

Im Kontext eines unterrichtsethnographischen Projekts entwickelt dieser Beitrag Ansätze für eine Heuristik zur Erforschung soziomaterieller Anteile mehrsprachiger Praktiken, die zur Situation des Französischunterrichts gehören. Es wird gefragt, wie dingliche und räumliche Elemente des Unterrichts als Akteure zu sprachlichen Lernprozessen beitragen und dabei gleichsam Wörter mit Dingen machen. In der Heuristik werden soziologische, kulturanthropologische und angewandt linguistische Theorien rezipiert und für die Analyse empirischer Materialien wie Beobachtungsprotokolle und Unterrichtsvideos in Leitfragen operationalisiert. Die Datenarbeit folgt den Verfahren der Grounded Theory Methodologie sowie ihrer Weiterentwicklung, der Situational Analysis. Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass unterrichtliche Dinge wie Arbeitsblätter oder Tablets wirkmächtige Akteure im Französischunterricht sind, die diesen in seinem Verlauf dominant mitbestimmen. Die Befunde werfen weitere Fragen für die im Fremdsprachenunterricht praktizierten Normen auf und bieten Ausgangspunkte für konstruktive Veränderungen fremdsprachenunterrichtlicher Praxis.

Schlagworte: Ethnografie; Mehrsprachigkeit; Materialität; Praxistheorie; Französischunterricht; Grounded Theory; Situational Analysis
Zitiervorschlag: *Schädlich, Birgit (2026). How to do words with things: Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2/2026, 37(2), 5-24. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/ZFF2602W001*

E-Journal Einzelbeitrag
von: Birgit Schädlich

How to do words with things

Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2/2026 (ZFF2602W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 5 – 24
DOI: 10.3278/ZFF2602W001

How to do words with things

Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht

Birgit Schädlich[1]

Abstract

In the context of an ethnographic classroom project, this article develops heuristic guidelines for researching the sociomaterial components of multilingual practices in the French as a foreign language classroom. It investigates how material and spatial elements contribute to language learning processes and thus *do words with things*. To this end, theories from sociology, anthropology and applied linguistics are operationalized in key questions guiding the analysis of empirical materials such as observation protocols and teaching videos. The data analysis follows the *Situational Analysis*, which is derived from *Grounded Theory Methodology*. Project findings show that classroom objects such as worksheets or tablets are powerful actors in the French classroom, with dominant influence on the course of a lesson. Findings raise further questions regarding the norms underlying foreign language education and offer starting points for constructive changes in foreign language teaching practice.

1 Einleitung

John L. Austin hat 1962 mit *How to do Things with Words* das Kernelement der Sprechakttheorie auf den Punkt gebracht: Mit Sprache werden Realitäten, Dinge geschaffen. Was wäre, wenn dies auch umgekehrt und gleichsam wörtlich gelten würde? Ausgehend von dem Wortspiel widmet sich der vorliegende Beitrag dieser Frage über ein ethnografisches Forschungsprojekt zum Französischunterricht (FU): Das Forschungsinteresse für Materialität bildet den Fokus einer Teilstudie, die sich im Kontext des Projekts *Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht* (PU)[2] sukzessive herauskristallisiert hat. Das Projekt verfolgt als Hauptanliegen die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken im alltäglichen FU vor einem besonderen Interesse für Inklusion und lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. Schädlich, 2021, 2022a). Ziel ist die Hervorbringung einer empirisch verankerten Theorie mehrsprachiger Praxis, die sich methodolo-

1 Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, birgit.schaedlich@phil-uni-goettingen.de

2 Näheres zum Projekt unter: https://www.uni-goettingen.de/de/566388.html.

gisch an den Analyseschritten der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) und ihrer Erweiterung in Form der *Situational Analysis* (SitA) orientiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Clarke, 2012).

Das zunächst als Nebenstrang auffällige Interesse für die Materialität des Lernens wurde für die Teilstudie an eine Erweiterung des Mehrsprachigkeitsbegriffs gekoppelt und als Schwerpunkt für die empirische Analyse theoretisch weiter systematisiert. In schulpädagogischen Arbeiten bildet die Soziomaterialität unterrichtlicher Praktiken bereits seit längerem ein Forschungsinteresse (z. B. ZISU, 2015), Beiträge zum Deutsch- und Englischunterricht liegen vereinzelt vor (z. B. Leicht, 2023; Wolf & Thiersch, 2023). Während international bereits Schnittstellen zur Angewandten Linguistik bearbeitet werden (z. B. Bangou & Waterhouse, 2021), kann für die deutschsprachige Fremdsprachenforschung eine Forschungslücke ausgemacht werden, zu deren Bearbeitung die hier vorgestellte Teilstudie beitragen soll.

In Abs. 2 wird zunächst die Entwicklung des Forschungsinteresses für die Dinge des Lernens im FU aus dem Projektkontext und dessen ersten Ergebnissen hergeleitet. Die gegenstandstheoretische Diskussion in Abs. 3 arrangiert soziologische, kulturanthropologische und angewandt linguistische Perspektiven derart, dass sie eine Heuristik für die Unterrichtsethnografie zu entwickeln erlauben. Die Methodologie des Projekts sowie ihr Beitrag zur Modellierung der Teilstudie sind Gegenstand von Abs. 4. In Abs. 5 wird die Heuristik an ausgewählten Episoden des FU erprobt und die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Relevanz und möglichen Transfers in andere mehrsprachigkeitsorientierte Forschungsprojekte diskutiert (Abs. 6).

2 Wer oder was spricht mit? Von der Mehrsprachigkeit zu den Dingen

Der folgende Abschnitt zeigt, wie sich das ursprüngliche Interesse im PU für die mehrsprachigen Praktiken ausdifferenziert hat und zunehmend auch nicht-sprachliche Anteile der Unterrichtssituation ins Interesse rückten. Das Interesse für mehrsprachige Praktiken basiert auf performativen Sprachbegriffen und Mehrsprachigkeitstheorien, die Sprache als soziale Praxis verstehen (Heller, 2007; Wei, 2018). Das PU versteht sich somit Fragestellungen zugehörig, die sich dafür interessieren, wie Schüler:innen Anteile ihres sprachlichen Repertoires in die Situation des Lernens neuer Sprachen einbringen und an welche Praktiken des FU dies gekoppelt ist (vgl. Schädlich, 2021). Es zielt auf das Verstehen der Inklusion lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im FU und wie sprachliche Vielfalt einbezogen, gewürdigt und für die Lernsituation genutzt wird (vgl. Schädlich, 2021, S. 181–182). Eine zentrale Beobachtung im PU ist allerdings die Unsichtbarkeit von Sprachen jenseits von Deutsch und Französisch (vgl. Schädlich, 2022a, S. 307): Die Situation des FU ist trotz entgegengesetzter Anliegen und auch bildungsadministrativer Forderungen durch und durch monolingual verfasst und mehrsprachige Ressourcen der Lernenden spielen kaum eine Rolle für die Bedeutungsaushandlungen im FU.

Von diesem Zwischenergebnis ausgehend wurde neben dem Interesse für die Mechanismen der Unsichtbarmachung einzelner Repertoireanteile (vgl. Schädlich, 2024, S. 94) ein neuer Analysefokus ausgearbeitet – die Beschäftigung mit semiotischen Ressourcen der Unterrichtskommunikation, die über verbalsprachliche Zuordnungen hinausgehen und nach deren Beitrag zum Lernen fragen:

- Haben die Dinge selbst einen Einfluss auf die Interaktionen des FU?
- Gibt es jenseits der Sprachen Deutsch und Französisch kommunikativ öffnende Strukturen, die gemeinsame Aushandlung von Bedeutungen produktiv zulassen und fördern?

