse liegt. Es entsteht durch diese Perspektivierung und die Zentrierung der Bilingualen eine Konfrontation und ein Machtgefälle: Die Gruppe der Bilingua-



len mit der Lehrerin steht aufrecht und kompakt, die anderen sitzen aufgelockert; es gibt ein Oben und ein Unten, eine konzentrierte Linie in der oberen Mitte und eine aufgelockerte Linie unten, die sich theoretisch jenseits der Klassenzimmertür vereinigen. Die beobachtende Person hält mit ihrem Kamerabild lediglich einen Moment fest, der durch die szenische Gestaltungsleistung der Abgebildeten hergestellt wurde. Allerdings ist es die LP, die diese Choreographie initiiert, sie stellt sich auch selbst in die Reihe der Inhaber sprachlicher Macht dazu, wenn auch nicht mittig, sondern kontrollierend am Rande. Die Macht der sprachlichen Kompetenz spiegelt sich mithin symbolisch in der Choreographie des Bildausschnitts.

Doch auch die Inhaber der Machtposition stellen innerhalb ihrer Gruppe Differenzen her; es gibt eine Geschlechterdifferenz, denn die Jungen haben sich alle kompakt am äußeren Rand gegenüber der Lehrerin positioniert und setzen sich damit von den Mädchen und von der Lehrerin ab. Auch die Körperhaltung zeigt Differenzen: Einige stehen locker mit gesenkten Armen, andere halten das Lehrbuch schützend vor die Brust, zwei Schülerinnen sogar mit verschränkten beziehungsweise gekreuzten Armen. Ein Junge ragt schräg aus der Gruppe heraus und hält die rechte Hand ans Ohr. In der Mädchen-Gruppe lassen sich an der Art der Zu- und Abwendung zwei Paarbildungen und eine isolierte Position erkennen. Das isoliert stehende Mädchen neigt proxemisch eher zur Jungengruppe und stellt damit sogar eine Teilung der Gesamtgruppe in zwei Hälften her. Die Machtposition stehend vor der Klasse produziert mithin auch Unsicherheiten, die von den Akteuren je individuell bearbeitet werden, sei es durch klamaukhafte Selbstinszenierung, sei es durch gestische Abschirmung, sei es durch Rückzug in Paarbezüge. Die Gruppe der Sitzenden schaut neugierig zu. Damit wird klar, dass die Herausstellung der *experts* durch die Lehrerin auch mit einer Belastung für erstere verbunden sein kann. Was die beobachteten Differenzen (Geschlecht, *Peer*verhältnisse, Selbstinszenierung) jedoch im Einzelnen bedeuten, lässt sich auf Grund eines einzigen Standbildes nicht sagen, sondern müsste vielmehr in einer komparativen Analyse herausgearbeitet werden.

In dieser Episode wird die Klasse in zwei Gruppen aufgespalten und es wird eine Differenz hergestellt zwischen Expert(inn)en und Laien, zwischen *nos français* (unseren Franzosen) und den Nichtfranzosen. Vorübergehend werden beide Gruppen jeweils homogenisiert und in einer szenischen Choreographie konfrontativ einander gegenübergestellt. Beide Seiten müssen nun mit dieser Differenz umgehen, wobei es sich im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigt, dass die sich bereits im Standbild abzeichnenden internen Differenzen der scheinbar homogenen Expertengruppe auch zu individuellen Bearbeitungen führen.

## 5. Fazit

Der soziale Sinn unterrichtsmethodischer Entscheidungen im fremdsprachlichen Klassenzimmer wird bisher nur selten rekonstruktiv-empirisch befohrt (u. a. Tesch, 2019, 2020)<sup>2</sup>. Es zeigt sich aber anhand der vorliegenden Fallanalyse, dass hier ein Potential für die Reflexion und Selbstreflexion fachdidaktischer Forschung liegt und im selben Maße für die Praxis der Lehrerbildung und der Unterrichtsentwicklung. Im Hinblick auf die methodisch-didaktische Einbindung von bilingualen Lernenden stehen trotz ihrer stetig wachsenden Zahl bisher erst wenige Angebote bereit. Mit Hilfe der Dokumentarischen Detailanalyse eines ausgewählten Falles konnte ein Beispiel für eine Differenzbildung gezeigt werden, die durch eine doppelte Konstruktionsleistung hervorgerufen wurde, nämlich einerseits eine pädagogisch begründete Rollenherstellung als Experten und Expertinnen für Französisch und andererseits eine zusätzliche Homogenisierung und Herausstellung als Gruppe der *nos français*. Die doppelte Konstruktionsleistung lässt auch eine doppelte Normausrichtung sichtbar werden, eine sprachlich-kulturelle Gruppennorm, nämlich die Norm der zielsprachlichen Erstsprachlichkeit beziehungsweise Norm der Bilingualität, und zusätzlich eine nationale Gruppennorm, die Norm der nationalen Zugehörigkeit. Wie sich diese doppelte Normorientierung und damit Differenzbildung auf die fachlichen Vermittlungs- und Aneignungshandlungen im Französischunterricht auswirkt, müsste in Folgeuntersuchungen zur „Klasse 6b“ sowie in Vergleichen mit homologen Fällen anderer Klassen untersucht werden. Im Ergebnis könnte daraus eine empirisch fundierte Theorie zum bisher kaum beachteten Phänomen der bilingualen SuS im Fremdsprachenunterricht erwachsen.

### Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Ballweg, S. (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb. In C. Fäcke & F. J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 265–270). Narr.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). UTB.
- Bonnet, A., & Siemund, P. (Eds.) (2018). *Foreign languages in multilingual classrooms*. Benjamins.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Fäcke, C. & Meißner, F. J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr.

2 Im DFG-geförderten Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ wird derzeit der Versuch unternommen, den Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts auf breiter empirischer Basis zu befohren. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126>

- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS Verlag.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Narr.
- Panofsky, E. (1975). Ikonografie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky, *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, (S. 36–67). DuMont.
- Parra, M. L. (2017). *Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada*. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University, Informes del Observatorio / Observatorio Reports. 032-06/2017, 1–30. <https://10.15427/OR032-06/2017EN>.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethé & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 137–153). Barbara Budrich.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode* (2., erw. Aufl.). Peter Lang.
- Tesch, B. (2020). Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer – Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. 2020 (2–3) (S. 433–452). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70921>
- Tesch, B., Vernaci, D. & Ströbel, L.-M. (2020). Auswahlprozesse bei der Dokumentarischen Unterrichtsvideoanalyse: Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 71–86.
- Volgger, M.-L. (2012). *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Ibidem.
- Wolff, D. (2003). Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 64/65 (4/5), 11–16.