

Mamadou Mbaye

Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal

Mamadou Mbaye

**Eine rekonstruktive Studie
zum Umgang mit Fehlern
im
Fremdsprachenunterricht in
Deutschland und im
Senegal**

In Dankbarkeit ist diese Arbeit meiner Mutter Aida Mbaye
und meinem Vater Dessamba Mbaye gewidmet.

Mamadou Mbaye

Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal

Tectum Verlag

Gedruckt mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD).

Mamadou Mbaye

Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im
Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal
© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018
Zugl. Diss. Johannes Gutenberg- Universität Mainz 2017
E-Book: 978-3-8288-6945-5

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4101-7 im Tectum Verlag erschienen.)

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	10
1 Einleitung	13
1.1 Zum Forschungsgegenstand	13
1.2 Zur Fragestellung des Umgangs mit „Fehlern“	15
1.3 Forschungsziele und methodisches Verfahren	17
1.4 Aufbau der Arbeit	18
2 Schule, Lehrerbildung und Sprache	20
2.1 Zum senegalesischen Schulwesen	20
2.1.1 Historische Entwicklung	21
2.1.2 Das senegalesische Bildungsangebot	25
2.1.3 Zur Struktur des formellen Schulsystems	29
2.1.4 Die Verwaltung des Schulsystems und das pädagogische Personal	32
2.1.5 Zur Ausbildung der Lehrkräfte	34
2.1.6 Typologie der senegalesischen Sprachensituation	36
2.1.7 Zur Sprachsituation im senegalesischen Schulwesen	37
2.2 Schule in Deutschland und Rheinland-Pfalz	41
2.2.1 Die deutsche Schule im internationalen Vergleich und der „PISA-Schock“	41
2.2.2 Überblick über das schulische Bildungsangebot in Rheinland-Pfalz	44
2.2.3 Zur Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in Rheinland-Pfalz	46
2.2.4 Struktur und Merkmale der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	50
2.2.5 Zur Sprachensituation im Schulwesen	54
2.3 Schule im Senegal und in Deutschland: ein vergleichender Überblick	57

3	Fehler und Korrektur in Theorie, Empirie und Praxis.....	62
3.1	Zum Fehlerdiskurs im Lehr- und Lernkontext	63
3.1.1	Schul- und fachspezifische Fehlerdefinitionen	63
3.1.2	Über die Fehlertypisierung und -klassifikation.....	66
3.1.3	Zum Diskurs über die Fehlerursachen	70
3.1.4	Fehler in den Fremdsprachenlehrmethoden	72
3.1.5	Forschungsstand zum Thema Fehler in angrenzenden Disziplinen	77
3.2	Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht	80
3.2.1	Terminologie, Bezeichnungen und Definitionen.....	81
3.2.2	Klassifikation der Korrektur- bzw. Feedbackformen	84
3.2.3	Vom Umgang mit Korrekturhandlungen	89
3.2.4	Forschungsergebnisse zum Thema „Fehlerkorrektur“ im Unterricht	91
4	Methodisches Vorgehen	97
4.1	Zum Prozess der Datenerhebung	97
4.1.1	Kontaktaufnahme mit den untersuchten Schulen	97
4.1.2	Erhebungsinstrument.....	99
4.1.3	Erstellung der Unterrichtsprotokolle.....	100
4.1.4	Auswahl der Fälle und Szenen.....	103
4.2	Zum Prozess der Datenauswertung mit der Objektiven Hermeneutik	104
4.2.1	Entstehung und Grundprinzipien der Objektiven Hermeneutik	106
4.2.2	Die Objektive Hermeneutik in der Schul- und Unterrichtsforschung.....	112
4.2.3	Die Erforschung von eigen- und fremdkulturellem Material	117
4.2.4	Die Rolle der Objektiven Hermeneutik in der Fehlerforschung.....	121
4.2.5	Zum Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik	122

5	Fallrekonstruktionen.....	132
5.1	Fall „Einladung“: Deutschunterricht einer „classe de Première“ im Senegal.....	132
5.1.1	Szene 1: „ <i>c'est pas welchesche</i> “ – gemeinsam dem Fehler begegnen.....	136
5.1.2	Szene 2: „ <i>was ist die Frage?</i> “ – der „didaktische Rekonstrukteur“.....	151
5.1.3	Szene 3: „ <i>on va corriger</i> “ – gemeinsame „Korrektur“ der Übung.....	166
5.1.4	Szene 4: „ <i>il y a beaucoup de fautes</i> “ – Bloßstellung oder Anerkennung	177
5.2	Fall „Rendez-vous“: Französischunterricht einer 12. Klasse in Deutschland	186
5.2.1	Szene 1: „ <i>bonjour m'sieurs dames</i> “ – Lernende als Erwachsene begrüßt	190
5.2.2	Szene 2: „ <i>il lui demande</i> “ – eine kontraproduktive Korrektur	195
5.2.3	Szene 3: „ <i>une pardon une bouche</i> “ – ein höflicher Umgang mit „Fehlern“	206
5.2.4	Szene 4: „ <i>ce n'est pas décrit</i> “ – Frage der Textimmanenz	214
5.3	Fall „Hausaufgabe“: Deutschunterricht einer „classe de Seconde“ im Senegal.....	219
5.3.1	Szene 1: „ <i>guten Tag Frau</i> “ – gemeinsam einen Fehler begehen.....	220
5.3.2	Szene 2: „ <i>okay wir korrigieren</i> “ – Einleitung einer gemeinsamen Handlung	230
5.3.3	Szene 3: „ <i>richtig oder falsch?</i> “ – gemeinsam kontrollieren und begründen	239
5.3.4	Szene 4: „ <i>das ist falsch warum?</i> “ – gemeinsam korrigieren und begründen	249
5.4	Fall „Journée“: Französischunterricht einer 7. Klasse in Deutschland	259
5.4.1	Szene 1: „ <i>bonjour madame Müller</i> “ – Inszenierung einer Begrüßung	260
5.4.2	Szene 2: „ <i>presque oui</i> “ – ambivalenter Umgang mit „Fehlern“.....	266

5.4.3	Szene 3: „ <i>le noi</i> “ – negative Auswirkung einer vorherigen Korrektur.....	273
5.4.4	Szene 4: „ <i>voilà c'est la journée</i> “: ein vielseitiger Umgang mit „Fehlern“	281
6	Fallkontrastierung und Typenbildung.....	288
6.1	Zusammenfassung der Fallstrukturen und Thesen.....	289
6.2	Kontrastierung der rekonstruierten Korrektursequenzen..	291
6.3	Theoriegeleitete Gegenüberstellung der Fallbeispiele	297
6.3.1	Inkorporierter Habitus und Praxis der Übereinstimmung	297
6.3.2	Rollen- und Wissensasymmetrie.....	300
6.3.3	Subjektivation, Adressierung und Anerkennung	303
6.4	Zum Prozess der Typenbildung	306
6.4.1	Übersicht über die Strukturmerkmale der Fallbeispiele ...	307
6.4.2	Typenbildung	308
7	Abschließende Betrachtung.....	311
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	311
7.2	Ausblick und Konsequenzen für Theorie, Praxis und Forschung	315
	Literaturverzeichnis.....	317
	Anhang	342

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Strukturschema der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz.	52
Abbildung 2:	Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens im Senegal	58
Abbildung 3:	Struktur des Schulwesens in Rheinland-Pfalz.	59
Abbildung 4:	Die fünf Interpretationsschritte der Objektiven Hermeneutik.	127
Abbildung 5:	Text: Eine E-Mail von Wolfgang Rodeck.....	166
Abbildung 6:	Aufgabe zum Text „eine E-Mail von Wolfgang“	167
Abbildung 7:	Aufgabe über die Relativsätze.	234
Abbildung 8:	Rollenkonstellationen und Subjektpositionen in Korrektursituationen	312

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Fremdsprachenangebot in den rheinland-pfälzischen Gymnasien.....	57
Tabelle 2:	Strukturmerkmale der Fälle	307

Vorwort und Danksagung

Geboren, aufgewachsen und ausgebildet im Senegal, wurde ich während meiner Promotion oft gefragt, wie ich auf die Idee gekommen sei, meine Doktorarbeit in Deutschland über ein pädagogisch-didaktisches Thema zu schreiben. Auf diese Frage möchte ich im Folgenden kurz antworten. Nach dem Erlangen meiner *Licence* an der Germanistikabteilung der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar habe ich eine Lehrerausbildung an der „*Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation*“ (FASTEF) absolviert und bin danach in den Lehrerberuf eingetreten. Parallel dazu habe ich mein Germanistikstudium fortsetzen können. Die Erfahrungen, die ich während meiner Lehrerausbildung und meiner Berufspraxis gesammelt habe, haben mein Interesse und meine Neugier für den pädagogischen und fachdidaktischen Bereich noch gesteigert. Aus diesem Grund wurde ich bei meinem Bemühen unterstützt, für meine Masterarbeit ein Thema an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Germanistik zu finden. In dieser Arbeit wurden die interkulturellen Kompetenzen von senegalesischen Deutschlernenden mittels Fragebögen erhoben und quantitativ ausgewertet. Aus dieser empirisch angelegten Studie konnte ich die Erkenntnis gewinnen, dass es erforderlich ist, weitere Aspekte der senegalesischen Schulpraxis empirisch zu untersuchen. Wie man sprichwörtlich sagt: „*Der Appetit kommt beim Essen*“. Also habe ich mir zum Ziel gesetzt, einen Beitrag für den empirisch wenig erforschten Schulunterricht im Senegal zu leisten. Auf der Suche nach einem Thema für meine Doktorarbeit wurde ich von Vorträgen zur qualitativen Unterrichtsforschung inspiriert, die Carla Schelle und Oliver Hollstein im Rahmen einer Forschungsreise 2011 in Dakar hielten. Dies hat mir dann in der Folge ermöglicht, mich in die rekonstruktive Fallarbeit einzuarbeiten. Ermuntert von meinem

Betreuer, Prof. Dr. El H. Ibrahima Diop (FASTEF/ UCAD), sprach ich mit Prof. Dr. Carla Schelle über Möglichkeiten einer Promotion im Bereich der Unterrichtsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In einem ersten Gespräch in Dakar vereinbarten wir, dass ich zunächst einmal Unterrichtsstunden beobachte, um langsam einem Forschungsgegenstand auf die Spur zu kommen. Während meiner ersten Hospitationen fiel mir auf, dass der Umgang mit Fehlern die Unterrichtskommunikation beim Fremdspracherwerb dominiert. Ein weiterer wichtiger Impuls ging von der internationalen Tagung „Schule und Unterricht in Frankreich, im frankophonen Nord-/Westafrika und in Deutschland“ an der Universität in Mainz aus (vgl. Schelle 2013). Dort hatte ich die Möglichkeit, die theoretische Rahmung meiner Arbeit zu präsentieren und eine Unterrichtssequenz mit den Tagungsteilnehmenden gemeinsam zu rekonstruieren. Anschließend wurde ein Antrag auf ein Promotionsstipendium beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) eingereicht und bewilligt. Ohne diese Förderung wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Daher möchte ich mich vorweg für die großartige, finanzielle Unterstützung meiner Promotion und konstruktiven Workshops ganz herzlich bedanken.

Bezugnehmend auf einen berühmten senegalesischen Ausspruch als Zeichnen von Dankbarkeit „*bu lékk lékkée alom nako gërëmè cooy*“¹ möchte ich mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mir auf dem langen Promotionsweg zu wissenschaftlichen Fragen stets mit konstruktiven Rückmeldungen und Anregungen zur Seite standen.

- Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Carla Schelle (JGU/ Mainz), die meinen Forschungsprozess unermüdlich begleitet und zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen hat.

¹ In diesem Ausspruch wird bildlich von zwei Tieren erzählt. Da das eine Tier („*lékk*“) nur durch die Hilfe vom anderen Tier („*cooy*“), das auf Bäume klettern kann, an eine leckere/wertvolle Frucht („*alom*“) herankommen kann, muss es dafür Dankbarkeit zeigen („*gërëmè*“).

- Ein großer Dank geht an Prof. Dr. El Hadji Ibrahima Diop (FASTEF /UCAD) für seine wissenschaftliche Betreuung und an alle Professoren der Germanistikabteilung und der FASTEF der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar (UCAD), insbesondere Prof. Dr. Ibrahima Diagne, Mbaye Diallo, Dr. Mamadou Diop und Dr. Lamine Nour.
- Univ.-Prof. Dr. Detlef Garz (JGU/Mainz) möchte ich für seine unterstützenden Gutachten bei den Verlängerungen meines DAAD-Stipendiums danken.
- Bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Arbeitsgruppen um Univ.-Prof. Dr. Carla Schelle, Univ.-Prof. Dr. Carin Bräu, Univ.-Prof. Dr. Marius Haring, Univ.-Prof. Dr. Tobias Feldhoff (AG Schulforschung/Schulpädagogik der JGU) bedanke ich mich für die konstruktiven Austausche und gemeinsamen Interpretationssitzungen.
- Insbesondere möchte ich Carola Hübler, Sandra Schellack, Annika Scholz, Christophe Straub für die freundschaftliche Zusammenarbeit, sowie Ulrike Hell für ihre vielfältige Unterstützung danken.
- Meine Danksagungen gehen an alle Mitglieder des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs Mainz-Dijon und des Allgemeinen Promotionskollegs der JGU Mainz.
- Den untersuchten Schulen, insbesondere den teilnehmenden Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern kommt eine besondere Danksagung für ihre unkomplizierte Kooperation bei der Datenerhebung zu.
- Zum guten Ende danke ich mit ganzem Herzen meiner Mutter, Papa Gora, meiner Ehefrau Seynabou Gueye, Mama Aicha, Renate Diack, Sabine Nagel, Abasse Sarr, meinen Geschwistern und meinen Kindern für ihre moralische Unterstützung sowie meinen Freunden, Kommilitonen und Kollegen für die hilfreichen, wissenschaftlichen Gespräche.

1 Einleitung

*Wolof Ndiaye nee na „Nit ku dul juum amul.
Té ba la ngay xam, xamadi xaw la ray“²*

In dieser mündlich verbreiteten Redewendung aus dem senegalesischen Sprach- und Kulturraum sind „Fehler“ positiv konnotiert und bildlich als Schlüssel dargestellt, der die Tür zur Weisheit und Klugheit öffnet. In ähnlicher Weise sagt man im Deutschen „aus Fehler wird man klug“. Aber, ob diese Fehlerauffassung im Kontext des Fremdspracherwerbs auch herrscht, ob die fehlerhaften Äußerungen oder sprachlichen Produktionen der Schülerinnen und Schüler überhaupt als Lerngegenstand genutzt werden oder, „ob aus den Fehlern gelernt wird, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden“ (Kordes 1993: 15). Daher stellt sich in dieser Studie die Frage, wie mit „Fehlern“ in den rekonstruierten Fremdsprachenunterrichtsstunden aus senegalesischer und deutscher Schule umgegangen wird.

1.1 Zum Forschungsgegenstand

Fremdsprachen spielen in der heutigen, durch Mobilität und soziale, kulturelle sowie sprachliche Pluralität geprägten Welt eine bedeutende Rolle. Ausgehend von der Bedeutung und der Notwendigkeit

-
- 2 Sinngemäß übersetzt heißt dieses Sprichwort Folgendes: Wolof Ndiaye hat gesagt: „Fehler und Fehlverhalten sind menschlich. Und bevor man über Etwas das Wissen verfügt, wird man von der Unwissenheit gequält“

der Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen erscheint mir die Beschäftigung mit der Fehlerkorrektur von großer Relevanz, weil der Umgang mit „Fehlern“ sich als konstitutiv für den Lehr- und Lernprozess erweist. Im Anschluss an eine in den Erziehungswissenschaften gängigen Auffassung von Unterricht als „Interaktions- und Kommunikationsgeschehen“ (vgl. Luhmann 2002), in dem die unterschiedlichen Akteure gemeinsam Bedeutungsaushandlungen in der sprachlichen Kommunikation vornehmen (vgl. Schelle/ Rabenstein/Reh 2010), und weil im Unterschied zur schriftlichen Korrektur die Lehrpersonen im Unterricht oft schnell oder spontan entscheiden müssen, ob, wie, wann und von wem korrigiert werden soll, wird in dieser Studie der Schwerpunkt auf die mündliche Fehlerkorrektur gelegt.

Ein Blick in die Fehlerforschungsliteratur lässt ersehen, dass die kontrastive Analyse, angelehnt an die Lerntheorien des Behaviorismus, die erste Disziplin war, die auf die Rolle des Fehlers im Kontext des Fremdspracherwerbs besonders aufmerksam gemacht hatte (Podgórní 2010: 47f). Die von den Anhängern der kontrastiven Analyse vertretene Hypothese, dass „alle Fehler auf die Strukturunterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielsprache“ zurückzuführen sind, (vgl. ebd.: 47) und die von ihnen verbreitete Auffassung von „Fehlern“ als sofort auszumerzende Mängel wurden in den nachfolgenden Jahren stark kritisiert (vgl. Schweckendiek 2008: 125f). Dennoch weist Gottlieb (2010) darauf hin, dass diese Ansicht die Fremdsprachendidaktik und den Sprachunterricht „in großem Maße und auf lange Sicht“ weiterhin beeinflusst hat (vgl. ebd.: 4). Erst in den 80er und 90er Jahren lassen sich signifikante Änderungen in der Fehlerauffassung und in den Ursachenerklärungen, eingeleitet durch die Studien von Corder (1967) und Selinker (1972) beobachten (vgl. Schweckendiek 2008: 126). Folglich werden „Fehler“ nicht mehr als einen „bloße[n], vom Lehrer zu sanktionierende[n] Verstoß gegen bestehende oder erwünschte Regeln“ (vgl. Kleppin/Königs 1991:11) verstanden, sondern als Hinweise, dass die Lernenden ihre Schwierigkeiten mit der zu erlernenden Sprache „durchaus logisch und unter Einsatz ihres Wissens zu meistern suchen“ (vgl. Kuhs 1987: 178, zitiert in Schweckendiek 2008: 126). Infolgedessen wurden zahlreiche Forschungsarbeiten dem Thema „Fehler“ sowohl aus kontrastiv-linguistischer Sicht (vgl. die Bibliographie von Hecht/Green 1993) als auch aus didaktischer, pädagogischer (vgl. u.a. die von Spilner

(1991) angelegte Literaturübersicht) und psycholinguistischer Perspektive (vgl. u.a. Esser: 1984) gewidmet. Während das Thema „Fehler“ schon früh Gegenstand von Studien war, wurde die Untersuchung der Fehlerkorrektur allerdings lange Zeit vernachlässigt. Erst in den 70er Jahren lässt sich ein zunehmendes Interesse für das Korrekturverhalten im Lehr- und Lernkontext mit den wegweisenden, oft zitierten Forschungsarbeiten von u.a. Allwright (1975), Chaudron (1977), Hendrickson (1978), Henrici/Herlmann (1986) beobachten.

1.2 Zur Fragestellung des Umgangs mit „Fehlern“

Trotz der in der Fachliteratur aufzufindenden, zahlreichen und vielfältigen Abhandlungen zu diesem Thema, das immer wieder „erneut diskutiert“³ wird, scheinen die vorhandenen Studien noch keine für die Unterrichtspraxis zufriedenstellenden Antworten und Lösungen geliefert zu haben. Die Gründe dafür werden aus unterschiedlichen Sichtweisen diskutiert. Der in voller Übereinstimmung vertretene Standpunkt macht besonders auf den Mangel an empirisch abgesicherten Studien zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht aufmerksam (vgl. u.a. Krumm 1990: 102; Kleppin/Königs 1993: 76f; Bahr/Bausch et al. 1996: 163). Ferner wird an einigen vorhandenen empirischen Studien kritisiert, dass sie rein quantitative und deduktive Ergebnisse generieren oder, dass sie sich auf bloße „spekulative“ Bestandsaufnahmen stützen (vgl. Kleppin/Königs 1991: 12). Zusätzlich weist Demme (1993) in Anlehnung an Weller (1991) auf „ein Defizit im Wissensaustausch zwischen Forschung und Lehre, Theorie und Praxis“kritisch hin (vgl. Demme ebd.: 161) und bemängelt die Vernachlässigung des Analysierens „von Fehlern in der sprachpraktischen und didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“ (ebd.). Was die Ergebnisse, Konzepte und Empfehlungen anbelangt, die in den Fremdsprachenvermittlungsmethoden zu finden sind, so stellen Kleppin/Königs (1993) fest, dass sie nicht auf „konkrete Beobachtungen“ beruhen, sondern

³ Dieser Gedanke ist an den Titel des Aufsatzes von Hofmann/Heinecke (1990) angelehnt: „Der Fehler im Fremdsprachenunterricht: ein altes Thema – erneut diskutiert“.

„auf lernpsychologische Gesamtkonzepte“ (vgl. ebd.: 76). Bei der genauen Analyse der in der Fehlerforschungsliteratur durchgeführten Klassifikationen, Ursachenerklärungen und formulierten Korrekturempfehlungen werden gegensätzliche bis widersprüchliche Auffassungen zwischen den Disziplinen deutlich, besonders zwischen der kontrastiven Linguistik (vgl. Nickel 1973) und der Psychologie (vgl. u.a. Esser: 1984). Vor dieser Forschungslandschaft kann der Zugang zu empirisch abgesicherten Schlüsselqualifikationen zu diesem Thema bereits in der Ausbildungsphase aber auch in der Berufstätigkeit Gegenstand von vielen Schwierigkeiten darstellen. Davon ausgehend wird in dieser vorliegenden Studie im Unterschied zu den gängigen Fehlerforschungsmodellen einer anderen Forschungstradition gefolgt, die sich auf die Mikroebenen des Unterrichtsgeschehens stützt (vgl. darauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen).

Bereits bei den ersten Hospitationen im Deutschunterricht in senegalesischen Schulen konnte beobachtet werden, dass, trotz der Betonung der Schülerzentriertheit, der Handlungsorientierung und des kommunikativen Ansatzes in den fachlichen Debatten um die Lehrerausbildung, die Schülerinnen und Schüler meist still sind, selten das Wort ergreifen und kaum in vollständigen Sätzen in der Zielsprache kommunizieren. Beim ersten Analysieren von Unterrichtssequenzen zeichnete sich ab, dass dies mit den intensiven Korrekturtätigkeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler unterbrochen werden und die Fehlerproduzenten oft übergangen werden, womöglich in Verbindung steht. Im Anschluss daran wurde folgende Hypothese formuliert: Die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht adressiert und korrigiert werden, beeinflusst die Lernatmosphäre, hemmt, blockiert oder motiviert die Lernenden im Stundenverlauf, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen und in der Zielsprache zu kommunizieren. Um diese Sichtweise zu schärfen wurde der Versuch unternommen, anhand einer vergleichender bzw. kontrastierender Vorgehensweise den Blick über den eigenen Tellerrand zu werfen, um den Umgang mit „Fehlern“ in Ländern – wie in Deutschland – zu untersuchen, in denen „affektiv positive Korrekturen tendenziell“ (vgl. Kleppin/Königs 1993: 87) zu erwarten sind. So werden in dieser Studie zwei Länder fokussiert, die historisch, politisch, ökonomisch, kulturell und sprachlich sehr unterschiedlich entwickelt sind. Dabei stehen folgende Fragen im Fokus: Wie wird in den unter-

suchten Fremdsprachenunterrichtsstunden aus Deutschland und aus dem Senegal mit „Fehlern“ umgegangen? Zeigen sich Ähnlichkeiten oder/und Unterschiede im Korrekturverhalten und in der Fehlerauffassung, die auf kulturelle Besonderheiten und Merkmale der jeweiligen Bildungssysteme der Länder zu verweisen vermögen? Lassen sich länderspezifische oder/und länderübergreifende Strukturmerkmale in den rekonstruierten Unterrichtsstunden aufspüren?

Diese Forschungsfragen eröffnen also Möglichkeiten, kulturelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Transformationen im Sinne einer kulturkontrastierenden Herangehensweise zu thematisieren und zu reflektieren.

1.3 Forschungsziele und methodisches Verfahren

Forschungsmethodisch werden authentische, schulische Interaktionen aus Fremdsprachenunterrichtsstunden (Deutsch im Senegal und Französisch in Deutschland) angelehnt an die Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik⁴ ausgewählt und rekonstruiert (vgl. z.B. Oevermann 1979, 2002, 2013; Wernet 2009). Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf Möglichkeiten des Lehrerhandelns diskutiert. So versteht sich diese Arbeit als eine vergleichende, rekonstruktive Unterrichtsforschung und sie will einen Beitrag zur Diskussion über die Rolle der Fehlerkorrektur im Prozess der Fremdsprachaneignung leisten. Daher ist diese Arbeit transdisziplinär an der Schnittstelle zwischen der Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik und Fachdidaktik angesiedelt.

Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass es in dieser empirisch angelegten Studie nicht um einen flächendeckenden, allgemeinen Vergleich zwischen senegalesischem und deutschem Unterricht und auch nicht um eine völlige Dekonstruktion des Fehlerbegriffs geht, sondern darum zu klären, was es damit in verschiedenen Situationen auf sich hat, also um eine Rekonstruktion dazu, wie ein Fehler entsteht, welche Reaktion erfolgt und welche es noch gegeben hätte (vgl. Schelle et al. 2010). Letztes auch um methodisch

4 Mehr dazu siehe Kapitel 4.4

kontrolliert andere didaktisch-methodischen Optionen in den Blick zu bekommen und um vor allem zur Entwicklung der Lehrerbildung mit einem kasuistischen Herangehen beizutragen (vgl. Beck et al. 2000). Mit den rekonstruierten Fallbeispielen wird auch nicht das Ziel verfolgt, „eine Sammlung von Fällen der best-practice“ vorzulegen, sondern Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar“ zu machen (vgl. Schelle et al. 2010: 10).

Diese forschungsmethodischen Zielsetzungen werden anhand von folgenden Leitfragen operationalisiert:

- Wer korrigiert wen? Wie wird korrigiert? Als wer und wie werden die dabei Angesprochenen adressiert?
- Was wird korrigiert und welche Reaktionsmöglichkeiten bestehen bzw. erfolgen tatsächlich?
- Lassen sich dabei bestimmte Korrekturarten erkennen?
- Was passiert nach der Korrektur? Welche Anschlusshandlung lässt sich nach einer Korrektur beschreiben?
- Inwiefern lassen sich Strukturmuster in den Interpretationen zu Formen mündlicher Fehlerkorrektur in den untersuchten Unterrichtsstunden aus dem Senegal und Deutschland rekonstruieren?

Die mittels teilnehmender Beobachtungen erhobenen und anhand der Objektiven Hermeneutik rekonstruierten Datenmaterialien sollen dazu führen, den Umgang mit „Fehlern“ in den untersuchten Fremdsprachenunterrichtsstunden, das mündliche Korrekturverhalten der Lehrkräfte, die Adressierungsformen und die Reaktionen der Korrekturadressaten auf die Korrekturinitiativen bzw. Korrekturangebote und deren Bedeutung für das sprachliche Lernen auf der Mikroebene zu erforschen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst die Strukturen und Merkmale des senegalesischen und deutschen Bildungs- bzw. Schulsystems dargestellt, die die Makro- aber auch Mesoebene der jeweiligen Forschungsfelder repräsentieren. Dabei werden die markanten Etappen der Entwicklungsgeschichte der Schulen in beiden Ländern, die Schularten, die Ausbildung des pädagogischen Personals, die Sprachsituation sowie die Situation von den untersuchten

Sprachen im Schulwesen näher betrachtet. Eine vergleichende Darstellung der beiden Schulsysteme schließt dieses Kapitel ab. **Das zweite Kapitel** widmet sich der Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema in der Fachliteratur. Es wird aber nicht der Versuch unternommen, dies bei der Fallarbeit zu subsumieren, sondern das allgemeine Fachwissen und die Forschungsergebnisse darzustellen, die aus den ersten aber auch weiterführenden Literaturrecherchen zum Thema „Fehler“ und „Fehlerkorrektur“ gewonnen wurden.

Auf den methodischen und methodologischen Rahmen dieser Arbeit wird im **dritten Kapitel** näher eingegangen. Im Anschluss an die Präsentation der unternommenen Schritte zur Gewinnung des Korpus wird das Auswertungsinstrument ausführlich beschrieben. Beginnend mit der Darstellung der Entstehungsgeschichte der Auswertungsmethode werden die Diskurse und Debatte über die Rolle der Objektiven Hermeneutik für die Schul- und Unterrichtsforschung und für die Erforschung von eigenen und fremdkulturellen Materialien aber auch Ansatzpunkte für die Begründung deren Relevanz für das vorliegende Forschungsthema herausgegriffen und diskutiert. Noch bevor die jeweiligen Unterrichtsstunden im **vierten Kapitel** sequentiell rekonstruiert werden, werden zuerst die während des Interpretationsprozesses einzunehmende Grundhaltung und die zu folgenden Interpretationsschritte expliziert. In der Logik der Objektiven Hermeneutik geht es besonders darum, das Datenmaterial – hier Protokolle von vier Unterrichtsstunden aus zwei sprachlich und kulturell unterschiedlichen Ländern – „sequenziell, das heißt Wort für Wort, Satz für Satz, usf. zu rekonstruieren, Lesarten zu bilden und (Struktur)Thesen aufzustellen und unter Hinzuziehung weiterer Textpassagen zu prüfen, auszuschneiden, aufrechtzuerhalten, bis zu dem Zeitpunkt, an dem eine Fallstruktur bzw. eine Fallstrukturgesetzlichkeit [...] formuliert werden kann“ (vgl. Schelle 2010: 49). Zur Generalisierung der Hypothesen und Forschungsergebnisse werden im **fünften Kapitel** die aufgestellten Fallstrukturthesen und zentralen Aspekte der vier Fallbeispiele in ein Kontrastverhältnis gesetzt und die daraus resultierten Typen gebildet. Abschließend werden die aus der durchgeführten Fallrekonstruktion, -kontrastierung und Typenbildung gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und Konsequenzen für die Theorie, Praxis und Forschung, insbesondere für die Lehrerbildung formuliert.

2 Schule, Lehrerbildung und Sprache

In diesem Kapitel werden die Schulsysteme der erforschten Länder vorgestellt. Zuerst wird das Augenmerk dem senegalesischen Schulsystem gewidmet, das den eigenen Bildungs- und Sozialisationsraum darstellt. Danach wird über den eigenen Tellerrand hinausgeschaut und anhand einer kontrastierenden und vergleichenden Darstellung das deutsche Schulsystem näher betrachtet. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern dem Ziel nachgegangen, den allgemeinen Rahmen dieser Studie zu etablieren.

2.1 Zum senegalesischen Schulwesen

Das senegalesische Schulsystem ist – wie aus dem nationalen Rahmengesetz vom 16. Februar 1991 hervorgeht – tief in der senegalesischen und afrikanischen Kultur und Tradition verwurzelt und ist außerdem fest in der „Gemeinschaftskultur“ der frankophonen Länder verankert. Jedoch ist es nach außen geöffnet, um die Schülerinnen und Schüler zu „*citoyens du monde*“ (Weltbürgern) zu erziehen⁵. Aus diesen Zielsetzungen des senegalesischen Bildungssystems geht vor allem das von Léopold Sédar Senghor, Dichter und dem ersten Präsidenten Senegals, im Rahmen seiner literarischen Karriere befürwortete Prinzip des „*Enracinement-ouverture*“ (Verwurzelung-Eröffnung) hervor (vgl. Diakité/Ndiaye 2010: 21).

⁵ vgl. SENEGAL: *Loi d'orientation de l'Éducation nationale* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991, Artikel 6

Strukturell besteht das senegalesische Schulsystem aus einem formellen und informellen Sektor. Bevor auf die einzelnen Bildungsektoren näher eingegangen wird, wird zuerst ein Blick auf die historische Entwicklung des Schulsystems geworfen, vor dem Hintergrund, dass dies dazu beitragen kann, den aktuellen Stand und die Heterogenität des senegalesischen Schulsystems zu verstehen.

2.1.1 Historische Entwicklung

Vor und während der Kolonisierung

Das senegalesische Schulsystem ist stark durch den Einfluss von zwei kulturell und sprachlich unterschiedlichen Modellen geprägt. Einerseits handelt es sich um das arabisch-islamische Modell, das aus der Islamisierung des Landes im 8. Jahrhundert aus Nordafrika resultiert und andererseits um das westliche Modell, das während der Kolonisierung im 19. Jahrhundert von der französischen Kolonialmacht eingeführt wurde (mehr dazu vgl. u.a. Adick 1997: 453; Wiegelmann 1994, 2002; Korum 2007: 11; Kane 2011: 77; Gleistein 2011: 15; Gierczynski-Bocandé 2014: 2). Daraus lässt sich ersehen, dass die sog. „*école française*“ nicht die erste Bildungseinrichtung im Senegal darstellt, sondern mit einer bereits etablierten, arabischen Bildungstradition koexistieren musste, die sich im Laufe der Jahre in den senegalesischen Lebens- und Erziehungspraktiken stark verankert hat (vgl. Kane 2011: 77).

Aufgrund der „zivilisatorischen Mission“, die mit dem Aufbau der kolonialen, frankophonen Schule einherging (vgl. Korum 2007: 21), wurde während der Einführung der „*école française*“ wider Willen der senegalesischen Einwohner und erfolglos versucht, das arabisch-islamische Bildungsmodell zu bekämpfen, mit dem Ziel es aus dem senegalesischen Bildungssystem auszulöschen oder dessen Einfluss und Position im Senegal zu beschränken (vgl. Adick 1997: 457). Die erste koloniale, frankophone Schule wurde im Jahr 1817 in Saint-Louis errichtet (vgl. Sow 2004: 23; Kane 2011: 78). Primär ging es bei der Einführung der ersten Schulen darum, einheimische Eliten auszubilden, um die politischen, administrativen, ökonomischen und religiösen Beziehungen zwischen den Kolonisierten und Kolonisatoren zu stärken (Korum 2007: 12). Erst zwischen 1842 und 1905 lässt sich eine Ausbreitung des kolonialen Bildungsangebots auf das ganze Land feststellen (Kane 2011: 78) und die Einschulung wurde von Missionaren übernommen (Korum 2007: 28).