Bereits die ersten Projektanalysen machten deutlich, wie stark das sprachliche Lernen im FU an Materielles gekoppelt ist: Neben dem Lehrbuch als zentralem Material des FU gelangten vor allem Spiele wie Domino, Memory oder Brettspiele in den Blick. Diese verdinglichen Sprache mit dem Ziel, sie lernbar zu machen (vgl. Schädlich, 2021, S. 196). Wozu die Dinge auffordern und wie mit ihnen tatsächlich umgegangen wird, verweist auf das Wissen, das wir „an und mit dem Ding aktualisieren“ (Künzler, erscheint). Im Umgang mit den Dingen des Unterrichts werden also bestimmte Normen praktiziert. Diese Beobachtungen wurden im Projektverlauf durch neue theoretische Sensibilisierungen (vgl. Abs. 4) weiterverfolgt, die bislang unbeachtete Elemente der Unterrichtssituation entdeckbar machten. Die zentralen Linien dieser heuristischen Schärfung expliziert der nächste Abschnitt.

3 Die Sprache(n) der Dinge: sensibilisierende Konzepte, relevante Diskurse und heuristische Leitfragen

Im folgenden Abschnitt werden soziologische, kulturwissenschaftliche und angewandt linguistische Perspektiven auf Materialität im Sinne heuristischer Leitfragen für das PU arrangiert. Theoretische Diskurse, die zunächst lose nebeneinander lagen, wurden im Projektverlauf vor dem sich herauskristallisierenden Interesse für Materialität zusammengeführt. Dies betrifft beispielsweise die Akteur-Netzwerk-Theorie oder Theorien des Post- und Transhumanen, die bei Clarke (2012) methodologisch, bei Pennycook (2018), Bangou und Waterhouse (2021) linguistisch sowie bei Leineweber et al. (2023) schulpädagogisch gewendet werden und auf Forschungsdiskurse wie den *Performative Turn*, den *Non Human Turn*/*Transhuman Turn* oder Arbeiten aus dem Kontext des *New Materialism* verweisen. Bei allen Unterschieden im Detail ist diesen die Anerkennung der Materialität von Praktiken gemeinsam, die zur spezifischen Ökologie kultureller Räume beiträgt.

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die besondere Ökologie des FU als (auch) materiell verfasste Situation zugänglich zu machen. Die Fokusverschiebung vom Sprachlichen hin zum Nicht-Sprachlichen ist dabei nicht oppositionell zu verstehen, sondern im Sinne der Ausweitung dessen, was für Bedeutungsherstellungen und Lernprozesse relevant ist: Die Umwelt des Klassenraums ist keine neutrale Umgebung, *in* der Kommunikation stattfindet, sondern buchstäblich *mit* der Kommunikation stattfin-

det. Raum, Ausstattung und Materialien des FU werden in dieser Perspektive zu Mitsprechenden, zu Akteuren im FU. So stellt sich die Frage ihres Beitrags zu den interessierenden mehrsprachigen Praktiken.

3.1 Zur Materialität von Praktiken: Im Raum führen Körper mit Dingen Praktiken auf

Wenn Praktiken in soziologischer Perspektive als „doings and sayings" (Schatzki, 2002, S. 73) oder „routinisierte Bewegungen und Aktivitäten des Körpers" (Reckwitz, 2003, S. 290) verstanden werden, sind sie bereits durch das Element *Körper* materiell verfasst. Körper können nicht losgelöst von den Räumen, in denen sie sich bewegen, und von den Dingen, mit denen sie etwas tun, beobachtet werden. Um als Praktiken überhaupt ausführbar und sichtbar zu werden, müssen sie Dinge wie Kleidung, Geräte, Werkzeuge etc. involvieren. Dies rückt die materiellen Anteile der pluralen semiotischen Elemente der Unterrichtssituation zwangsläufig ins Interesse empirischer Methodologien. Für das PU verdichtet sich die Frage, wer und was im FU in die ihm eigenen Praktiken des Sprachenlernens involviert ist.

3.2 Soziomaterialität schulischer Praktiken: Dinge schaffen Ordnung(en)

In erziehungswissenschaftlichen Arbeiten ist das Interesse an den Dingen des Lernens nicht neu: Dinge haben einen „appellierenden Grundzug" (Meyer-Drawe, 1999, S. 333), von ihnen gehen Affordanzen aus (Wolf & Thiersch, 2023, S. 68), die „Gebrauchssuggestionen" (Hirschauer, 2016, S. 52) enthalten, ohne dass ihnen jedoch ein Gebrauchsdeterminismus eingeschrieben wäre.

Im Gegensatz zum fachdidaktischen ist der schulpädagogische Diskurs stark ausdifferenziert (vgl. ZISU, 2015) und widmet sich der Frage, wie soziomaterielle Elemente unterrichtliche Ordnungen mitherstellen. Die Arbeiten sind vornehmlich im Grundschulbereich und/oder naturwissenschaftlichen Fächern verortet. Sie sind in ihrer meist ethnographischen Ausrichtung jedoch methodologisch affin zum PU, das sich an diesen Arbeiten orientiert und nach dem Beitrag der Materialität zur Ordnung sprachlicher Lehr-/Lernprozesse fragt.

3.3 Posthumanistische Angewandte Linguistik „pushes language outside the head"

Die Arbeiten des Linguisten Pennycook (2018) sind für die Schnittstelle Mehrsprachigkeit, Raum und Materialität besonders anschlussfähig. Seine posthumanistische angewandte Linguistik ist kein kohärentes System, sondern verbindet Theorien und empirische Arbeiten, die die Zentralität der Menschen in ihrer Beziehung zu anderen Lebewesen und Dingen auf der Erde kritisch befragen. Bei Pennycook wird Sprache als räumlich materialisiert verstanden sowie als geografisch „distributed" (Pennycook, 2018, S. 40–56). Dies bedeutet, dass Sprachen nicht (nur) bestimmten Territorien oder Nationen zugehörig sind, sondern auch anderen Sprachgemeinschaften und kulturellen Settings, die jeweils eine ihr eigene Verwendungskultur der Sprache hervorbringen (vgl. die anschauliche Analyse der Aushandlungsprozesse in einem französischen Bistro in To-

kyo; Pennycook, 2018, S. 94–103). Für das PU wurde eine solche spezifische neu verräumlichte Verwendungskultur mit dem Konzept des „klassenräumigen Französisch" bezeichnet (Schädlich, 2022b, S. 85).

Diese Vorstellung von Sprache als raumzeitlich distribuiertem Geschehen ist mit der Annahme verbunden, dass Sprache nicht nur kognitiv verstanden wird: Vielmehr wird sie aus dem Kopf „herausgeschoben" und als soziales Geschehen betrachtet (Pennycook, 2018, S. 54), das sich in räumlich-materiellen Umgebungen vollzieht, in *Assemblages*[3]: Das Konzept umfasst alle semiotischen Ressourcen, die in Situationen täglichen Lebens deren Bedeutung mit hervorbringen (Pennycook, 2018, S. 54). Für das PU stellt das Konzept einen Zugang dar, nach den spezifischen Elementen mehrsprachiger Bedeutungsherstellung des FU zu fragen und dabei die Frage nach den Verhältnissen von Menschen, Dingen und Sprachen neu zu perspektivieren.

> [Y]es we might also consider them through alternative lenses as vibrant objects in temporary assemblages (that include chairs, tablecloths, food, drink, cutlery, conversations), as actants that interpellate us into forms of socialization. It is not just a question of what the human brings to the table, but also what the table brings to the human. (Pennycook, 2018, S. 121)

Dabei geht es nicht um eine Anthropomorphisierung oder gar Ontologisierung der Dinge. Vielmehr wird nach ihrem Beitrag zu einem interdependent angenommen Verhältnis von Kognition und Umgebung gefragt:

> The arguments about distributed language and cognition [...] are not suggesting that a pencil can think, a sofa has agency or a coffee mug can talk, but rather the roles they may play in a larger domain of interconnected cognition and activity render them more than just passive actors. (Pennycook, 2018, S. 14)

Für die Rekonstruktion des FU stellt sich die Frage, was für ein situativ spezifisches Französisch hier durch welche räumlich-dinglichen Elemente ermöglicht und praktiziert wird.