Die Tatsache, dass der Unterricht viel mehr auf die Vermittlung der christlichen Religion und Tradition gerichtet wurde, führte zur Verweigerung der kolonialen Schulen vieler muslimischer Familien (vgl. ebd.). So wurde im Jahr 1850 die laizistische Schule als Folge der Entwicklung in Frankreich gegründet, mit dem Ziel, die französische Sprache und Kultur zu verbreiten (vgl. ebd.). Erst am Ende des zweiten Weltkriegs fangen die kolonisierte Bevölkerung an, die während des Kriegs an der Seite von Frankreich gekämpft hat, die Begründung einer „*nouvelle école*“ zu fordern, d.h. eine Schule, die nicht mehr die „zivilisatorische Mission“, sondern ein Erziehungs- und Sozialisationsziel verfolgt (vgl. Sow 2004: 455).

Nach der Unabhängigkeit

Die senegalesische Regierung hat nach der Unabhängigkeit des Landes das von der französischen Kolonialmacht etablierte Schulsystem mit allen seinen Rahmenbedingungen (Programme, Unterrichtssprache, -methoden) übernommen. In den folgenden Jahren ist die Schullandschaft von vielen sozialen und politischen Krisen gekennzeichnet, deren Höhepunkt die sog. „*événements de mai 1968*“⁶ darstellen. Es handelt sich um einen nationalen Generalstreik, bei dem u.a. die Orientierung der Schule an der senegalesischen Realität und Kultur verlangt wurde (vgl. Korum 2007: 31). Infolgedessen wurde im Jahr 1971 ein neues Rahmengesetz⁷ verabschiedet. Damit wurde besonders das Ziel verfolgt, der senegalesischen Schule eine neue Orientierung zu verleihen und sie von der durch die Kolonisierung zum Zweck der sog. „zivilisatorischen Mission“ gestalteten Schule abzugrenzen. Diesem Rahmengesetz wird im Nachhinein vorgeworfen, dass es dieses Ziel nicht erreicht hat und dass die Schule weiterhin stark am französischen Modell orientiert ist, ohne dabei die Realität, die Mittel und Infrastrukturen des senegalesischen Schulkontextes zu berücksichtigen (vgl. hierzu

⁶ Zum Vergleich zwischen der 68er-Bewegung (Ereignisse im Mai 1968) im Senegal und in Frankreich vgl. Blum 2012.

⁷ Vgl. *Loi d'orientation N° 71-036* du 3 juin 1971. Hierbei handelt es sich um das erste von dem senegalesischen Parlament nach der Abhängigkeit verabschiedete Rahmengesetz.

Cissé 2010: 11). Aufgrund von vielen Krisen, die die senegalesische Schule zehn Jahre nach der Verabschiedung des ersten Rahmengesetzes nach der Unabhängigkeit charakterisierten, hat die Regierung im Jahr 1981 ein Krisentreffen genannt „Etats Généraux de l'Education et de la Formation“ einberufen, an dem Vertreter der Regierung, der Lehrgewerkschaften, der religiösen Gemeinschaften, der Zivilgesellschaft, der politischen Parteien, der Universitäten aber auch Wirtschafts-, Rechtsexperten, Soziologen und Pädagogen teilgenommen haben. Im Anschluss daran wurde eine Kommission für die Reform des Bildungssystems genannt „Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation“ (CNREF) etabliert, die zum Ziel hatte, die Probleme der senegalesischen Schule zu diagnostizieren und u.a. Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Anpassung der Bildungsprogramme an die soziokulturellen Realitäten des Landes vorzuschlagen (vgl. Korum 2007: 32). Die weiteren Reformen und Änderungen, die in der senegalesischen Bildungspolitik zustande gekommen sind, stehen in Verbindung mit verschiedenen nationalen und internationalen Bildungsforen und -treffen (vgl. MEN 2005: 7).

Das im Jahr 1990 von der UNESCO während der Konferenz in Jomtien eingeführte weltweite Aktionsprogramm „Bildung für alle“ („*Education for All*“: *EFA*)⁸ bildet eine wichtige Wende in der Entwicklung des senegalesischen Schulsystems. Daran anschließend und in Bezug auf die Empfehlungen aus den „*Etats Généraux de l'Education et de la Formation*“ wurde im Jahr 1991 das geltende Rahmengesetz von einer neuen „*Loi d'Orientation*“⁹ ersetzt. Im Rahmen der Durchführung der *EFA*-Ziele wurde 1996 ein Bildungsprogramm genannt „*Programme Décennal de l'Education et de la Formation*“ von der senegalesischen Regierung entwickelt (MEN 2003: 8). Dieses Bildungsprogramm wird im Jahr 2000 verändert und in „*Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF)*“ umbenannt. Diese Veränderung geht mit der Anpassung der senegalesischen Bildungspolitik an die neuen *EFA*-

⁸ Vgl. UNESCO (1990).

⁹ Vgl. Senegal (1991): *Loi d'orientation de l'Education* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991.

Ziele einher, insbesondere an das sechste Ziel, das während des Weltbildungsforums 2000 in Dakar zum Aktionsprogramm „*Education for All*“ (2000-2015) hinzugefügt wurde (vgl. MEN 2003: 8). Das *PDEF* zielt besonders darauf ab, den Zugang zur Grundbildung zu erweitern, die Qualität der Bildungsangebote und Lernprozesse zu verbessern und das Management des Schulsystems effizienter zu gestalten (vgl. ebd.: 8). Der Förderung der Vorschulbildung und des Schulbesuchs der Mädchen, der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Alphabetisierung der Jugendlichen und Erwachsenen werden im Rahmen des *PDEF* – die sechs Bildungsziele des *EFA*-Programms verfolgend – große Bedeutung beigemessen (ebd.).

Was die durchgeführten Reformen und Änderungen anbelangt, geht hervor, dass die senegalesische Bildungspolitik stark an den internationalen Tendenzen orientiert ist. In dieser Hinsicht sind weitere Bildungsreformen im Anschluss an das Weltbildungsforum 2015 von Incheon (Korea), bei dem eine Bildungsagenda für die Jahre 2016 bis 2030 genannt „*der globale Aktionsrahmen Bildung 2030*“¹⁰ beschlossen wurde, zu erwarten. Besonders vor dem Hintergrund, dass die beim Weltbildungsforum in Dakar verabschiedeten *EFA*-Ziele nicht ganz erreicht wurden¹¹. Aus der groben Darstellung der historischen Entwicklung des senegalesischen Bildungssystems lässt deutlich erkennen, dass die Schule fortwährend auf der Suche nach eigener Identität ist und, dass die Bildungspolitik un stetig und ständig von nationalen und internationalen Bildungsreformen gekennzeichnet ist. Daraus resultiert die Vielfältigkeit der Bildungseinrichtungen.

¹⁰ Das in Incheon 2015 verabschiedete Bildungsziel lautet: „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (mehr dazu vgl. <https://www.bildungskampagne.org/bildung-2030> Zugriff am 15.10.2016).

¹¹ Für eine kritische Auseinandersetzung mit den Fortschritten, die Senegal beim Erreichen der Ziele des *EFA*-Programms geleistet hat vgl. u.a. Gleistein 2011.

2.1.2 Das senegalesische Bildungsangebot

Das senegalische Bildungssystem ist – wie bereits erwähnt – eher heterogen und facettenreich, sodass von einer Ko-Existenz von mehreren Bildungssystemen ohne gemeinsame Perspektive gesprochen wird (vgl. Gierczynski-Bocandé 2014: 1). Insgesamt lässt sich zwischen staatlichen und privaten, laizistischen und konfessionellen Schulen unterscheiden.

Staatliche, laizistische Schulen

Aufgrund der Tatsache, dass der dSenegal laut Artikel 1 seiner Verfassung ein laizistisches Land ist und das staatliche Schulsystem primär am französischen Modell orientiert ist, legt der Artikel 4 des Rahmengesetzes für das nationale Bildungswesen¹² grundlegend fest, dass die senegalesische „*Education nationale*“ laizistisch ist. Im Rahmen der Durchführung der EFA-Ziele bzw. des „*Programme décennal de l'Éducation et de la Formation*“ (PDEF) wurde dieses Rahmengesetz durch das Gesetz Nr. 2004-37 vom 15. Dezember 2004 modifiziert und der oben genannte Artikel 4 aufgehoben und durch folgende Bestimmungen ersetzt: „*L'Éducation nationale est laïque: elle respecte et garantit à tous les niveaux, la liberté de conscience des citoyens. Au sein des établissements publics et privés d'enseignement, dans le respect du principe de laïcité de l'Etat, une éducation religieuse optionnelle peut être proposée. Les parents choisissent librement d'inscrire ou non leurs enfants à cet enseignement*“ (vgl. MEN 2004: Art. 2, Herv. M.M.). Daraus geht besonders hervor, dass eine wahlfreie, religiöse Bildung in den öffentlichen und privaten Schuleinrichtungen angeboten werden darf, solange das Prinzip der Laizität beachtet wird. Die nationale, staatliche Bildungspolitik wird von den Vorschuleinrichtungen, Grundschulen, *Collèges*, *Lycées*, Hochschulen und Universitäten getragen (auf die Struktur der Schularten wird später näher eingegangen), die jedoch mit einer Vielzahl an privaten Schuleinrichtungen koexistieren.

¹² Vgl. SENEGAL: *Loi d'orientation de l'Éducation nationale* Nr. 91-22 vom 16. Februar 1991, Artikel 4.

Laizistische und konfessionelle Privatschulen

Die Liberalisierung des Bildungsangebots im Senegal hat zu einer Ausbreitung von Privatschulen geführt, die sich dessen Kontrolle entziehen, obwohl sie vom Staat bezuschusst werden (vgl. Senegal 2003: 23). Die Privatschulen bieten alle Niveaustufen an und sind aufgrund der hohen Einschreibungs- und Schulgebühren viel mehr in den städtischen Gebieten konzentriert. Wegen ihrer Stabilität (keine Lehrerstreiks), der Qualität der Lehr- und Lernbedingungen und der besseren Ergebnisse, die sie bei den Prüfungen erzielen (vgl. Niang 2014: 32), gewinnen sie immer mehr an Attraktivität. Während die sog. katholischen Privatschulen aufgrund von höheren Einschreibungsgebühren und strengen Auswahlverfahren als elitär und qualitativ anspruchsvoller gelten, sind die laizistischen Privatschulen zugänglicher und werden von Schülerinnen und Schülern besucht, die nicht über die vorausgesetzten Leistungsfähigkeiten verfügen oder deren Eltern den ökonomischen Anforderungen der katholischen Privatschulen nicht nachkommen können (vgl. hierzu Charlier 2004). Es muss aber betont werden, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die die katholischen Privatschulen besucht, muslimisch ist. Vor dem Hintergrund, dass die Qualität dieser Schulen und nicht die religiösen Aspekte die Entscheidung für die katholischen Privatschulen motiviert, spricht Guth (2014: 4) in solchen Fällen von der Instrumentalisierung der Religion zugunsten von pädagogischer Kompetenz. Dennoch gibt es konservative Eltern, die viel mehr Wert auf die arabisch-islamische Erziehung ihrer Kinder legen und die laizistischen und katholischen Schulen ablehnen.

Staatliche und private franko-arabische Schulen

Die franko-arabischen Schulen bilden eine Kombination aus dem durch die Islamisierung eingeführten arabisch-islamischen Bildungsmodell und dem während der Kolonisierung entstandenen, französischen Bildungssystem. Ähnlich wie bei den laizistischen Schulen gibt es sowohl öffentliche als auch private franko-arabische Schulen (Grundschule, *Collèges* und *Lycées*). Für die Eltern, die der arabisch-islamischen Erziehung ihrer Kinder große Bedeutung beimessen und sie dennoch von einer allgemeinbildenden, westlichen Bildungstradition profitieren lassen wollen, bilden die franko-arabischen Schulen eine Art Mittelweg dar. Dadurch gewinnt diese Schulform immer mehr an Bedeutung, besonders in den ländlich

konservativen Gebieten. Außer den naturwissenschaftlichen Fächern, die auf Französisch unterrichtet werden, bildet Arabisch die Unterrichtssprache für alle anderen Fächer¹³.

Bilinguale und internationale Privatschulen

Neben den oben eingeführten Schulformen existiert im Senegal eine weitere Vielzahl an Privatschulen. Einerseits gibt es die laizistischen, internationalen, bilingualen Privatschulen (Französisch-Englisch)¹⁴, die teils dem senegalesischen Lehrplan folgen oder ihn mit dem französischen und anglophonen Schulprogramm ergänzen. Hinzu kommen die türkischen Schulen, die neben ihrem bilingualen Status (Französisch-Englisch) auch Türkisch als Schulfach anbieten. Neben diesen bilingualen Schulen gibt es auch sog. „*écoles françaises*“ (französische Schulen im Ausland)¹⁵, die dem Lehrplan von Frankreich folgen und deren Personal von der „*Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger*“ eingestellt wird (mehr dazu vgl. Guth 2014). Die hier dargestellten Schulen werden sowohl von Franzosen, binationalen und anderen ausländischen Kindern als auch von senegalesischen Schülerinnen und Schülern besucht.

Neben diesen Bildungsangeboten, die zum formellen Sektor gehören, existieren in der senegalesischen Bildungslandschaft auch verschiedene informelle Bildungssektoren, zu denen die modernen oder traditionellen, arabischen Koranschulen („*Daaras*“) und die von gemeinnützigen Vereinen angebotenen Bildungsformen genannt „*secteur associatif*“ (vgl. Niang 2014: 31) zu zählen sind.

¹³ Diese Informationen stammen aus einem Gespräch mit dem Schulleiter eines franko-arabischen *Lycées* im Rahmen einer Hospitationsrunde während einer internationalen Tagung im April 2016 in Dakar.

¹⁴ Wie z.B. das *West African College of the Atlantic*: <http://www.wacaschool.com/>; die *Senegalese American Bilingual School*: <http://www.sabs.sn/> und die *École Actuelle Bilingue*, <http://www.ecole-actuelle-bilingue.com/>

¹⁵ Es handelt sich u.a. um das *Lycée Jean Mermoz*: <http://www.lyceemermozdakar.org/>, die *Ecole française Saint-Exupéry*: <http://www.ecole-saintexupery.org/>, die *Institution Sainte Jeanne d'Arc*: <http://isjadakar.sn/>

Koranschulen „Daara“

Im Unterschied zu den franko-arabischen Schulen gehört die „*Daara*“ oder Koranschule¹⁶ zum informellen Bildungssektor und setzt sich primär zum Ziel, den Koran und die islamischen Erziehungswerte zu vermitteln. In einigen ländlich-konservativen Milieus werden die laizistischen und katholischen Schulen aber auch teilweise die franko-arabische Schule kategorisch abgelehnt, begründet durch die Tatsache, dass die Eltern einen Verlust der islamischen Werte und Erziehung ihrer Kinder durch den Besuch der „französischen Schulen“ befürchten. Neben den „*Daaras*“ in Form von Internaten existieren sog. „*Daaras de quartier*“ (in einem Stadtviertel implantierte Koranschulen), deren Schülerinnen und Schülernach dem Schulbesuch nach Hause gehen. Sie werden oft von den Kindern besucht, die für die Grundschule noch zu klein/jung sind. Für viele Familien bilden diese „*Daaras de quartier*“ auch eine Alternative, um in den Ferien oder parallel während des Besuchs der laizistischen, „französischen“ Schule für die arabisch-islamische Erziehung ihrer Kinder zu sorgen (mehr dazu vgl. Charlier 2004). Aufgrund der prekären Lehr- und Lernsituationen in vielen traditionellen „*Daaras*“ und vor dem Vorwurf, dass sie die Koranschülerinnen und -schüler „nicht genügend für die aktuellen Erfordernisse der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes ausbilden“ (Gierczynski-Bocandé 2014: 3), hat die senegalesische Regierung seit 2004 im Rahmen des *PDEF* ein Projekt der „*Modernisierung der Daaras*“¹⁷ eingeführt. Diese Maßnahme geht auch mit dem Ziel einher, im Rahmen des *EFA*-Programms die vielen Koranlernenden in der Einschulungsquote zu erfassen¹⁸.

¹⁶ Mehr über die „*Daara*“ und arabisch-islamische Erziehung im Senegal vgl. Wiegmann 1994, 2002

¹⁷ Mehr zur Organisation, zum Management und Curriculum der „*Daara modernes*“ vgl. <http://www.daara.sn/>

¹⁸ Die etwas eine Million Kinder, die die traditionellen Koranschulen besuchen, wurden bei dem Erfassen der Schulbesuchquote bisweilen nicht mitgerechnet (vgl. Charlier 2004: 53) und dies ist als ein Hindernis bei dem Erreichen der *EFA*-Ziele betrachten.

Gemeinnützige Bildungsangebote / alternative Modelle

Neben den „*Daaras*“ gibt es auch im Bereich des informellen Sektors Bildungsangebote, die lange Zeit und besonders auf dem ländlichen Gebiet von gemeinnützigen Vereinen („*secteur associatif*“) und NGOs getragen werden und seit der Erklärung und Einführung des Bildungsprogramms *EFA* und im Rahmen des *PDEF* vom Staat unterstützt und weiterentwickelt wurden. Dazu gehören die Alphabetisierung, die „*Ecoles communautaires de base*“ (Gemeindeschulen für die Grundbildung), die „*Ecoles de 3e type*“ (Schule dritter Art / der dritten Chance), die für die Einschulung, Allgemeinbildung oder/und berufsbildende Ausbildung von Jugendlichen und Erwachsenen ohne Schulbildung und für die Reintegration für Schulabbrecher/innen gerichtet sind (MEN 2003: 18f). Eine weitere informelle Ausbildungsmöglichkeit für diese Zielgruppe bildet die sog. „*apprentissage traditionnel*“ (traditionelle Lehre) in den örtlichen mehr oder minder professionellen Handwerksbetrieben oder -werkstätten (MEN 2003: 30f).

Im Folgenden werden die Strukturen und Schularten des formellen Bildungssektors näher betrachtet. Aus forschungspraktischen und -ökonomischen Gründen wird auf den tertiären Bereich nicht eingegangen. Die folgende Darstellung dient vor allem dazu, die Schullaufbahn der untersuchten senegalesischen Schülerinnen und Schüler darzulegen und die obige Präsentation zeigt, welche Alternative es noch für diese Schülerinnen und Schüler hätte geben können.

2.1.3 Zur Struktur des formellen Schulsystems

Vor dem Hintergrund, dass das senegalesische Schulsystem – wie bereits erwähnt – von der französischen Kolonialmacht eingerichtet wurde, lässt sich, was die Organisation des formellen Schulwesens, die Bezeichnung der Schularten und Klassenstufen anbelangt, eine starke Orientierung am französischen Schulsystem feststellen.

„*Education préscolaire*“: Vorschule

Die Kindertagesstätten genannt „*crèche oder garderie d'enfants*“ (Kinderkrippe: unter 3 Jahren), „*école maternelle*“ oder „*jardin d'enfants*“ (Kindergarten: 3 – 6 Jahre) waren lange Zeit die einzigen Träger der Vorschulbildung im Senegal und auch eine Domäne des privaten Sektors. Der Besuch dieser Vorschuleinrichtungen ist

nicht verpflichtend und wurde als eine Art Luxus betrachtet, den sich fast nur Familien mit gutem Einkommen leisten konnten. Dadurch waren die Kindertagesstätten vor allem auf die großen Städte konzentriert (vgl. BREDA/UNESCO 2009). Auf dem ländlichen Gebiet dominieren viel mehr die „*garderies communautaires*“ und die sog. „*Cases communautaires*“¹⁹, die von gemeinnützigen Vereinen gegründet und verwaltet werden (MEN 2005: 2). Den EFA-Zielen folgend hat die senegalesische Regierung seit 2000 die Förderung und Entwicklung einer ganzheitlichen Kleinkindpolitik (von der Geburt bis zum Grundschulalter) mit Blick auf die Chancengleichheit zu ihrer Priorität gemacht. In diesem Rahmen wurde eine weitere Vorschuleinrichtung genannt „*case des tous petits*“²⁰ vom Staat gegründet, finanziert und in Kooperation mit der jeweiligen Einwohnerschaft verwaltet (mehr dazu vgl. MEN 2005: 2; Bassama 2010).

„Ecole élémentaire“: Grundschule

Der Besuch der „*école élémentaire*“ beginnt mit dem sechsten oder siebten Lebensjahr und dauert im Gegensatz zu Frankreich sechs Jahre, in denen die Grundschulkinder folgende Niveaustufen absolvieren: „*cours d'initiation*“ (CI), „*cours préparatoire*“ (CP), „*cours élémentaire première année*“ (CE1), „*cours élémentaire deuxième année*“ (CE2), „*cours moyen première année*“ (CM1) und „*cours moyen deuxième année*“ (CM2)²¹. Im Unterschied zur Vorschule ist

¹⁹ Wortwörtlich übersetzt „gemeinschaftliche Hütte“.

²⁰ Sinngemäß übersetzt „Hütte für die ganz Kleinen“. Die Auswahl der Bezeichnung „*case*“ (Hütte) für diese Vorschuleinrichtung symbolisiert die Bedeutung und Rolle, die die Hütte (als Wohn- und Erziehungsort) für die traditionelle Erziehung der Kleinkinder und Kinder gespielt hatte (mehr dazu vgl. Bassame 2010: 71).

²¹ In Frankreich fängt die Grundschule mit „CP“ an und dauert 5 Jahre. Die Tatsache, dass die senegalesischen Schüler/innen in einer anderen Sprache (Französisch) als ihrer Muttersprache eingeschult werden und auf deren Basis die Grundkenntnisse wie Lesen, Schreiben, Rechnen usw. erwerben, kann als einer der Gründe dafür betrachtet werden, warum die Grundschule im Senegal länger dauert als in Frankreich.

der Besuch der Grundschule verpflichtend und kostenlos²². Jedoch muss jedes Jahr Einschreibegebühr gezahlt werden, die je nach Niveaustufen und Schulen variiert. Trotz dieser Schulpflicht ist das im Rahmen des *EFA*-Bildungsprogramms gesetzte Ziel, alle Kinder im Grundschulalter einzuschulen, noch nicht erreicht. Sozioökonomische, kulturelle und religiöse Gründe – wie die für manche Familien nicht leistbaren Einschreibegebühren und Schulmaterialienkosten, die Verweigerung der „französischen Schule“ in einigen ländlich-konservativen Milieus (vgl. Kane 2011: 77), die Kinderarbeit²³, die Diskriminierung zwischen Jungen und Mädchen²⁴ – werden als Faktoren genannt, die dabei eine entscheidende Rolle spielen mögen. Die Grundschule wird von einer zentral organisierten Prüfung („*Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires*“) abgeschlossen. Zusätzlich müssen die Schülerinnen und Schüler an einem hoch selektiven Auswahlverfahren zur Aufnahme ins „*Collège d'enseignement moyen*“ (Sekundarstufe I) genannt „*concours d'admission en classe de Sixième*“ teilnehmen.

„*Collège d'enseignement moyen (CEM)*“: Sekundarstufe I

Die Schulausbildung im „*Collège*“ dauert vier Jahre. Die Bezeichnung der Klassenstufen erfolgt ähnlich wie in Frankreich in Formen von Ordinalzahlen und beginnt mit der *Sixième* (1. Jahr Mittelstufe, Jahrgangsstufe 7) rückwärts zählend bis zur *Troisième* (4. Jahr Mittelstufe, Jahrgangsstufe 10). Für den Übergang zum *Lycée* muss der Realschulabschluss (*BFEM*: auch eine zentral organisierte Prüfung) erfolgreich abgeschlossen und mindestens durchschnittliche

²² Laut dem Rahmengesetz Nr. 2004-37 vom 15. Dezember 2004 zur Umänderung und Ergänzung der „*Loi d'orientation de l'Éducation nationale N° 91-22*“ vom 16. Februar 1991 ist der Schulbesuch verpflichtend für alle Kinder vom 6. bis zum 16. Lebensjahr.

²³ In einigen ländlichen Milieus werden die Kinder aus ökonomischen Gründen lieber als Arbeitskraft in den Feldern eingesetzt (mehr dazu vgl. UNESCO 2009).

²⁴ Obwohl es durch Sensibilisierungsmaßnahmen tendenziell rückläufig ist, werden weiterhin in einigen ärmeren, konservativen und kinderreichen Familien die Jungen in die Schule geschickt und die Mädchen bleiben zu Hause und erlernen die Hausarbeiten.

Noten bei den Klassen- und Semesterarbeiten von allen Fächern erzielt werden (mehr dazu vgl. MEN 2003: 18).

Lycée: Sekundarstufe II

Die Schulausbildung im *Lycée* erstreckt sich auf 3 Jahre (*Seconde, Première und Terminale*). Auf der Basis der im *Collège* erzielten Noten in den verschiedenen Fächern erfolgt ab der *Seconde* (Jahrgangsstufe 11) eine Orientierung zwischen zwei Fachrichtungen: „L“ wie „*Littéraire*“ (Geisteswissenschaft) mit zwei Optionen *L1* oder *L2* (Sprachen, Geographie und Geschichte als Hauptfächer) oder „S“ wie „*Scientifique*“ (Naturwissenschaft) auch in zwei Optionen unterteilt: *S1* oder *S2* (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie etc. als Hauptfächer). Das *Lycée* schließt mit dem zentral organisierten, hoch selektiven und anspruchsvollen (vgl. Korum 2007: 36) Abitur genannt „*Baccalauréat*“ ab, das den Zugang zur einer Fach- oder Hochschulausbildung berechtigt. Neben der allgemeinbildenden Ausbildung besteht nach dem *Collège* die Möglichkeit, eine technische Ausbildung oder Berufsausbildung in den „*Lycées techniques*“ (Fachgymnasien bzw. technischen Gymnasien,) oder berufsbildenden Schulen zu absolvieren (vgl. MEN 2003).

2.1.4 Die Verwaltung des Schulsystems und das pädagogische Personal

Die Verwaltung des senegalesischen Schulsystems ist zentral aufgebaut. Das Erziehungsministerium, „*Ministère de l'Education Nationale*“ (MEN), steht an der Spitze der Verwaltungsorgane und ist für die Durchführung der Schulpolitik verantwortlich. Für den berufsbildenden und technischen Bildungsbereich arbeitet es in Kooperation mit dem „*Ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat*“. Auf dezentralisierter Ebene sind die „*Inspections d'Académie*“ (IA) für die Organisation und Koordination der Bildungsmaßnahmen und -tätigkeiten in den Regionen zuständig und dies wird auf der Ebene der *Départements* von den „*Inspections Départementales de l'Education Nationale*“ (IDEN) übernommen (MEN 2003: 16). Für eine bessere Verwaltung und Rationalisierung der Personalressourcen und um die Schulorganisation effizienter zu gestalten, wurden seit 1996 viele Dezentalisierungsmaßnahmen ergriffen, Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse an die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften übertragen (vgl. MEN 2003: 12) und die Hauptstadt, Dakar, in 3

„*Inspections d'Académie*“ unterteilt²⁵. Die 13 anderen Regionen verfügen jeweils über eine „*Inspection d'Académie*“, sodass das nationale Gebiet heute von 16 „*Inspections d'Académie*“ verwaltet wird. Auf der Ebene der Schuleinrichtungen ist die Grundschule von einem „*Directeur²⁶ des études*“, das „*Collège*“ von einem „*Principal*“ und das *Lycée* von einem „*Proviseur*“ geleitet. Neben einem *Censeur*, der im *Lycée* für die pädagogische Verwaltung zuständig ist, wird die Schulleitung von Sekretären und Aufsichtspersonal („*surveillants généraux*“ und „*surveillants*“) unterstützt.

Beim Lehrpersonal wird zwischen verbeamteten und angestellten Lehrkräften unterschieden. Zu den angestellten Lehrkräften gehören die „*professeurs contractuels*“ (Vertragslehrkräfte) und die sog. „*corps émergents*“ (Hilfslehrkräfte) genannt „*Volontaires*“ für die Grundschule und „*Vacataires*“ für das *Collège* und *Lycée*. Während die „*professeurs contractuels*“ über ein pädagogisches Diplom von einer der Hochschulen für Lehramt verfügen und im Verbeamtungsprozess stehen, haben die „*Volontaires*“ und „*Vacataires*“ keine Lehrerausbildung absolviert (vgl. Niang 2014: 16). Dennoch muss für die Einstellung bei den „*Volontaires*“ ein *BEFM* oder *Baccalauréat* und bei den „*Vacataires*“ ein Hochschulabschluss vorgelegt werden (vgl. ebd. 17). Das massive Rekrutieren der „*Corps émergents*“ ist mit der senegalesischen Bildungspolitik im Rahmen des *EFA*-Programms verbunden und deren Anzahl beträgt heute mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (vgl. Niang 2014: 20). Im Folgenden wird die Lehrerausbildung im Senegal näher betrachtet. Begründet durch die Tatsache, dass das erforschte Fach (Deutsch) hauptsächlich im *Collège* und *Lycée* unterrichtet wird, wird der Fokus viel mehr auf die Ausbildung der allgemeinbildenden Lehrkräfte für diese Schulen gesetzt. Dennoch wird auf die anderen Ausbildungsarten und -orte hingewiesen.

²⁵ vgl. MEN/MFPAA: Ministerialbeschluss Nr. 013508 vom 20. August 2013.

²⁶ Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wurde in diesem Absatz die männliche Form gewählt. Die weibliche Form ist jedoch auch mitgemeint.

2.1.5 Zur Ausbildung der Lehrkräfte

Die meisten von den ersten senegalesischen Lehrerinnen und Lehrern waren vor der Unabhängigkeit des Landes in Frankreich ausgebildet worden. Aufgrund der geringen Zahl der einheimischen Lehrkräfte musste damals die senegalesische Schule sogar auf den Einsatz von Lehrkräften aus Frankreich zurückgreifen. Um den stetig größer gewordenen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften decken zu können, errichtete Senegal mit Hilfe der UNESCO nach der Unabhängigkeit ein Zentrum für die Ausbildung der Lehrkräfte von den *Collèges* genannt *Centre Pédagogique Supérieur (CPS)*, das im Jahr 1967 zur „*Ecole Normale Supérieure*“ (ENS) umgewandelt wurde (vgl. Cissé 2010: 21, Diakhaté 2013: 73; MEN 2014: 16). Um dem immer stärker werdenden Bedarf an Lehrkräften nachzukommen, wurde die „*Ecole Normale Supérieure*“ 2000 zu einer pädagogischen Fakultät unter der Bezeichnung von „*Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*“ (FASTEF) verändert und an die Universität Cheikh Anta Diop Dakar (UCAD) angegliedert (vgl. Cisse 2010: 22; Niang 2013). Infolge einer Aufnahmeprüfung bietet die FASTEF verschiedene Lehrausbildungsgänge an²⁷.

- In die Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II (*PES*) werden Inhaber/innen eines Master-Abschlusses von den öffentlichen Universitäten aufgenommen. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und wird von dem Berufsbefähigungszeugnis „*Certificat d'Aptitude d'Enseignement Secondaire (CAES)*“ abgeschlossen.
- Die Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I (*PEM*) richtet sich an Studierende von den öffentlichen Universitäten, die über eine „*Licence*“ verfügen, dauert ein Jahr und wird mit einem Lehrabschlusszeugnis/ Berufsbefähigungszeugnis „*Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM)*“ abgeschlossen. Eine weitere Option, die von dem „*Département d'Allemand*“ jedoch nicht angeboten wird, betrifft die Kandidaten, die mindestens das „*Baccalauréat*“ (Abitur) erfolgreich abgeschlossen haben. Die Ausbildung dauert in diesem Fall zwei Jahre und

²⁷ Mehr dazu vgl. FASTEF: <http://fastef.ucad.sn/>

führt zum Lehramtabschluss „*Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CAE-CEM)*“ (vgl. MEN 2014: 17).

Für die in den „*Collèges*“ und „*Lycées*“ eingesetzten und nicht ausgebildeten Lehrkräfte²⁸ bietet die FASTEF eine Fernausbildung an (vgl. Rabiazamaholy 2013). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass das Lehrpersonal für die technische Ausbildung und Berufsbildung an der „*École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel*“ (ENSEPT) ausgebildet wird und das „*Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport*“ (INSEPS)²⁹ für die Ausbildung der Sportlehrer/innen zuständig ist (vgl. Diakhaté 2013: 74; MEN 2014: 17). Die Kunst- und Musiklehrer/innen ihrerseits absolvieren ihre Ausbildung an der „*École nationale des Arts*“ (ENA) (vgl. ebd.: 75). Seit 2012 sind diese Einrichtungen nicht mehr die einzigen Trägerschaften der Lehrerausbildung, da die Universität Gaston Bergier auch über einen Fachbereich für Erziehungswissenschaft, Lehrerausbildung und Sport unter der Bezeichnung „*UFR des Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport*“ verfügt (Diakhaté 2013: 74). Im Bereich der Vor- und Grundschule wurden bis 1995 nur Lehrkräfte mit einem Lehramtsabschlusszeugnis (CEAP oder CAP) von einer der Ausbildungsstätten für Vorschul- und Primarschullehrer/innen genannt „*Ecoles de Formation des Instituteurs*“³⁰ (EFI) eingestellt (vgl. Diakhaté 2013: 69). Heute gilt das „*Volontariat*“ als einzige Einstellungsmöglichkeit für das Lehrpersonal der Vor- und Grundschulen (vgl. ebd.: 70). Die ohne pädagogische Ausbildung eingestellten „*Volontaires*“ werden im Nachhinein von Schulinspektoren für die Dauer von 8 Monaten in den ehemaligen „*Ecoles de Formation des*

²⁸ Für eine ausführliche Darstellung des Ausbildungsangebots für die „*Vacataires*“ vgl. Niang 2013.

²⁹ Mehr zum Ausbildungsangebot dieser Einrichtungen vgl. ihre jeweilige Webseite: <http://ensetp.ucad.sn/>, <http://inseps.ucad.sn/>

³⁰ Zur Geschichte der verschiedenen Zentren für die Ausbildung der Grundschullehrkräfte vor und nach der Unabhängigkeit: von der „*Ecole Normale de Saint-Louis*“ über die „*centre de formation pédagogique*“, „*écoles normales régionales*“ bis zu den „*Ecoles de formation des Instituteurs*“ vgl. Diakhaté 2013; MEN 2014.

Instituteurs“ ausgebildet (vgl. ebd.: 70; Niang 2014: 17). Aufgrund der Tatsache, dass die Erstausbildung und Weiterausbildung der Lehrkräfte als unzureichend und manchmal sogar als inexistent betrachtet wird (Diakhaté 2013: 56), wurde seit 2011 anstelle der „*Ecoles de Formation des Instituteurs*“ und „*Pôle régional de Formation (PRF)*“ ein „*Centre régional de formation des personnels de l'Education*“ (CRFPE) in jeder Region gegründet (vgl. MEN 2014: 16). Diese regionalen Ausbildungszentren sind beauftragt, die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (besonders der „*Vacataires, Volontaires*“ und des Lehrpersonals des informellen Sektors) und die Professionalisierung der Lehrtätigkeiten zu übernehmen bzw. fortzusetzen. Die Gründung der CRFPE ist besonders mit dem Ziel verbunden, die verfügbaren Ressourcen in jeder Region wirksam einzusetzen und zu optimieren, die Bedürfnisse an Aus- und Weiterbildung besser zu identifizieren und das Ausbildungsangebot den Zielgruppen näherzubringen (vgl. MEN 2014: 16). Wie aus den obigen Darstellungen hervorgeht, ist das Bildungsangebot für die Lernenden und die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrenden vielfältig.

2.1.6 Typologie der senegalesischen Sprachensituation

Wie die meisten afrikanischen Länder ist der Senegal ein multikulturelles, multiethnisches und mehrsprachiges Land. Nach der Unabhängigkeit des Landes hat sich die senegalesische Regierung für die französische Sprache als Amtssprache entschieden, wie aus Artikel 1 der Verfassung hervorgeht: „*La langue officielle de la République du Sénégal est le français*“ (Senegal 2001: Artikel 1). Vor dem Hintergrund, dass Französisch die Sprache der Verwaltung, der Wissenschaft, der Technik, der Schule und zu großen Teilen auch der Medien ist, fungiert deren Aneignung als soziale Aufstiegschance. Jedoch wird sie von einem relativ kleinen Teil der senegalesischen Bevölkerung gesprochen. Laut einem Bericht der „*Organisation Internationale de la Francophonie*“ (OIF) von 2007 zählte Senegal mit einer Einwohnerzahl von 11.700.000 Personen (Stand 2005) 10% Französischsprachige und 21% „*francophones partiels*“

(vgl. OIF 2007: 17). In ihrem letzten Bericht von 2014 ist diese Anzahl der Frankophonen auf 30% gestiegen³¹. Neben dem Französischen als Amtssprache sind seit 1971 die damals sechs fertig kodifizierten, senegalesischen Sprachen als Nationalsprachen anerkannt: „*Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof (...)*“ (Senegal 2001: Artikel 1, Herv. MM.). Um eine eventuelle Anerkennung der etwa weiteren 22 senegalesischen Sprachen, die teilweise oder noch nicht kodifiziert sind, als Nationalsprachen vorauszusehen, wird die Kodifikation am Ende der Aufzählung der Nationalsprachen als Voraussetzung erwähnt: „*(...) et toute autre langue nationale qui sera codifiée*“ (ebd., Herv. MM.). Diese einheimischen Sprachen sind die Sprachen des Familienlebens, der Alltagskommunikation und des informellen Sektors. Unter den Nationalsprachen erweist sich *Wolof* als die Hauptverkehrssprache, da sie laut einer Volkszählung im Jahr 2008 von mehr als 80% der Bevölkerung gesprochen wird (vgl. Senegal 2015). Aufgrund der Position von *Wolof* als *Lingua Franca* (vgl. Böhm 2003: 342, Diop 2004: 34) wird es als Hindernis für die ausgebreitete Anwendung der französischen Sprache im Senegal betrachtet (vgl. Wolff/Aithnards 2014: 7). Die Mehrsprachigkeit, die die senegalesischen Kinder bereits in der Familie und alltäglichen Kommunikation vor der Einschulung erfahren, wird in der Schule noch weiter gefördert.

2.1.7 Zur Sprachsituation im senegalesischen Schulwesen

Die Vielfältigkeit der senegalesischen Sprachsituation und die große Bedeutung, die der Mehrsprachigkeit im Senegal zukommt, spiegeln sich auch in der Sprachpolitik des senegalesischen Schulwesens wider. Durch seinen Status als Amtssprache fungiert Französisch gleichzeitig auch als Unterrichtssprache in den staatlichen, privaten, laizistischen und katholischen Schulen und wird bereits in

³¹ Bei diesen Statistiken, die auf der Grundlage der Einwohnerzahl von 14.967.000 (Stand 2015) durchgeführt wurden, wurde keine Differenzierung zwischen „Frankophonen“ und „*francophones partiels*“ gemacht. An dieser Stelle lässt sich fragen, was sich hinter der Bezeichnung „*francophones partiels*“ verbirgt.

der Vorschule und spätestens ab dem *Cours d'Initiation* (dem ersten Schuljahr der Grundschule) sowohl als Fach aber auch in seiner Rolle als Unterrichtssprache für die anderen Fächer erlernt. In der franko-arabischen Schule wird – wie schon erwähnt – neben dem Französischen auch Arabisch als Unterrichtssprache eingesetzt und in einigen Pilotschulen (vgl. Diakit /Ndiaye 2010) haben die anerkannten und kodifizierten Nationalsprachen den Status einer Unterrichtssprache und werden in der Grundschule als Wahlfach angeboten (vgl. ebd.: 27). Aufgrund der Zielsetzung des senegalesischen Schulwesens, die Schülerinnen und Schüler zu „Weltb rgern“ zu erziehen (vgl. Senegal: *Loi N  91-22 portant orientation de l'éducation nationale*, Absatz 6), wird dem Erlernen von weiteren Sprachen große Bedeutung in der Schullaufbahn beigemessen. Ab der *Sixième* (erste Jahrgangsstufe des *Collège*) wird Englisch verpflichtend als erste Fremdsprache (*LV1- langue vivante étrangère*) unterrichtet. Ab der *Quatrième* (dritte Jahrgangsstufe des *Collège*) und spätestens in der *Seconde* (erste Jahrgangsstufe des *Lycée*) steht ein breites Angebot an zweiten Fremdsprachen als Wahlpflichtfach genannt „*Langue vivante étrangère 2 (LV 2)* zur Verfügung: darunter Spanisch, Arabisch, Deutsch, Italienisch, Russisch und Portugiesisch. Bei der Auswahl der zweiten Fremdsprache steht Spanisch ganz oben auf der Liste der am meisten gewählten Sprachen, weil es im senegalesischen, schulischen Milieu den Ruf einer leicht zu erlernenden Sprache genießt. An zweiter Position kommt die arabische Sprache aufgrund der Bedeutung der islamischen Religion und Erziehung im Senegal³². An dritter Stelle steht die deutsche Sprache, die im Vergleich zu Spanisch als schwer zu erlernende Sprache betrachtet wird³³. Die Einführung des Deutschen als zweite Fremd-

³² Laut einem Bericht der senegalesischen „*Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie*“ sind 94,8% der senegalesischen Bevölkerung Moslems (vgl. Senegal 2015: 34)

³³ Diese „Mythen“ und Klischees, die den jeweiligen Fremdsprachen (besonders Spanisch und Deutsch) zugewiesen werden und von den Lehrkräften als „Propagandama nahme“ genutzt werden, um die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Fremdsprache zu beeinflussen, sind nicht neu in der senegalesischen Schullandschaft. Dies lässt sich bereits auf die Zeit des *Lycée Faidherbe de Saint-Louis* datieren (vgl. Thiam 2011: 1). An dieser Stelle soll

sprache in den senegalesischen Lehrplan geht laut Sadjì (1990) – einem der ersten senegalesischen Germanisten – bereits auf das Jahr 1919, Mende (1982) zufolge auf das Jahr 1920 zurück (vgl. ebd., zitiert in Agnimel 1994: 13). Böhm (2003) weist auf das Jahr 1922 hin (vgl. ebd.: 345). Jedenfalls deuten diese Daten darauf hin, dass Deutsch von der französischen Kolonisierung eingeführt und nach der Unabhängigkeit des Landes beibehalten wurde³⁴.

Fazit und kritische Auseinandersetzungen

Die senegalesische Schullandschaft ist von einer Vielzahl und Vielfalt an Bildungsangeboten und Anbietern mit unterschiedlichen und konkurrierenden Auffassungen und Zielsetzungen des Lernens und Lehrens gekennzeichnet: formeller vs. informeller Bildungssektor, private vs. staatliche, laizistische vs. konfessionelle (arabische und katholische) Schule. Diese Koexistenz und Konkurrenz zwischen vielen Erziehungsmodellen (Kane 2011: 80) resultiert aus der historischen Entwicklung des Landes, die durch die Islamisierung und Kolonisierung des Landes stark geprägt ist. Obschon das Land im Bereich der Bildung über ein recht hohes Potential an regionaler und internationaler Partnerschaft verfügt, von großen internationalen Finanzinstitutionen wie FMI und die Weltbank und von großen regionalen Banken wie der Westafrikanischen Entwicklungsbank (BOAD) finanziell unterstützt wird (Korum 2007s: 37) und 40% des Staatsbudgets in die Schulpolitik invertiert wird, ist das senegalesische Schulsystem von einer geringen Effizienz und schwachen Performanz charakterisiert (vgl. MEN 2003: 21). Aus den vielfältigen, unterschiedlich ausgerichteten Reformen und mehrfachen und sogar widersprüchlichen Interventionen vermittelt die senegalesische Schullandschaft das Bild eines großen „Experimentierfeldes“ ohne eigene Identität (vgl. MEN 2003: 21). Die Unklarheit der Rahmengesetze zum Bildungswesen – besonders, was die Rolle und

angemerkt werden, dass dieses *Lycée*, die erste senegalesische Schule ist, in der Deutsch als Fremdsprache eingeführt wurde (vgl. Agnimel 1994: 13).

³⁴ Mehr dazu s. Früchtenicht/Mbaye 2013. Zur Entwicklung des Fachs Deutsch im Senegal vgl. Diallo 2010. Zur kritischen Auseinandersetzung und zur Wechselwirkung zwischen Muttersprache, Amtssprache und Deutsch als Fremdsprache im Senegal vgl. Diop 2004.

Funktion der Sprachen und der Religionen betrifft –, die Mängel und Störungen im Management der Institutionen und Strukturen werden als weitere Faktoren betrachtet, die die Effizienz des Schulsystems verringern (vgl. ebd.). Ferner wird der Schule vorgeworfen, dass sie weiterhin zu sehr an dem von der französischen Kolonialmacht eingeführten, elitären System orientiert ist und dass sie an die senegalesischen Realitäten nicht angepasst ist (vgl. Kane 2011: 80). Aus den durchgeführten Reformen und Veränderungen lässt sich ersehen, dass die senegalesische Schulpolitik der international eingeführten EFA-Bildungspolitik folgend den Fokus viel mehr auf die Quantität (also auf die allgemeine Ausweitung des Bildungszugangs) gesetzt hat, was sich in vieler Hinsicht auf die Lehr- und Lernqualität ausgewirkt hat (Niang 2014: 34).

Die Gründung der „*Corps émergents*“ („*Volontaires, Vacataires*“) hat den Bedarf an Lehrkräften zwar verbessert, wird aber als eine der Ursachen betrachtet, die die Lehr- und Lernqualität stark beeinträchtigt hat (vgl. Niang 2014: 22). Neben der personal und materiell schlechten Ausstattung der Schulen und den oft überfüllten Klassen (vgl. Gierczynski-Bocandé 2014: 2) hat die sehr geringe Lehr- und Lernzeit aufgrund der vielen Streiks zum Absinken der Lehr- und Lernqualität und zur Erhöhung der Klassenwiederholung und Schulabbruchrate beigetragen (vgl. MEN 2003: 24f). Die Lohnunzufriedenheit der „*Corps émergents*“, die Anforderungen der Entgeltgleichheit, die Problematik der Einstellung und Verbeamtung, die Politisierung des Bildungssektors und die Existenz von über 50 Lehrerwerkschaften (vgl. Gierczynski-Bocandé 2014: 2) werden u.a. als Faktoren betrachtet, die jedes Jahr zu Streiks, Krisen und Lahmlegung des öffentlichen Schulsystems führen. Vor diesem Hintergrund gewinnen die privaten Schulen immer mehr an Bedeutung. Aufgrund der starken Liberalisierung des Bildungssektors, der fehlenden Regulierung der immer heterogener gewordenen Bildungseinrichtungen und deren Lehrpläne wird befürchtet, „dass sich verschiedene Konzeptionen des Begriffs ‚Staatsbürger‘ herausbilden: Bürger westlicher, arabischer oder maghrebinischer Prägung – und dies könnte langfristig die friedliche Koexistenz der Religionen und Ethnien in Senegal belasten“ (ebd.: 4). Da viele Fortschritte im Bereich des Zugangs zur universellen Bildung erzielt wurden, stellen die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernqualität und die Etablierung eines lehr- und lernfördernden Arbeitsklimas eine der großen Herausforderungen dar, vor

denen die senegalesische Schule heute steht. Wie stellt sich die Situation in Deutschland, insbesondere in Rheinland-Pfalz dar?

2.2 Schule in Deutschland und Rheinland-Pfalz

Dem Prinzip des Föderalismus entsprechend kann in Deutschland nicht von einem einzigen Schulsystem gesprochen werden, denn jedes von den sechzehn Bundesländern ist für seine eigene Bildungspolitik zuständig, was als Kulturhoheit der Länder bezeichnet wird. Um die Vergleichbarkeit der Leistungen und Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu garantieren, kommen die sechzehn Kultusministerinnen und -minister der jeweiligen Bundesländer zu regelmäßigen Sitzungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zusammen, um sich auf gemeinsame Standards und einheitliche Rahmenbedingungen im Bereich der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu einigen (vgl. Christ 2003: 37). Aufgrund der Vielfältigkeit des deutschen Bildungssystems wird in der folgenden Darstellung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr geht es darum, den allgemeinen Rahmen der Schullaufbahn der in dieser Studie untersuchten deutschen Schülerinnen und Schüler dazustellen. Da das deutsche Bildungssystem und die deutsche Schulgeschichte bereits in länderübergreifenden bzw. vergleichenden Studien (vgl. u.a. Peters 2011; Meister 2012; Wallenhorst 2013; Kricke 2015), Einführungswerken und Lehrbüchern (vgl. u.a. Palt/Reuter 1997; Herrlitz et al. 2005; van Ackeren et al. 2015) und Sammelbänden (vgl. u.a. Kirk 2000; Fisch et al. 2007; Schelle et al. 2012) ausführlich beschrieben wurde, wird im Folgenden nicht detailliert auf die Unterschiede in der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer eingegangen, sondern der Schwerpunkt auf Rheinland-Pfalz gesetzt, das Bundesland, in dem die untersuchte deutsche Schule liegt. Zuvor wird die Situation der deutschen Schule im internationalen Vergleich kurz vorgestellt.

2.2.1 Die deutsche Schule im internationalen Vergleich und der „PISA-Schock“

Während das deutsche Schulwesen bis zum 20. Jahrhundert auf internationaler Ebene den Ruf „eines der leistungsfähigsten Bildungssysteme“ genoss und als „vorbildlich“ gesehen und präsentiert wurde, hat es auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert seine „Spitzenstellung“ verloren und seine Leistungsfähigkeit ist sowohl aus poli-

tischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive in Frage gestellt (vgl. von Ackeren 2002: 157). Dieser Umschwung resultiert aus der Teilnahme der deutschen Schülerinnen und Schüler an den von der „*International Association of the Evaluation of Educational Research*“ (IEA) und der „*Organisation for Economic Co-operation and Development*“ (OECD) durchgeführten international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen (vgl. ebd.: 160f). Bereits zu Beginn der 70er Jahre hatten die Ergebnisse der „*First International Science Study*“ (FISS) Alarm bezüglich der Strukturschwäche und Defizite im deutschen Bildungssystem geschlagen (vgl. van Ackeren 2002: 166). „Die deutschen Schüler auf dem letzten Platz. Im internationalen Vergleich schneidet das Bildungswesen der Bundesrepublik miserabel ab“, so lautete die Schlagzeile eines Artikels von Hayo Matthiesen als Reaktion auf die FISS-Ergebnisse. Dabei nahm er Bezug auf die von Georg Picht bereits im Jahr 1964 formulierten Worte über den Entwicklungsrückstand der deutschen Schule (vgl. Matthiesen 1974, Die Zeit vom 20.9.1974). Trotz dieser Weckrufe haben die FISS-Ergebnisse nicht die gleichen Wirkungen gehabt, wie die der „*Third International Mathematics and Science Study*“ (TIMSS), die gezeigt haben, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften „– sowohl in der 8. Jahrgangsstufe als auch in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II – international im Mittelfeld liegen“ (vgl. Baumert et al. 2001: 139). Dennoch sind die Wirkungen der oben genannten internationalen Untersuchungen nicht mit dem Schock und der großen Resonanz vergleichbar, die die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie („*Programme for International Student Assessment*“) in der Öffentlichkeit, in den bildungspolitischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Debatten hervorgerufen haben (vgl. Baumert et al. 2001). Die PISA-Studie hatte ergeben, dass die Leistungen der fünfzehnjährigen deutschen Schülerinnen und Schüler „in allen Domänen unter dem Mittelwert der OECD-Staaten“ lag (vgl. Klieme et al. 2010:277). Dies wurde als eine bittere und enttäuschende Tatsache interpretiert, nach der die deutsche Schule „ihre SchülerInnen am Ende der Schulpflichtjahre auf ihr Leben als Erwerbstätige wie als BürgerInnen schlecht vorbereitet“ (vgl. van Ackeren 2002: 157), sodass in allen Auseinandersetzungen mit dem deutschen Schulsystem die Rede von „PISA-Schock“, „PISA-Trauma“ ist und Wallenhorst (2012) berichtet sogar von dem An-

schein, „dass durch PISA seit Anfang 2000 eine Bombe in Deutschland geplatzt ist“ (ebd.: 99). Neben diesem unzureichenden Ranking (21. von 32 Ländern) hat auch die PISA-Studie andere Schwachstellen des deutschen Bildungssystems ans Tageslicht gebracht: wie z.B. die unangemessene Organisation der Unterrichtszeit, „die frühe Selektion und die hierarchisch gegliederte Sekundarstufe“ und der „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und einem erfolgreichen Verlauf der schulischen Karriere“ (vgl. Overwien 2010: 32f). Als Reaktion auf diese alarmierenden PISA-Ergebnisse hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung und Sicherung der Qualität und die Reformmaßnahmen des Schulsystems in den Mittelpunkt der bildungspolitischen, wissenschaftlichen und berufspraktischen Debatten und Reflexionen gestellt. Dies hat in den folgenden Jahren strukturelle Veränderungen hervorgebracht, wie die Reduzierung der Dauer der Schulzeit in vielen Gymnasien – wie in dem hier untersuchten Gymnasium – von neun (G9) auf acht Jahre (G8) (vgl. Klieme et al. 2010: 286) und die Erhöhung der täglichen Lern- bzw. Betreuungszeit durch die Einrichtung von Ganztagschulen (vgl. z.B. Hansel 2005; Kolbe/Reh et al. 2009, Coelen 2014). Um die Qualität der Bildungssysteme der jeweiligen Bundesländer zu entwickeln und zu sichern und die Schulleistungen zu vereinheitlichen, wurden auch auf bundesweiter Ebene Evaluierungsverfahren und -maßnahmen (*Bildungsmonitoring*) wie „interne und externe Schulevaluation, Schulinspektion, Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht, Berichtssysteme auf verschiedensten Ebenen bis hin zur nationalen Bildungsberichterstattung, Bildungsstandards, daran orientierte Vergleichsarbeiten und nationale Testuntersuchungen“ eingesetzt (vgl. Klieme et al. 2010: 287). Aus den hier u.a. dargestellten Reformen und Veränderungen ergeben sich für die deutsche Schule bei den weiteren PISA-Untersuchungen (2003; 2006; 2009; 2012; 2015) „deutliche Zuwächse in Mathematik und Naturwissenschaften“ aber auch „ein signifikanter Zugewinn bei der Lesekompetenz“ (vgl. Klieme et al 2010: 279). Was „den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund, Bildungsvverlauf und erworbenen Kompetenzen“ betrifft, so sind in den Folgejahren eine deutliche Verbesserung der Chancengleichheit innerhalb des deutschen Bildungswesens diagnostiziert (vgl. ebd.: 281). Mittlerweile sprechen Klieme et al (2010) bezüglich der ersten PISA-Ergebnisse von einem „lehrreiche[n] Schock, der bis heute

große Auswirkungen auf die Bildungspolitik, die Bildungspraxis und die Bildungsforschung hat“ (ebd.: 277).

Im nächsten Abschnitt werden nun aktuelle Strukturen des deutschen Schulwesens anhand des rheinland-pfälzischen Modells näher analysiert.

2.2.2 Überblick über das schulische Bildungsangebot in Rheinland-Pfalz

Das Bildungsangebot in Deutschland ist vielfältig und besteht aus formalen, non-formalen und informellen³⁵ Bildungssektoren. Aus forschungspraktischen Gründen wird im nächsten Schritt der Fokus auf den formalen Bildungssektor gelegt, in dem sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen zu finden sind. Während die öffentlichen Schulen von den jeweiligen Bundesländern und kommunalen Gebietskörperschaften getragen werden, sind die privaten Schuleinrichtungen (Ersatzschulen, Waldorfschulen usw.) in freier Trägerschaft und werden zum größten Teil von religiösen Gemein-

³⁵ Aus europäischer Perspektive wird zur Erklärung dieser Begriffe auf die von der *Kommission der Europäischen Gemeinschaften* in ihrem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vorgeschlagenen Definitionen Bezug genommen: „**Formales Lernen** findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. **Nicht-formales Lernen** findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nichtformalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung). **Informelles Lernen** ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (vgl. ebd. 2000: 9f).

schaften³⁶ – wie die hier untersuchte deutsche Schule – errichtet. Die Gründung von privaten Schulen ist genehmigungspflichtig und die Bedingungen dafür sind im Artikel 7, Absatz 4 des Grundgesetzes vom 23. Mai 1949 vorgeschrieben, und zwar unter der Voraussetzung, dass „die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (ebd.). Stellt sich aber heraus, dass „die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist“, wird die Genehmigung nicht erteilt (ebd.).

Was die rechtlichen Grundlagen der privaten aber auch der öffentlichen Schulen anbelangt, so ist im Grundgesetz festgelegt, dass sie dem Prinzip des Föderalismus folgend in den Geltungsbereich der Landesgesetze fallen (ebd.). So wird den Bildungseinrichtungen (sowohl den Öffentlichen als auch den Privaten) im rheinland-pfälzischen Schulgesetz der Auftrag erteilt, die Schülerinnen und Schüler „zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Gleichberechtigung von Frau und Mann, zur Gleichstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur Bereitschaft, Ehrenämter und die sozialen und politischen Aufgaben [...] zu übernehmen, zum gewaltfreien Zusammenleben und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft“ zu erziehen (vgl. SchulG, RP 2004: § 1, Abs. 2). Bezüglich der Schulpflicht ist im oben genannten Schulgesetz keine explizite Angabe zu entnehmen, sondern folgende Regelung über die Schulbesuchsdauer: „Die Schule ist nach näherer Bestimmung dieses Gesetzes in der Regel für die Dauer von zwölf Schuljahren zu besuchen“ (vgl. ebd.: § 7). Aus dieser Klausel kann abgeleitet werden, dass die gesamte Schulbesuchsdauer mit Ausnahme der in § 60 genannten Fälle als Schulpflicht betrachtet wird. Während dieses 12-jährigen Schulbesuchs (vgl. ebd.: § 7) mit Beginn des 6. Lebensjahres (ebd.: § 57)

³⁶ In dieser Hinsicht merkt Hierdeis (2009) folgendes an: „Als Spätfolge der früheren kirchlichen Dominanz im Schulwesen stehen auch heute die Kirchen als Schulträger an erster Stelle“ (ebd.: 155).

stehen den Schülerinnen und Schülern eine breite Auswahl an Schularten, Betreuungs- und Fördermöglichkeiten zu Verfügung.

Das Bildungsangebot umfasst neben den allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen, auch berufsbildende Schulformen (Berufsschule, (Berufs)fachschule, Berufsoberschule, berufliches Gymnasium, etc.), allgemeine und berufliche Bildungsgänge für Erwachsene und Berufstätige (Abendgymnasium oder Kolleg) und Förderschulen für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ebd.: § 9 – 12). Die Vielfältigkeit des Bildungsangebots geht mit dem Ziel einher, der individuellen Betreuung und Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch „Maßnahmen der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in innerer und äußerer Form“ aber auch durch „Prävention und integrierte Fördermaßnahmen“ gerecht zu werden (vgl. ebd.: § 10, Abs. 1). Wie bei den Rekonstruktionen der Unterrichtsstunden später deutlich wird, scheint dieses Ziel eine Grundlage für die Unterrichtskommunikation zu sein.

Da das allgemeinbildende Schulwesen die Schullaufbahn der in dieser Studie untersuchten deutschen Schülerinnen und Schüler darstellt, wird aus forschungspraktischen und -ökonomischen Gründen im nächsten Abschnitt der Fokus auf diesen Bildungsbereich gelegt.

2.2.3 Zur Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens in Rheinland-Pfalz

Das deutsche Schulwesen besteht aus drei Schulstufen, die sich an den freiwilligen Besuch der Elementarbildungseinrichtungen (Krippen, Horte, Kindergärten etc.) anschließen (vgl. KMK 2015: 99ff). Bei den Schulstufen handelt es sich um die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II, die eine oder verschiedene Schularten umfassen. In Rheinland-Pfalz gliedert sich das allgemeinbildende Schulwesen laut § 9 des geltenden Schulgesetzes in folgende Schularten: Grundschule, Realschule plus, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium.

Die Grundschule

Die Grundschule als einziger Träger der Primarbildung wird in Form von Halb- oder Ganztagschule gestaltet und dauert in Rheinland-Pfalz – ähnlich wie in den meisten deutschen Bundesländern – 4 Jahre³⁷ (vgl. ebd.: § 10, Abs. 2). Während der zwei ersten Klassen („Eingangsstufe“) wird der Unterricht in Jahrgangsklassen und größtenteils von einer Klassenlehrperson durchgeführt (vgl. KMK 2015: 107). Um den Übergang in die Sekundarstufe zu erleichtern, wird das „Fachlehrkraft-Prinzip“ in den Jahrgangsstufen 3 und 4 progressiv eingeführt (ebd.). Was die Förderung und Beurteilung der Leistungen der Lernenden anbelangt, so wird das Ziel verfolgt, „die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung sowie das Arbeits- und Sozialverhalten jedes Schülers kontinuierlich und möglichst differenziert zu beobachten und umfassend einzuschätzen“ (ebd.: 112). In den zwei ersten Grundschulklassen werden die Lernfortschritte in Form von ständigen Beobachtungen der einzelnen Lernenden kontrolliert und die Leistungen am Ende des Schuljahres durch einen detaillierten Bericht bewertet (ebd.: 112). Erst ab der Jahrgangsstufe 3 werden mündliche und schriftliche Leistungsbeurteilungen in Form von Klassenarbeiten etc. eingeführt (ebd.). Dem Prinzip der Kontrolle und Vereinheitlichung des Bildungsstandards und des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler auf bundesweiter Ebene folgend wird am Ende der Jahrgangsstufe 3 eine länderübergreifende Vergleichsarbeit (VERA3) – in vielen Bundesländern wie Rheinland-Pfalz verpflichtend – durchgeführt. Für den Übergang in die Sekundarstufe I wird keine Prüfung abgelegt, sondern die Schülerinnen und Schüler bekommen auf der Grundlage ihrer erbrachten Leistungen eine nicht-verpflichtende Empfehlung für die entsprechende weiterführende Schulart. Aber die endgültige Entscheidung bzw. die „Wahl der Schullaufbahn in den Sekundarstufen

³⁷ Eine Ausnahme auf bundesweiter Ebene für diese im internationalen Vergleich kürzere Grundschuldauer bilden die Bundesländer Berlin und Brandenburg, in denen der Grundschulbesuch sich – ähnlich wie im Senegal – auf 6 Jahrgangsstufen erstreckt (vgl. das Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004 § 20 und das brandenburgische Schulgesetz vom 2. August 2002, § 19, Abs. 2).

I und II obliegt den Eltern oder, wenn die Schülerinnen und Schüler volljährig sind, den Schülerinnen und Schülern“ (vgl. SchulG, RP 2004: § 59, Abs. 1).

Die Realschule plus

Diese Schulform ist aus der Zusammenführung der Haupt- mit der Realschule entstanden, ist der Sekundarstufe I zugeordnet und umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Die zwei ersten Klassenstufen bilden eine Orientierungsstufe³⁸ bzw. einen „Zeitraum der Erprobung, der Förderung und der Beobachtung in Zusammenarbeit mit den Eltern“ (vgl. SchulG, RP 2004, § 9, Abs. 6). Die Orientierungsstufe wird ähnlich wie die Grundschule im Klassenverband geführt. Sie dient besonders dazu, „die Entscheidung über die geeignete Schullaufbahn zu sichern und die Schülerinnen und Schüler in die Lernschwerpunkte und Lernanforderungen der Sekundarstufe I einzuführen“ (ebd.). Nach dieser Orientierungsstufe erfolgt ab der 7. Klasse eine Gliederung der Realschule plus in zwei weitere Schulformen: die Integrative Realschule und die Kooperative Realschule (vgl. ebd.: § 10a, Abs. 1). Der Unterschied zwischen beiden Schulformen liegt an der Art und Weise, wie die Bildungsgänge zur Erlangung der jeweiligen Abschlüsse (Berufsreife und qualifizierter Sekundarabschluss I) durchgeführt werden. Während der Unterricht in der Kooperativen Realschule differenziert in „in abschlussbezogene[n] Klassen“ organisiert wird, findet er in der Integrativen Realschule generell im Klassenverband statt und der Schwerpunkt liegt auf einer „Fachleistungsdifferenzierung in Kursen und in klasseninternen Lerngruppen“ (vgl. ebd.: Abs. 2 und 3). Nach der Realschule plus besteht für die Schülerinnen und Schüler je nach dem erlangten Abschluss die Berechtigung, ihre Bildungslaufbahn in berufsqualifizierenden oder studienbezogenen Bildungsgängen wie der gymnasialen Oberstufe³⁹ weiterzuführen (vgl. ebd.: § 10, Abs. 3).

³⁸ Unabhängig von der Schulart (Realschule plus, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium) bilden die ersten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I eine Orientierungsphase..

³⁹ Hierfür muss der qualifizierte Sekundarabschluss I nachgewiesen werden.

Die Integrierte Gesamtschule (IGS)

Diese Schulart besteht aus einer Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 5 – 9/10) und aus einer gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufe 11 – 13). Auf struktureller Ebene ist die Sekundarstufe der Integrierten Gesamtschule ähnlich wie die Integrative Realschule aufgebaut. Der Bezeichnung der Schule entsprechend werden die Lernenden gemeinsam „im Klassenverband mit der Möglichkeit der inneren Differenzierung sowie in Kursen mit einer Differenzierung nach Leistung oder in klasseninternen Lerngruppen“ unterrichtet (vgl. ebd.: § 10, Abs. 6). In der Sekundarstufe I gelten ähnliche Bestimmungen wie in der Realschule plus, insbesondere was die Leistungsbeurteilung, Abschlüsse und Wechselmöglichkeiten anbelangt. Aber die Organisation der Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe der IGS in Rheinland-Pfalz untersteht den Bestimmungen der „Mainzer Studienstufe (MSS)“ (vgl. MBWWK 2016) und führt zur allgemeinen Hochschulreife (Abitur). Ein weiterer Bildungsweg zur Erlangung der Hochschulreife bildet das Gymnasium.

Das Gymnasium

Das Gymnasium umfasst eine Sekundarstufe I und II, erstreckt sich von der Jahrgangsstufe 5 bis 12 bzw. 13, in denen den Schülerinnen und Schülern „eine vertiefte allgemeine Bildung“ vermittelt wird (vgl. KMK 2015: 122). In Rheinland-Pfalz lässt sich tendenziell – wie im hier untersuchten Gymnasium – eine Reduzierung der Schulzeit durch die Einführung von einem achtjährigen Bildungsgang gekoppelt mit einer verpflichtenden Ganztagschule (G8GTS) feststellen (vgl. KMK 2015: 122). Ähnlich wie in den anderen Schularten führt die Sekundarstufe I des Gymnasiums zum „qualifizierten Sekundarabschluss I, der zum Eintritt in studienbezogene und in berufsbezogene Bildungsgänge berechtigt“ (vgl. SchulG, RP 2004: § 10, Abs. 4). In der gymnasialen Oberstufe wird den Schülerinnen und Schülern eine „allgemeine Studierfähigkeit“ durch die Vermittlung von „wissenschaftspropädeutische[r] Bildung“ mittels fachbezogener, fachübergreifender und fächerverbindender Leis-

tungs- oder Grundkurse⁴⁰ vermittelt (vgl. KMK 2015: 118). Dabei steht den Lernenden eine breite Auswahl an Fächern und Fachrichtungen zur Verfügung, die „das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld sowie die Fächer Religionslehre/Ethikunterricht und Sport“ umfassen (vgl. SchulG, RP 2004: § 10, Abs. 5). Die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums wird auch den Bestimmungen der „Mainzer Studienstufe“ entsprechend gestaltet (vgl. MBWWK 2016). Dieser Bildungsgang führt zum Abitur, das „durch das Erreichen einer Gesamtqualifikation erworben [wird], die sich aus Leistungen im Kurssystem und in der Abschlussprüfung zusammensetzt“ (vgl. SchulG, RP, § 10, Abs. 5) und zum Studium an Hochschulen berechtigt aber auch den Zugang zu berufsqualifizierenden Bildungsgängen ermöglicht (vgl. KMK 2015: 118). Aufgrund der Vielfältigkeit des hier dargestellten Bildungsangebots nimmt die Frage der Ausbildung der Lehrpersonen für die unterschiedlichen Schularten und -formen eine besondere Stellung in den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen ein.