3.4 Akteur-Netzwerk-Theorie als interdisziplinärer Knotenpunkt

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) im Sinne Latours (2010) verfolgt als Erkenntnisziel eine Weltbeschreibung, die mechanistische Kausalitätsannahmen in Frage stellt und dabei u. a. von einer Symmetrie menschlicher und nicht-menschlicher Akteure ausgeht: Dinge sind keine „passive Materie" (Belliger & Krieger, 2014, S. 90); vielmehr wirken sie in Netzwerken über *Agency* auf andere Akteure ein (vgl. Latour, 2010, S. 79). Die Akteure sind sowohl selbst Netzwerke wie auch in solche eingebunden. Sie sind also nicht als Singular denkbar, sondern Teil von Dispositiven (Belliger & Krieger, 2014, S. 90), welche den Sinn produzieren, der das Netzwerk als solches erkennbar macht und der grundsätzlich über die Intentionen einzelner Akteure hinausverweist (vgl. Latour, 2010, S. 76–88).

3 Der englischsprachige Begriff *Assemblage* wird als Übersetzung von Deleuze und Guattaris *Agencement* verwendet (vgl. genauer Pennycook, 2018, S. 55). Erste Anwendungen des Konzepts im Unterrichtskontext finden sich bei Schädlich (2022b).

Die ANT versteht sich weniger als anwendbare Theorie, sondern vielmehr als eine „Theorie darüber, *wie* Dinge zu untersuchen sind" (Latour, 2010, S. 24; Herv. i. O.). Sie erlaubt es, nach bislang unbeachteten Elementen und ihrer Relation zu fragen, bis eine Beschreibung hervorgebracht werden kann, die das funktionierende Miteinander der Elemente des Netzwerks abbildet. Dabei wird die Suche nach neuen Relationen zu einer Frage, die weniger beantwortet als vielmehr immer nur neu gestellt werden kann (Latour, 2010, S. 253).

Latour definiert: *„[J]edes Ding*, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, [ist] ein Akteur" (Latour, 2010, S. 123, Herv. i. O.). Daraus leitet sich für die empirische Beobachtung die Frage der Erkennbarkeit des Unterschieds ab: „Gibt es irgendeine Probe, einen Versuch, der es jemandem erlaubt, diesen Unterschied zu ermitteln?" (Latour, 2010, S. 123). Ein bekanntes Beispiel hierfür in Latours eigenen Arbeiten sind unterschiedliche Maßnahmen zur Verkehrsberuhigung: Ein Schild mit Geschwindigkeitsangabe appelliert anders an Autofahrende (Einhalten einer Verkehrsregel) als eine Bremsschwelle (Schutz des eigenen Fahrzeugs vor Zerstörung) (Latour, 2010, S. 133–134).

Die ANT wurde bereits ausführlich für die erziehungswissenschaftliche Forschung systematisiert (z. B. Fenwick & Edwards, 2010) sowie in zahlreichen Arbeiten der Unterrichtsforschung (vgl. ZISU, 2015; Leineweber et al., 2023) und angewandten Linguistik (Pennycook, 2018) fruchtbar gemacht. Sie ist zudem eine Referenz in Clarkes *Situational Analysis*, bei der nicht-menschliche Akteure eine prominente Rolle spielen (vgl. Abs. 4). Für das PU stellt sich die Frage, welche Dinge einen Unterschied für die Situation des FU machen und wie dieser genau identifizierbar wäre.

3.5 Operationalisierung mit dem Fokus auf mehrsprachige Praktiken

Aus den skizzierten Diskursen und Konzepten für die Unterrichtsethnografie konkretisieren sich die heuristischen Fragen nach den in die Praktiken involvierten „Mitspieler[n]" (Röhl, 2016, S. 337) und deren Rolle für die unterrichtlichen Ordnungen (vgl. Abs. 3.2), die durch die Affordanzen der Dinge des Unterrichts hervorgebracht werden (vgl. Abs. 3.2). Die Sprachlichkeit der fachlichen Ordnung ist das zentrale Interesse und wird über die Frage zugänglich, welches (distribuierte) Französisch in der *Assemblage* des FU praktiziert wird (vgl. Abs. 3.3) und wie hier menschliche und nicht-menschliche Akteure zum Funktionieren des Netzwerks beitragen (vgl. Abs. 3.4).

4 Methodologie: von der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) zur *Situational Analysis* (SitA)

Methodologisch verbindet die vorliegende ethnografische Studie Verfahren der GTM und ihrer postmodernen Erweiterung, der SitA. Die Entwicklung der Heuristik (vgl. Abs. 3) ist dabei nicht als vorweg entwickelter theoretischer Rahmen zu verstehen. Vielmehr hat sich das Interesse sukzessive entwickelt, wobei die (zunächst beiläufigen) Beobachtungen zu den Dingen des FU zunehmend theoretisch systematischer verfolgt

wurden. Dieses rekursiv-iterative Vorgehen kann als Kernelement ethnographischer Unterrichtsforschung sowie auch der Auswertungsschritte der GTM gelten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 76) und funktioniert über die abduktive Herstellung von Mustern und Hypothesen aus dem Material heraus, die neue Erklärzusammenhänge ermöglichen (vgl. Reichertz, 2013).

4.1 Empirisches Material und Kodierung: Wie die Arbeitsschritte der GTM die mehrsprachige Praxis als materiell verfasst erkennbar gemacht haben

Das empirische Material des PU besteht primär aus Protokollen teilnehmender Beobachtung im Französischunterricht der Sekundarstufen I und II an verschiedenen Schulformen in mehreren Bundesländern. Für den vorliegenden Beitrag wurden ergänzend Videodaten des Göttinger *Repositoriums Lehrforschung Unterricht* herangezogen. Die Kodes, Konzepte und Kategorien[4] der *Grounded Theory* wurden über die Verfahren offenen und axialen Kodierens der Beobachtungsprotokolle bzw. der Videodaten herausgebildet (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 43–94) und durch das Verfassen umfangreicher Memos und Kode-Notizen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 176–187) begleitet. Der Anspruch, offen – das heißt ohne kategoriale Subsumption – zu arbeiten, realisiert sich forschungspraktisch im fragend-vergleichenden Kodieren, das auf die Ebene der sozialen Interaktion zielt und so einen Übergang von der inhaltlichen Ebene zur Ebene der performativen Herstellung von Bedeutung markiert und damit soziale Praktiken zugänglich macht. Eine Auffälligkeit bereits bei den ersten offenen Kodierungen war die Häufigkeit, mit der einzelne Beobachtungen durch Kodes belegt wurden, deren Gemeinsamkeit Handlungen mit räumlichen und dinglichen Anteilen darstellen, wie z. B. *etwas an Tafel zeigen/schreiben*, *Umhergehen*, *Hantieren mit Dingen*. Raum, Körper und Dinge wurden so bereits als interaktionale Einheit relevant gesetzt und in Konzepten wie z. B. *Bewegung im Raum* abstrahiert. Gleichzeitig wurden diese Kodes oftmals mit Sprachwechseln in Verbindung gebracht (vgl. Schädlich, 2022b). Die Interaktion ist also durch das Sprechen in einer bestimmten räumlich-dinglichen Situation mitbestimmt, die auch die Sprachwahl beeinflusst.

In Kombination mit der Kodierung wurden sequenzielle Analysen besonders dichter Stellen in den Beobachtungsprotokollen (Breidenstein et al., 2015, S. 151–152) angefertigt. Diese erlaubten die Abstraktion weiterer Konzepte wie z. B. das der Lehrperson als *wandelndes Lexikon* (vgl. Schädlich, 2022b, S. 80). Eine weitere Sequenzanalyse wird auch im Mittelpunkt der in Abb. 1 dargestellten *Map* stehen. Beobachtungen zu Dingen wie Puzzles, Arbeitsheften, Tafeln oder Beamern wurden zunächst in der Kategorie *Reden über Bande* abstrahiert, weil sich hier das Sprechen in Interaktion mit diesen vollzieht. Im Kontext der später einsetzenden Lektüren zur Materialität des Lernens (vgl. Abs. 3) wurde das Augenmerk mehr und auf diese Mechanismen gelegt und gefragt, wie genau das Sprechen über diese Bande sich vollzieht und wie der Nexus von Materialität und Media-

4 Es werden hier als Kodes unmittelbar an den Daten vergebene Schlagwörter und Annotationen bezeichnet; Diese werden durch ständigen Vergleich in Konzepten und Kategorien weiter abstrahiert, wobei Kategorien im Abstraktionsgrad über Konzepte hinausgehen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 49–50).

lität beschrieben werden kann: Was vermitteln bestimmte Dinge wie Puzzles oder Tafelanschriebe gerade durch ihre dingliche Verfasstheit?