2.2.4 Struktur und Merkmale der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz

Dem Föderalismus folgend obliegen auch die Regelung und Gestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte in Deutschland der Zuständigkeit der Kultus- und Wissenschaftsministerien der jeweiligen Bundesländer (vgl. KMK 2015: 183). Grundsätzlich besteht die Lehrerausbildung in allen Bundesländern aus zwei Phasen, und zwar aus einer wissenschaftlichen Ausbildungsphase an Universitäten, Hoch-

⁴⁰ Der Unterschied zwischen Leistungs- und Grundfächern wird in der „Mainzer Studienstufe (MSS)“ wie folgt dargestellt: „**Leistungsfächer** sind die Fächer, die man belegt, um persönliche Arbeitsschwerpunkte zu bilden. Sie sollen ein vertieftes Verständnis und spezielle Kenntnisse vermitteln und in besonderem Maße auf die Arbeitsweise der Hochschule vorbereiten. Sie werden in Kursen mit in der Regel 5 Wochenstunden unterrichtet.

Grundfächer sind Fächer, die grundlegende Kenntnisse und Einsichten in fachspezifische Denkweisen vermitteln. Sie werden in Kursen mit in der Regel 3 Wochenstunden unterrichtet.“ (vgl. MBWWK 2016: 9, Herv. im Orig.).

schulen mit lehramtsqualifizierenden Studiengängen (Erstausbildung) und aus einer schulpraktischen Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) an Schulen, staatlichen Studienseminaren oder gleichgestellten Einrichtungen (vgl. KMK 2015: 184-191). Vor dem Hintergrund, dass der Ausbildungsweg der Lehrkräfte an unterschiedlichen Orten erfolgt und die Studiengänge und Lehrveranstaltungen Studierende aus unterschiedlichen Fachbereichen und Stufen umfassen, wird die Lehrerausbildung in Deutschland als „fragmentiert“ bezeichnet (vgl. Bloemeke 2009: 5). Um die Arbeit zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen aufeinander abzustimmen und die Studierenden aus allen Fachbereichen zu betreuen, wurden in allen Bundesländern Zentren für Lehrerausbildung (ZfL) eingerichtet (vgl. KMK 2015: 184). Zur Sicherung und Vereinheitlichung der Qualität des Ausbildungsangebots hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ verabschiedet (vgl. KMK 2004), die mit weiteren Standards unter der Bezeichnung „ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ weiterentwickelt wurden (vgl. KMK 2016). Diese Standards bilden in allen Bundesländern „eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen“, um die „Mobilität und Durchlässigkeit“ im Sinne von bundesweiter, gegenseitiger Anerkennung der Abschlüsse zu gewährleisten (vgl. ebd.: 2). Diesem Ziel folgend wurde in Rheinland-Pfalz – ähnlich wie in vielen Bundesländern – die Struktur der Lehrerausbildung auf lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt: „*Bachelor of Education*“ (B.Ed.) und „*Master of Education*“ (M.Ed.)⁴¹.

⁴¹ Unabhängig davon, ob die untersuchten Lehrpersonen diese Studiengänge absolviert haben oder nicht, erweist sich für eine länderübergreifende, vergleichende Studie erforderlich, die aktuelle Struktur der Lehrerausbildung des erforschten Bundeslandes als Kontrastfolie zur senegalesischen Situation darzustellen.

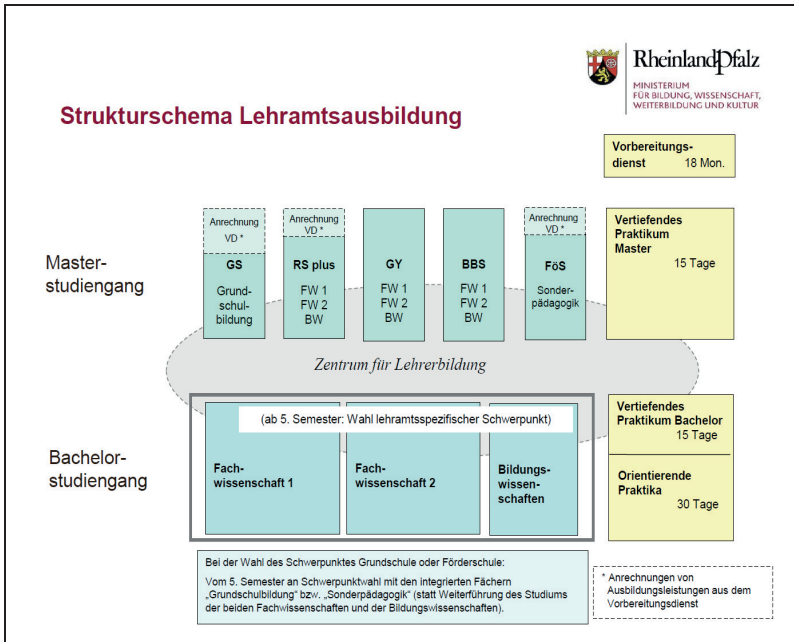


Abbildung 1: Strukturschema der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz.
Quelle: MBWWK, RP : <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/ausbildung/> (Zugriff am 25.01.2017)

Wie aus diesem graphisch dargestellten Strukturschema der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz hervorgeht, besteht das Lehrerausbildungsangebot in diesem Bundesland – der Gliederung der Schularten entsprechend – aus fünf Lehramtstypen: Lehramt an Grundschulen (Typ 1), an Realschulen plus (Typ 2), an Gymnasien (Typ 3), an berufsbildenden Schulen (Typ 4) und an Förderschulen (Typ 5). Die Studiengänge der ersten Phase der Lehrerausbildung umfassen neben den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie), fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen, sind modular aufgebaut und mit einem

Leistungspunktsystem⁴² versehen. Während in den ersten vier Semestern des Bachelorstudiums lehramtsübergreifende Grundlagen vermittelt werden, ist das weitere Studienangebot ab dem 5. Semester lehramtsspezifisch (je nach Lehramtstyp bzw. Schulart) durch die Wahl von Schwerpunkten konzipiert. Neben dem Studium am ersten Ausbildungsort bilden auch Schulpraktika (zwei orientierende Praktika und ein vertiefendes Praktikum von jeweils 15 Unterrichtstagen für das Bachelorstudium und ein vertiefendes Praktikum für das Masterstudium) Bestandteile der ersten Phase der Lehrerausbildung (vgl. BaMaV, RP 2007: Anlage 2 zu § 9 Abs. 5). Die Leistungen aus dem Bachelor- und Masterstudium und aus den Schulpraktika bilden die Grundlage für die Anerkennung der ersten Phase der Ausbildung als „Erste Staatsprüfungen für die Lehrämter“ (vgl. SchulG, RP 2004: § 102; BaMaV, RP, 2007), was die unerlässliche Voraussetzung für die Aufnahme bzw. Einstellung in den Vorbereitungsdienst darstellt (vgl. KMK 2015: 185).

Die zweite Phase der Lehrerausbildung, bekannter unter der Bezeichnung Vorbereitungsdienst, findet in den für die jeweiligen Lehramtstypen vorgesehenen Studienseminare und an Ausbildungsschulen unter der Leitung des zuständigen „Landesprüfungsamts für die Lehrämter an Schulen (LPA)“ statt (vgl. SchulLehr2StPrV, RP 2012: §9; KMK 2015: 191). Ähnlich wie für die erste Phase der Lehrerausbildung hat die Kultusministerkonferenz auch „ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ verabschiedet (vgl. KMK 2012). Jedoch untersteht die Planung und Durchführung dieser Phase der Zuständigkeit der Bundesländer. In Rheinland-Pfalz dauert der Vorbereitungsdienst grundsätzlich 18 Monate oder 24 Monate für „Anwärterinnen und Anwärter, die keine lehramtsbezogene Hochschulprüfung oder Erste Staatsprüfung für ein Lehr-

⁴² Zu den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ vgl. den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. Für die Darstellung der für die jeweiligen Schularten und Studiengänge zu erwerbenden Leistungspunkten nach dem *European Credit Transfer System* (ECTS) in Rheinland-Pfalz vgl. BaMaV RP 2011: § 6.

amt abgelegt haben“ (vgl. SchulLehr2StPrV, RP 2012: § 2). Ziel dieser zweiten Phase der Lehrerbildung ist, „die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts allgemein und ihrer jeweiligen Ausbildungsfächer so vertraut [zu] machen, dass sie zu selbstständiger Arbeit in dem jeweiligen Lehramt fähig sind“ (vgl. ebd.: § 1). Der Vorbereitungsdienst wird von der „Zweiten Staatsprüfung“ für das jeweilige Lehramt abgeschlossen, deren Bestehen zur Erlangung des Lehrbefähigungszeugnisses bzw. des Titels „*Assessorin des Lehramts*“ oder „*Assessor des Lehramts*“ berechtigt (vgl. ebd.: § 15–26).

Die hier dargestellte, vielfältige und mehrgliedrige Struktur der Schularten, die sich in der Gestaltung der Lehrerbildung widerspiegelt, ist auch in der Organisation der zu erlernenden Sprachen in den jeweiligen Schularten zu erwarten.

2.2.5 Zur Sprachensituation im Schulwesen

Ähnlich wie die meisten europäischen Länder ist Deutschland ein einsprachiges Land. Auch wenn neben dem Hochdeutsch viele regionale Varietäten existieren und zur Bevölkerung viele Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. u.a. BAMF 2015) zählen, wachsen Kinder und Jugendliche überwiegend mit der deutschen Sprache auf, die auch in der Schule als Unterrichtssprache fungiert. Angesichts der kulturellen, ökonomischen und politischen Bedeutung der Fremdsprachenaneignung für die immer mehr durch Mobilität geprägte Welt, und besonders hinsichtlich einer europäischen Integration, wurden während der Tagung des Europäischen Rats vom 15. und 16. März 2002 in Barcelona die Mitgliedsstaaten aufgefordert, an der Förderung der Mehrsprachigkeit und an der „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen“ durch das frühzeitige Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen in der Grundschule zu arbeiten (vgl. ebd.: 19). In Deutschland wurde die Debatte über die Notwendigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Vielfalt in Europa bereits 1994 in einem von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Beschluss mit dem Titel „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ eingeleitet (vgl. KMK 1994). Traditionell fing in Deutschland der Erwerb der ersten Fremdsprache in der

Sekundarstufe an. Ein Blick auf den Bericht der Kultusministerkonferenz „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“ zeigt, dass aktuell in allen Bundesländern Fremdsprachen verpflichtend ab der Grundschule unterrichtet werden (vgl. KMK 2013). Dem Prinzip der funktional kommunikativen Kompetenzorientierung folgend werden die Fremdsprachen in der Grundschule „situationsbezogen, authentisch und handlungsorientiert“ erlernt bzw. unterrichtet (vgl. KMK 2013: 3; 2015: 109). Dabei wird „von den konkreten Erfahrungsfeldern, der Lebenswelt, aber auch vom kognitiven Potential der Kinder“ ausgegangen, um einen Rahmen für „erste Schritte zu einer Automatisierung und Sprachreflexion“ zu schaffen (ebd.). Während in vielen Bundesländern das verpflichtende Fremdspracherlernen erst in der Jahrgangsstufe 3 eingeführt wird, beginnt es in einigen Bundesländern – wie in Rheinland-Pfalz – bereits in der ersten Jahrgangsstufe. Dabei stehen den Lernenden „die in den Eingangsklassen der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen unterrichteten Sprachen Englisch und Französisch“ zur Wahl (vgl. KMK 2015: 109). Zusätzlich werden in vielen Bundesländern auch Sprachen der Nachbarländer wie Dänisch, Niederländisch, Polnisch, Tschechisch oder Herkunftssprachen der Lernenden wie z.B. Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch etc. fakultativ angeboten (vgl. KMK 2013: 6). Sowohl für die Grundschule als auch für die weiterführenden Schulen orientiert sich der Fremdsprachenunterricht an den curricularen Vorgaben, Niveaustufen und Kompetenzbeschreibungen (A1-C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. Europarat 2001).

Was das Weiterlernen der in der Grundschule bereits begonnenen Fremdsprachen beim Übergang in die Sekundarstufe I anbelangt, so wird in der vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz konzipierten „Orientierungshilfe für die Fremdsprachenwahl an weiterführenden Schulen“ Folgendes beschrieben: „Die Fremdsprachenarbeit in der Grundschule schafft die Basis für die Fortsetzung des Sprachenlernens in der Sekundarstufe I. Dabei ist es nicht Voraussetzung, dass die hier einsetzende Fremdsprache mit der in der Grundschule angebotenen Fremdsprache identisch ist“ (ebd.: 6). Aufgrund des vielfältigen und schularbezogenen Fremdsprachenangebots an den weiterführenden Schulen (Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfach als erste, zweite oder dritte Fremdsprache etc.) wird im Folgenden –

begründet durch die Tatsache, dass die untersuchte Schule in Deutschland ein Gymnasium mit einer koedukativen Realschule unter einem Dach ist – nur auf beide Schularten näher eingegangen.

Aufgrund seines Status als Weltsprache wird Englisch in den meisten Realschulen plus als erste Fremdsprache ab der Jahrgangsstufe 5 als Pflichtfach unterrichtet, wobei in einigen Schulen Französisch, „die Sprache des Nachbarlandes“, auch im Pflichtbereich angeboten wird (ebd.: 7). Als zweite Fremdsprache stehen den Schülerinnen und Schülern ab der Jahrgangsstufe 6 je nach dem belegten Pflichtfach eine von beiden Sprachen (Englisch oder Französisch) verpflichtend zur Wahl (Wahlpflichtfach) (ebd.). Zusätzlich können auch weitere Fremdsprachen als Wahlfach in der Realschule angeboten bzw. unterrichtet werden (ebd.: 8). Auf dem Weg zur Hochschulreife müssen im Gymnasium mindestens zwei Fremdsprachen belegt werden (ebd.: 10). Im Unterschied zur Realschule plus kann im Gymnasium neben Englisch und Französisch auch Latein als erste oder zweite Fremdsprache ausgewählt werden. Bei den zu belegenden Fremdsprachen als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfach ergeben sich folgende Kombinationsmöglichkeiten (vgl. ebd.):

1. Fremdsprache ab Klassenstufe 5	2. Fremdsprache ab Klassenstufe 5 oder 6	3. Fremdsprache ab Klassenstufe 8 oder 9
Englisch	Latein oder Französisch ab Klassenstufe 6 = 2 Pflichtfremdsprachen	Französisch oder Latein oder (je nach Möglichkeit der Schule) eine andere Fremdsprache (Spanisch, Italienisch) als Wahlfach ab Klassenstufe 9 In G8GTS: Französisch oder Latein oder (je nach Möglichkeit der Schule) eine andere Fremdsprache (Spanisch, Italienisch) als Wahlpflichtfach ab Klassenstufe 8
Französisch	Englisch ab Klassenstufe 6 = 2 Pflichtfremdsprachen	Latein oder (je nach Möglichkeit der Schule) eine andere Fremdsprache (Spanisch, Italienisch) als Wahlfach ab Klassenstufe 9 (in G8GTS als Wahlpflichtfach ab Klassenstufe 8)

Latein	Englisch im Schulprojekt „Latein plus“ ab Klassenstufe 5, sonst ab Klassenstufe 6	Griechisch oder Französisch in altsprachlichen Gymnasien und Gymnasien mit altsprachlichem Zug verpflichtend ab Klassenstufe 8 = 3 Pflichtfremdsprachen
--------	---	--

Tabelle 1: Fremdsprachenangebot in den rheinland-pfälzischen Gymnasien.
Quelle: MBWWK des Landes Rheinland-Pfalz (2011: 10)

Neben dem Status der einzelnen Sprachen als zu belegende Fremdsprachen führen diese (insbesondere Französisch und Englisch) in Schulen mit bilingualen Zügen als Unterrichtssprache auch in den Sachunterricht ein. Im Rahmen der Verstärkung der deutsch-französischen Partnerschaft und Kooperation wird den Lernenden in einigen bilingualen Schulen mit deutsch-französischen Bildungsgängen ermöglicht, eine in beiden Ländern anerkannte Hochschulreife (*AbiBac*) zu erwerben (vgl. ebd.: 13).

Abschließend wird nun versucht, einen vergleichenden Überblick über das deutsche und das senegalesische Schulsystem zu geben.

2.3 Schule im Senegal und in Deutschland: ein vergleichender Überblick

Stellt man einen Vergleich zwischen dem deutschen und dem senegalesischen Schulsystem an, so wird deutlich, dass sie sich in vieler Hinsicht fundamental unterscheiden. Administrativ ist das senegalesische Bildungswesen zentral aufgebaut und ist von vielen Reformen gekennzeichnet, die in den letzten Jahrzehnten im Rahmen des Aktionsprogramms „*Education for All*“ (EFA) durchgeführt wurden und zu unterschiedlichen Dezentralisierungsmaßnahmen im Sinne der Übertragung von Kompetenzen an die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften geführt haben (vgl. MEN 2014). Im Unterschied dazu untersteht die Gestaltung und Verwaltung des Schulwesens in Deutschland der Zuständigkeit der Bundesländer (*Kulturhoheit*). Infolge der unbefriedigenden Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen (TIMM, PISA etc.) lässt sich zur Sicherung der Qualitäten der schulischen Arbeit (*Bildungsmonitoring*) eine Vereinheitlichungstendenz durch die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards beobachten (vgl. KMK 2015). Was

die Struktur der allgemeinbildenden Schularten anbelangt, so besitzt der Senegal ein eingliedriges Schulsystem (von der „*école maternelle*“ bis zum „*Lycée*“), während in Deutschland die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen mehrgliedrig ausgestaltet sind (vgl. Abb. 2 und 3).

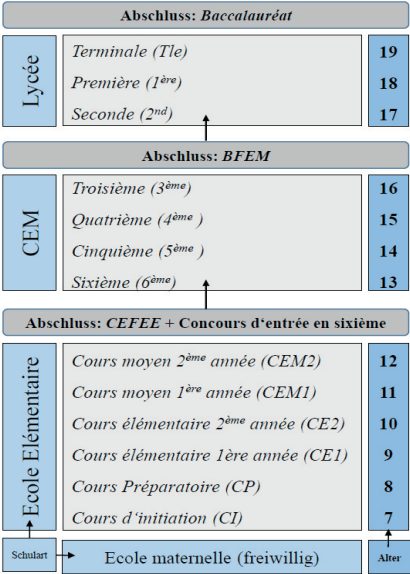


Abbildung 2: Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens im Senegal (eigene Darstellung des Autors dieser Studie)

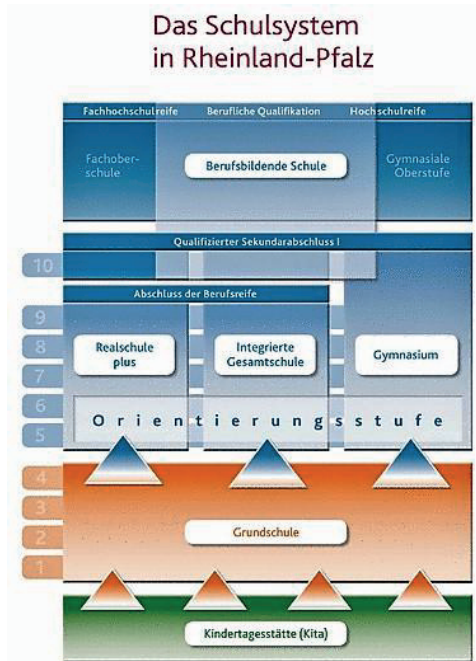


Abbildung 3: Struktur des Schulwesens in Rheinland-Pfalz. Quelle: <https://schulwechsel.bildung-rp.de/> (Zugriff am 06.10.2015)

Besonders bemerkenswert in beiden Schulsystemen sind die Gestaltung und Bedingungen für die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Schulstufen. Im Unterschied zur senegalesischen Situation, in der ein Grundschulabschluss und eine erfolgreiche Teilnahme an einem Auswahlverfahren die unerlässliche Voraussetzung für den Zugang zur Jahrgangsstufe *Sixième* (erste Klasse der Sekundarstufe I) bildet, wird generell im deutschen Kontext am Ende der Grundschule keine Abschlussprüfung abgelegt. Während die deutsche Schule bezüglich der Schullaufbahneempfehlung nach der Grundschule bzw. der homogenen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Leistungen und Fähigkeiten in den weiterführenden Schulen (in Rheinland-Pfalz: Realschule plus, IGS oder Gymnasium) als hoch selektiv kritisiert wird (vgl. u.a. Overwien 2010), lässt sich im Senegal diese Selektivität in Form von leistungsselektiven, zentral organisierten Prüfungen (*CFEE*,

BFEM; Baccalauréat) in allen Schulübergängen beobachten. Abgesehen vom Abitur, wird in Deutschland beim Übergang bzw. Wechsel zwischen den Bildungseinrichtungen keine Prüfung abgelegt, sondern das Versetzungsprinzip angewandt (vgl. KMK 2015: 131ff).

Bezüglich der sprachlichen Hintergründe der Lernenden, die von großer Relevanz für das Erlernen von weiteren Sprachen sind, stellt sich heraus, dass im senegalesischen Kontext die Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Muttersprachen aufwachsen und ab der ersten Jahrgangsstufe der Grundschule in einer anderen Sprache (Französisch) eingeschult werden, die auch als Unterrichtssprache fungiert. In Deutschland hingegen ist – wie in vielen europäischen Ländern – eine andere Konstellation festzustellen, in der die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler in der Regel die Unterrichtssprache darstellt. Zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Vielfalt wurde jedoch dem Beschluss des Europäischen Rates von März 2002 entsprechend das Prinzip des frühzeitigen Fremdsprachlernens in der Grundschule in allen deutschen Bundesländern eingeführt (vgl. KMK 2015).

Bezogen auf die Fremdsprachensituation bzw. die Wahl von Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen – um die es in dieser Studie geht – ist besonders beachtlich, dass im Senegal die deutsche Sprache im Wahlpflichtbereich als zweite Fremdsprache an der dritten Position hinter Spanisch und Arabisch steht, während in Rheinland-Pfalz die französische Sprache sowohl als erste aber auch als zweite Fremdsprache neben Englisch und Latein (im Gymnasium) ausgewählt werden kann. Die besondere Bedeutung, die dem Französischunterricht in Rheinland-Pfalz zugeschrieben wird, lässt sich neben der Förderung der deutsch-französischen Freundschaft auch durch die geographische Lage des Landes erklären (vgl. MBWWK, RP 2011: 20). Außerdem werden Französischkenntnisse als vorteilhaft im Erwerbsprozess von anderen romanischen Sprachen wie z. B. Spanisch etc. betrachtet (ebd.).

Ferner lassen sich im Bereich der Lehrerausbildung deutliche Unterschiede feststellen. Im Senegal erfolgt der Weg zum Erlangen des Lehrbefähigungszeugnisses durch das Belegen von zwei getrennten Bildungsgängen: zuerst ein fachliches Studium an der Abteilung für das zu unterrichtende Fach und dann eine pädagogische Ausbildung, die je nach dem während des Studiums erlangten

Diplom (Licence oder Master) jeweils ein Jahr (Lehramt für die Sekundarstufe I) oder zwei Jahre (für die Sekundarstufe II) dauert. Für eine/n Deutschlehrer/in z.B. muszt zuerst ein Germanistik-Studium abgeschlossen werden, um in die entsprechende Abteilung für die Lehrerausbildung an der FASTEF (vgl. Niang 2013) aufgenommen zu werden. Neben der Fachdidaktik (z.B. Deutsch) umfasst die Lehrerausbildung auch lehramtsübergreifende, psychopädagogische Lehrveranstaltungen, „*Législation*“ (Schulrecht) und praxisbezogene Praktika an Schulen.

Anders als im Senegal, in dem die Entscheidung über eine Lehrerausbildung bzw. -karriere erst nach drei oder vier Studienjahren getroffen werden kann, muss dies in Deutschland – obwohl eine Quereinstiegsmöglichkeit besteht – in der Regel bereits ab dem ersten Semester erfolgen. Der Erwerb der fachlichen, methodisch-didaktischen und berufspraktischen Kompetenzen läuft parallel an verschiedenen Orten (Hochschule, Studienseminar, Schule). Während in Deutschland in den verschiedenen Bundesländern die künftigen Lehrpersonen für die weiterführenden Schulen bivalent ausgebildet werden bzw. zwei Fächer im Lehramt studieren, die sie später unterrichten (vgl. KMK 2015), existieren die Zweifachausbildungsgänge im Senegal quasi nur für Studierende, die auf der Grundlage des Abiturs in die Lehrerausbildung für zwei Jahre (F1C1 und F1C2) aufgenommen werden. Dennoch ist diese bivalente Ausbildung begrenzt und nicht fächerübergreifend, denn eine Kombination von naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fächern wird nicht angeboten und einige Fächer wie z.B. Sport und Deutsch sind dabei ausgeschlossen. Im Kontext des im Senegal immer wieder steigenden Bedarfs an Lehrpersonen im Rahmen des Erreichens der EFA-Ziele, stellt sich die Frage, inwiefern die Ausbildung von bivalenten Lehrpersonen das Problem des Lehrpersonalmangels zu lösen vermag. Für die im Vergleich zu Deutschland kürzere Dauer der Lehrerausbildung, in der die Themenschwerpunkte – aus eigener Erfahrung – fast ausschließlich anhand von theoretischen Grundlagen aus der Fachliteratur vermittelt werden, bildet die Frage der Verknüpfung bzw. Verzahnung von Theorie und Praxis eine weitere Herausforderung für die Lehrerausbildung im Senegal.

3 Fehler und Korrektur in Theorie, Empirie und Praxis

„Lerner sind dazu da, Fehler zu machen; Forscher analysieren und Lehrer korrigieren sie.“ (Kordes 1993: 15). Dieses Zitat umreißt die thematischen Schwerpunkte, die in diesem Kapitel behandelt und diskutiert werden. Zuerst wird der Begriff „Fehler“ näher betrachtet und dann auf die Problematik der „Fehlerkorrektur“ eingegangen. Beide Teilkapitel werden mit der Darstellung der zu diesen Themen durchgeführten Studien und deren Befunde abgeschlossen.

Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass es mir hierbei nicht darum geht die dargestellten Aspekte über den Forschungsgegenstand bei der späteren Fallrekonstruktion zu subsumieren. Die herauszuarbeitenden Bezeichnungen und Formen möglicher Fehler- und Korrekturkonstruktionen sind als allgemeine Wissenskontexte und -informationen zu verstehen, auf die bei den Interpretationen nur zurückgegriffen werden, wenn sie anhand der auszuwertenden Unterrichtsinteraktionen deutlich rekonstruierbar sind. Obwohl die vorliegende Forschungsarbeit sich als erziehungswissenschaftliche, didaktisch-pädagogische Fehlerforschung versteht, ist bei der Durchführung der hier eingesetzten Auswertungsmethode ein allgemein trans- bzw. interdisziplinäres Wissen über den Forschungsgegenstand erfragt, denn Oevermann (2013) zufolge „ist jede sequenzanalytische Fallrekonstruktion per se (...) eine interdisziplinäre Erforschung des je inneren Zusammenhangs zwischen den disziplinspezifischen Variablen oder thematischen Aspekten“ (ebd.: 94). Dies erklärt also den Bezug auf verschiedene Disziplinen im Verlauf der folgenden Darstellung.

3.1 Zum Fehlerdiskurs im Lehr- und Lernkontext

Wirft man einen Blick auf die Fehlerforschungsliteratur, so wird deutlich, dass sich unterschiedliche Disziplinen mit dem Thema „Fehler“ und „Fehlerkorrektur“ auseinandergesetzt und als ihr eigenes Forschungsgebiet deklariert haben (vgl. u.a. Coder 1973 und Esser 1984). Die Psychologie, Linguistik, Psycholinguistik, Konversationsanalyse, Fachdidaktik, Sprachlehrforschung und Erziehungswissenschaft haben sich u.a. mit der Fehlerforschung und Analyse der Korrekturtätigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand von unterschiedlichen Forschungsansätzen beschäftigt, denn „Fehler können etwa fachlicher, moralischer oder sozialer Art sein“ (Oser/Harscher/Spychiger 1999: 11). Im Folgenden werden die in Bezug auf den schulischen Lehr- und Lernkontext formulierten Definitionen, Klassifikationen und Ursachenerklärungen des Begriffs „Fehler“ zusammengestellt und näher analysiert.

3.1.1 Schul- und fachspezifische Fehlerdefinitionen

Während der Begriff „Fehler“ im alltäglichen Gebrauch generell als etwas definiert wird, das „falsch ist und vom Richtigen abweicht“ (vgl. Porsch 2010: 76), lässt sich in der Fehlerforschungsliteratur keine einheitliche und eindeutige Fehlerdefinition finden. Darum spricht Weingardt (2004) von einer unklaren und unscharfen Verwendung (ebd. 25) und auch von einem Mangel an „konsensfähige[r] Formulierung“ von dem, was unter „Fehler“ verstanden wird (ebd. 31). Aus der Fachliteratur kann herausgelesen werden, dass die Divergenzen in den formulierten Definitionen mit der Fehlerauffassung, den vertretenen Lerntheorien bzw. den Erkenntnisinteressen der jeweiligen Disziplinen einhergehen. In seinen Studien zur früheren Fehlerforschung in Deutschland definierte Hermann Weimer (1925)⁴³ „Fehler“ als „eine Handlung, die gegen die Absicht ihres Urhebers vom Richtigen abweicht und deren Unrichtigkeit bedingt ist durch ein Versagen psychischer Funktionen“ (Wei-

43 Hermann Weimer und sein Mitarbeiter Arthur Kießling gehören zu den ersten deutschen Pädagogen, die sich mit der Fehlerthematik im schulischen Lehr- und Lernprozess auseinandergesetzt haben (vgl. Weingardt 2004: 43).

mer 1925: 5). Von Keller (1980) wird „Fehler“ als eine „Frustration von Erwartungen“ definiert und Gloy (1987) betrachtet ihn als eine „Abweichung von individuellen Absichten“ (vgl. ebd., zitiert in Oser/Harscher/Spychiger 1999: 11; Oser/Spychiger 2005: 35). Auf diese eingeführten Definitionen kann im Rahmen meiner Studie nicht Bezug genommen werden, denn forschungsmethodologisch geht es mir nicht darum, die oben erwähnten Abweichungsmaßstäbe („Absicht(en)“, „Versagen psychischer Funktionen“, „Frustration“, „Erwartungen“) zu analysieren (mehr dazu vgl. Kapitel 4).

Aus linguistischer Sicht wird „Fehler“ unter der Lupe der sprachlichen Norm und Regel betrachtet und demgemäß als „Abweichung vom Sprachsystem, d. h. [als] ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache (...) sowie gegen eine sprachliche Form, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen, festgelegt wurde“, definiert (vgl. Kleppin 2001: 987). Davon ausgehend, dass die geltende Norm „auf gesamtgesellschaftlichen Vereinbarungen beruht“, stellt Weingardt (2004) kritisch fest, dass sich diese Normvereinbarungen „in der modernen, pluralisierten Gesellschaft auch im Bereich sprachlicher Regeln [als] immer schwerer herstellbar“ erweisen (vgl. ebd. 98). In Bezug auf den Lehr- und Lernkontext merkt Bohnensteffen (2010), dass diese bloße norm- und regelorientierte Definition „aufgrund der Abstraktheit des Normbegriffes einen für den Unterrichtszweck notwendigen konkreten Vergleichsmaßstab immer noch nicht beinhaltet“ (vgl. ebd.: 22). Ferner stellt Heid (2015) die Relativität des Bezugs auf die Norm bei der Fehlerdefinition mit folgender Frage zur Diskussion: „Ist jede Normabweichung (schon) ein Fehler?“ (ebd. 43). An der Definition des Begriffs „Fehler“ als „Normabweichung“ kritisiert er, dass sie mehr Probleme hervorruft, als sie zu lösen vermag. Um dies zu veranschaulichen, antwortet er auf seine zuvor formulierte Frage wie folgt: „Nicht alle Normabweichungen werden als Fehler (negativ) bewertet. Es gibt auch erwünschte, positiv bewertete Normabweichungen, so dass nur unerwünschte Normabweichungen als Fehler angesehen werden (können oder sollten)“ (ebd.: 43). Er weist daraufhin, dass – und dies ist für die vorliegende Studie bedeutungsvoll – die „Frage der sozialen Macht des jeweiligen Urteils-subjekts“ auch in Erwägung gezogen werden sollte (ebd. 46).

Im Unterschied zur linguistischen Fehlerdefinition, die nur den Aspekt der an der sprachlichen Norm und Regel gemessenen Kor-

rektheit berücksichtigt, bezieht sich die kommunikative Didaktik viel mehr auf die Verständlichkeit und bezeichnet dementsprechend als „Fehler“ „jede sprachliche Handlung, die den Kommunikationserfolg gefährdet“ (vgl. Weingardt 2004: 99). Aus dieser Auffassung geht deutlich hervor, dass „Fehler“ unter Heranziehung einer bestimmten bzw. „im Rahmen einer spezifischen Kommunikationssituation“ bewertet werden (ebd.). Aufgrund der unterschiedlichen Fehlerauffassungen und -bestimmungen hat Kleppin (1998) eine breite Definitionsmöglichkeit des Fehlerbegriffs zusammengestellt, die die Aspekte der linguistischen „Korrektheit“, der kommunikativen „Verständlichkeit“, der „Unterrichtsabhängigkeit“ und der „Situationsangemessenheit“ in Betracht ziehen:

„**a)** Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. **b)** Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm. **c)** Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. **d)** Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht. **e)** Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht. **f)** Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt. **g)** Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet. **h)** Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde. **i)** Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt. **j)** Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert“. (ebd.:19f, Herv. M.M.)

Unter den von Kleppin (ebd.) formulierten Dimensionen sind die Definitionen G und I besonders bemerkenswert, denn sie sprechen eine Auffassung vom Begriff „Fehler“ an, die – um es mit den Worten von Edmonson (1986) zu sagen – „zunächst eine Festlegung seitens der *Lehrperson* ist, die oft zu Unrecht als ‚objektiver‘ Verstoß ausgegeben wird“ (vgl. ebd. zitiert in Weingardt 2004: 99, Herv. im Orig.). Auch wenn es unbestritten ist, dass die an die sprachliche Norm und Regel orientierte Richtigkeit als Grundlage für die Lehrerintervention und Behandlung der Lerneräußerungen eingesetzt werden sollte (vgl. ebd. 17), sind die von Kleppin (1998) angesprochene Fehlerauffassung und Definitionsskizze schulspezifische Gegebenheiten, die in den folgenden Fallbeispielen rekon-

struiert werden konnten (vgl. z.B. Fall „*Einladung*“, Szene 2, Teilkapitel 5.1.2).

Allein die hier eingeführten Diskurse verdeutlichen die Vielfältigkeit und die fachspezifischen Orientierungen der dargestellten Fehlerdefinitionen und weisen auf die Komplexität hin, die mit der Formulierung einer allgemeingültigen und eindeutigen Fehlerdefinition einhergehen. Aus forschungsmethodologischen Gründen wird in der vorliegenden Studie eine transdisziplinäre und mehrperspektivische Fehlerauffassung in Betracht gezogen, die sowohl die linguistischen Richtigkeitskriterien, die kommunikative Verständlichkeitsorientierung als auch die von Heid (2015) im folgenden Zitat diskutierte „Kriterienabhängigkeit und -relativität des Fehlerurteils“ berücksichtigt:

„Fehlerkriterien resultieren aus Entscheidungen konkreter Personen, und zwar auch dann, wenn diese Entscheidungen in einer *scheinbar unstrittigen* Urteilstradition stehen. Auch tradierte Kriterien bedürfen der Stellungnahme: Sie werden aktiv und selektiv rezipiert, interpretiert, bewertet, akzeptiert (oder verworfen) und angewendet. Jeder Rezeptions- und Umsetzungsschritt erfordert Entscheidungen, die von intersubjektiv oft sehr kontroversen Interessen gesteuert oder beeinflusst werden. Überdies haben die am Diskurs beteiligten Urteils- und Entscheidungssubjekte nicht nur unterschiedliche Überzeugungen und Interesse. Sie haben oft auch sehr unterschiedliche Macht und Mittel, ihre Überzeugungen und Interessen geltend zu machen und durchzusetzen“. (ebd.: 48f)

Die ausgewählte mehrperspektivische und transdisziplinäre Herangehensweise (aus Lehrer-, Schüler- und Forscherperspektive) geht mit dem Anliegen einher, – dies wird bei der Analyse der Unterrichtstranskripte später deutlich – die wechselseitig beeinflussenden Aspekte und Komponenten des schulspezifischen Umgangs mit „Fehlern“ möglichst vollständig mit einbeziehen zu können. Dennoch soll zunächst einmal näher betrachtet werden, wie „Fehler“ in der Fachliteratur typisiert und klassifiziert werden.

3.1.2 Über die Fehlertypisierung und -klassifikation

Ähnlich wie bei der Fehlerdefinition stehen auch die unterschiedlichen Fehlerklassifikationen und -aufteilungen in Verbindung mit

den Lehr- und Lerntheorien und Fehlerauffassungen der jeweiligen Disziplinen. Im Folgenden werden aber bloß die Klassifikationen und Einteilungen dargestellt, die in Bezug auf den (Fremd)Spracherwerb durchgeführt wurden.

Die erste im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen herausgearbeitete Fehlerklassifikation in Deutschland geht auf Weimer (1925) zurück. Je nachdem, ob die „Fehlleistung“ durch ein Versagen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses oder des Denkens bedingt ist, unterscheidet Weimer (ebd.) zwischen *Fehler* und *Irrtum*⁴⁴. Im Gegensatz zum *Fehler*, den er – wie oben eingeführt – als eine vom Richtigen abweichende Handlung definiert hat, deren Ursache einem „Versagen der psychischen Funktion des Denkens“ unterliegt, versteht er unter *Irrtum* „ein Fürwahrhalten des Falschen, das bedingt ist durch die Unkenntnis gewisser Tatsachen, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung sind“ (vgl. Weimer 1925: 5). Weimers psychologisierende Fehlereinteilung, gewissermaßen als Innensicht, kann forschungsmethodisch im Rahmen meiner Interpretationsschritte, die sich an der Wortwörtlichkeit eines Textes (darauf wird später näher eingegangen) orientiert, nicht angewendet werden.

In der anglo-amerikanischen Fehlerforschungstradition wird auf die mehrfach zitierte Unterscheidung von Edge (1989) verwiesen. Als allgemeine Bezeichnung spricht Edge (ebd.) von *mistake*, den er unter Berücksichtigung der Perspektive der Lehrperson und des Wissensstandes der Lernenden in drei Kategorien unterteilt hat: *slips*, *error* und *attempts*. Von *slips* (Ausrutscher oder Flüchtigkeitsfehler) ist die Rede, wenn ein/e Lernende/r einen „Fehler“ begeht, den sie/er selbst korrigieren kann, wenn sie/er darauf aufmerksam gemacht wird (vgl. ebd.: 9). Von *error* wird gesprochen, wenn ein/e Lernende/r einen „Fehler“ begeht, den sie/er – auch wenn sie/er darauf hingewiesen wird – nicht selbst korrigieren kann, während die korrekte sprachliche Form nach Meinung der Lehrperson den

⁴⁴ Die unterschiedlichen Begriffe, die in der Literatur zum Zweck der Fehlertypisierung bzw. -klassifikation eingeführt wurde, werden in diesem Kapitel kursiv gekennzeichnet.

Lernenden vertraut ist (vgl. ebd.). Stellt es sich aber heraus, dass ein „Fehler“ produziert wurde, weil der Fehlerproduzent, die für seine Mitteilungsabsicht erforderlichen, sprachlichen Kenntnisse noch nicht gelernt hat, schlägt Edge (ebd.: 10) für diese Art sprachlicher Abweichung die Bezeichnung *attempts* (Versuche) vor.

Eine weitere Einteilung der „Fehler“ im Schulkontext lässt sich bei Edmondson (1986) finden. Für den allgemeinen Gebrauch schlägt er den Begriff *Abweichung* vor, den er des Weiteren in zwei Kategorien unterteilt hat: (fremd)sprachliche *Fehler* und *Verstöße*. Ihm zufolge sind sprachliche *Fehler* solche Lerneräußerungen, „die von Lehrenden als sprachlich ‚falsch‘, didaktisch unangebracht oder einfach unerwünscht behandelt werden“, während *Verstöße* als sprachliche Produktionen anzusehen sind, die „von allgemein gültigen zielsprachlichen Normen abweichen“ (vgl. Edmonson 1993: 59)⁴⁵.

Corder (1967) zufolge kann in Bezug auf den Wissensstand der Lernenden eine weitere Fehlereinteilung in *Performanzfehler* genannt *mistakes* und *Kompetenzfehler*, d.h. *errors*, erfolgen. *Performanzfehler* sind unsystematische Fehler und können vom betroffenen Lerner erkannt und selbst verbessert werden, da die dafür notwendigen Kenntnisse bereits in seinem Besitz sind, während *Kompetenzfehler* systematische Fehler sind, die vom Fehlerproduzenten nicht entdeckt und korrigiert werden können, weil die erforderlichen Kompetenzen noch nicht erlernt wurden (vgl. ebd. 166f). So sind *Kompetenzfehler* – so Corder (ebd.) – als einen Teil der „*transitional competence*“⁴⁶ der Lerner zu betrachten. Im Umgang mit seiner eingeführten Fehlereinteilung weist Corder (ebd.) darauf hin, dass die Unterscheidung von *mistakes* und *errors* in der Unterrichtskommunikation einer „*sophisticated study and analysis of errors*“ bedarf (vgl. ebd.: 167, Herv. M.M.). Während diese Einteilung auch in der französischen Fehlerforschungsliteratur (vgl. z.B. Calvé 1992) zu finden ist und ähnlich wie in englischer Sprache mit

⁴⁵ Zu weiteren Fehlereinteilungen in Begriffspaaren vgl. auch Burt/Kiparski (1975).

⁴⁶ d.h. „Interimsprache“, oder „Interlanguage“, auf die später näher eingegangen wird.

zwei unterschiedlichen Begriffen (*faute* und *erreur*) versehen ist, merkt Nickel (1973) an, dass diese Einteilung sich in der deutschen Fehlerforschung nicht fest etabliert hat, weil sie vereinfacht, grob und nur bedingt anwendbar ist. Darüber hinaus argumentiert er, dass die Ebene der Kompetenz und der Performanz in schulischen Kommunikation eng miteinander verbunden sind (vgl. ebd. 17). Jedoch wird im Auswertungsprozess der Unterrichtsprotokolle in der vorliegenden Arbeit auf diese Fehlereinteilung zurückgegriffen, wenn z.B. aus der Äußerung der jeweiligen Lehrpersonen deutlich hervorgeht, dass die sprachliche Regel oder Norm, die dem Verstoß zugrunde liegt, noch nicht erlernt wurde⁴⁷ (vgl. Fallbeispiel 1: „*Einladung*“, Szene 3, Teilkapitel 5.1.3).

Aus linguistischer Sicht lässt sich eine weitere Fehlerklassifizierung unterscheiden. Dem Prinzip der sprachlichen Richtigkeit folgend wird zwischen *Norm-* und *Systemverstoß* differenziert (vgl. Coseriu 1975). Der Unterschied zwischen den zwei Begriffspaaren (jeweils Norm und System), an denen der Verstoß gemessen wird, ist laut Coseriu (1975) „zwischen den allgemeinen bzw. ‚regelmäßigen‘ Satzbautypen und den festen Formeln (...) [zu suchen]. Denn während jene dem System angehören, stellen letztere nur traditionelle Realisierungen im System schon enthaltener Schemata dar, sind also bloße Elemente der Norm“ (ebd. 76)⁴⁸. Bei dieser von Coseriu (1975) eingeführten Fehlertypisierung wurde – wie schon oben diskutiert – neben der Relativität des Normbegriffs u.a. kritisiert, dass damit vorausgesetzt wird, dass es „etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges, Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache“ gäbe (vgl. Kleppin 2001: 987). Zusätzlich werden aus linguistischer Perspektive die sprachlichen Verstöße/Abweichungen in Kategorien *Orthografie* (Rechtschreibung), *Morpho-Syntax* (Kasus, Genus, Numerus, Konjugation, Satzbau), *Lexiko-Semantik* (Wortwahl, Ausdruck), *Pragmatik* (Ausdrucksweise und Sprachebene) und *Phonetik* klassifiziert (vgl. u.a. Coseriu 1975).

⁴⁷ Zu ähnlichem Gedanken vgl. auch Kleppin/König 1991: 19f.

⁴⁸ Zur Veranschaulichung dieser Einteilung vgl. die von Schweckendiek (2008: 133) eingeführten Beispiele.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass in der Fehlerforschungsliteratur eine Vielfältigkeit von Terminologien bei den Fehlertypisierungen und -klassifikationen zu identifizieren ist. Im Verlauf der Interpretation in dieser Studie wird aber von „Fehler“ (in Anführungsstrichen) gesprochen und die Begriffsspezifizierungen (Performanz-, Kompetenz-, Kasus-, Genusfehler etc.) erfolgen bloß, wenn sie der Interpretationslogik der Objektiven Hermeneutik folgend aus den Unterrichtsprotokollen deutlich rekonstruiert werden können.

3.1.3 Zum Diskurs über die Fehlerursachen

Die ersten Auseinandersetzungen mit den Fehlerursachen im Lehr- und Lernkontext im Deutschsprachraum gehen auf Weimer (vgl. u.a.1925) in den 20er Jahren zurück. Im Rahmen seiner Fehlerforschungsarbeiten ist er – wie bereits erwähnt – zum Ergebnis gekommen, dass das „Versagen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des Denkens“ als Quellen bzw. Ursachen für die „Fehlleistung“ in der Schularbeit anzusehen sind (vgl. ebd.: 7). Ob in impliziter oder expliziter Form lässt sich in den weiteren Fehlerursachenforschungsansätzen im deutschen Sprachraum eine gewisse Orientierung an die bzw. eine Erweiterung von den von Weimer festgestellten Dimensionen der „Fehlleistungen“ aufspüren (vgl. u.a. Kießling 1925, Weigandt 2004, Oser/Spychiger 2005).

In Anlehnung an Hecht/Green (1993) können des Weiteren in der Geschichte der (fremdsprachlichen) Fehlerursachenforschung drei großen Phasen unterschieden werden. In der ersten Phase dominiert die These, nach der die „interlinguale“ Interferenz, d.h. der Transfer aus der ersten Sprache (L1), die wichtigste aber auch vorhersagbarste Fehlerursache darstellt. Diese Annahme ist in der zweiten Phase stark kritisiert, in der angenommen wird, dass weitere Ursachen wie u.a. die „intralingualen“ Inferenzen, persönliche, psychologische und lehr-/lernrelevante Faktoren entscheidende Fehlerursachen sind (vgl. ebd.: 35f). Im Folgenden wird nur auf diese Phasen eingegangen, denn in der dritten Phase (Mitte der 80er Jahre) wurden keine neuen theoretischen Ansätze in Bezug auf die Fehlerursachenforschung formuliert. Die Spezifität der dritten Phase ist Hecht/Green (1993) zufolge, dass „der L1 Transfer im Allgemeinen weder über- noch unterbewertet wurde“ (vgl. ebd.: 36).

Zu den beiden gegensätzlichen Phasen

Die Hypothese der „interlingualen“ Interferenz wird von der angewandten bzw. kontrastiven Linguistik vertreten und geht – wie schon eingeführt – davon aus, dass die Ursachen der überwiegenden Anzahl der beim Fremdsprachenerwerb begangenen Fehler auf einen negativen Transfer von der Ausgangssprache in die zu erlernende Sprache zurückzuführen sind (vgl. Corder 1967: 162). Diese Handlung, die in der Terminologie von Corder (1967) als „*interference from the habits of the mother-tongue*“ bzw. „*persistence of old habits*“ bezeichnet wurde (vgl. ebd. 168, Herv. M.M.), sind als Produkte des Nicht-Vorhandenseins bzw. des Fehlens an notwendigen Regelkenntnissen der Zielsprache betrachtet (vgl. Nickel 1973: 9). Ferner wird angenommen, dass die Übertragung von alten Gewohnheiten erfolgt – so Hecht/Green (1993) –, wenn ein deutlicher Unterschied im Bereich der linguistischen Strukturen zwischen der Muttersprache bzw. Unterrichtssprache und der Zielsprache vorhanden sind (vgl. ebd.: 35). Diese Theorie beruht auf der Hypothese, dass im Unterschied zum Erstspracherwerb die Lernenden einer Zweitsprache im Erwerbsprozess des Neuen dazu neigen, zu testen, ob das System der neu zu erlernenden Sprache identisch mit oder unterschiedlich von der bereits erworbenen Sprache ist oder nicht (vgl. Corder 1967: 168). Aufgrund dieser eindimensionalen Auffassung der Fehlerursachen werden den kontrastiven Fehleranalysen vorgeworfen, dass sie nur einen Aspekt „unter mehreren bei der Bewältigung von Problemen der Fehleranalyse“ berücksichtigen⁴⁹ (vgl. Nickel 1973: 10).

Genau diese Auffassung/Hypothese setzt sich in den 60er Jahren durch, die den Beginn der zweiten Phase der Fehlerursachenforschung markierte und deren Wurzeln auf den „Angriff Chomskys auf die behavioristische Sprachpsychologie“ zurückzuführen sind (vgl. Hecht/Green 1993: 35f). Diese Phase ist ferner durch die von Selinker (1972) eingeführte Hypothese der „*Interlanguage*“ stark

⁴⁹ Nickel (1973) weist dennoch ausdrücklich darauf hin, dass „eine echte Fehleranalyse ohne kontrastive Linguistik nicht möglich ist, wenn sie den tieferen Sinn haben soll, den echten Lernprozeß, der stark von der Muttersprache her beeinflusst wird, zu beobachten“ (ebd.: 11).

geprägt, die den Ausgangspunkt einer Reihe von psycholinguistischen Studien darstellt. Neben der „interlingualen“ Interferenz werden u.a. auch die „intra lingualen“ Beeinflussung (d.h. der negative Transfer von bereits gelernten Elementen der Zielsprache bei deren Weiterlernen), die psycholinguistischen Aspekte der Lernprozesse und -strategien bei der Bewertung und Analyse der Lernaltersprache und deren „Fehler“ berücksichtigt (vgl. ebd. 214). Selinker (1972) unterscheidet folgende zentrale Prozesse bzw. Strategien, die die zielsprachigen Lerneräußerungen positiv oder negativ beeinflussen können: „first, *language transfer*; second, *transfer-of-training*; third, *strategies of second-language learning*; fourth, *strategies of second-language communication*; and fifth, *overgeneralization of TL [target language] linguistic material*“ (vgl. ebd.: 215, Herv. im Orig.). Diese von Selinker herausgearbeiteten Prozesse bzw. Strategien haben sich in der weiteren Fehlerursachenforschung stark durchgesetzt und wurden u.a. in vielen psycholinguistischen, pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Forschungen im Deutschsprachraum rezipiert oder/und erweitert (vgl. z.B. Esser 1984, Kleppin 1998, Bohnensteffen 2010 etc.).

Die hier eingeführten Ansätze zeigen die Vielfältigkeit, Komplexität und Relativität auf, die in Zusammenhang mit den Definitionsversuchen, Typisierungen, Klassifikationen und Ursachenerklärungen des Begriffs „Fehler“ stehen. Wie später bei der Fallrekonstruktion und Gegenüberstellung der Unterrichtssequenzen im Rahmen dieser Studie deutlich wird, gehen die Produktion und der Umgang mit „Fehler“ mit weiteren unterrichtsrelevanten Merkmalen und Dimensionen einher, die hier forschungsmethodologisch herausgearbeitet werden.

Im nächsten Schritt wird das Augenmerk auf die Fehler- und Korrekturauffassung der gängigen Vermittlungsmethoden gelenkt.

3.1.4 Fehler in den Fremdsprachenlehrmethoden

Die folgende Darstellung ist durch die Annahme motiviert, dass die Lehr- und Lerntheorien der Unterrichtsvermittlungsmethoden den in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrpersonen nicht unbekannt sein dürften. Auch wenn aufgrund der Komplexität der Korrektursituationen im Fremdsprachenunterricht die Handlungen der Lehrpersonen nicht ohne Weiteres an den Vorgaben dieser Methode gemessen werden können, sollte der Einfluss dieser Methoden auf

die Lehrpraxis nicht unterschätzt werden⁵⁰, zumal wenn sie – wie z.B. im Rahmen der Lehrerausbildung im Senegal – systematisch vermittelt werden. In Deutschland – wie in den meisten europäischen Ländern – bildet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER), dessen Vorgaben sich deutlich an den Lehr- und Lerntheorien der Unterrichtsvermittlungsmethoden (insbesondere des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes) orientieren, eine wichtige Grundlage für die fremdsprachliche Kompetenzbeschreibung, Leistungskontrolle etc. (vgl. Europarat 2001). Ähnliche Orientierung lässt auch im senegalesischen Kontext bei den entwickelten Lehrplänen für die einzelnen Fremdsprachen feststellen (vgl. u.a. „*programme d'allemand*“). Im Folgenden werden nicht alle Fremdsprachenvermittlungsmethoden dargestellt, sondern nur diejenigen präsentiert, bei denen eine klare Fehlereinstellung und Korrekturtechnik in Abgrenzung zu anderen Vermittlungsmethoden deutlich erkennbar sind.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode

In dieser Fremdsprachenvermittlungsmethode wird, wie aus deren Bezeichnung deutlich hervorgeht, der Vermittlung der Grammatik und der Hin- und Herübersetzung große Bedeutung beigemessen. Die lehrerseitige Wissensvermittlung und das schülerseitige Auswendig-Lernen von Wörtern und Grammatikregeln werden als Grundlagen für den Fremdsprachenerwerb betrachtet. Die Festigung, Anwendung, und Kontrolle des Lernprozesses erfolgen durch grammatische Übungen und Übersetzungen von der Muttersprache in die Zielsprache. Von daher verläuft der Fremdsprachenunterricht zweisprachig, lehrwerkorientiert und die Lehrperson steht im Mittelpunkt der Unterrichtskommunikation: sie fungiert als Aussprachemodell und alleinige Vertreterin des Regelwissens der Fremdsprache, die sie in einem einseitigen Verfahren den Lernenden vermittelt (vgl. Edmondson/House 2011: 117f). An diese Lehr- und Lerneinstellung wird kritisiert, dass dabei der Fremdsprachenerwerbsprozess als eine vereinfachte, lineare und kleinschrittige Abfolge aufgefasst wird, „deren Ergebnis die Beherrschung oder im

⁵⁰ vgl. zu ähnlichem Gedanken Kleppin/Königs 1991.

negativen Fall die Nichtbeherrschung der erlernten Strukturen ist“ (vgl. Nickel 1973: 8). Aufgrund der sehr hohen Stellung der Grammatik, der Regelkenntnisse und somit der Sprachrichtigkeit werden „Fehler“ negativ konnotiert und jede Abweichung als „Mangel an Fleiß, Begabung, Konzentration und Verständnis, also [als] einen Mangel in der Beherrschung des Lernmaterials“ betrachtet und sofort bestraft bzw. korrigiert (vgl. ebd.: 8f). Auch wenn die Grammatik-Übersetzungsmethode stark kritisiert und von anderen Vermittlungsmethoden abgelöst wurde, sei darauf hingewiesen, dass einige ihrer Grundlagen heute noch in vielen Lehr- und Lernkontexten fest verankert sind (vgl. Edmondson/House 2011: 117f).

Die audiolinguale und audiovisuelle Methode

Die audiolinguale Methode wurde während des zweiten Weltkriegs in den USA unter der Bezeichnung von „*Army Specialised Training Programm*“ entwickelt (vgl. Edmondson/House 2011: 119). Die Entwicklung dieser Methode war besonders mit dem Ziel verbunden, den amerikanischen Soldaten rasch viele Fremdsprachen beizubringen. In Anlehnung an Theorien des Behaviorismus und des Strukturalismus wurde diese Methode im Bereich des schulischen Lernens von Spezialisten der angewandten Linguistik unter dem Namen „audiolinguale Methode“ weiterentwickelt (vgl. ebd.). Das Lehr- und Lernprinzip dieser Methode basierte auf der Annahme, dass eine Fremdsprache ohne metakognitive Lernprozesse erworben und in Kommunikationssituation angewendet werden kann. Methodisch ging es darum, aufgezeichnete sprachliche Muster („Pattern Drills“) anzuhören und korrekt zu wiederholen bzw. zu imitieren und sie im Anschluss daran auswendig zu lernen. Dies erklärte die besondere Stellung des Sprachlabors, das zur intensiven Übung und Wiederholung diente und das Memorieren und die Automatisierung der sprachlichen Strukturen erleichtern sollte (vgl. ebd.). Der audiolinguale Methode wurde vor allem vorgeworfen, dass sie das Lehr- und Lernverfahren als ein „einfaches Input-Output-Modell“ verstanden und konzipiert hat (vgl. Henrici/Zöfgen: 1993: 4). Demzufolge wurde ein „Fehler“ als schlechter Habitus oder ein Mangel an

Üben und Wiederholen betrachtet, was sofort behoben werden sollte⁵¹ (vgl. Kleppin/Königs 1991: 39f). Eine ähnliche Fehlerrfassung lässt sich auch bei der audiovisuellen Methode feststellen, denn – so Edmondson/House (2011) – zwischen beiden Methoden sind „Überschneidungen feststellbar“ (vgl. ebd. 120). Die audiovisuelle Methode wurde in Frankreich entwickelt, um die Ausbreitung der französischen Sprache im Ausland ähnlich wie die englische Sprache zu begünstigen. So wurde im „*centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français*“ ein Lehrplan mit einem „*français fondamental*“ ausgearbeitet, um den Lernprozess und die Verbreitung der Sprache zu erleichtern (vgl. ebd., Herv. M.M.). Bei dem „*français fondamental*“ handelte es sich um eine vereinfachte Sprache, auf deren Basis das Weiterlernen gestützt werden sollte. Auf der methodologischen Ebene befürwortete die audiovisuelle Methode – dem Namen entsprechend – den gleichzeitigen Einsatz von Bildern, Filmen und Ton, um ein direktes Verständnis des Lehr- und Lernmaterials, ohne zusätzlichen Bezug auf die Muttersprache der Lernenden zu ermöglichen (vgl. ebd.: 120f). Vor diesem Hintergrund kann die audiovisuelle Methode als eine Erweiterung der audiolingualen und direkten Methode⁵² betrachtet werden. Auch wenn die audiolinguale und audiovisuelle Methode stark kritisiert wurden, kann festgehalten werden, dass sie die ersten Unterrichtsvermittlungsmethoden sind, die den Einsatz von audiovisuellen Medien in den Lehr- und Lernprozess eingeführt haben.

Der kommunikative Ansatz

Der kommunikative Ansatz wurde als Reaktion auf die herkömmlichen Methoden und in Anlehnung an kognitiven und konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien entwickelt. Der Unterricht wird viel mehr als ein interaktiver Prozess verstanden, in dem sowohl rezept-

⁵¹ Vgl. hierzu auch Hendrickson (1978: 387f).

⁵² Auf die direkte Methode wurde hier nicht näher eingegangen, weil sie ähnlich wie die audiolingualen und audiovisuellen Methoden streng in Abgrenzung zur Grammatik-Übersetzungsmethode stehen und viele von ihren Aspekten in der audiovisuellen Methode zu finden sind. Mehr dazu vgl. Edmondson/House (2011: 118f).

tive als auch (re)produktive und kreative Fähigkeiten trainiert werden und die Zielsprache „natürlich“ und „zweckgebunden“ anhand von authentischen Lehr- und Lernmaterialien erlernt wird (vgl. Edmondson/House 2011: 123). Die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden steht im Mittelpunkt der Lehr- und Lernaktivitäten. Im Unterschied zu den vorherigen Methoden werden alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) je nach den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden gefördert. Der Grammatik kommt keine besondere Stellung wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode zu und wird induktiv, kommunikativ und situationell eingeführt. Der aktiven Teilnahme der Lernenden (Schülerorientierung) durch „funktional-kommunikative Aktivitäten“ (Handlungsorientierung) wie Rate- und Detektivspiele und „sozial-interaktiven Aktivitäten“ wie Rollenspiele, Debatte usw. werden eine sehr große Bedeutung beigemessen und der Lehrperson kommt die Rolle von „Lernhelfer/in“ zu (vgl. ebd.). Aus der Sicht der kommunikationstheoretischen Sprachlehrforschung sollte in kommunikativen Situationen den Fokus nicht auf die „Formerfüllung, sondern [auf] das Erreichen der kommunikativen Absicht zwischen einem Sender und Empfänger“ (vgl. Weingardt 2004: 95) gelegt werden. Tendenziell „wird der Fehler als ein notwendiges Zwischenstadium betrachtet, in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken“ (Nickel 1973: 9). Anders formuliert: Fehler werden als „nützliche Hinweise auf lehr-/Lernprozesse, als Instrument zur Sprachstanddiagnose, als Indikator für Lernfortschritte, Lernstillstände und Lernrückschritte sowie von Umstrukturierungsprozessen und Verarbeitungsformen analysiert“ (Henrici/Zöfgen: 1993: 4). Es sei aber darauf hingewiesen, dass der befürwortete Vorrang der Verständlichkeit vor der Sprachrichtigkeit nicht mit der Vernachlässigung der Letzteren gleichzusetzen ist (vgl. Krumm 1990: 101). Fehlerkorrekturen werden im kommunikativ- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht ausgeschlossen, aber es wird dafür plädiert, dass die Korrekturhandlungen den Ablauf der Kommunikation nicht beeinträchtigen sollten (Kleppin/Königs 1991: 41). Die in diesem Ansatz befürwortete Fehlertoleranz kennt noch eine gesteigerte Dimension in den als „innovativ“ bzw. „alternativ“ bezeichneten Methoden wie z.B. die „*Suggestopädie*“, „*The Silent Way*“, „*Community Language Learning*“ und „*Total Physical Response*“ (vgl. Edmondson/House 2011: 125, Herv. M.M.).

Nun werden die in der Fehlerforschungsliteratur gängigen Forschungsansätze und deren Befunde thematisiert und diskutiert.

3.1.5 Forschungsstand zum Thema Fehler in angrenzenden Disziplinen

Aufgrund der Vielzahl an Forschungen (vgl. u.a. die Bibliographie von Spilner 1991), die in den verschiedenen Disziplinen zu dieser Thematik durchgeführt wurde, wird in diesem Teilkapitel kein Anspruch auf einen umfassenden Literaturbericht erhoben.

Fehlerforschung in der pädagogischen Psychologie

Die ersten Studien, die in der Fehlerforschungstradition im Deutschsprachraum zu finden sind, wurden von den Pädagogen und Psychologen Hermann Weimer und Arthur Kießling in den 20er und 30er Jahren durchgeführt. In seinen Forschungsarbeiten, an die sich Kießling (vgl. u.a. 1925) angeschlossen hat, ging es Weimer (vgl. u.a. sein 1925 publiziertes Werk „Psychologie der Fehler“)⁵³ besonders darum, die psychische Dimension der Entstehung, Bewertung, Behandlung und Bekämpfung der Fehlererscheinung im Lehr- und Lernprozess unter der Hauptbezeichnung „Fehlerkunde“ zu erforschen. Dieser von ihm eingeführte Begriff wurde in der Fehlerforschungsliteratur mehrfach angewendet bzw. weitergeführt (vgl. z.B. den Titel und die Beiträge im Band von Nickel (1973): „Fehlerkunde...“). Aufgrund der Tatsache, dass die früheren Studien von Weimer und Kießling nicht auf der Grundlage von experimentellen Untersuchungen durchgeführt wurden, sind – Weingardt (2004) zufolge – die daraus formulierten Empfehlungen zum Umgang mit „Fehlern“ als „präskriptive Pädagogik“ bzw. als „pädagogische Ratgeberliteratur“ beurteilt worden (vgl. ebd.: 536). Obwohl Weimer und Kießling die Fehlerforschung im Deutschsprachraum stark geprägt haben, konnten sich ihre Ansätze in der Psychologie nicht durchsetzen (vgl. ebd.: 43). Erst in den 90er Jahren wird der Fehlerforschung in der pädagogischen Psychologie – und zwar im

⁵³ Mehr zur Darstellung der Forschungsarbeiten von Weimer und Kießling vgl. Weingardt 2004, Oser et al. 2005.

schweizerischen Forschungsmilieu – wieder ein bedeutender Platz eingeräumt. Die von Fritz Oser eingeführte „Theorie des negativen Wissens“ im Zusammenhang mit „Fehler“ bildet eine wichtige Wende für die psycho-pädagogische Auseinandersetzung mit „Fehler“ in der Schulpraxis. Ausgehend von dem Verständnis des „negativen Wissens“ als eine Art „Schutzgürtel“ oder „Schutzwissen“ (vgl. Oser et al. 1999) also als das Gegenteil von dem, was eine Sache nicht ist, betrachtet Oser die Bewusstmachung und -werdung der Fehlererscheinung als „das beste Mittel, um negatives Wissen“ zu generieren (vgl. Oser/Spychiger 2005: 11). Von diesem Postulat ausgehend steht das Thema „Fehler“ im Vordergrund der Studien von Oser und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (u.a. Maria Spychiger, Tina Hascher, Fabienne Mahler), die empirisch als Fallstudien angelegt sind und in denen Konzepte der „Fehlerkultur“ und des „Aus-Fehlern-Lernens“ im Alltag, in der Berufswelt und in der Schulpraxis entwickelt wurden (vgl. u.a. Oser/Hascher/Spychiger 1999: 31f; Oser/Spychiger 2005). Diese von Fritz Oser eingeführte Forschungsthematik wurde in dem Sammelband von Althof (1999): „Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehler“ interdisziplinär diskutiert bzw. weiter erforscht. Die in diesem Band eingeführten und diskutierten Diskurse zum Stellenwert von „Fehler“ wurden anschließend in dem von Gartmeier et al. (2015) publizierten Sammelband („Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung“) weitergeführt bzw. erweitert.

Fehlerforschung in der Erziehungswissenschaft

Was die Fehlerforschung in der Erziehungswissenschaft anbelangt, so merkt Weingardt (2004) an, dass sich „einige kleine praxisorientierten Schriften“ an die wegweisenden Arbeiten von Weimer (vgl. z.B. 1925) angeschlossen haben. Aber in den folgenden Jahren „verschwand das Thema im deutschsprachigen Raum aus der Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 20). Ferner fügt er Folgendes hinzu: „Seit den achtziger Jahren lassen sich zunehmend Randbemerkungen zur Fehlerthematik, einzelne Praxishinweise und teilweise auch etwas effekthascherische Überschriften feststellen, denen aber keine gründlichere Fehlerforschung oder -theoriebildung speziell in der Erziehungswissenschaft folgte“ (ebd.). Von dieser Feststellung ausgehend setzt er sich in seiner Dissertationsschrift zum Ziel, das Thema „Fehler“ in Anlehnung an Ergebnisse aus den Fehlerfor-

schungen anderer wissenschaftlichen Disziplinen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu thematisieren. Auf seine Forschungsfrage über die Möglichkeit eine transdisziplinär anwendbare Fehlerdefinition und -theorie zu formulieren, antwortet er mit folgenden Worten: „Es lassen sich begriffliche und theoretische Grundlagen, die eine transdisziplinäre Verständigung über Fehler und eine erziehungswissenschaftliche Fehlerforschung begründen, zwar nicht *explizit* feststellen, aber anhand verschiedener Ergebnisse und Anhaltspunkte der zahlreichen Fehlerforschung anderer Disziplinen stringent entwickeln und formulieren“ (Weingardt 2004: 293). Der von Weingardt (ebd.) thematisierte Anschein des Verschwindens der Fehlerforschung aus der Erziehungswissenschaft lässt sich dadurch erklären, dass dieses Thema aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive oft in Zusammenhang mit benachbarten Themenschwerpunkten wie z.B. Leistungskontrolle, Leistungsbewertung, -bemessung, -diagnostik etc. (vgl. u.a. Heller 1995; Otto/Peters 1996; Terhardt 2000; Schrader/Helmke 2001; Zaborowski et al. 2011) beforscht wird.

Fehlerforschung in der (angewandten bzw. kontrastiven) Linguistik

Ausgehend von der Annahme, dass die fremdsprachlichen Lernerfehler auf die Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache zurückzuführen sind und durch kontrastive Untersuchungen aufgedeckt, beschrieben, klassifiziert und vorhergesagt bzw. vorbeugt werden können, wird von den Linguistinnen und Linguisten die These vertreten, dass die Fehleranalyse (Beschreibung, Bewertung, Therapie⁵⁴) ein typisches linguistisches Verfahren und insbesondere „ein wesentlicher Bestandteil der angewandten Linguistik“ ist (vgl. Corder 1973: 38f). Von diesem Postulat ausgehend lässt sich in den 70er Jahren ein Aufschwung von linguistisch orientierten Forschungen in der Fehlerforschungslandschaft feststellen (vgl. hierzu die Aufsätze im Sammelband von Nickel (1973) mit dem Titel „Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie“ und einige Aufsätze im von Henrici/Zöfgen (1993) publizierte Themenheft „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“).