Zusammenfassend sind für die *Grounded Theory* mehrsprachiger Praktiken zwei Zwischenergebnisse zentral: zum einen die zunächst als Schlüsselkategorie konstruierte Kategorie *das Sprechen verhandeln* (vgl. Schädlich, 2022a) und zum anderen die Beobachtung der Eigensinnigkeit des Sprachgebrauchs in der Situation des FU. Dieser funktioniert nach Regeln, die genau dieser Situation eigen sind und mit der Wendung *klassenräumiges Französisch* bezeichnet wurden (vgl. Abs. 3.3). Das Französisch der Klassenraumsituation wird in jeder Unterrichtssequenz neu aktualisiert. Dabei spielen mehrsprachige und multimodale Praktiken eine Rolle. Diese verweisen auf geteilte Normen aller am Unterricht Beteiligten und entsprechend darauf, was von diesen als mögliches oder unerwünschtes Sprachhandeln anerkannt wird. Wie genau durch die mehrsprachigen Praktiken Bedeutung hergestellt wird, ist an geteilte Praktiken der Vermittlung gebunden. Diese schließen beispielsweise Übersetzungen, Sprachwechsel, Zeichnungen und den hier interessierenden vermittelnden Gebrauch von Dingen des Lernens ein. Die Eigenheiten des in der Unterrichtssituation aktualisierten Französischen wurden im PU translinguale (weil mehrsprachig und multimodal funktionierend) mediatorische (weil auf Vermittlung zwischen verschiedenen Ebenen des Verstehens gerichtet) Praktiken genannt (vgl. Schädlich, in Vorbereitung).

4.2 Von der GTM zur SitA: Wie die Situation des Französischunterrichts neu kontextualisiert wird

Clarkes *Situational Analysis* zielt auf die Kartografierung komplexer sozialer Situationen. Grob zusammengefasst ermöglicht die Erweiterung der GTM durch die SitA[5] Antworten auf die Frage, was der Situation FU innewohnt, mit den Analysestrategien der GTM allein aber nicht zugänglich gemacht werden kann. Die SitA geht insofern über die GTM hinaus, als sie einen anderen Umgang mit soziologischen Kategorien vorschlägt, die in die Datenanalyse einbezogen werden, um etwas sichtbar zu machen, was nicht direkt aus den Daten emergiert (vgl. Clarke, 2012, S. 116), aber als relevant für die Situation angenommen wird – wie hier die Mechanismen der Unsichtbarmachung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Schädlich, 2022a, 357–359). Zum anderen bearbeitet die SitA kritisch Intentionalitäts- und Kausalitätsannahmen, an denen die GTM auch in offensichtlich kontingenten Dynamiken festhält (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 163). Während die GTM an einen traditionellen Handlungsbegriff gekoppelt bleibt, ist die SitA an überindividuellen sozialen Praktiken interessiert (vgl. Clarke, 2012, S. 26 und S. 96, sowie zum Handlungsbegriff in praxistheoretischer Perspektive Hirschauer, 2016).

Für die Unterrichtsethnografie erscheint der situationsanalytische Ansatz fruchtbar, weil er das Klassenzimmer als Forschungsfeld mit den sensibilisierenden Konzepten des Netzwerks oder der *Assemblage* (vgl. Abs. 3) neu zu befragen hilft: So ist der Klassenraum zwar architektonisch geschlossen, das Geschehen in ihm aber von äußeren

5 In der Fremdsprachenforschung wird der SitA bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, Arbeiten zu Mehrsprachigkeit beziehen sich jedoch zunehmend auf den Ansatz (z. B. Ballweg, 2022; Dumiak, 2024).

Normen und Erwartungen bestimmt, die im praktischen Handeln mitaktualisiert werden. Was hier geschieht, ist weder willkürlich, noch eine geradlinige Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben oder gar autonome Entscheidung der Akteur:innen: Vielmehr verweist die beobachtete Praxis des klassenräumigen Französisch auf Diskurse zu Bildung, zu Mehrsprachigkeit und Inklusion sowie zu fachdidaktischen Normen, die sich in den Praktiken situativ in Beziehung zueinander stellen.

Die SitA zielt darauf, Situationen in ihrer Komplexität zugänglich zu machen. Clarke leitet ihren Situationsbegriff von Mead, Dewey und Goffman ab (Clarke, 2012, S. 65). Die Situation kennzeichnet sich in deren Verständnissen durch eine ihr eigene Ökologie, welche Clarke durch die Anfertigung verschiedener Karten (*Maps*) beschreibbar macht. Das *Mapping* bildet den forschungspraktischen Kern der SitA, wobei verschiedene Arten von Karten als Denkwerkzeuge (weniger als Ergebnisrepräsentation) den Forschungsprozess strukturieren. Merkmal der Situation ist, dass für sie kein umgebender Kontext angenommen wird, der in die Situation hineinwirkt; vielmehr sind alle Kontextfaktoren in der Situation und den Praktiken, die sie ausmachen, bereits eingeschrieben. Das Verhältnis von Situation und Kontext wird gleichsam umgestülpt; Micro-, Meso- und Macroebene verdichten sich in den – auch unscheinbarsten – Elementen der Situation und ihren Kleinstpraktiken: „Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ‚Kontext' gibt es nicht. Die bedingenden Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden […]" (Clarke, 2012, S. 112).

In linguistischen Konversationsanalysen ist die Annahme, dass Sprache sich nicht nur *in* einem Kontext vollzieht, sondern diesen selbst mit hervorbringt, keine Neuigkeit (z. B. Duranti & Goodwin, 1992). Die SitA geht jedoch noch weiter und befragt die Zentralität der verbalen Interaktion an sich. An dieser Stelle wird Verständnis der Situation anschlussfähig, welches auch nicht-menschlichen Akteuren Bedeutung attribuiert (vgl. Clarke, 2012, S. 25). Wenn Clarke von der SitA als „theory-method-package" (Clarke, 2012, S. 25) spricht, so geht der Ansatz von einer unmittelbaren Bezüglichkeit von Grundlagen- und Gegenstandstheorie sowie ihrer empirischen Bearbeitung aus, für die der Aspekt der Materialität bedeutsam ist. Clarke folgt einem materialistischen Konstruktivismus, der von der „Sozialität der Dinge" (Clarke, 2012, S. 49) ausgeht und im *Mapping* erarbeitet, wie alle Elemente einer Situation, ihre menschlichen und nichtmenschlichen Akteure, sich zueinander verhalten.

Beim *Mapping* werden zunächst alle Elemente der Situation lose verzeichnet (vgl. das Beispiel einer „messy situational map" bei Clarke et al., 2018, S. 135), dann zunehmend nach menschlichen/nicht-menschlichen Elementen, Diskursen, politisch-ökonomischen Elementen, zeitlichen und räumlichen Dimensionen angeordnet und prozesshaft immer weiter ergänzt (vgl. das Beispiel einer tabellarisch geordneten Situationsmap bei Clarke et al., 2018, S. 136–137). Ziel ist zunächst die umfassende Repräsentation aller (potenziell) relevanten Elemente der interessierenden Situation und im zweiten Schritt ihre Relationierung (siehe dafür die Beispiele relationaler *Maps* bei Clarke et al., 2018, S. 142–143, sowie das Beispiel zum PU in Abs. 5, Abb. 1). In *Maps* sozialer Welten und Arenen (vgl. die Beispiele in Clarke et al. 2018, S. 153) werden Anschlüsse an kontextuelle Diskurse und die in der Situation verfolgten (bisweilen konfligierenden) Interessen ver-

zeichnet. Positionsmaps schließlich kartografieren, welche diskursiven Positionen die Situation bestimmen, aber gegebenenfalls auch als „Ort[e] diskursiven Schweigens“ (vgl. das Beispiel in Clarke et al., 2018, S. 169) marginalisiert werden.

Die für den vorliegenden Beitrag akzentuierten *Relational Maps* experimentieren mit möglichen Beziehungen der in den *Situational Maps* verzeichneten Elemente. Akzentuiert wird die Frage, was für den Fokus *Materialität* bedeutsam ist und einen Unterschied macht: „Who and what else may matter in this situation? What other elements may make a difference in this situation?“ (Clarke et al., 2018, S. 127). Es geht nicht mehr – wie in der GTM – darum, Kontextbedingungen oder Kausalitäten in Handlungsgefügen zu entdecken; vielmehr werden Kategorien wie *Bedingung* oder *Kausalität* selbst zum Gegenstand eines fragenden und aktiven relationierenden Tuns durch die Forscherin.

Bei der Herstellung von *Relational Maps* wird einzeln jedes Element probeweise in den Mittelpunkt einer *Map* gezogen und Eigenschaften der Verbindungen zu anderen Elementen (Clarke, 2012, S. 141) durch Fragen, Memoschreiben und die Eintragung zeichnerischer Elemente konstruiert. Dieses Vorgehen wird mit der Abb. 1 beispielhaft gezeigt. Diese *Map* wurde eigens für die hier vorliegende Publikation konstruiert, um das Interesse für die Materialität der Praktiken im Projektkontext nachvollziehbar zu machen.[6] Im Sinne der Anschaulichkeit wurde die *Map* aus verschiedenen Varianten integriert und stark vereinfacht. Sie stellt nunmehr lediglich einen Ausschnitt aus den *Maps* dar, die im gesamten Prozess der Analyse angefertigt wurden. Zudem soll Abb. 1 zeigen, wie Anteile der unmittelbaren Datenarbeit (Kodierung und Sequenzanalyse) in die *Map* integriert werden (vgl. Brück et al., 2023). Dabei wird mit Nicolinis (2009) Verfahren des „zooming in“ und „zooming out“ (Nicolini, 2009, S. 1391) gearbeitet: Ausgehend von einer empirisch dichten Sequenz („zooming in“, Nicolini, 2009, S. 1400) werden deren Praktiken mit ihren kontextuellen Bezügen befragt („zooming out“, Nicolini, 2009, S. 1407). So werden verankerte Datenanalysen und ihre abstrahierenden Kategorien mit für sie relevanten Diskursen relationierbar.

5 Erprobung der Heuristik: Das Arbeitsblatt als wirkmächtiger Akteur im FU

Ein zentrales Ding des FU ist – neben dem Lehrwerk – das Arbeitsblatt (AB), das im Folgenden als wirkmächtiger Akteur beschrieben wird. Die Praktiken, in die ABs involviert sind, gelangten zunächst aufgrund ihrer quantitativ augenfälligen Präsenz ins Interesse. ABs sind – um den Titel des Beitrags aufzugreifen – ein Beispiel für die Dinge, mit denen im FU Wörter gemacht werden. In Abb. 1 wird das AB im Sinne der Frage, wofür es bedeutsam ist und wofür es einen Unterschied macht, in die Mitte einer *Relational Map* gezogen (vgl. Clarke et al., 2018, S. 141–144). Der Anschaulichkeit halber wurde der *Map*-Auszug für den vorliegenden Text mit Verweisen (Zahlen in Klammern) versehen. Dieses Vorgehen findet sich bei Clarke nicht, soll hier jedoch dem Nachvollzug der Rela-

6 Die *Maps* werden mit der Whiteboard-App *Freeform* hergestellt, die auf Geräten der Firma Apple vorinstalliert ist.

tionierung dienen. Auch die Anzahl der Verbindungslinien wurde der Anschaulichkeit halber reduziert. Exemplarisch verweisen die in Abb. 1 verzeichneten Linien auf die Relationierungen, die für die Detailanalysen (vgl. Abs. 5.1–5.3) akzentuiert werden.

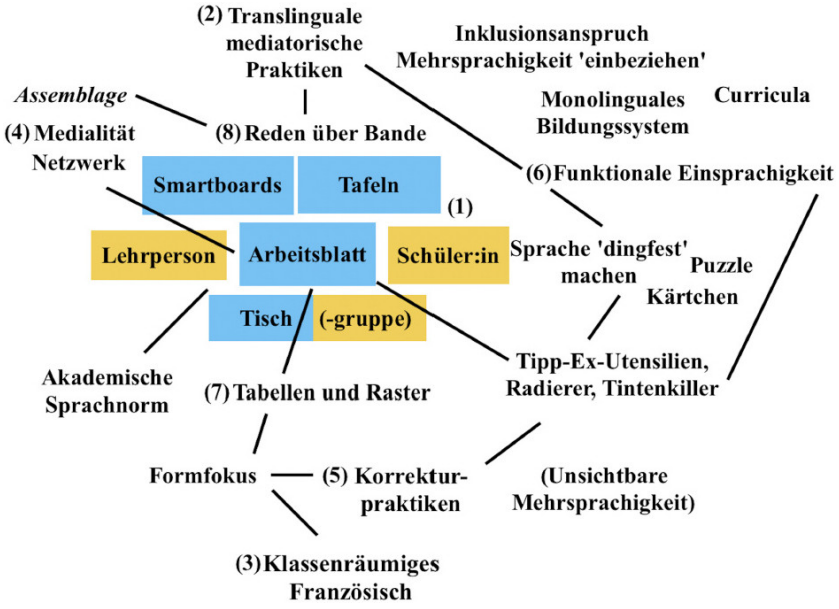


Abbildung 1: Konstruktion einer relationalen *map* aus dem PU (Quelle: eigene Darstellung)

In Abb. 1 wird zunächst im „zooming in" (Nicolini, 2009, S. 1391) das AB selbst als vernetzt funktionierendes Ding kartografiert (vgl. Abs. 3.4). Bezugspunkt ist eine Unterrichtssequenz, in der die Interaktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren (vgl. Abs. 3.5) als besonders dicht wahrgenommen wurde. Die Lehrperson verteilt im Verlauf der Sequenz mehrere aufeinander Bezug nehmende Arbeitsblätter, die der Vorbereitung einer mündlichen Präsentation dienen sollen. Das „zooming in" wird durch viereckige Felder in der *Map* sichtbar gemacht (1). Das Gefüge zeigt, wie die menschlichen (gelb) und nicht-menschlichen Akteure (blau) sich zueinander verhalten. Mitspieler der ABs sind Tafeln, Smartboards, Handys und Tablets sowie (Lehr-)Bücher. Diese liegen auf Tischen und bringen dadurch Schüler:innen zur Arbeit zusammen. Tische sind dabei insofern Akteure, als sie zwar materiell verfasst sind, ihre spezifische Anordnung aber zur Gruppenarbeit aufruft. Der Tisch als Ablage und in Form einer Tischgruppe strukturiert demnach das soziale Gefüge des Unterrichts als Akteur.

Das relationale *Mapping* befragt das zentrale Element *Arbeitsblatt* in seinem Zusammenhang zu anderen Elementen der Situation und hält diesen Prozess in Memos fest (vgl. Clarke et al., 2018, S. 107). Dabei werden auch übergeordnete Diskurse und Kontexte relationiert, was *Relational Maps* bereits in die Nähe der *Maps* sozialer Welten und Arenen rückt. Für das Beispiel in Abb. 1 wurde ein Akzent auf die (Zwischen-)Ergebnisse der Datenarbeit des PU (Kodierung und Sequenzanalyse) gelegt. Diese fließen als Elemente

in die *Map* ein. Dabei handelt es sich um sowohl bereits abstrahierte Konzepte der *Grounded Theory* wie z. B. die *translingualen mediatorischen Praktiken* (2) oder das *klassenräumige Französisch* (3) (vgl. Abs. 3.3) sowie die neu erarbeiteten *Sehhilfen* für den Fokus Soziomaterialität (hier unter (4) mit Elementen wie *Netzwerk*, *Assemblage*, *Medialität* exemplarisch verzeichnet). Das „zooming out" (Nicolini, 2009, S. 1392) nimmt weitere Relationierungen einzelner Elemente der Situation vor und bringt dabei die Praktiken und ihre Elemente mit theoretischen Diskursen zusammen. Die Relationierung stellt Verbindungen von Micro- und Macroebene her und fragt danach, wie Kleinstpraktiken – z. B. Radieren als Korrekturpraktik (5) – mit Normen des Klassenzimmers – z. B. Einsprachigkeit (6) – zusammenhängen und wie sie Praktiken des Arbeitsblatts mitkonstituieren und damit einen Anteil an der Komplexität der Situation ausmachen.