⁵⁴ Zur Beschreibung dieser Zweige der Fehleranalyse vgl. Nickel (1973: 11ff).

Im senegalesischen Fehlerforschungskontext soll in dieser Hinsicht auf den Aufsatz von Ibrahima Diop (2004) „Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter den Bedingungen des senegalesischen Bilinguismus“ hingewiesen werden. Diop (ebd.) ging es vor allem darum, zu überprüfen, ob im Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache im Senegal negative oder positive Sprachtransfers vom Französischen oder vom Wolof angenommen werden können. Anhand der Analyse und Klassifikation von Lernerfehlern kommt er zum Schluss, dass nur Interferenzen aus der Zweitsprache (Französisch) deutlich beobachtbar sind. Aufgrund der sprachlichen Vielfalt, die den senegalesischen Lehr- und Lernkontext kennzeichnet, wird die Fehlerforschung im Senegal stark an dem Vergleich zwischen Mutter- (Wolof, Pular, Diola etc.), Unterrichts- (Französisch) und Zielsprache orientiert. In einer ähnlichen Richtung wie Diop (ebd.) widmet sich ein Aufsatz von Mamour Diop (2002) der Analyse von Fehlern im Spanischunterricht im Senegal. So ist er zur Erkenntnis gekommen, dass die Inferenzen mit der französischen Sprache von großer Bedeutung im Spanischunterricht aufgrund der Verwandtschaft zwischen beiden Sprachen (Französisch als Unterrichtsprache und Spanisch als Fremdsprache).

Obwohl allgemein anerkannt ist, dass eine Fehleranalyse ohne Berücksichtigung des Ansatzes der kontrastiven Linguistik und der linguistischen Kriterien der Fehlerklassifikation quasi undenkbar ist (vgl. u.a. Corder 1973, Esser 1984, Kleppin/Königs 1991), wird der kontrastiven Sprachanalyse vorgeworfen, dass sie „nur eine Komponente unter mehreren bei der Bewältigung von Problemen der Fehleranalyse und der Lehrmaterialerstellung“ berücksichtigt (vgl. Nickel 1973: 10). Nun wird im nächsten Abschnitt die Auseinandersetzung mit der Fehlerkorrektur im Lehr- und Lernkontext näher betrachtet.

3.2 Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht

Bereits in den 70er Jahren hatte Hendrickson (1978) in seinem Aufsatz *„Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent*

Theory, Research, and Practice“ fünf grundlegenden Fragen⁵⁵ über die „Fehlerkorrektur“ formuliert, die in der weiteren Fehlerforschung aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Forschungsansätzen untersucht wurden. Während die erste Frage (ob Fehler überhaupt korrigiert werden soll) sich als eindeutiger und einfacher zu beantworten erweist, lässt sich kaum Konsens bezüglich der Behandlung der vier anderen Fragen finden. Im Folgenden werden die Debatte und Forschungsansätze und -ergebnisse über das „Was“, „Wie“, „Wann“ und „Von-Wem“ der Fehlerkorrektur näher betrachtet.

3.2.1 Terminologie, Bezeichnungen und Definitionen

Wirft man einen Blick auf die Fehlerforschungsliteratur, so kann die Erkenntnis gewonnen, dass es ähnlich wie beim Fehlerbegriff eine Vielzahl an Klassifikationsversuchen und terminologischen Bezeichnungen aber auch unterschiedliche Definitionen der Korrekturhandlung vorliegen. Lyster/Ranta (1997) zufolge widerspiegelt die vorhandene terminologische und definitorische Vielfalt die Forschungsausrichtungen, -interessen aber auch die verschiedenen methodologischen Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Fehlerkorrektur beschäftigt haben (vgl. ebd.: 38). Während die linguistischen Fehlerforschungsansätze die Bezeichnung von *negativer Evidenz* verwenden, wird in der lernpsychologischen Forschungstradition die Korrekturhandlung unter der Bezeichnung von *negativer Rückmeldung* bzw. *negatives Feedback* thematisiert. In der Fachdidaktik und (Fremd)Spracherwerbsforschung wird im Allgemeinen von *Korrektur* und *korrektiver/korrigierender Rückmeldung* gesprochen und der Begriff *Reparatur(repair)* ist eine gängige Bezeichnung in der konversationsanalytischen Fehlerforschung⁵⁶ (vgl. ebd.). Alleine diese Bezeichnungen

⁵⁵ „1. Should learners’ errors be corrected? 2. When should learners’ errors be corrected? 3. Which errors should be corrected? 4. How should errors be corrected? 5. Who should do the correcting?“ (Hendrickson 1978: 389)

⁵⁶ Bei den hier eingeführten Disziplinen handelt es sich um diejenigen, die sich intensiv mit der Thematik „Fehler“ und „Korrektur“ auseinandergesetzt haben und bei denen eine klare begriffliche Abgrenzung zu den anderen Disziplinen

weisen deutlich darauf hin, dass keine fachübergreifende Terminologie in der Fachliteratur zu finden ist. Dies hat eine rege Abgrenzungs- und Ablehnungsdebatte über die Relevanz, Grenzen und Aussagekraft des einen oder anderen Begriffs je nach dem Forschungsfeld, -design und -schwerpunkt ausgelöst.

Edmonson (1993) zufolge erweist sich im Lehr- und Lernkontext der Begriff *Lehrerkorrektur* als zu eng und die Bezeichnung *Feedback* als zu weit aufgefasst. Folglich spricht er im Allgemeinen von *Fehlerbehandlung* (vgl. ebd.: 59). Dem konversationsanalytischen Begriff *Reparatur* (*repair*) und dessen Definition (darauf wird später eingegangen) wird vorgeworfen, dass er nicht alle Merkmalen des Umgangs mit „Fehlern“ im Spracherwerbsprozess und insbesondere im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt (vgl. Havranek 2002: 26f). An dieser Stelle soll auf Van Liers (1988) terminologische Unterscheidung zwischen „*conversational*“ und „*didactic repair*“ hingewiesen werden, als zwei Formen von Aus-handlungen mit unterschiedlichen Funktionen, die im Fremdsprachenunterricht zu finden sind (zitiert in Lyster/Ranta 1997: 41). Aufgrund der Komplexität der Korrekturproblematik im Kontext des Fremdsprachenlehr- und Lernkontexts argumentiert Bohnensteffen (2010), dass statt der regen Debatte über die terminologischen Bezeichnungen eher „ein konzeptueller Konsens darüber hergestellt werden [sollte], was **Korrektur im Fremdsprachenunterricht** leisten soll und wie die Realisierung dieses Konzepts in der Unterrichtspraxis aussehen kann“ (ebd.: 44f, Herv. im Orig.). In dieser Hinsicht befürwortet er eine vereinheitliche terminologische Bezeichnung und schlägt angesichts dessen Vertrautheit im Lehr und Lernkontext den Begriff *Korrektur* vor (ebd.: 45).

Dennoch geht aus der näheren Betrachtung der Forschungsansätze, in denen der Begriff *Korrektur* als gemeinsamer Nenner verwendet wird, deutlich hervor, dass keine eindeutige und einheitliche Definition vorliegt. In Anlehnung an die Ergebnisse der konversati-

linien identifiziert werden kann. Für weitere Typisierungen wie z.B. *Fehlertherapie*, *Remediation*, *focus-on-form* usw. vgl. u.a. die Literaturübersicht in Lyster/Ranta (1997: 38), Havranek (2002: 1), Schoormann/Schlack (2011: 78).

onsanalytischen Forschungsarbeiten von Jefferson, Schegloff, Sacks in den 70er Jahren definieren Henrici/Herlemann (1986) *Korrektur*⁵⁷ im Prozess der mündlichen Unterrichtskommunikation „als interaktive Verfahren zur Verständnissicherung in der Kommunikation“ (ebd.: 11). Dieser Definition wird vorgeworfen, dass sie nur einen kleinen Aspekt der Korrekturhandlung in der fremdsprachlichen Unterrichtssituation berücksichtigt (vgl. Havranek 2002: 26f), weil – wie z.B. später im Fallbeispiel „*Einladung*“ mehrfach zu rekonstruiert ist – schülerseitige Äußerungen als verständlich deklariert dennoch als korrekturwürdig behandelt werden (vgl. z.B. die Aussage der Lehrperson im Fall „*Einladung*“ Szene 4 : „*je comprends ce que tu veux dire mais il y a beaucoup de fautes*“).

Ähnliches lässt sich bereits in den 90er Jahren bei Kleppin/ Königs (1991) lesen. Beide argumentieren gegen diese Korrekturdefinition, dass dadurch „außerunterrichtliche Bestimmungsmerkmale der Konversation in den Unterricht transponiert werden“ und dass im Grunde genommen Verständnissicherung nicht immer der korrektiven Handlung der Lehrkraft zugrunde liegen, sondern „eine unterrichtstypische Aushandlung bezüglich der Erfüllung oder nicht Erfüllung von Erwartungen, die einzelne oder mehrere der am Unterricht beteiligten Personen hinsichtlich der Vielzahl unterrichtskonstituierender Faktoren haben können“⁵⁸ (ebd.: 27). In Abgrenzung zum konversationsanalytischen Begriff der *Reparatur* und unter Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden versteht Rehbein (1984) unter *Korrektur* „eine Handlung in deren Verlauf der Lerner seinen Handlungsfokus aufgrund der Lehrerintervention aufgibt und dadurch in seiner Lerntätigkeit behindert wird“ (vgl.

⁵⁷ Hier soll angemerkt werden, dass Henrici/Herlemann (1986) sich zwar an die Konversationsanalyse anlehnen, sprechen aber im Kontext des Fremdsprachunterrichts nicht explizit von *Reparatur* (*repair*), sondern von *Korrektur*. Die Unterscheidung zwischen beiden Begriffen stellen sie – in Abgrenzung zu Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) – wie folgt fest: „‚Korrektur‘ (...) entspricht der Verwendung von ‚repair‘ als genus-Kategorie“ (mehr dazu vgl. ebd.: 12).

⁵⁸ Hierbei gehen Aspekte der Korrekturdefinition von Kleppin/Königs (1991) hervor, die sie ausführlicher an einer späteren Stelle ihrer Studie dargestellt haben (vgl. ebd. 50f).

ebd. zitiert in Kleppin/Königs 1991: 25). Aufgrund seiner Zielsetzung, die Wirkungen der Korrekturhandlungen zu erforschen, hat Havranek (2002) eine Definition von *Korrektur* anhand von drei Dimensionen definiert:

„Unter Korrektur ‚im weitesten Sinn‘ [sic] wird jede Fehlerbehandlung einschließlich des bloßen Anzeigens etwa in schriftlichen Arbeiten verstanden. Eine ‚Korrektur im engeren Sinn‘ ist die Richtigstellung oder zumindest die versuchte Richtigstellung der Äußerung durch den Lerner. Die „echte Korrektur“ schließlich bedeutet die dauerhafte Eliminierung des Fehlers aus der Lersprache“. (Havranek 2002: 1)

Diese Ausführung zeigt deutlich, dass die unterschiedlichen Definitionen und Bezeichnungen der Korrekturhandlung stark mit den Forschungsorientierungen, -strategien und -designs der jeweiligen Untersuchungen zusammenhängen. Neben der von Bohnensteffen für eine vereinheitlichte begriffliche Benutzung vorgeschlagenen Bezeichnung *Korrektur* wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Edmonson (1993) auch die Bezeichnung *Fehlerbehandlung* und deren Definition verwendet, die als Handlungen definiert ist, „durch die Lehrer[innen] Korrekturen initiieren, bestätigen oder vollziehen“ (ebd.: 59).

Im nächsten Schritt folgt eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Korrekturhandlung.

3.2.2 Klassifikation der Korrektur- bzw. Feedbackformen

Die in der Fehlerforschungsliteratur am meisten angewendete Darstellung der Korrekturarten bzw. Feedbacktypen im Lehr- und Lernkontext stammt aus den anglo-amerikanischen Forschungsergebnissen von Lyster und Ranta in den 90er Jahren. Der Autorin und dem Autor zufolge lassen sich sechs verschiedenen Korrekturarten unterscheiden: *explicit correction*, *recasts*, *clarification requests*, *metalinguistic feedback*, *elicitation* und *repetition* (vgl. Lyster/Ranta 1997; Lyster 1998).

- Unter *explicit correction* verstehen sie die direkte und deutliche Benennung der korrekten sprachlichen Form durch eine andere Person, bei der der Korrekturadressat in expliziter Form durch Formulierungen wie z.B. „du meinst...“ oder „man sagt...“ zur

Kenntnis gebracht wird, dass seine/ihre Äußerung korrekturbedürftig ist.

- Im Unterschied dazu wird bei *recasts* (Umgestaltungen) versucht, durch eine richtigstellende Umformulierung eines Teils oder der ganzen falschen Äußerung eine normale Gesprächsform zu inszenieren. Diese Korrekturhandlung, die sich als eine typische Korrekturform im Prozess des Erstspracherwerbs (z.B. Eltern-Kind-Interaktion) erweist, wird auch als implizite Korrektur bezeichnet, die Korrekturbedürftigkeit der Äußerung deutlich markiert wird.
- *Clarification requests* (Klärungsnachfrage) hingegen ist die Feedbackform, die sich der alltäglichen/natürlichen Kommunikation viel mehr annähert und verweist auf eine Aufforderung zur Wiederholung oder Umformulierung durch Interjektionen oder Diskursmarker wie „*hmm?*“, „*wie bitte*“ etc., die zu erkennen geben, dass sich eine Äußerung als missverständlich oder nicht-wohlgeformt erweist.
- Unter *metalinguistic feedback* wird eine Rückmeldungsform verstanden, in der anhand von metalinguistischen (grammatikalisch, lexikalisch etc.) Kommentaren, Informationen oder Fragen die Nicht-Wohlgeformtheit einer Äußerung hervorgehoben wird, wobei die korrekte oder erwünschte Form nicht explizit genannt wird. Die deutliche Fehlermarkierung wie „*es gibt einen Fehler*“ wird auch in dieser Kategorie klassifiziert.
- Auch die Feedbackform *elicitation* ist eine Strategie, bei der die korrekte oder erwartete sprachliche Form der adressierten Person vorenthalten wird. Im Unterschied zu den zuvor dargestellten Korrektur- bzw. Feedbackstrategien kann die Lehrperson sowohl einen Teil ihrer eigenen Äußerung als auch einen fehlerhaften Satzteil von einer Lerneräußerung elizitieren bzw. hervorheben. Bei der Ersteren bricht die Lehrperson ihren Redebeitrag mitten im Satz ab und erwartet von den Lernenden die Vervollständigung ihres Gedankengangs. Bei einer fehlerhaften oder unerwünschten Lerneräußerung wiederholt die Lehrperson die Äußerung und markiert eine Pause vor dem fehlerhaften Satzteil, um eine Korrektur von dem Fehlerproduzenten oder von den Mitlernenden zu initiieren.
- Im Unterschied zu den oben eingeführten Korrekturformen wird unter *repetition* eine Form von Feedback verstanden, bei der der

fehlerhafte Satzteil isoliert und mit einer starken Betonung wiederholt bzw. hervorgehoben wird. (vgl. Lyster/Ranta 1997: 46-48; Lyster 1998: 189)

Wenn zwei oder mehreren von diesen Feedbacktypen im Umgang mit fehlerhaften oder unerwünschten Lerneräußerungen kombiniert werden, wird dies als *multiple feedback* bezeichnet (vgl. ebd.). Aus der Darstellung der hier herausgearbeiteten Korrekturformen und Feedbacktypen geht besonders hervor, dass dabei zwei unterschiedliche Strategien aufgriffen werden: einerseits gibt die Lehrperson direkt die korrekte bzw. erwünschte sprachliche Form und andererseits erfolgt die Behandlung der korrekturbedürftigen Äußerung in einem Aushandlungsprozess, der in den meisten Fällen von der Lehrperson initiiert wird. Diese Korrektur- bzw. Feedbacktypologie erweist sich als anschlussfähig und wurden im deutschsprachigen Raum mehrfach zitiert (Lochtman 2002: 210; 2003: 11; Schoormann/Schlak 2011: 79) und als Forschungsvorlage übernommen (vgl. Blex 2001: 78-81).

Eine weitere mehrdimensionale Feedbacktaxonomie wurde von Vigil/Oller (1976) herausgearbeitet. Ausgehend von der Betrachtung, dass in vielen Interaktionssituationen eine ständige Rollenveränderung zwischen Sender und Empfänger beobachtbar ist, bezeichnen Vigil/Oller (ebd.) das Feedback als ein „bidirektionales“ und „mehrstufiges“ Phänomen, denn „(...) *the source may give the audience feedback on feedback by reacting to reaction, etc.*“ (vgl. ebd.: 285). Was die Reaktion auf die Lerneräußerung betrifft, so unterscheiden Vigil und Oller (1976) zwei Dimensionen: einerseits die *kognitive* und andererseits die *affektive* Ebene des Feedbacks. Auf beiden Ebenen differenzieren sie drei Feedbackstufen: *positiv*, *negativ* und *neutral*⁵⁹ (vgl. ebd.: Herv. M.M.). Von diesen Reakti-

⁵⁹ Bezogen auf die kognitive und affektive Dimension explizieren Vigil/Oller (1976) diese Feedbackstufen wie folgt: „(...) positive feedback calls for additional output or an increase in effort, or ‚more of the same‘ (...) negative feedback calls for a different kind of output or a redirection of effort, or ‚less of the same‘ (...) and neutral feedback is somewhat ambivalent. Neutral feedback is a sort of unstable message that the receiver is apt to push in one direction or the other to force the hand of the sender“ (ebd.: 286).

onsmöglichkeiten ausgehend haben sie eine Typologie von neuen möglichen Kombinationen der Feedbackformen auf der affektiven und kognitiven Ebene konzipiert (vgl. ebd.: 287). Die erste Kombination aus *positiv-affektivem* und *positiv-kognitivem Feedback* ist zwar als diejenige betrachtet, die am meisten die vortragenden Lernenden zum Weiterreden motiviert, aber sie führt mehr zur „Fossilisierung“ der dabei begangenen „Fehler“ (ebd.: 287f). Aus pädagogischer Perspektive ist Vigil/Oller (ebd.) zufolge die Kombination aus *positiv-affektivem* und *negativ-kognitivem Feedback* von großer Relevanz: wie z.B. in formorientierter Phase die Rückmeldung „*Ich verstehe, was du meinst, aber was ist der Artikel/Kasus/ Plural von...?*“ oder in inhaltsorientierter Unterrichtsphase das Feedback „*die Idee ist gut, aber was verstehst du unter...?*“. Der besondere Stellenwert dieser Feedbackkombination liegt nach Meinung Vigil/Oller (ebd.) daran, dass die *positiv-affektive* Ebene die/den Vortragende/n zum Weiterreden motiviert und die *negativ-kognitive* Dimension zur Korrektur bzw. Einleitung einer (Selbst)Korrektur der fehlerhaften oder nicht-verständlichen Äußerungen führt (vgl. ebd.: 288). Die Kombination aus *negativ-affektiver* und *positiv-, negativ- oder neutral-kognitiver Feedbackform* ist als diejenige betrachtet, bei der die Möglichkeiten zum Weiterreden begrenzt sind, denn die affektive Seite ist – so Vigil/Oller (ebd.) – der kognitiven Ebene tendenziell übergeordnet, wobei die Kombination aus *negativ-affektivem* und *negativ-kognitivem Feedback* mehr zum Abbruch des Vortrags und zur Reduzierung der Lernerbeiträge und Wortmeldung führt (vgl. ebd.). Die Kombination aus *neutral-affektivem* und *anderen kognitiven Feedbackformen* weist auf eine unsichere Situation hin, deren Wirkung je nach kognitiver Feedbackform (*negativ, positiv, neutral*) variieren und mehr oder weniger den oben dargestellten Aspekten zugeordnet werden kann (vgl. ebd.).

In Anlehnung an die Konversationsanalyse und an deren Begrifflichkeiten haben Henrici/Herlemann (1986) eine Klassifikation der Korrekturmöglichkeiten formuliert, die begrifflich auf die unterschiedlichen Akteure (Fehlerproduzent und andere Anwesende) und Handlungen (Einleitung und Durchführung) im Korrekturprozess eingeht. So unterscheiden sie zwischen einer *selbstinitiierten Selbstkorrektur*, *selbstinitiierten Fremdkorrektur*, *fremdinitiierten Selbstkorrektur* und einer *fremdinitiierten Fremdkorrektur* (vgl. ebd. 15). Bei einer *selbstinitiierten Selbstkorrektur* steht der Fehler-

produzent allein im Zentrum der Handlungen, denn das Entdecken des „Fehlers“ und die Durchführung der Korrektur sind Produkte seiner eigenen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten. Von einer *selbstinitiierten Fremdkorrektur* ist die Rede, wenn zwei Akteure an der Korrekturhandlung beteiligt sind: einerseits der Fehlerproduzent, der seinen eigenen Fehler entdeckt bzw. signalisiert hat und andererseits die Lehrkraft oder ein/e Mitschüler/in, der/die die Korrekturhandlung durchführt. Bei einer *fremdinitiierten Selbstkorrektur* verfügt der Fehlerproduzent zwar über die notwendige sprachliche Kompetenz und kognitive Fähigkeit zum Korrigieren der fehlerhaften Äußerung, benötigt aber für dessen Bewusstwerdung einen äußerlichen Input entweder von der Lehrkraft oder von einer/einem Mitschüler/in. Bei einer *fremdinitiierten Fremdkorrektur* wird der Fehlerproduzent während der Behandlung seiner fehlerhaften Äußerung nicht mit einbezogen. Stattdessen wird die Korrekturhandlung entweder von einer einzigen unterrichtsbeteiligten Person (Lehrkraft **oder** Mitschüler/in) oder von zwei unterschiedlichen Unterrichtsakteuren (Lehrkraft **und** Mitschüler/in) eingeleitet und durchgeführt.

Was den Korrekturzeitpunkt anbelangt, so wird grob zwischen *unterbrechender* und *nichtunterbrechender* Korrektur unterschieden. Als *unterbrechend* werden die Korrektur oder/und die Korrekturinitiiierung gekennzeichnet, wenn sie unmittelbar nach dem Auftauchen des „Fehlers“ eingeleitet bzw. durchgeführt werden. Wenn die Initiierung oder/und Korrektur aber am Ende einer gesamten Lerneräußerung oder zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen, wird von einer *nichtunterbrechenden* Korrektur gesprochen (vgl. Klepin/Königs 1991: 56f und 65).

Aus der Darstellung der Korrekturarten bzw. Feedbackformen und Korrekturzeitpunkte geht hervor, dass unterschiedliche Klassifikations- und Typisierungsversuche unternommen wurden, um Handlungsanleitungen für die Praxis zu geben. Ein Zurückgreifen auf die hier eingeführten Taxonomien soll – wie bereits erwähnt – im Prozess der Datenauswertung der vorliegenden Studie, also beim Interpretieren eines Unterrichtsprotokolls, nur dann erfolgen, wenn die Lesarten und Rekonstruktionen dies nahelegen.

3.2.3 Vom Umgang mit Korrekturhandlungen

Die in der Fehlerforschungsliteratur geläufigste Typisierung der Reaktionsmöglichkeiten auf Korrekturinitiiierungen oder Fehlerkorrekturen geht ähnlich wie bei der Taxonomie der Korrekturarten auf Lyster und Ranta (vgl. 1997) zurück. In Anlehnung an einen aus der Sprechakttheorie abgeleiteten Begriff bezeichnen sie die Reaktion auf Korrekturhandlung (Initiierung oder/und Korrekturdurchführung) als *Uptake*. Im Unterschied zur Sprechakttheorie verstehen sie aber unter *Uptake* eine „*student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance*“ (vgl. ebd.: 49, Herv. M.M.). Demzufolge lassen sich laut Lyster und Ranta (1997) zwei Arten von *Uptakes* unterscheiden, die einerseits als ein *erfolgreiches* und andererseits als *korrekturbedürftiges Uptake* bezeichnet werden können (vgl. ebd.). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es Korrekturhandlungen gibt, in denen keine *Uptakes* (im Sinne von Lyster/Ranta) vorkommen, z.B., wenn der Fehlerproduzent die korrigierte Form stillschweigend annimmt oder nicht reagiert, weil er die Korrektur nicht wahrgenommen oder verstanden hat. Im Falle einer *selbstinitiierten Selbstkorrektur* ist üblicherweise kein *Uptake* zu erwarten, weil – wie bereits erwähnt – der Fehlerproduzent gleichzeitig die Einleitung und Durchführung der Korrektur übernimmt. Davon ausgehend bezieht sich die von Lyster und Ranta (ebd.) herausgearbeitete Klassifikation der unterschiedlichen *Uptake*-Formen bloß auf die *fremdinitiierte Korrektur*. Von *erfolgreichem Uptake* wird gesprochen, wenn das Lehrer-Feedback zu einer von den im Folgenden dargestellten Reaktionsmöglichkeiten führt.

- Wenn eine von der Lehrperson formulierten Korrektur (meist in Form von *Recasts* oder expliziten und direkten Korrekturen) von einem Lernenden wiederholt wird, wird von *Repetition* gesprochen. Wie aus der Rekonstruktion der Unterrichtsprotokolle in der vorliegenden Arbeit später deutlich wird, handelt es sich um eine gängige Kommunikationsform, die im Lehr- und Lernkontext oft vorkommt.
- Wenn ein/e Lernende/r den von der Lehrperson korrigierten Teil seiner Äußerung wiederholt bzw. ihn in seinen weiteren Redebeitrag aufnimmt, wird von *Incorporation* gesprochen.

- Im Unterschied zur *Repetition* und *Incorporation*, die sich als bloße Wiederaufnahme der korrekten Form erweisen, handelt es sich bei den zwei letzten Kategorien um Reaktionen auf Korrekturinitiierung, die zuvor in der Korrekturklassifikation von Henrici/Herlemann (1996) bereits dargestellt wurden und zwar: *Selbstkorrektur* und *Peer-Korrektur* (vgl. Lyster/Ranta 1997: 49).

Als *korrekturbedürftige Uptakes* werden Reaktionen aus Lehrerfeedbacks verstanden, die weiterhin fehlerhaft sind oder den Erwartungen der Lehrkraft nicht entsprechen. Zu dieser Kategorie lassen sich folgende Reaktionsmuster einordnen:

- Wenn der ursprüngliche „Fehler“ (*same error*) im *Uptake* im Anschluss an das Feedback oder die Korrektur wiederholt wird.
- Wenn aus dem Feedback der Lehrperson ein *Uptake* resultiert, in dem zwar der ursprüngliche Fehler korrekt wiederholt wird aber weitere „Fehler“ zu finden sind (*different error*).
- Wenn ein *Uptake* formell wohlgeformt ist, aber der von der Lehrperson erwarteten sprachlichen Zielsetzung nicht entspricht (*off target*).
- Wenn im Anschluss an das Lehrerfeedback eine stockende bzw. zögerliche Antwort erfolgt (*hesitation*)
- Wenn nur ein Teil des ursprünglichen „Fehlers“ im *Uptake* korrigiert wird (*partial repair*) (vgl. Lyster/Ranta 1997: 50)

Im Unterschied zum *erfolgreichen Uptake* ist im Anschluss an ein *korrekturbedürftiges Uptake* die Einleitung einer weiteren Korrekturhandlung zu erwarten. Aus diesem Grund gehen solche Korrektursequenzen über das für die schulische Kommunikation als typisch gekennzeichnete Dreierschritt-Modell (Schüleräußerung-Lehrerfeedback-Schülerreaktion) hinaus (vgl. ebd.). Aufgrund der „asymmetrischen Rollenverteilung“ und „Wissensasymmetrie“ zwischen den Unterrichtsakteuren (vgl. Luhmann 2002: 79) kann auch bei einem *erfolgreichen Uptake* eine Nachreaktion der Lehrperson – von Lyster/Ranta (1997) als „*reinforcement of the correct form*“ bezeichnet – in Form von Zustimmung, Lob, Wiederholung der Schüleräußerung oder weiteren metalinguistischen Informationen erfolgen (vgl. Lyster/Ranta 1997: 50).

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse zum Thema „Fehlerkorrektur“ im Fremdsprachenunterricht zusammengestellt

und kurz expliziert. Dabei wird der Fokus auf die empirisch angelegten Forschungen gesetzt.

3.2.4 Forschungsergebnisse zum Thema „Fehlerkorrektur“ im Unterricht

In seinem Aufsatz „Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen“ hat Wolfgang Tönshoff (2005) die empirischen Untersuchungen in der Fehlerkorrekturforschungslandschaft näher betrachtet, klassifiziert. In Anlehnung an Darstellung lassen sich zwei Gruppen empirischer Forschungen unterscheiden: die deskriptiv-orientierten Untersuchungen und die Studien zur Erforschung der Wirkung von Korrekturhandlungen (vgl. ebd.: 4).

Explorativ-interpretative Fehlerkorrekturuntersuchungen

Tönshoff (2005) zufolge gehören zu dieser Kategorie die Studien, in denen das Ziel verfolgt wird, den zu analysierenden Daten explorativ-interpretativ zuzuwenden, um die Komplexität der unterrichtlichen Korrekturhandlung detailliert zu beschreiben, zu klassifizieren oder teilweise quantitativ zu typologisieren bzw. deren Struktur zu erfassen, damit daraus neue Forschungshypothesen entstehen können (vgl. ebd.: 4f).

Im Deutschsprachraum kann in dieser Hinsicht auf die mehrfach zitierte und wegweisende Arbeit von Henrici/Herlemann (1986) hingewiesen werden. Von dem Verfahren der Quantifizierung bzw. der „Etikettierung großer Beispielmengen“ distanzierend und die Schwachstellen einiger empirischen Untersuchungen kritisierend setzen sich die Autorin und der Autor zum Ziel, durch eine detaillierte Feinanalyse von Korrektursequenzen zu einem besseren Verständnis der Korrekturhandlung im Fremdsprachenunterricht zu gelangen. Die von ihnen durchgeführten Fallstudien in Anlehnung an das Forschungsmodell der Konversationsanalyse schlagen sie anschließend als geeignetes Instrumentarium für die Arbeit an der Korrektur in der Lehrerfortbildung vor.

In ihrer umfangreichen, empirisch angelegten Untersuchung haben sich Kleppin/Königs (1991) zum Ziel gesetzt, die Korrekturhandlung im Italienisch- und Spanischunterricht an verschiedenen deutschen Schulen in Nordrhein-Westfalen „auf die Spur“ zu kommen. Der Zielsetzung der umfassenden Analyse des Korrekturver-

haltens nachgehend haben sie auf eine als „Triangulation“ bezeichnete Forschungsmethodologie zurückgegriffen. So sind sie am Ende ihrer „Spurensuche“ u.a. zu dem Schluss gekommen, dass morphosyntaktische Abweichungen vorwiegend korrigiert werden, während lexikalische Fehler selten Korrekturhandlungen auslösen. Was das Korrekturverhalten der Lehrpersonen anbelangt, so stellen sie fest, dass diese bestimmte Präferenzen entwickelt haben, „die einerseits didaktisch begründet werden (...) anderseits aber eher der Intuition und/oder der Unterrichtserfahrung entstammen“ (ebd.: 273). Ihre Annahme der Phasenabhängigkeit der Korrektur konnte jedoch anhand ihrer Daten nicht bestätigt werden. Seitens der Lernenden haben sie festgestellt, dass sie zwar ausdrücklich Korrekturen wünschen, bevorzugen aber bewusstmachende Korrekturformen, lehnen Mitschülerkorrekturen ab und fühlen sich mehrheitlich (3/4 der Befragten) nicht durch Korrekturen gehemmt. Daraus ziehen die/der Autor/in mit Vorbehalt den Schluss, dass „die Schüler die Unterrichtstheorie ihrer Lehrer übernehmen“ (ebd.: 292).

Im Anschluss an diese Studie haben sich Kleppin/Königs (1993) in einer weiteren Untersuchung mit der Einstellung von Lernenden aus unterschiedlichen Ländern (Brasilien, China, Deutschland und Marokko) dem Korrekturverhalten ihrer Lehrenden gegenüber beschäftigt. So haben sie keinen deutlichen kulturellen Unterschied, sondern eine identische bzw. angenäherte Einschätzung und Reaktionen auf Fehlerkorrektur seitens der untersuchten Lernenden festgestellt. Von daher folgern sie, dass „sich unterschiedlichen Lern- und Schultraditionen nicht so sehr dahingehen aus[wirken], daß sie grundsätzlich andere Einstellungen zu Korrekturen provozieren würden, sondern eher dahingehend, daß sie bestehende Grundelemente des Korrekturverhaltens in ihrer Ausprägung variieren lassen“ (ebd.: 88). Kritisierbar an dieser Untersuchung ist die Nichtvergleichbarkeit der Ergebnisse aufgrund der Unterschiede bei den Datensätzen, dem Alter und den Niveaustufen der Lernenden: Daten aus dem Bochumer Tertiärsprachenprojekt für Deutschland, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews aus Brasilien, kleine Befragungen von Studenten in China und Marokko.

In ihrer Studie zur mündlichen Fehlerkorrektur im Deutschunterricht in Belgien mittels Lehrerbefragung und Unterrichtsbeobachtungen hat Katja Lochman (2002) das Korrekturverhalten

von Lehrkräften an flämischen Sekundarschulen untersucht. Im Anschluss an die Auswertung ihrer Datensätze mit Hilfe der Diskursanalyse hat sie herausgefunden, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Korrekturroutinen und -vorlieben entwickelt haben. Zudem hat sie anhand einer statistischen Clusteranalyse drei „Korrekturtypen“ unterschieden: einen „fehlertoleranten“, „fehlerintoleranten“ und einen „gemäßigten“ Typ.

Der besondere Stellenwert der hier u.a. dargestellten explorativ-interpretativen Fehlerkorrekturuntersuchungen liegt Tönshoff (vgl. 2005) zufolge an „ihrem Potential für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern, etwa wenn es darum geht, für die Korrekturproblematik zu sensibilisieren und den Lehrenden in systematischer Weise Handlungsalternativen aufzuzeigen“ (ebd.: 8), wie aus der Fallrekonstruktionen und Gegenüberstellungen der Unterrichtsstunden im Rahmen der vorliegenden Studie später verdeutlicht wird.