Ergänzend zu diesem orientierenden Blick auf beispielhafte Elemente und Verfahren des *Mapping* werden im folgenden Abschnitt exemplarische Analyseschritte detaillierter nachgezeichnet. Diese sind das Ergebnis einer Reihe immer wieder neu variierter *Mappings* und diese begleitender Memos, welche hier nicht mehr im Detail abgebildet werden. Die Analysen der nächsten Abschnitte rekurrieren jeweils auf mehrere *Maps* und Memos, die im Sinne dichter Beschreibungen narrativiert werden.

5.1 Das Arbeitsblatt zwischen *Scaffolding* und sprachlicher Verkürzung

Zunächst war geplant, Arbeitsblätter und Tafeln in voneinander getrennten Analyseschritten zu betrachten. Die Relektüre der Beobachtungsprotokolle sowie die Sequenzanalyse machten dieses Vorhaben obsolet, denn beide Elemente können nicht getrennt voneinander analysiert werden, da sie in ihrem permanenten Verweis aufeinander (1) bereits eine Einheit bilden (vgl. Abs. 5.2). Lehrperson, Tafeln und Arbeitsblätter bilden ein „hybrides Kontinuum" (vgl. Clarke, 2012, S. 128). Bei der Hervorbringung der fachunterrichtlichen Ordnung interessiert also nicht nur, was die Schüler:innen mit den Arbeitsblättern tun, sondern umgekehrt auch, was die Arbeitsblätter mit den Schüler:innen tun, bzw. diese tun lassen (vgl. Pennycook, 2018, S. 121).

Als Mitsprechende im Unterricht geben Arbeitsblätter Auskunft zum sprachlich-kulturellen Wissen des FU. Sie repräsentieren die französische Sprache und weitere Gegenstände des Unterrichts, indem diese auf der Fläche eines Papiers vergegenständlicht werden. Bereits diese Prozedur macht die Gegenstände gleichzeitig zu Material und Medium. Leicht (2023, S. 837) schreibt mit Bezug auf medientheoretische Arbeiten den Dingen eine Mittlungsfunktion zu, bei der die Medialität an die Materialität gebunden ist (4): Dieser Zusammenhang gilt sowohl bei der inhaltlichen Vermittlung (z. B. durch die Repräsentation von Texten zum Thema des Unterrichts), wie auch bei der Vermittlung zwischen weiteren Akteuren wie Lehrperson, Buch, Mitschüler:innen (z. B. indem das Arbeitsblatt auf dem Tisch zur kollaborativen Bearbeitung einer Aufgabe auffordert).

Arbeitsblätter sind im FU verschiedenartig verfasst. Manche enthalten buchstäblich verbindende Elemente, beispielsweise in Form angeklebter Notizstreifen, auf denen Ergebnisse vorangegangener Arbeitsphasen, Informationen oder Arbeitsaufträge verzeichnet sind. Kodes wie *Remplir – une grille/un tableau* oder *Prendre des notes* verweisen sowohl auf seine Form wie auch darauf, was mit dem Arbeitsblatt getan werden soll. In

fachdidaktischer Perspektive handelt es sich um ein *Scaffolding* im Sinne eines den Lernprozess unterstützenden Gerüsts, an dem die Schüler:innen sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe orientieren können. In den Protokollen und Videos wird dies sichtbar: In Auseinandersetzung mit Arbeitsblättern finden inhaltliche Bedeutungsaushandlungen statt, bei denen die Schüler:innen verschiedene Sprachen mobilisieren und dabei meist Inhalte auf Deutsch hervorbringen, die anschließend ins Französische gemittelt werden, wobei auf Ressourcen wie Wörterbücher, Modelltexte im Lehrwerk oder die *umhergehende Lehrperson* (vgl. Abs. 4.1) zurückgegriffen wird.

Die Verfasstheit von Arbeitsblättern als Raster oder Tabelle ist dabei nicht zwingend, wenngleich in den Protokollen quantitativ auffällig. Diese Art der Materialität regt auch eine durch diese Form bereits präfigurierte Sprachpraxis an. Die Gebrauchssuggestion von Raster und Tabelle ist, Sprache im Stichwortformat zu gebrauchen und (auf dem Arbeitsblatt) zu repräsentieren. Das, was als Gerüst helfen und ermöglichen soll, ist gleichzeitig dahingehend handlungsleitend, dass es zu einem isolierenden Sprachgebrauch aufruft, dessen Beitrag zu längeren mündlichen Äußerungen weiterhin fraglich bleibt. Die schiere Menge solcher Materialien ist auffällig. Die Philosophin Cassin (2014, S. 12) sieht uns „in Rastern ersticken". Auch wenn sich ihre Beobachtungen auf standardisierte Evaluationsformate beziehen, scheint deren Art der Wissensrepräsentation und -bearbeitung sich auch auf andere Situationen übertragen zu lassen (Portfolios und didaktische Checklistenformate spielen in Cassins Studie zur Omnipräsenz evaluativer Verfahren in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens eine prominente Rolle). Beim *Mapping* wurde hier die Frage gestellt, ob die materielle Ähnlichkeit vieler didaktischer Arbeitsblätter mit den von Cassin untersuchten Evaluationsinstrumenten auf beiden gleichermaßen eingeschriebene Strukturen verweisen könnte (vgl. Haubold, 2023, S. 194): Was als *Scaffolding* intendiert ist, wird gehandhabt wie eine Checkliste oder ein korrekt auszufüllendes Raster (7). Diese Frage kann neue Perspektiven für die Beobachtung von *Scaffolding* ermöglichen.

5.2 Reden über Bande *revisited*: Was macht einen Unterschied?

Arbeitsblätter bilden zentrale Knotenpunkte des FU als Netzwerk und tragen zu seiner Dynamik bei. Sie sind der Kategorie *Reden über Bande* (8) zugehörig (vgl. Abs. 4.1). Im Verbund mit weiteren Arbeitsblättern und Projektionsflächen materialisiert es meist den Arbeitsplan des FU: Die Aufgabenformulierung geht im FU weit über eine verbale Ansage der Lehrperson, was zu tun sei, hinaus. Arbeitsblätter, Tafeln und Smartboards sprechen dabei mit: Sie verteilen mit der Lehrkraft gemeinsam Thema, Handlungsanweisungen sowie das Material, mit dem etwas zu tun ist. Wolf und Thiersch (2023, S. 73) sprechen hier von einer „Dauervisualisierung". Die Bezüglichkeit der an diesen Aufforderungen beteiligten menschlichen und nicht-menschlichen Akteure ist durch Sprachwechsel, Positionen im Raum, Aufruffolgen und Blickrichtungen strukturiert, welche zu den zentralen mediatorischen Praktiken des FU zählen.

Die Praktik des *Redens über Bande* kann durch das *Mapping* für das Interesse an Materialität ausdifferenziert werden: So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob mit Tafel oder Smartboard gearbeitet wird. Der verschiedene Gebrauch hat dabei offen-

bar mit den technischen Möglichkeiten zu tun, welche die Geräte bieten. So wurde in der Sequenzanalyse rekonstruiert, dass Bewegungen des Klickens und Wischens auf dem Smartboard sich oftmals an einer vorweg erstellten Präsentation vollziehen, die im Unterrichtsverlauf nicht mehr verändert wird. Der hier vorrangig vergebene Kode *Erscheinen* (von etwas auf einer Projektionsfläche) ist an das Smartboard gebunden. Einen Unterschied markiert der Tafelanschrieb, der oftmals eine zeitliche und diskursiv-aushandelnde Dimension enthält, welche mit dem Kode *Entstehen* belegt wurde. In der *Map* erscheinen Tafeln und Smartboards deshalb als Akteure getrennt voneinander (1). Ohne dass diese Gebräuche zwingend und ausschließlich wären, lässt sich doch vermuten, dass diese „Gebrauchssuggestionen" (vgl. Abs. 3.2) mit der körperlichen Unmittelbarkeit des medialen Zugangs zu tun haben. Der Griff zur Kreide ist (zeit-)ökonomisch weniger aufwändig als das in der Regel notwendige mehrfache Klicken und Bedienen von Mäusen oder Menus bei der Bearbeitung einer digitalen Oberfläche.

Dabei können digitale Medien als „Kontingenzgenerator" (Hörning, 2017, S. 76) gelten: An verschiedenen Stellen im Datenmaterial wird sichtbar, wie gerade Störungen der Technik – z. B. ein Tablet, das bei einer Präsentation in den Schlafmodus übergeht – den Ablauf dominieren. Das eigentlich nur unterstützende Medium wird zum primären Handlungsschauplatz und unterbricht mit der Affordanz der Störungsbehebung die inhaltliche unterrichtliche Dramaturgie. Die Dinge machen hier also nicht nur die Wörter, sondern sie regeln offenbar auch das Verstummen. Die Suggestion, die Dauervisualisierung zu reparieren, steht hierarchisch über der Präsentation, für deren Gelingen es somit zur Bedingung gemacht wird.

5.3 Im Labor? FU als Versuchsanordnung mit gewissem Ausgang

Wenn Leicht (2023, S. 103) nach der epistemischen Funktion von Tafeln und Heften fragt und sich dafür interessiert, wie Wissensinhalte sich mit ihnen materialisieren, so ist der Wissensinhalt des FU insofern ein besonderer, als im FU Sprache immer Gegenstand und Medium zugleich ist. Auffällig sind in den Aushandlungen planerische Elemente der Sprachproduktion für das herzustellende Zielprodukt. Diese überlagern die thematischen Unterrichtsgegenstände bisweilen, sodass die Planung des Produkts selbst zum zentralen Gegenstand wird: Dafür wurden besonders treffende Zitate der Unterrichtsinteraktion aus den Protokollen als In-vivo-Kodes (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 50) vergeben: *Wir machen es so, dass…* oder *dann kannst Du doch…* zeigen das Aufgehen inhaltlicher Diskussion in der Organisation des Ablaufs zur Bearbeitung von Aufgaben.

Die Anordnung erinnert an eine Versuchsanordnung oder eine mühsam aufgestellte Kette von Dominosteinen, die durch Antippen in Bewegung versetzt wird und erstens nur einen Ablauf zulässt sowie zweitens vergleichsweise rasch vorbei ist. Zwar bemisst die Ausführlichkeit in den Beobachtungen ein Kontinuum – in der beobachteten Praxis gibt es umfangreichere und knappere Versionen. Gemeinsam ist den meisten Präsentationen jedoch ihre ungemein zeitintensive Vorbereitung, die ihrerseits primär von schriftgebundenen Nachschlage- und Korrekturpraktiken strukturiert wird. Diese erlauben einen reibungslosen Ablauf eingeübter Dialoge. In der *Map* sind hieran die Elemente *Reden über Bande*, *Formfokus* und *Korrekturpraktiken* in ihrer wechselseiti-

gen Verstrickung beteiligt: Das Gelingen des Experimentaufbaus wird im Moment der Präsentation bezeugt, deren Ausgang gewiss ist. Sprache wird hier als vereindeutigendes Handeln inszeniert, zu dem das Arbeitsblatt als *dingfest gemachte Sprache* im Sinne vorhersehbarer Korrektheit beiträgt.

6 Diskussion mit fachdidaktischem Ausblick: Die Dinge des Französischlernens (neu) befragen

Die Perspektivierung der Dinge des FU und die ersten Versuche einer Anwendung der heuristischen Fragen und Konzepte haben es ermöglicht, bisherige Beobachtungen des Projekts durch das relationale *Mapping* in neuen Zusammenhängen als bedeutungsherstellend für die Situation des FU zu erarbeiten. Das der Situation eigene *klassenräumige Französisch* funktioniert in diesem Sinne in der Tat mit Dingen, die Wörter machen. So sind – wie hier am Beispiel des Arbeitsblatts rekonstruiert – *Scaffolds* nicht nur im Sinne ihrer gerüsthaften Intention wirksam, sondern materialisieren auch weitere, einander bisweilen widersprechende Affordanzen mit.

In Wiederaufnahme der in Abs. 4 eröffneten heuristischen Perspektiven zeigt sich zusammenfassend, dass die spezifische Ökologie (Clarke, 2012, S. 65) des FU durch Praktiken bestimmt ist, in denen Materialität einen Unterschied macht, beispielsweise bei der Handhabung von digitalen und analogen Medien. Die Sprache Französisch ist hier in einer spezifischen situativen *Assemblage* (Pennycook, 2018, S. 54) räumlich distribuiert in Elementen angeordnet, die zum Üben der Sprache aufrufen und dadurch eine eigene unterrichtliche Bedeutungsherstellung ermöglichen, die sich vornehmlich auf die Produktion korrekter Dialoge fokussiert. Auf die Affordanzen der Dinge – wie z. B. Arbeitsblätter oder Projektionsflächen – wird verschiedenartig reagiert. Sie sind „Mitspieler“ (Röhl, 2016, S. 337) mit starker Stimme, die fachdidaktische Ziele auch übertönen können oder zumindest Dissonanzen zwischen den am Unterricht Beteiligten wahrnehmbar machen. Es ist beobachtbar, welcher menschliche oder nicht-menschliche Akteur sich bisweilen durchsetzt, wie beispielsweise im Fall der Aufmerksamkeitslenkung durch das Tablet im Schlafmodus.

Die Soziomaterialität des FU, wie sie durch das *Mapping* herausgearbeitet wurde, bringt dichte Beschreibungen hervor, die zu der Hypothese beitragen können, dass der FU bis in die Kleinstpraktiken hinein monolingualisierend strukturiert ist: Die Sprachwechsel zwischen (meist) Deutsch und Französisch sind dabei allerdings weniger relevant als die Herstellung zielsprachlich formal korrekter Äußerungen in festgelegten Textsortenformaten, wie die *Dinge der Korrektheit* (Radierer, Tipp-Ex-Utensilien) und die *Dinge des Spiels* (Kärtchen, Puzzles) gleichermaßen bezeugen. Die interessierende Mehrsprachigkeit des PU rückt somit in den Hintergrund und erscheint als unsichtbar. In Abb. 1 wurde sie daher in Klammern verzeichnet. Sichtbar und dingfest gemacht werden die Praktiken des formfokussierenden klassenräumigen Französisch, für welches lebensweltliche Mehrsprachigkeit keine konstituierende Rolle bei der unterrichtlichen Bedeutungsaushandlung einnimmt.

6.1 Die Rekonstruktion im Kontext Mehrsprachigkeit

Das Ziel des PU ist die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken des Unterrichtsalltags. Die Materialien, menschlichen und nicht-menschlichen Akteure tragen zu den mehrsprachigen Praktiken des FU bei. Mehrsprachige kommunikative Aushandlungsprozesse, die sich vornehmlich auf die Themen des Unterrichts beziehen, sind allerdings selten beobachtbar. So erscheint das *klassenräumige Französisch* zwar als eine Sprache, die plurale semiotische Ressourcen aufruft, ihr Fluchtpunkt bleibt aber eine Sprachproduktion, die von Monolingualität, grammatisch-formaler Korrektheit, kommunikativer Vorhersehbarkeit und Schriftlichkeit bestimmt ist. Wenn oben nach den kommunikativ-öffnenden Strukturen gefragt wurde, die eine mehrsprachige Bedeutungsaushandlung produktiv zulassen und fördern, so legen die Analysen dieses Beitrags nah, dass die materielle Verfasstheit der fachunterrichtlichen Ordnung diese erschweren dürfte.