Studien über die Korrektureffizienz und -wirkungen

Zu dieser Kategorie gehören die Forschungsarbeiten, in denen die Erforschung der Effizienz und Effektivität von Korrekturformen im Zentrum der empirischen Untersuchung steht. Die von Roy Lyster und Leila Ranta (1997) durchgeführte Studie mit dem Titel „*Corrective Feedback and Learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms*“ erweist sich als wegweisend in diesem Forschungsgebiet. Lyster/Ranta ging es darum, die beobachteten korrektiven Feedbacks zu typisieren, zu quantifizieren und sie anschließend mit den entsprechenden Lerner-*Uptakes* in Verbindung zu bringen, um herauszufinden, welche Formen von Fehlerkorrekturen mehr zu Formaushandlungen führen bzw. „*negotiable*“ sind. Um dieses Forschungsziel zu erreichen, haben sie anhand von Unterrichtstranskripten gearbeitet, die sie in sechs Französisch-Immersionsunterrichtsstunden in Montreal (Kanada) mit Videoaufnahmen erhoben und mittels eines für ihre Studie selbst entwickelten Modells ausgewertet haben. Was die Auswahl der analysierten Korrektursequenzen anbelangt, so haben sie sich hauptsächlich für kommunikativ-orientierte und thematisch-fokussierte Interaktionen („*subject-matter lessons*“) entschieden. So haben sie sechs Feedbackformen herausgefunden, die von den untersuchten Lehrenden verwendet wurden und die zu unterschiedlichen Lerner-*Uptakes* geführt haben. Aus der Analyse der Frequenz und Wirkung dieser

Feedbackformen stellt sich heraus, dass die Lehrenden auf die fehlerhaften Lerneräußerungen am meisten mit *Recasts* (55%) reagieren, wobei diese Feedbackform ähnlich wie die expliziten Korrekturen am wenigsten Lerner-*Uptakes* auslösen. Im Unterschied dazu führen die vier anderen Feedbackformen (*elicitation*, *metalinguistic feedback*, *clarification requests*, und *repetition*) mehr zu erfolgreichen Lerner-*Uptakes* und zu Formaushandlungen („*negotiation of form*“), wobei *elicitation* sich als die erfolgreichste Feedbackform erweist, denn sie führt zu hundertprozentigen Lerner-*Uptakes*. Kritisierbar an dieser Studie ist, dass die „Fehlertypen“, die die jeweiligen Feedbackformen ausgelöst haben, bei der Analyse nicht berücksichtigt wurden.

Diese Schwachstelle der Studie von Lyster/Ranta (1997) hat Lyster (1998) versucht, in einer weiteren Untersuchung anhand des gleichen Datensatzes und Forschungsmodells mit dem Titel: „*Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms*“ aufzuheben. Dabei fokussierte er sich auf vier „Fehlertypen“ (grammatikalische, lexikale und phonologische Fehler und unerwünschte Verwendung der L1) und drei Formen von korrektiven Feedbacks (vgl. den Titel des Aufsatzes). So ist er zum Schluss gekommen, dass grammatikalische und phonologische Fehler tendenziell mehr zu *Recasts* führen, während lexikalische Fehler mehr dazu tendieren, „*negotiation of form*“ auszulösen. Was die Effektivität der eingesetzten Feedbackformen im Zusammenhang mit den Fehlertypen anbelangt, stellt er fest, dass die überwiegende Zahl der erfolgreich korrigierten phonologischen „Fehler“ lernerseitige Wiederholung im Anschluss an *Recasts* ist. Während die meisten erfolgreich korrigierten, grammatikalischen und lexikalischen „Fehler“ Peer- und Selbstkorrekturen im Anschluss an Formaushandlungen sind.

In Anlehnung an die Ergebnisse und das Forschungsmodell von Lyster/Ranta (1997) und an Theorien aus der Spracherwerbsforschung setzt sich Klaus Blex (2001) in seiner Studie, die er als „polymethodisch“ bezeichnet hat, zum Ziel, die kurzzeitige Wirkung mündlicher Lehrerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht gemessen an den Lerner-*Uptakes* zu erforschen. Als Auswertungsmethode hat sich Blex für das von Lyster (1998) weiterentwickelte Fehlerkorrekturmodell aus Lyster/Ranta (1997) entschieden. Was die Effektivität der Korrekturformen anbelangt, ist er zu ähnlichen

Ergebnissen wie Lyster/Ranta (1997) und Lyster (1998) gekommen. Neu ist in seiner Analyse, dass er neben den Faktoren „Fehler-“ und „Korrekturtyp“ auch die Variable „Korrekturzeitpunkt“ einbezogen hat. Zum Schluss weist er darauf hin, „dass sich die Wirkung von Korrekturtypen in Abhängigkeit von ihrer Verbindung mit unterschiedlichen Fehlertypen und Korrekturzeitpunkten verändert“ (ebd.: 155).

Auch Gertraud Havranek (2002) hat sich mit der Erforschung der Effektivität und Effizienz der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht (Englisch) auseinandergesetzt. Ihr Forschungsinteresse bestand darin, die Bedingungen, die eine erfolgreiche korrigierende Rückmeldung begünstigen und hindern, die Art und Häufigkeit solcher Rückmeldungen und die lernerseitige Wahrnehmung bzw. Erinnerung an die Korrekturen zu erfassen. Dafür bediente sie sich zwei Arten von Daten (Unterrichtstranskripte von Videoaufzeichnungen aus Gymnasien und Universitäten in Klagenfurt und Sprachtests für die untersuchten Englischlernenden und Anglistik-, Amerikanistikstudierenden), die statistisch anhand einer Erinnerungsquote (*Recall-Ratio*), Erfolgsrate (*Test-Ratio*) und einer Verbindung beider Messzahlen (*Recall-Test-Ratio*) ausgewertet wurden. So ist sie zu dem Ergebnis gekommen, dass der Erfolg und die Wirksamkeit der Korrekturen von der aktiven Beteiligung der Lerner an der Korrekturhandlung, von deren Einstellung und sprachlicher Kompetenz abhängig sind. Von daher empfiehlt sie den Einsatz von verschiedenen Korrekturtechniken, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen (für eine weitere Studie in dieser Forschungstradition vgl. Lenhard 2016).

Zusammengefasst

Aus den hier dargestellten Studien geht deutlich hervor, dass die Erforschung der Effektivität und Effizienz der Korrekturen auf der Grundlage des kurzzeitigen Spracherwerbs (vgl. Blex 2001) gemessen bzw. untersucht wurden. Wie Havranek (2002) deutlich zu erkennen gibt, bedarf eine „echte Korrektur“ im Sinne von „dauerhafte[r] Eliminierung des Fehlers aus der Lernaltersprache“. (ebd.: 1) eines langfristigen Beobachtungszeitraums mit komplexeren „Erfolgskontrolle“-Instrumenten (vgl. hierzu auch Tönshoff 2005: 10). Darüber hinaus lässt sich ersehen, dass die im Rahmen dieser Studien erhobenen Daten hauptsächlich durch statistischen bzw. quantifizierenden Auswertungsverfahren analysiert wurden, sodass – wie

von Hecht/Green (1993) thematisiert wurde – die Klassifikation bzw. Zuordnung der „Fehler“ und „Korrektur“ zu verschiedenen Kategorien nicht nachvollzogen bzw. geprüft werden können. Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse dieser Studien zur Erfassung der Wirksamkeit von Korrekturen – bildhaft gesprochen – als der sichtbare Teil bzw. die Spitze eines Eisbergs betrachtet werden. Die Komplexität und Vielfältigkeit der Unterrichtsinteraktionen, die in der Analyse nicht berücksichtigt werden, bilden – um in der Metapher zu bleiben – den eingetauchten bzw. verborgenen Teil des Eisbergs, der sich in latenten Sinngehalten bisweilen Präsenz verschafft.

Im Unterschied zu den referierten Studien geht es in den anschließenden Fallrekonstruktionen insbesondere darum, die tiefen bzw. latenten Sinnstrukturen der teilnehmend beobachteten, technisch dokumentierten und transkribierten Unterrichtsstunden zu untersuchen. Mir ist daran gelegen, Korrekturhandlungen in ihrer kommunikativen Gesamtheit, Komplexität und Vielfältigkeit sequentiell detailliert zu rekonstruieren. Im Folgenden werden die Methodologie und der methodische Ansatz der vorliegenden Untersuchung näher dargestellt.

4 Methodisches Vorgehen

Der methodische und methodologische Rahmen der vorliegenden Studie wird in zwei großen Schritten dargestellt: zuerst wird der Prozess der Datenerhebung in deutschen und senegalesischen Schulen erläutert und dann auf die qualitative Auswertung der erhobenen Daten eingegangen.

4.1 Zum Prozess der Datenerhebung

In diesem Teilkapitel wird zuerst die Kontaktaufnahme mit den untersuchten Schulen erläutert, dann das Erhebungsinstrument präsentiert und danach der Prozess der Erstellung der Unterrichtsprotokolle vorgestellt, bevor die Kriterien für die Auswahl der Fälle und Szenen dargelegt werden. Die erforschten Schulen und die Unterrichtsstunden werden vor der Darstellung der jeweiligen Fälle präsentiert.

4.1.1 Kontaktaufnahme mit den untersuchten Schulen

Ein städtisches, öffentliches Lycée im Senegal

Der erste offizielle Kontakt mit der Schule, in der die hier analysierten Unterrichtsstunden erhoben wurden, fand im Mai 2011 statt. Es handelte sich um ein Treffen mit dem *Proviseur* (Schulleiter). Als ehemaliger Deutschlehrer zeigte er viel Interesse für mein Forschungsvorhaben und stellte mir Materialien, Informationen und Statistiken über die Schule zur Verfügung und erteilte auch die Erlaubnis für die geplanten Hospitationen. Die erste Hospitation in dieser Schule fand am 07. Juni 2011 statt, um Datenmaterial für eine internationale Tagung in Mainz 2012 zu erheben. Die Unterrichtsstunde wurde anhand der „subjektgebundene[n] *paper and*

pencil-Notierung“ (vgl. Oevermann 2013: 70, Herv. im Orig.) protokolliert und 2012 gemeinsam mit den Tagungsteilnehmenden interpretiert. Nach dieser ersten qualitativ angelegten Forschungserfahrung fand ein Jahr später eine zweite Hospitationsrunde mit Audio- und Video-Aufzeichnungen statt. Nach einigen Telefonaten mit den Lehrkräften, in denen ich ihnen von meinem Forschungsvorhaben berichtet und die Rahmenbedingungen der Hospitationen erklärt habe, erklärten sie sich mit den Hospitationen und Aufzeichnungen einverstanden. Sofern die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld von ihrer jeweiligen Lehrkraft informiert werden, bedarf es erfahrungsgemäß in den meisten senegalesischen öffentlichen Schulen für eine Hospitation mit Aufzeichnung keiner schriftlichen Einverständniserklärung der untersuchten Lernenden oder deren Eltern. Allerdings muss das Einverständnis der Schulleitung und der Lehrkraft vorliegen⁶⁰. Eine dritte Datenerhebungsphase fand nach der Auswertung des ersten Falls im April 2014 statt.

Ein städtisches, bischöfliches Gymnasium in Deutschland

Die Kontaktaufnahme mit der Französischlehrerin des beforschten deutschen Gymnasiums erfolgte im Herbst 2013 durch eine Doktorandin des Instituts für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Anschließend wurden zwei Hospitationstermine mit Audioaufnahmen bei einem gemeinsamen Treffen mit der Französischlehrerin vereinbart. Bei diesem Treffen haben wir unsere jeweiligen Dissertationsprojekte vorgestellt und erste Informationen über die Schule und die Möglichkeiten der Hospitation erhalten. Bereits während dieser ersten Kontaktaufnahme habe

⁶⁰ Dies hat kulturelle Hintergründe: im Rahmen der „éducation traditionnelle“ (traditionellen Erziehung) ist die Erziehungsberechtigung nicht beiden Elternteilen allein überlassen, sondern wird auch in großen Familien, auf der Straße („*école de la rue*“) von älteren Familienmitgliedern oder älteren Nachbarn übernommen (vgl. Sow 2004). In der Schule übernehmen auch die Schulleitung und die Lehrkräfte diese Erziehungsrolle. Aus forschungsethischen Gründen wurden aber die Schulleiter und die Lehrkräfte dazu aufgefordert, mir neben den mündlichen Zusagen eine schriftliche Einverständniserklärung zu erteilen bzw. den von mir angefertigten Hospitationsbogen zu unterzeichnen.

ich große Unterschiede zwischen den Schulen in Deutschland und im Senegal entdeckt, besonders was die Schulorganisation bzw. das Einholen der Erlaubnisse für eine Hospitation anbelangt. Konzepte wie „Elternabend“ und „Aufgabe der Lehrkräfte als Aufsichtspersonen während der Pause“ waren für mich bemerkenswert. Im Anschluss an dieses Treffen wurde dem Schulleiter ebenfalls das Dissertationsprojekt vorgestellt und bei ihm wegen der Hospitation angefragt. Der Französischlehrerin zufolge sind Hospitationen in diesem Gymnasium grundsätzlich immer möglich. Wenn es sich allerdings um Video- oder Audioaufnahmen handelt, muss bei minderjährigen Lernenden eine schriftliche Erlaubnis der Eltern vorliegen. Die volljährigen Lernenden können hingegen die Erlaubnis selbst erteilen. Deshalb wurden im Fall der Oberstufe die Schüler (Jungengymnasium), für die Mittelstufe die Eltern der betroffenen Schüler durch einen Brief informiert, mit der Bitte auf dem Rückmeldebogen zu bestätigen, ob sie mit den Aufnahmen einverstanden sind oder nicht. Nach den zwei ersten Hospitationen wurde ein weiterer Hospitationstermin in dem Grundkurs einer anderen Französischlehrerin aus demselben Gymnasium vereinbart. Da die Hälfte der etwa 18-jährigen Schüler sich mit der Aufnahme nicht einverstanden erklärt hat, konnte die vereinbarte Unterrichtsbeobachtung nicht stattfinden. Eine weitere Anfrage für einen Hospitationstermin bei einer Französischlehrerin von einer ländlichen Integrierten Gesamtschule (IGS) entfiel auch aus organisatorischen und bürokratischen Gründen. Im Unterschied zur Situation in den senegalesischen Schulen spielt das Erhebungsinstrument (Audio- oder Videoaufnahme) offenbar eine entscheidende Rolle bei der Vereinbarung eines Hospitationstermins in deutschen Schulen.

4.1.2 Erhebungsinstrument

In der Tradition der in dieser Arbeit verwendeten Auswertungsmethode, der Objektiven Hermeneutik, wurden keine speziellen Erhebungsverfahren entwickelt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 251). Dennoch gibt es Kriterien, die bei der Datenerhebung zu beachten sind: „Vorziehen sind für die Forschung immer die bezüglich der involvierten Sinnstrukturen vollkommen unintelligenten und deshalb unselektiven technischen Aufzeichnungen“ (Oevermann 1996: 23). Aufgrund der beabsichtigten Rekonstruktionen von objektiven Strukturen wurde im Rahmen dieser Arbeit auf „nicht-standardisierte, natürliche oder wörtliche Protokolle des Ab-

laufs sozialer Interaktionen“ (ebd. 1981: 46) zurückgegriffen. Erhoben wurde dieser Forschungsdatensatz anhand von technischen Aufzeichnungen (Videokameras oder/und Tonbandgeräten). Oevermann zufolge erzeugen solche Aufzeichnungen „die besten Daten, weil sie am ehesten als natürliche, d. h. durch Interpretation am wenigsten transformierte Protokolle gelten können“ (ebd. 2013: 74).

4.1.3 Erstellung der Unterrichtsprotokolle

„Die Beobachtung ist eine der Praxis selbst zugehörige epistemisch bedeutsame Handlung, die aber methodologisch als solche uninteressant ist, solange sie kein Protokoll hinterlassen hat.“ (Oevermann 2013: 74, Herv. M.M.)

In diesem Zitat hebt Oevermann die Bedeutung des Protokollierens im Anschluss an eine durchgeführte Beobachtung hervor, „denn erst unter der Bedingung ihrer Notation werden gerätevermittelte Aufzeichnungen von der Realzeit der von ihnen protokollierten wirklichen Praxis abgelöst, so dass man sie kontrolliert ohne Handlungsdruck analysieren kann“ (ebd. 2013: 74). In der hier vorliegenden Studie wurden die mittels Ton- oder/und Videoaufnahme dokumentierten Unterrichtsstunden direkt im Anschluss an die Beobachtungen transkribiert bzw. als schriftliche Protokolle archiviert. Bei den von mir angefertigten Transkripten handelt es sich aus forschungspraktischen Gründen um „Eigenprotokollierungen“⁶¹, die auf der Grundlage der Tonaufnahmen angefertigt wurden. In den Fällen, in denen sie vorliegen (Unterrichtsstunden aus Senegal), dienen die Videoaufnahmen nur zur Verfeinerung der Transkripte: Tafelbilder, Gestik, Identifikation der Sprecher/innen usw.. Für die Unterrichtsstunden, in denen keine Videoaufzeichnungen vorhanden sind, wurden die Tafelbilder, die Gestik und die bemerkenswerten Geschehnisse auf einem Notizblatt festgehalten und mit einer entsprechenden Zeitangabe versehen (z.B. 00.40.02: macht/schreibt die

⁶¹ Für die Unterscheidung zwischen „Fremdprotokollierung“ und „Eigenprotokollierung“ (vgl. Oevermann 2000: 88).

Lehrerin...). So konnten diese bei der Anfertigung der Protokolle der entsprechenden Transkriptsstelle zugeordnet werden. Bei der Verschriftlichung der Sprechakte wurden die aufgezeichneten Unterrichtsstunden abgehört und die Äußerungen „chronologisch vollständig dem Verlauf des Unterrichts“ folgend (vgl. Geier 2011: 258) direkt in Word-Dateien abgetippt. Somit ist die Unterrichtswirklichkeit in ihrer Sequentialität (mehr dazu Teilkapitel 4.2.5) erhalten. Die erhobenen „Ausdrucksgestalten“⁶² (Oevermann 2013: 73) d.h. die Unterrichtsinteraktionen wurden beim Protokollieren in der Schriftsprache festgehalten, da die Schriftsprache – so Oevermann – „ein außerordentlich wirksames, quasi naturwüchsiges Notationssystem“ (ebd. 2013: 74) darstellt. Um die Aussprache bzw. die Aussprachefehler einiger Begriffe aufgrund des Forschungsinteresses in nachvollziehbarer Weise wiedergeben zu können, wurde in einigen Fällen neben der Schriftsprache auf die Lautschrift zurückgegriffen. Aus Datenschutzgründen wurden die Personennamen und die Ortsangaben anonymisiert. Den Schülerinnen/Schülern und den Lehrkräften sind erdachte Namen zugewiesen worden. Dabei wurden auf „den kulturellen Kontext, aus dem ein Name stammt“ geachtet (vgl. hierzu Przyborski/Wohlrab-Sahr 2007: 170): Abdou wird zum Beispiel nicht mit Jens ersetzt. Diese Vorgehensweise ist mit dem Ziel verbunden, – um mit Geier (2011) zu sprechen – „einen lesbaren Text zu generieren, der den Charakter der jeweiligen Situation und Sprecher/[innen] erhält“ (ebd.: 258). Alle Sprechakte sind mit der Zeitangabe versehen, mit der sie in der Tonaufnahme zu finden sind. Für die Kodierung des nicht-verbalen Verhaltens, Intonation usw. wurde auf die von Przyborski (1998) systematisierten und revidierten Richtlinien des Transkriptionssystems genannt TiQ („*Talk in Qualitative Social Research*“) (vgl. hierzu Przyborski/Wohlrab-Sahr 2007: 167) Bezug genommen. Obwohl dieses Transkriptionssystem für die Forschung anhand von Gruppendiskussionen und für die dokumentarische Methode entwi-

⁶² Dieser Begriff wird von Oevermann (2013: 73) wie folgt definiert: „Ausdrucksgestalten werden in der objektiven Hermeneutik zum einen unter dem Gesichtspunkt von Texten als Träger latenter Sinnstrukturen verstanden (...).“

ckelt worden ist (vgl. u.a. ebd. / Bohnsack 2010), kann es auch für die Verschriftlichung von schulischen Interaktionen eingesetzt bzw. angepasst werden (für den Überblick über die Transkriptionsregeln vgl. Anhang A). Um das Prinzip der „Wörtlichkeit“ (vgl. die Darstellung der Interpretationsschritte in Teilkapitel 4.2.5) schon beim Protokollieren zu beachten, wurden keine deutlich hörbaren Äußerungen ausgelassen noch weitere Elemente ergänzt (vgl. Geier 2011: 258). Die unverständlichen Äußerungen wurden durch (unver.) gekennzeichnet und die in der Fremdsprache formulierten Aussagen (Deutsch im Senegal und Französisch in Deutschland) sind in der Originalsprache protokolliert. Im Unterschied zu Meister (2012) werden die Äußerungen und einzelne Ausdrücke nicht direkt unter den Transkriptstellen übersetzt, denn dies würde schon erste Interpretationsschritte darstellen und könnte einige Deutungsmöglichkeiten von vorneherein ausschließen. Ferner lassen sich – im Hinblick auf meinen Forschungsschwerpunkt – einige grammatikalische oder fehlerhaft ausgesprochene Äußerungen nicht ohne weiteres von einer Sprache in die andere übertragen. Wenn man beispielsweise den fehlerhaften, französischen Satz „*le* table est dans le* cave*“ direkt in die deutsche Sprache überträgt („*der Tisch ist in dem Keller*“), ist die/der deutsche Muttersprachler/in, die/der sich bloß mit der deutschen Version beschäftigt, nicht auf die im französischen Satz enthaltenen Genusfehler („*le* table*“ und „*le* cave*“) aufmerksam gemacht, denn aus der direkten Übertragung des fehlerhaften Satzes ergibt sich in der Zielsprache ein wohlgeformter Satz. Vor diesem Hintergrund wird im Verlauf der Fallrekonstruktionen auf die Erklärungsmöglichkeiten der zu analysierenden französischsprachigen Ausdrucksgestalten und auf deren Sinnschichten eingegangen, ohne dabei den Fokus auf deren direkte Übertragbarkeit in die deutsche Sprache zu legen. Diesen Gedanken und Auffassungen folgend lässt sich die von Meister (2012: 52ff) thematisierte, schwere Anwendbarkeit einiger Interpretationsschritte der Objektiven Hermeneutik auf fremdsprachige Materialien aufgrund der zahlreichen Übersetzungsalternativen, der Unübersetzbarkeit einiger Begriffe und der unterschiedlichen Satzstruktur und Wortstellung z.B. zwischen der deutschen und französischen Sprache in Frage stellen. Nun stellt sich die Frage der Auswahl der rekonstruierten Fallbeispiele unter den gesamten, protokollierten Unterrichtsstunden.

4.1.4 Auswahlder Fälle und Szenen

Im Rahmen der Datenerhebung wurden acht Unterrichtsstunden aus dem Senegal und drei Unterrichtsstunden aus Deutschland aufgezeichnet (für weitere Informationen und einen Überblick über die rekonstruierten Unterrichtsstunden vgl. Anhang B). Aus diesen erhobenen Unterrichtsmaterialien wurden vier Unterrichtsstunden (jeweils zwei aus dem Senegal und zwei aus Deutschland) als Grundlage für diese Studie ausgewählt und ausgewertet⁶³. Was die Auswahl der vier untersuchten Unterrichtsstunden anbelangt, so wurde aus forschungspragmatischen Gründen die erste mit technischem Support aufgezeichnete Unterrichtsstunde als erstes ausgewertet. Die drei weiteren Unterrichtsstunden wurden aus forschungsökonomischen und methodologischen Gründen nach dem Prinzip des Maximalkontrasts ausgewählt (vgl. u.a. Oevermann 1996, 2002; Hummrich 2009). Von jeder Unterrichtsstunde sind vier Szenen ausgewählt und rekonstruiert worden. Interpretiert wurden zuerst die Anfangsszenen der jeweiligen Unterrichtsstunden unabhängig davon, ob sie „Fehler“ oder/und Fehlerkorrekturen beinhalten bzw. thematisieren. Diese Vorgehensweise lässt sich durch den methodologischen Standpunkt der hier verwendeten Auswertungsmethode begründen, der besagt, dass die Struktur jeder Unterrichtsstunde bereits in der Anfangsszene zu rekonstruieren ist (vgl. u.a. Oevermann 2002). Am Ende der Rekonstruktion der Anfangsszenen wird eine Fallstrukturhypothese formuliert. Diese Fallstrukturhypothese wird im nächsten Schritt an den Szenen, in denen der Einstieg ins Unterrichtsthema (Szene 2) und die erste/n Schüler-

⁶³ Auf die Frage über den Umfang des Datensatzes in der Logik der qualitativ-rekonstruktiven Forschung, der die vorliegende Arbeit zuzurechnen ist, antwortet Oevermann (2000: 79) mit folgenden Worten: „Grundsätzlich stellt sich die Frage des methodisch nötigen Umfangs des Datenmaterials in der Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik vollständig anders als in der gewohnten subsumtionslogischen Forschung, vor allem der quantifizierenden. Nicht Repräsentativität der Merkmalsträger- bzw. Ereignisauswahl und das daraus resultierende Bestreben nach hinreichend großer Stichprobe ist hier entscheidend, sondern die Authentizität des zu analysierenden Protokolls als einer Ausdrucksgestalt der unter theoretischen (oder praktischen) Aspekten interessierenden Fallstruktur.“

äußerung/en (Szene 3) protokolliert sind, kontrastierend geprüft. Dieses Verfahren ist außerdem von der Auffassung motiviert, nach der das Lehr- und Lernkonzept der jeweiligen Lehrkräfte, das mehr oder weniger für den Umgang mit „Fehlern“ in der Unterrichtskommunikation konstitutiv sein dürfte, sich zu Beginn des Unterrichts bereits zeigt und etabliert. Bei den vierten Szenen handelt es sich um fortgeschrittene Unterrichtsphasen, die dem Paradigma der maximalen Kontrastivität folgend (vgl. Oevermann 1996; Hummrich 2009) ausgewählt wurden. Als „Fall“ werden die vier ausgewerteten Szenen von jeder Unterrichtsstunde bezeichnet. Im Anschluss an die Rekonstruktionen werden die Fälle/Fallstrukturen länderübergreifend und auch, je nach Spezifität, länderintern miteinander kontrastiert. Die Anzahl der erhobenen und ausgewählten Datenmaterialien legt nahe, dass es hier nicht darum geht, eine quantifizierende Studie vorzunehmen. Der Logik der qualitativ-rekonstruktiven Methodologie folgend ist hier die Rede „von einer Rekonstruktion der vorliegenden Daten: D. h. die sich im Wechselspiel von Erzeugungs- und Auswahlparameter bildenden ‚Besonderungen‘, die einen Fall ausmachen, werden ermittelt“ (vgl. Garz/Raven 2015: 143). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieser Arbeit nicht von „Fehler und Fehlerkorrektur“ in Deutschland und im Senegal gesprochen, sondern vom Umgang mit „Fehlern“ in den rekonstruierten Unterrichtsstunden aus beiden Ländern. Dabei ist für die rekonstruktive Forschung ausführlich und hinlänglich begründet, dass sich in Einzelfällen allgemein gültige Regeln generieren lassen (vgl. u.a. Oevermann 1979, Wernet 2006, Schelle et al. 2010, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, Franzmann 2016). Im Folgenden wird der Prozess der Datenauswertung näher betrachtet.

4.2 Zum Prozess der Datenauswertung mit der Objektiven Hermeneutik

In der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaft, aber auch in der Schul- und Unterrichtsforschung steht ein breites Spektrum qualitativer Auswertungsmethoden zur Verfügung, die aus Beobachtungen, Befragungen, Dokumenten (vgl. Brüsemeister 2008:14-16) stammen. Zu diesen Methoden gehören u.a. das Narrative Interview (von Fritz Schütze entwickelt), die Grounded Theory (vgl. Strauss 1974/ Corbin 1996), die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack / Mannheim), die Interaktionistische Analyse (vgl. Götz Krummheuer 1992), die Inhaltsanalyse (eingeführt von Mayring) und die

Objektive Hermeneutik (begründet von Oevermann)⁶⁴. Im nächsten Schritt wird die Objektive Hermeneutik näher betrachtet, weil sie in dieser Arbeit als Auswertungsmethode eingesetzt wird⁶⁵. Trotz der oben von Oevermann (u.a. 1996, 1981) dargestellten Kriterien, die bei der Datenerhebung zu beachten sind, misst die Objektive Hermeneutik der Datenauswertung größere Bedeutung bei, denn – so Oevermann – „eine noch so gute Datenerhebung nützt nichts, wenn die Auswertungsmethoden nicht gut sind. Und noch so schlechte Daten können bei guten Auswertungsmethoden immer noch sehr aussagekräftig sein“ (Oevermann 1996: 23). All diese Überlegungen werfen Fragen auf, die noch geklärt werden müssen, bevor die Interpretationen beginnen:

- Wie, von wem und wofür ist die Objektive Hermeneutik entwickelt worden und was sind ihre theoretischen Grundprinzipien?
- Welchen Beitrag kann sie in der Schul- und Unterrichtsforschung leisten?
- Welche Rolle kann sie in der Auswertung von Daten aus dem eigenen Sprach- und Kulturraum und in der Erforschung von fremdsprachlichem und -kulturellem Datenmaterial spielen?
- Inwiefern kann sie als geeignete Auswertungsmethode für das in der vorliegenden Studie erforschte Thema betrachtet werden?
- Welche Haltung ist bei der Interpretation einzunehmen und welche Interpretationsschritte sind notwendig?

Im folgenden Teilkapitel wird versucht, Antworten auf diese Fragen zu finden.

⁶⁴ Für einen Überblick über diese qualitative Datenauswertungsmethode vgl. u.a. Mayring (1990), Lamnek (1995), Flick (2007), Przyborski/Wohlrab-Sahr 2007, Brüsemeister (2008), Friebertshäuser et al. (2010).

⁶⁵ Auf die besondere Begründung der Auswahl der Objektiven Hermeneutik für die vorliegende Studie wird später näher eingegangen.

4.2.1 Entstehung und Grundprinzipien der Objektiven Hermeneutik

Entstehungshintergrund

Die Objektive Hermeneutik wurde in den 1970er Jahren von Ulrich Oevermann und seinen Mitarbeitern entwickelt. Die Ausarbeitung dieser Methodologie ist – so Franzmann (2016) – eng mit der Biographie und dem Forschungsschwerpunkt von Oevermann verbunden (ebd.: 2). Oevermanns Anstellung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin markierten eine sehr wichtige Wende für die Entstehung der Objektiven Hermeneutik, denn im Rahmen des an diesem Institut durchgeführten Projekts „Elternhaus und Schule“⁶⁶ wurde die Methodologie ausgearbeitet (vgl. Oevermann 1979). Dieses Projekt hatte zum Ziel, den Zusammenhang zwischen „Schulerfolg und Herkunftsmilieu unter Einbezug neuerer soziolinguistischer und sozialisationstheoretischer Forschung“ (Franzmann 2016: 19) zu untersuchen. Bei der Auswertung der im Rahmen dieses Projekts erhobenen Daten sind Oevermann und seine Mitarbeiter zur Auffassung gekommen, dass die objektiven Bedeutungen, die sich in Texten aus sozialer Wirklichkeit befinden „mit herkömmlichen, standardisierten Methoden nicht faßbar“ sind (vgl. Oevermann u.a. 1979 / Garz/Kraimer 1994: 13). Dies markiert den Ausgangspunkt der Überlegungen von Oevermann und seinen Mitarbeitern. Dies hat zur Begründung der Methodologie der Objektiven Hermeneutik und deren Erkenntnisinteresse geführt.

Warum die Bezeichnung „Objektive Hermeneutik“?

Vor dem Hintergrund, dass „naturwüchsige“ sowie „gemachte“ Texte sozialer Abläufe“ den Ausgangspunkt der Objektiven Hermeneutik darstellen (vgl. Garz/Kraimer 1994: 13) bzw. dass „der methodische Anspruch der Objektiven Hermeneutik auf Texte als Gegenstand des Verstehens“ (Wernet 2011: 2) beruht, hat sich Oevermann bei der Benennung der entwickelten Datenauswertungsmethode für die Terminologie „Hermeneutik“ entschieden. In

⁶⁶ Für die Darstellung des Projekts „Elternhaus und Schule“ vgl. u.a. Oevermann 1979; Geier 2011; Franzmann 2016:

dieser Hinsicht präzisiert Franzmann (2016), dass es Oevermann nicht darum ging, den hermeneutischen Traditionen von Schleiermacher und Gadamer zu folgen, sondern „eine Lehre des methodischen Verstehens zu konzipieren, die sich anfangs zumindest weniger auf Texte der Hochkultur und Literatur bezog als auf empirische Daten der Alltagskommunikation“ (ebd.: 30f). Bei der weiteren Entwicklung der Methode wurde der Begriff „Text“ aber im weitesten Sinne des Wortes aufgefasst. Unter „Text“ werden sowohl alle sprachlichen Ausdrucksgestalten als auch diejenigen, „die von einer sprachlichen Realisierung weit“ entfernt sind (Oevermann 2013: 73) bzw. „alle Erzeugnisse menschlicher Interaktion, d.h. alle Ausdrucksgestalten, die Interaktionen hinterlassen haben“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 248) verstanden. Neben Protokollen von sprachlichen Interaktionen werden nun auch nicht-sprachliche Datentypen wie „Bilder, Fernsehmaterial, Werbung, Videos, Skulpturen oder Musikpartituren“ (vgl. Franzmann 2016: 36) Gegenstand einer hermeneutischen Rekonstruktion. Mit dem zum Begriff „Hermeneutik“ hinzugefügten Adjektiv „objektiv“ grenzt sich Oevermann in deutlicher Form von den philosophischen und theologischen Traditionen der Textauslegung ab, weil sie „sich mit den grundlegenden Problemen und Bedingungen der Möglichkeit eines praktischen Verstehens über lebensweltliche Grenzen von Milieus hinweg“ befassen (vgl. Franzmann 2016: 30). Im Unterschied dazu interessiert sich die Objektive Hermeneutik viel mehr für die Rekonstruktion der latenten, objektiven Sinnstruktur⁶⁷ der untersuchten Ausdrucksgestalten (vgl. u.a. Oevermann 2013). Vor dem Hintergrund, „dass nicht innere Wirklichkeiten untersucht werden, sondern das, was sich objektiviert und protokollierbare Spuren hinterlässt.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 251) versteht sich das Verfahren der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse als „objektiv“. In diesem Zusammenhang stellt Wernet (2011) klar, dass der empirische und objektive Charakter der Methodologie nicht mit „ewigen“ und „unumstößlichen“ Wahrheiten zu verwechseln ist, denn es wird bei der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation in

⁶⁷ Auf diesen für die Objektive Hermeneutik zentralen Begriff wird später noch näher eingegangen.