Die fachliche Ordnung des Unterrichts ist soziomateriell derart präfiguriert, dass die Orientierung am Sprachsystem und seinen isolierten Elementen sowie das Kippen inhaltlicher in organisatorische Aushandlungsphasen nicht nur mehrsprachigen, sondern überhaupt partizipativ-schülerorientierten Anliegen sprachlicher Lernprozesse entgegenwirken. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Unterrichtsrekonstruktionen, die mit der SitA (z. B. Dumiak, 2024), konversationsanalytisch (z. B. Schwab, 2009) oder mit der Dokumentarischen Methode arbeiten: Bonnet und Hericks (2020) stellen in ihren Rekonstruktionen der Praxis kooperativen Lernens ebenfalls Formorientierung und „Durchprozessierung“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 427) als Merkmale des Englischunterrichts heraus.

6.2 Von der Rekonstruktion zur Konstruktion: Die Dinge fachdidaktisch weiterbefragen

Das Interesse für den verstehenden Nachvollzug von Ding-Praktiken generiert keine unmittelbaren Hinweise für die Unterrichtspraxis. Dennoch können die Ergebnisse der Rekonstruktion sowie des *Mappings* mittelbar eine Reflexion – und damit auch Veränderungen – der Unterrichtspraxis anstoßen. Diese beziehen sich beispielsweise auf Unterrichtsmaterialien und eine Sensibilität dafür, dass diese gegebenenfalls nicht (nur) die Interaktionen initiieren, die sie intendieren. Ihre Affordanzen verstricken die am Unterricht Teilnehmenden in komplexere Handlungsketten, bei denen auch bislang unbeachtete Verbindungen die Bedeutungsaushandlung beeinflussen. Die Relationierungen der *Map* in Abb. 1 versuchen, einige dieser Verbindungen sichtbar zu machen. Für die Unterrichtspraxis können sie sensibilisierend wirken und helfen, mögliche Zusammenhänge zwischen normativen Forderungen und unterrichtlicher Realität kritisch zu beleuchten und bei der Suche nach neuen Zusammenhängen Fragen immer wieder neu zu stellen (vgl. Abs. 3.4). Bei der Erstellung von Materialien wie Arbeitsblättern oder deren Vernetzung mit anderen Medien kann das Wissen um deren Affordanzen dazu genutzt werden, mit anderen Formaten zu experimentieren: Wie genau können Räume mehrsprachiger Aushandlung eröffnet werden und welchen Beitrag können veränderte Materialitäten dazu gegebenenfalls leisten? Wie laden Arbeitsblätter zum kreativen Ideensammeln und thematischer Durchdringung ein statt zu verengend-isolierendem Sprachgebrauch?

Was passiert, wenn auf multimodale Dauervisualisierung verzichtet wird? Wie kann die primäre Aufmerksamkeitslenkung durch Geräte umgelenkt werden?

Die Handlungsketten des *klassenräumigen Französisch* zu variieren, indem beispielsweise andere oder verfremdende Materialien eingesetzt werden, kann die unterliegenden Normen sichtbar und damit veränderbar machen. Ähnlich wie sich Künzler (im Erscheinen) für ein „Mitspracherecht" der Dinge ausspricht, können im FU sowie durch Raumwechsel an außerschulische Lernorte Veränderungen der Situation erprobt werden, die für die praktischen Gebrauchsweisen sensibilisieren und alternative Räume für Unterricht und Forschung eröffnen: Zwar wird der schulische Habitus auch in außerschulischen Lernräumen wie Lehr-/Lernlaboren sichtbar (vgl. Schädlich & Schröter, 2025), aber in veränderter Form. In derlei Szenarien kann es also möglich werden, einzelne Elemente so zu verändern, dass das, was einen Unterschied macht (vgl. Latour, 2010, S. 123), sich im besten Falle beobachten lässt. Verfremdende Elemente einzuspielen und gleichzeitig zum Forschungsgegenstand zu machen, erscheint als plausibler Ansatz, Unterricht zu verändern, ohne dabei naiven Kausalitätsannahmen didaktischer Wirksamkeit oder materieller Agentialität zu unterliegen.

Literatur

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

Ballweg, S. (2022). Anticipating expectations. Family Language Policy and its Orientation to School System. *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 251–268. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2033756

Bangou, F., & Waterhouse, M. (2021). Regards neo-matérialistes sur la didactique des langues. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 302–313. https://doi.org/10.3138/cmlr-77.4.002

Belliger, A., & Krieger, D. (2014). „Netzwerke von Dingen". In S. Samida, M. K. H. Egert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 89–96). Metzler.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Gunter Narr Verlag. https://doi.org/10.24053/9783823394273

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand B. (Hrsg.). (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). UVK Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838544977

Brück, J., Mikats, J., & Weyrich, K. (2023). Kombination von Kodieren und Mappen: Erfahrungen und Möglichkeiten. In L. Gauditz (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 297–314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_18

Cassin, B. (Hrsg.). (2014). *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*. Mille et une nuits.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.

Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretative Turn* (2. Aufl.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483398129

Dumiak, G. (2024). Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey, & S. Strauss (Hrsg.), *Differenz(de)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 134–150). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6076-08

Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. CUP.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203849088

Haubold, R. (2023). Nur den Akteurs-Begriff „geklaut"? Anknüpfungspunkte und Potenziale der Akteur-Netzwerk-Theorie für die Definition des Akteurs-Begriffs und Beachtung des Nichtmenschlichen in der Situationsanalyse. In L. Gauditz (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 187–204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_12

Heller, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. In Heller, M. (Hrsg.), *Bilingualism: A Social Approach* (S. 1–22). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596047_1

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-003

Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69–85). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839439456-005

Künzler, S. (erscheint). Mit möglichen Relationen spielend „Kultur" verhandeln – kulturwissenschaftliche Ansätze zur Gestaltung der Lehr-Lernpraxis. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie II: Kulturelles Lernen interdisziplinär weiterdenken – Fremdsprachenforschung, Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften* (S. 303–322). Metzler.

Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für einen neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.). Suhrkamp.

Leicht, J. (2023). Überblick und Einblicke – Tafeln und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht. In M. Schiefner-Rohs, C. Heymann & I. Neto Carvalho (Hrsg.), *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blick" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 103–119). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6020-07

Leineweber, C., Waldmann, M., & Wunder, M. (Hrsg.). (2023). *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5979

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329–336. https://doi.org/10.25656/01:5953

Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connection. *Organization Studies*, 30(12), 1391–1418. https://doi.org/10.1177/0170840609349875

Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315457574

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401

Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0

Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-016

Schädlich, B. (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(2), 181–202.

Schädlich, B. (2022a). „‚Das Sprechen verhandeln': Elemente einer *grounded theory* mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts". In E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Cikrikci, & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (S. 352–366). wbv.

Schädlich, B. (2022b). „Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts". *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 3(3)*, 73–88. https://doi.org/10.25656/01:25429

Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 77–102. https://doi.org/10.48694/zif.3998

Schädlich, B. (in Vorbereitung). Mehrsprachigkeit und Ethnografie: Translinguale und mediatorische Praktiken des klassenräumigen Französisch am Beispiel einer Fallgeschichte zum Lernen der Uhrzeit. In K. Göbel & L. Schmelter (Hrsg.), *Empirische Zugriffe auf Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse und methodologisch-methodische Herausforderungen*. Peter Lang.

Schädlich, B., & Schröter, L-J. (2025). Außerschulische Lernorte und die *simulation globale* als Grenzräume: Der schulische Habitus als Grenzgänger. In N. Kulovics, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (S. 411–427). wbv.

Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press. https://doi.org/10.1515/9780271023717

Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag empirische Pädagogik.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Wei, L. (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), S. 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Wolf, E., & Thiersch, S. (2023). Digitale Dinge im schulischen Unterricht. Zur (Re)-Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung (S. 66–84)*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5979-05

ZISU (2015). *Dinge, Wissen, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule* (Gesamtheft). https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1