Anlehnung an Poppers Auffassung der Empirie anhand von Lesarten gearbeitet, die sich falsifizieren und widerlegen lassen (vgl. ebd.: 6). So widmet dieses Verfahren „der empirischen Realität den größtmöglichen Spielraum der Widerlegung von Konjekturen“ (Oevermann 2013: 96).

Die hier eingeführten Hintergrundinformationen und die folgende Darstellung der theoretischen Grundprinzipien der Objektiven Hermeneutik sind grundlegende Ansatzpunkte, die ermöglichen, die in dieser Studie anhand von Unterrichtsprotokollen aus unterschiedlichen Schulkontexten durchgeführte Fallarbeit in der Landschaft der qualitativ-rekonstruktiven Forschungstradition zu verorten. Außerdem werden diese Hintergrundinformationen und theoretischen Grundprinzipien bei der späteren Erläuterung der Relevanz dieser Methodologie für die Erforschung von Daten aus dem eigenen Sprach- und Kulturraum und aus dem fremdkulturellen Kontext und für die Begründung der Auswahl dieser Methodologie für meinen Forschungsschwerpunkt wieder aufgegriffen. Kommen wir nun zum Grundverständnis und zum zentralen Gegenstand der Methodologie.

Theoretische Grundprinzipien

Die Methodologie der Objektiven Hermeneutik basiert auf der Annahme, dass die soziale Praxis bzw. das soziale Handeln durch „Regelerzeugtheit“, „Regelgeleitetheit“ und „Sequenziertheit“ charakterisiert bzw. strukturiert ist (vgl. Oevermann 2000: 64). Der Aspekt der „Sequenziertheit“ der sozialen Realität wird methodisch nicht als eine bloße Temporalisierung bzw. als ein reines zeitliches Nacheinander aufgefasst, „sondern besteht in einer algorithmischen ‚Zwangsläufigkeit‘“ (Oevermann 2013: 90). Dieses Verständnis der Sequentialität der Lebenspraxis ist ein zentraler methodologischer Gegenstand im sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik und weist darauf hin, dass jede Sequenzstelle zwei Momente bzw. zwei Funktionen beinhaltet: „[s]ie beschließt einerseits vorausgehende regelgenerierte Eröffnungen von Möglichkeiten und eröffnet andererseits für die Zukunft neue Anschlussmöglichkeiten“ (Oevermann 2013: 90). Es wird also davon ausgegangen, dass soziale Ereignisse in einer Ablaufstruktur erfolgen, in der sie eine Vergangenheit und eine Zukunft haben (vgl. Wernet 2011: 8) bzw. als „ein regelgeleiteter Ablauf und ein Ineinanderübergehen von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem“ (Garz/Raven 2015:

139) zu verstehen sind. Ausgehend von der Überzeugung, dass jede soziale Lebenspraxis durch „regelerzeugtes“ und „regelgeleitetes“ Handeln konstituiert ist (vgl. Oevermann 2000: 64), geht es in der Logik der Objektiven Hermeneutik besonders darum, den Sinn eines bestimmten Handelns anhand der konstituierenden Regel zu untersuchen. Forschungslogisch wird dabei folgender soziologische Standpunkt Bourdieus geteilt:

„Jedes Individuum, mag es das wissen oder nicht, wollen oder nicht, ist Produzent und Reproduzent objektiven Sinns: Da seine Handlungen und Werke Produkt eines *modus operandi* sind, dessen Produzent es nicht ist und die es bewußt nicht beherrscht, schließen sie, einem Begriff der Scholastik folgend, eine „objektive Intention“ ein, die dessen bewußte Absichten stets übersteigt.“ (Bourdieu 1979: 178f; Herv. im Orig.)

Anhand der Arbeit an Protokollen aus Interaktionen im Familienkontext im Rahmen des Projekts „Elternhaus und Schule“ sind Oevermann und seine Mitarbeiter auf die Existenz und Möglichkeit der methodisch kontrollierten Unterscheidung zwischen der Ebene der bewussten Ausdrucksintention und des objektiven latenten Sinns gekommen, wie es in diesem Zitat hervorgeht:

„Kinder im Vorschulalter produzieren nämlich permanent Äußerungen und Handlungen, deren Bedeutung und Wirkung weit über das hinausgehen, was man ihrem Denken und Empfinden als bewusste Intentionen zuschreiben kann. [...] Die starke Kluft zwischen unterstellbarer Ausdrucksintention und der latenten, objektiven Sinnstruktur der Ausdrucksgestalten ist in diesen Interaktionsprotokollen, sobald man anfängt, sie nicht mehr standardisiert, sondern rekonstruktionslogisch „in der Sprache des Falles“ auszuwerten, unmittelbar evident. Hätten wir uns zu der Zeit stattdessen mit Protokollen aus hoch formalisierten Interaktionen im Kontext von Organisationen [...] befasst, dann wäre die Wahrscheinlichkeit, auf solche Diskrepanzen zwischen bewusster Ausdrucksintention und objektivem latenten Sinn gestoßen zu werden, viel geringer gewesen, obwohl solche Diskrepanzen auch an solchen Strukturorten vorliegen, aber viel verdeckter.“ (Oevermann 2013: 89)

Die hier von Oevermann dargestellten Erkenntnisse werden von Schelle (2003: 128) als „eine Welt hinter der Welt“ eingeführt und

diskutiert. Im Rahmen ihrer theoretischen Abhandlungen über das „Verständnis von Selbst und Welt“ bei Jugendlichen argumentiert sie, „dass es eine Regelhaftigkeit gibt, die jenseits subjektiven Fühlens, Meinens usw., die jenseits dessen, was wir auf den ersten Blick hin wahrnehmen und erspüren, das Handeln des Einzelnen bestimmt“ (ebd.: 128). Unter dem Begriff „latent“ wird also „die logisch-analytische Unabhängigkeit der latenten Sinnstrukturen von ihrer manifesten Realisierung im Bewußtsein eines konkreten Autors oder Rezipienten“ verstanden (Oevermann 1993: 249f). Anders formuliert wird damit die als real eingeführten Bedeutungsmöglichkeiten „unabhängig davon, ob sie von den an der Interaktion beteiligten Subjekten intentional realisiert wurden oder nicht“ gekennzeichnet (Oevermann u.a. 1979: 381). Genau diese Unterscheidung zwischen objektiven, latenten Sinnstrukturen und subjektiv gemeintem Sinn bzw. zwischen Intention, Handlungsmotive der Handelnden und protokolliertem Text bildet das zentrale Forschungsinteresse der Objektiven Hermeneutik (vgl. z.B. Oevermann u.a. 1979: 381; Wernet 2011: 3; ebd. 2012: 189). Es handelt sich in der Tat um eine Operation, die in der Alltagskommunikation „meist – und notwendigerweise – eingeübt wird, oder sie wird lediglich ‚ge-spürt‘, ohne explizit zu werden.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 249). Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung zwischen beiden Ebenen auch in einigen alltäglichen Situationen den Beteiligten bewusst sein kann (vgl. ebd.). Wernet (2012) geht weiter und merkt an, dass die latente Sinnstruktur dem Subjekt fremd ist und das, was sich in der Latenz herausbildet, ihm und „seinem Selbstverständnis potenziell unangenehm, peinlich, unverständlich oder gar unerhört“ ist (ebd.: 189f). Vor diesem Hintergrund spricht er von einem „potenziellen Spannungsverhältnis“ zwischen den manifesten und latenten Sinnbezügen (ebd.). Wernets Standpunkt steht in Einklang mit Bourdieus Auffassung, nach der „die Subjekte im eigentlichen Sinne nicht wissen, was sie tun, weil das, was sie tun, mehr Sinn aufweist, als sie wissen“ (Bourdieu 1979: 179). Dies erklärt z.T., warum die Objektive Hermeneutik sich primär nicht für den subjektiv-intentionalen bzw. gemeinten Sinn einer Lebenspraxis interessiert. Methodologisch wird dafür plädiert, dass man in erster Linie auf die Rekonstruktion des objektiven Sinns fokussiert. Erst nach dieser Operation wird vorgeschlagen, dass man damit beginnt, „die darin repräsentierte, u.a. auch mentale Seite der Praxis des Handelns zu erschließen“ (Oevermann

2013: 72). Die Erschließung der latenten Sinnstrukturen ist nicht das Endziel der Sequenzanalyse, sondern stellt den Weg zur Formulierung der Fallstruktur einer bestimmten Lebenspraxis dar und dies ist – so Oevermann – zentral für die Objektive Hermeneutik (ebd. 2013: 75). Bei der Fallstruktur handelt es sich um ein „eigenständiges (eigenlogisches) Muster“ (Garz/Raven 2015: 152), das als Markenzeichen bzw. Unterscheidungsmerkmal des entsprechenden Falles zu betrachten ist. Sie lässt sich einerseits an der an mehreren Stellen festgestellten Wiederholung von dem, „was als ‚objektiver Sinn‘ in einer Äußerung zum Ausdruck kommt“, andererseits an „dem Verhältnis, in dem der subjektiv gemeinte Sinn zum objektiven Sinn steht“, erkennen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014: 253). In dieser Hinsicht warnt Wernet (2012) davor, dass diese methodologische Operation nicht mit einer „gesetzeswissenschaftliche[n] Formulierung gesellschaftlicher Regelmäßigkeiten“ oder mit einer „tatsachenwissenschaftliche[n] Feststellung von Sachverhalten“ (ebd.: 185) gleichzusetzen sei und weist ausdrücklich darauf hin, dass es sich bei der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse um ein Verfahren der Fallstrukturekonstruktion handelt (ebd.).

Von ihrer Entstehung im Rahmen des Projekts „Elternhaus und Schule“ bis heute hat sich die Methodologie der Objektiven Hermeneutik im Laufe der Jahre weiter entwickelt⁶⁸. Sie wird von Oevermann als „Methode der Rekonstruktion von Bildungsprozessen“ bzw. als Antwort auf die Frage „wie können Bildungsprozesse empirisch rekonstruiert werden“ verstanden (vgl. Wernet 2012: 183). In Anbetracht der Entwicklung und Erweiterung der Objektiven Hermeneutik beansprucht sie, „sowohl eine allgemeine Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt zu sein als auch auf der Ebene der Kunstlehre forschungspraktische Auswertungsverfahren für die Gesamtheit von Datentypen in diesen Wissenschaften zu bieten“ (Oevermann 2013: 98). Geier (2011) geht in die gleiche Richtung und betrachtet das Verfahren der Objektiven Hermeneutik als eine „rekonstruktive Interpretati-

⁶⁸ Für eine detaillierte Darstellung der Entstehung, Entwicklung und Erweiterung der Objektiven Hermeneutik von einem lokalen Arbeitskreis zu einer „Methodenschule“ vgl. Franzmann 2016; vgl. hierzu auch Schelle 2003.

onstechnik mit universalem Geltungsanspruch, jedwede soziale Praxis erforschen zu können“ (Geier 2011: 91). Franzmann (2016) geht weiter und spricht neben den Terminologien „Methodologie“ und „Kunstlehre“ von „einer ‚Methodenschule‘“⁶⁹ mit Ausstrahlung in verschiedene Fachdisziplinen und berufliche Arbeitskontexte“ (ebd.: 2), die er zu einem späteren Zeitpunkt wie folgt präzisiert:

Bekannte Schwerpunkte sind die Sozialisationsforschung und Familiensoziologie, die Professionalisierungsforschung als ein riesiges Feld, in dem jeweils mehrere Studien zu Medizin, Rechtspflege, Wissenschaft, Sozialarbeit, Architektur, Lehrerhandeln vorliegen, die Forschungen zu Biographie, Adoleszenz, Generationenbildung, die Religionssoziologie sowie schließlich einige kleinere Felder, zu denen mehrere Einzelstudien vorliegen. Dazu zählen etwa Untersuchungen zur Autonomie des Politischen, zum künstlerischen Handeln, Werk- und Literaturanalysen, Filmanalysen, Themen aus Polizei und Kriminalistik, Arbeiten zu Lifestyle-Phänomenen, zu Deutungsmustern bei Unternehmen, Deutungen archäologischer Fundstücke, zum Intellektuellen, zur Parteienforschung. (Franzmann 2016: 11f)

Im Folgenden werden die Rolle und die Anwendung der Objektiven Hermeneutik im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung näher betrachtet.

4.2.2 Die Objektive Hermeneutik in der Schul- und Unterrichtsforschung

Obwohl die Objektive Hermeneutik in den 70er Jahren entwickelt wurde und – so Franzmann (op. cit.) – in verschiedenen Disziplinen Anwendung gefunden hat, erfährt sie in der Schul- und Unterrichtsforschung erst in der Mitte der 90er Jahren Anerkennung (vgl. Helsper/Böhme 2008: 141). Dies hat einen Zusammenhang mit der passiven, unbeteiligten oder sogar desinteressierten Haltung der Erziehungswissenschaft der in den 60er, 70er und 80er Jahren er-

⁶⁹ Mehr dazu vgl. den Sammelband von Becker-Lenz u.a. (2016) mit dem Titel „Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme“.

folgten Entwicklung der qualitativen Methoden gegenüber (vgl. Wernet 2006: 8). Im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte hat sich aber der hermeneutisch-strukturelle Ansatz in der erziehungswissenschaftlichen, qualitativen oder interpretativen Forschungstradition einen Weg gebahnt und spielt in diesem Bereich eine besondere Rolle (vgl. Wernet 2006:7), sodass fallrekonstruktive Studien in allen erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten zu finden sind (vgl. ebd.: 182). Ob unter der Bezeichnung von schulpädagogischer bzw. pädagogisch-reflexiver Kasuistik (vgl. Beck u.a. 2000; Schelle u.a. 2010) oder von pädagogischem Fallverstehen (vgl. Wernet 2006) hat sich diese Methodologie in der empirisch-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung etabliert und ihre Position konsolidiert. Seel/Hanke (2015) gehen noch weiter und berichten davon, dass diese Methodologie in diesem Bereich „recht populär“ geworden ist (ebd.: 824). Die Gründe, die dazu geführt haben, lassen sich in Anlehnung an Wernet (2006) wie folgt erklären:

„Dass sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung neben dem subsumierenden, quantifizierenden, tatsachen- und gesetzeswissenschaftlichen Forschungsverständnis ein hermeneutisch-rekonstruktives herausgebildet hat, hängt mit dem erziehungswissenschaftlichen Objektbereich selbst zusammen. Denn gerade Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse involvieren die Fragen des subjektiven Verlaufs und der Besonderheit der jeweiligen Konstellation; Fragen, die ein quantitativer Forschungsansatz nicht zu bearbeiten in der Lage ist.“ (Wernet 2006: 182f)

Die Anwendung der Objektiven Hermeneutik in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und insbesondere in der Schul- und Unterrichtsforschung lässt sich in zwei Schwerpunkte einteilen (vgl. Hebenstreit et al. 2016: 1f):

- zum einen ihr Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung (Verhältnis zwischen Theorie und Praxis).
- zum anderen ihre Rolle als Professionalisierungsmöglichkeit pädagogischer Fachkräfte.

Die Orientierung der Objektiven Hermeneutik auf den zweiten Schwerpunkt steht in Einklang mit der in den 90er Jahren immer wieder im Zentrum der wissenschaftlichen Debatten stehenden Frage der Professionalisierung (vgl. Franzmann 2016: 38). Dies hat

u.a. die objektiv-hermeneutisch Forschenden dazu gebracht, sich mit der Rolle und dem Beitrag der Fallarbeiten zur Professionalisierung der Lehrkräfte zu beschäftigen (vgl. Hebenstreit et al. 2016: 2). Ohne irgendeinen Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich einige Studien einführen, die als „akteursorientierte Kasuistik“⁷⁰ (Wernet 2006: 183) fungieren und die Professionalisierungsmöglichkeit der Lehrkräfte anhand unterschiedlicher allgemein-pädagogischen Fragestellungen diskutieren.⁷¹

- In ihrem wegweisenden und im Bereich der pädagogischen Kasuistik oft zitierten Band beschäftigen sich Combe/Helsper (1994) mit der Frage „Was geschieht im Klassenzimmer?“. Auf der Grundlage von Fallbeispielen geht es ihnen darum, die „Konstellationen pädagogischen Handelns und der darauf aufbauende Entwurf einer pädagogischen Handlungstheorie“ zu analysieren (ebd.:7). Mit dieser Arbeit an der „Mikrostruktur des Unterrichts- und Schulgeschehens“ in der Logik der Objektiven Hermeneutik verfolgen sie das Ziel, die tatsächlichen Unterrichtsgeschehnisse nicht äußerlich zu betrachten, sondern deren Ziel von innen aufzuschließen (vgl. ebd.).
- Im Rahmen eines universitären Lehrerbildungsprojektes schlagen Beck et al. (2000) den Einsatz der rekonstruktiven Arbeit an Fällen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung „als Möglichkeiten einer professionalisierenden Vermittlung“ vor. Sie verfolgen das Ziel, die „Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenz“ bei künftigen Lehrerin/innen zu fördern und zu schärfen (vgl. ebd.), deren Reflexivität und Interaktions-sensibilität zu steigern und einen „Habitus der reflexiven Distanz“ (ebd.: 45) zu entwickeln.
- In seiner Schrift mit dem Titel „Pädagogische Permissivität“ stellt Wernet (2003) Problemstrukturen pädagogischen Han-

⁷⁰ Als „akteursorientierte Kasuistik“ bezeichnet Wernet (2006) alle Fallstudien, „die sich mit unterschiedlicher Interaktion und der Rolle des Lehrers beschäftigen“ (ebd.: 184) und das Handeln der Akteure im Unterricht durch eine direkte Perspektive erforschen (vgl. ebd. 185).

⁷¹ Vgl. hierzu auch Gruschka (2009).

delns in den Mittelpunkt seiner Abhandlung. Die eingeführte und diskutierte These über „das Phänomen der pädagogischen Entgrenzung“, illustriert er im Anschluss daran mit einer hermeneutischen Rekonstruktion von Fallbeispielen pädagogischer Interaktionen. Dabei geht es ihm insbesondere darum zu zeigen, „dass Entgrenzungsbewegungen eine typische Begleiterscheinung schulisch-pädagogischen Handelns darstellen“ (ebd.: 7).

- In Schelle/Rabenstein/Reh (2010) sind Protokolle von Unterrichtsinteraktionen und Texten, in denen unterschiedliche Praktiken thematisiert sind, zusammengestellt und für die weitere Analyse aufbereitet. Dieses „Fallbuch“ steht in der Tradition der pädagogischen Kasuistik und setzt sich zum Ziel, „(Struktur-) Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar [zu] machen“ (ebd.: 10).

Zusätzlich zu diesen Studien mit allgemein-pädagogischen Fragestellungen gibt es hermeneutisch-rekonstruktive Arbeiten, die sich mit fachdidaktischen Fragestellungen auseinandersetzen (vgl. z.B. Schelle 2003 für die Politikdidaktik). Die Anwendung der Objektiven Hermeneutik im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung wurde außerdem neben den Studien, die auf der Grundlage von Datenmaterial aus dem eigenen kulturellen Sprachraum der Forschenden durchgeführt wurden, auf fremdsprachliche und fremdkulturelle Kontexte ausgeweitet. Diese länderübergreifenden Fallstudien setzen sich zum Ziel, das Fremde methodengeleitet zu erforschen und zu verstehen. Sie dient auch der Schärfung des eigenen Blicks.

- In ihrer empirischen Arbeit mit dem Fokus auf Rekonstruktionen berufskultureller Differenzen pädagogischen Handelns in Deutschland und in den USA setzt sich Rademacher (2009) einer vergleichenden Logik folgend mit der Gestaltung und Durchführung des ersten Schultages in beiden Ländern auseinander.
- Die Fallstudien von Meister (2012) folgen auch einer länderübergreifenden und vergleichenden Forschungslogik. Bei den Rekonstruktionen von Anfangssequenzen von Unterrichtsstunden aus deutschen und französischen Schulen geht es um die Strukturen und Spezifika der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden in der Auftaktsituation des Unterrichts.

Neben diesen länderübergreifenden⁷² bzw. fachdidaktisch orientierten Monografien und Dissertationen sind auch Einzelfallstudien bzw. einzelne Beiträge in der Forschungstradition der objektiven Hermeneutik zu finden.

- In ihrer Fallrekonstruktion fokussiert sich Flitner (2009) auf die Umgangsweise von Lehrkräften mit pädagogischen Krisen in einem französischen und einem deutschen Lehr- und Lernkontext. Dabei geht es ihr besonders darum, den Lehrerhabitus, kulturübergreifende Aspekte und kulturelle Besonderheiten von Berufskulturen in beiden Ländern zu erforschen.
- Neben der Fallrekonstruktion von Datenmaterial aus dem deutschen und französischen Kontext weitet Schelle (2013) ihre objektiv-hermeneutischen Forschungen „zur Konstituierung des Gegenstandes im Unterricht“ auf den senegalesischen Sprach- und Kulturraum aus (vgl. auch Schelle/Straub 2016).
- Anhand einer binationalen Rekonstruktion einer Sequenz aus einem Deutschunterricht verfolgen Früchtenicht/Mbaye (2013) das Ziel, das Korrekturverhalten einer senegalesischen Lehrerin objektiv-hermeneutisch zu analysieren und dabei ihre Rolle als Forscherin und Forscher aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen zu reflektieren. Daran schließt sich eine rekonstruktive und kontrastierende Fallarbeit mit dem Fokus auf der Rolle des Sprachwechsels in Korrektursituationen im Fremdsprachenunterricht aus Deutschland und dem Senegal an (vgl. ebd. 2016).

Gemeinsam haben die hier dargestellten objektiv-hermeneutischen Fallarbeiten, dass sie „berufspraktische Handlungsprobleme zum Ausgangspunkt [nehmen] und versuchen, auf dem Wege der Fallrekonstruktion zum Verständnis dieser Probleme zu gelangen“ (vgl.

⁷² Die objektiv-hermeneutische Arbeit von Dersch/Oevermann (1994) bezieht sich zwar auf Daten aus einem für beide Forscher fremdkulturellen Kontext, verfolgt aber keine pädagogische Zielsetzung. Die dabei rekonstruierte alltägliche Lebenspraxis einer tunesischen Bäuerin zwischen Tradition und Modernisierung dient lediglich der Veranschaulichung des Forschungsinstrumentariums der Objektiven Hermeneutik.

Wernet 2006: 185). Ferner verdeutlichen die Einrichtungen von kasuistischen Fallarchiven die zunehmende Bedeutung und Funktion der Objektiven Hermeneutik⁷³ in der Schul- und Unterrichtsforschung und in der universitären Lehrerbildung. An dieser Stelle kann auf folgende Online-Archive hingewiesen werden:

- Online-Fallarchiv der Universität Kassel
- Apaek: Archiv für pädagogische Kasuistik der Goethe Universität Frankfurt am Main
- Das videobasierte Fallarchiv (HILDE) und das Fallarchiv HILDEonline der Universität Hildesheim
- KASUS – kasuistische Fallsammlung: des Instituts für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover
- Internes Fallarchiv der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Nun wird der Blick auf die Relevanz und Anwendungsmöglichkeit der Objektiven Hermeneutik im Rahmen der Untersuchung von eigen- und fremdkulturellen Daten geworfen.

4.2.3 Die Erforschung von eigen- und fremdkulturellem Material

Im Zuge der Internationalisierung der Bildungsforschung, der diaktischen Ländervergleiche (z.B. die PISA-Studien), der vergleichende Forschungen von Bildungs- und Schulsystemen (vgl. z.B. Adick 2013) und der länderübergreifenden bzw. binationalen, qualitativen Unterrichtsforschung der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage nach einem geeigneten Instrument der Auswertung von Datenmaterial aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen. Die Auseinandersetzung des Kulturwissenschaftlers Cappai (2010) mit dieser Thematik erweist sich als wegweisend und überzeugend (vgl. ebd.: 129). Cappais Ausgangspunkt bildet die Grundannahme, dass es „im Westen entwickelte Methoden der empirischen Sozialforschung“ gibt, die „über ein nicht zu vernachlässigendes Potential verfügen, fremdkulturelle Lagen zu erforschen“ (ebd. 152), weil sie

⁷³ Auf den Webseiten dieser Online-Archive wird darauf hingewiesen, dass sie anhand der Methode der Objektiven Hermeneutik arbeiten.

dem/der Forschenden ermöglichen, „Differenz‘ innerhalb der eigenen Gesellschaft zu erkennen und theoretisch zu reflektieren“ (ebd.: 152). Bei der näheren Betrachtung der entwickelten sozialwissenschaftlichen Methoden identifiziert er die rekonstruktiven Verfahren als besonders geeignete Instrumente für die Erforschung der „Fremdkulturalität“, „[...] denn sie scheinen gegen die Neigung gut gerüstet zu sein, Differenz vorschnell zu assimilieren“ (ebd.: 129). Unter den rekonstruktiven Verfahren scheint die Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik den von Cappai aufgeführten Gütekriterien der Erforschung fremdkultureller Gegebenheiten gerecht zu werden. Diese Annahme lässt sich damit begründen, dass die Objektive Hermeneutik einerseits „auf die Erkenntnis kultureller Regelmäßigkeit abzielt“, und dass sie auf der anderen Seite „über die erforderliche Selbstreflexivität verfügt, die kulturelle Gebundenheit des eigenen Standpunktes zu hinterfragen“. Anders formuliert ermöglicht ihr Forschungsinstrumentarium, „die ‚natürliche‘ Disposition zum ethnozentrischen Urteil unter Kontrolle zu bringen“ (vgl. ebd.: 153). Trotz seiner Grundüberzeugung über die Adäquatheit der rekonstruktiven Verfahren im Rahmen der „Forschung unter Bedingungen kultureller Fremdheit“ (ebd.: 151), warnt Cappai vor dem Anspruch „in diesen Methoden etwas zu erblicken, das ohne Rücksicht auf den jeweiligen soziokulturellen Kontext Anwendung finden kann“ (ebd.: 151). Diese Ermahnung begründet er in Bezug auf die Tatsache, dass die besondere Sensibilität dieser Methode für das „Anderssein“ bzw. die Fremdheit zwar als eine notwendige Auflage, aber nicht als eine „ausreichende Bedingung für empirische Forschung in fremdkulturellen Lagen“ anzusehen ist⁷⁴ (vgl. ebd.: 151). Vor dem Hintergrund, dass im Rahmen der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse im Anschluss an eine kontextfreie Interpretation die gedankenexperimentell formulierten Lesarten mit dem konkreten Kontext verglichen werden, kann die Erforschung von fremdkulturellen Phänomenen ohne Bezug auf

⁷⁴ Darauf hat auch Schelle (vgl. u.a. 2013) bei ihren Auseinandersetzungen mit Datenmaterialien aus fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kontexten (wie zum Beispiel bei der Rekonstruktion von Unterrichtstranskripten aus Frankreich oder Senegal) aufmerksam gemacht.

kulturelle Informationsquellen aus dem erforschten Milieu als eingeschränkte Handhabung der Methodologie durch die/den Forscher/in angesehen werden.

Aufgrund der von Mannheim eingeführten Thematik der „Standortgebundenheit“ der Forscher/innen bzw. der „Seinsverbundenheit des Wissens“ (vgl. Mannheim 2004; Fritzsche 2012) oder/und der „Abhängigkeit des Deutenden, der Deutung und der Deutungsobjekte von ihrer jeweiligen Einbettung in Milieus, Geschichte und Deutungsgemeinschaften“ (Söffner 2003: 17) und in Anbetracht von den sog. „blinden Flecken“ der transkulturellen und kulturvergleichenden Forschungen (vgl. Schelle 2013: 255) stellt sich nun die Frage, welche Haltung der/die objektiv-hermeneutisch Forschende bei der Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Daten einnehmen soll, um das Risiko des ethnozentrischen Urteils (vgl. hierzu ebd. 139) zu entgehen, die „Imprägnierungen des eigenen Blicks“ (Hollstein 2012: 203) zu relativieren und die „Seh- und Denkgewohnheiten“ (Hollstein/Schelle/Meister 2012: 281) zu reflektieren und methodisch zu kontrollieren. Neben der Einlassung auf die „Sprache des Falls“ (Cappai 2010: 129) stellt sich das Hineinversetzen in „die kulturellen ‚Tiefenstrukturen‘ der Gesellschaft, in der geforscht wird, sei es entlang geltender Basisregeln, sei es entlang vorhandener ‚Erzählkulturen‘“ (Cappai 2010: 151) als besonders erkenntnisvoll und gewinnbringend heraus, denn

„[e]s sind (...) die erforschten Subjekte selbst, die mit ihrer typischen Sprache und Verhaltensweise, mit ihrer typischen Art der positiven oder negativen Abgrenzung von anderen Gruppen und Milieus und mit ihrer typischen Selbstdarstellung dem Forscher ‚einen Zugang zur Andersgeartetheit der existentiellen Verankerung von Erfahrungs- und Bewusstseinsbildung‘ ermöglichen.“ (ebd. 142)

In dieser Hinsicht kann der Aufbau von gemischten Interpretationsgruppen, an denen Forscher/innen aus dem Land, dessen Kultur erforscht wird, als Lösungsweg angesehen werden (vgl. hierzu die

Empfehlung in Schelle 2013: 265f)⁷⁵. An dieser Stelle muss wiederum darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Konstellation handelt, in der das Fremde (Französischunterricht aus Deutschland) „hautnah“ erforscht wird und der fremdkulturelle Kontext dem Land entspricht, in dem die Arbeit vorgelegt wird.

Außerdem erweist sich die Objektive Hermeneutik auch als besonders geeignet bei der Erforschung von Daten aus dem eigenen Sprach- und Kulturraum. Ihre methodologischen Prämissen ermöglichen das Vertraute mit größerer Distanz zu betrachten, „weil die Daten nicht direkt, sondern über Umwege – soziale Kontexte, tief-erliegende Strukturen – erschlossen werden“ (Brüsemeister 2008: 218). Die „Haltung der Verfremdung des Sachverhaltes“ gelingt den Forschenden, indem sie methodologisch bei der rekonstruktiven Datenanalyse „das ‚Normale‘ als etwas Selektives, Kontingentes, Erklärungsbedürftiges behandeln, als etwas, das auch anders möglich wäre und das deshalb ‚etwas bedeutet‘, einen spezifischen – objektiven – Sinn hat“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 254). Außerdem nimmt der/die objektiv-hermeneutisch Forschende eine „künstliche Naivität“ ein, um das vorhandene Vorwissen über die zu erforschenden Daten methodisch bewusst zu kontrollieren (vgl. Oevermann 1993: 142). Im Rahmen dieser Arbeit stellen die Unterrichtsstunden aus dem Senegal – begründet durch meine senegalesische Herkunft – die Daten aus dem eigenen Sprach- und Kulturraum dar. Vor dem Hintergrund, dass die Objektive Hermeneutik

⁷⁵ Als Beispiel kann in dieser Hinsicht die Kooperation zwischen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät (FASTEF) der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz als erfolgreiches Modell angeführt werden. Die Kooperation hat bereits den Austausch von Forscherinnen und Forschern aus beiden kulturellen Kontexten und die Organisation von gemeinsamen internationalen Tagungen (Mainz 2012, Paris 2014, Dakar 2016, Mainz 2018) ermöglicht, an denen Unterrichtssequenzen aus deutschen, senegalesischen und französischen Schulen hermeneutisch rekonstruiert, vorgestellt und gemeinsam diskutiert wurden. Diese Kooperation bildet den Ausgangspunkt meiner Forschungsarbeit und hat auch die Gründung eines binationalen Rekonstruktionsteams begünstigt (vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013, 2016, 2017).

sich als geeignet und günstig erweist, eigenkulturelles Datenmaterial und fremdkulturelle bzw. fremdsprachliche Phänomene zu erforschen, lässt sich nun fragen, welche Rolle dieser strukturelle Ansatz bei der Rekonstruktion, bei dem Analysieren und Explizieren von fachdidaktischen Aspekten der Unterrichtsinteraktion, insbesondere beim Umgang mit „Fehlern“ im Fremdsprachenunterricht, spielen kann.

4.2.4 Die Rolle der Objektiven Hermeneutik in der Fehlerforschung

Das Grundverständnis des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen dieser vorliegenden Arbeit orientiert sich an einer im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verbreiteten Vorstellung von Unterricht als „Interaktions- und Kommunikationssystem“ (vgl. Schelle et al. 2010), das „selektiv Anschlussoptionen wählend und verwerfend voranschreitet“ (Schelle 2010: 47) und „von bewusstem und unbewusstem Regelwissen der Akteure und von Strukturen“ gekennzeichnet ist (ebd.). Vor dem Hintergrund, dass die Methodologie der Objektiven Hermeneutik für die Auswertung von Interaktionen im Familienkontext entwickelt wurde, stellt sie auch ein erkenntnisreiches Auswertungsinstrument für die Erforschung von Ausdrucksgestalten aus schulischen Interaktionen dar. Die von Oevermann et al. (1979) bei der Auswertung der Protokolle aus einem Familienkontext identifizierten „Diskrepanzen zwischen bewusster Ausdrucksintention und objektivem latenten Sinn“ (vgl. Oevermann 2013: 89) sind auch in der schulischen Interaktion durch eine methodische Operation des Verstehens rekonstruierbar. Dies begründet primär die Wahl der Objektiven Hermeneutik für die Auswertung meines Datenmaterials aus eigenem Sprach- und Kulturraum (Deutschunterricht im Senegal) und aus einem fremdkulturellen und fremdsprachlichen Kontext (Französischunterricht in Deutschland). Hinzu kommt die Annahme, dass dieser struktural-hermeneutische Ansatz – so Oevermann u.a. (1979) – besonders geeignet ist, „Interaktion als Produktion von sozialem Habitus und verschiedenen Kulturen zu rekonstruieren“ (vgl. Schelle 2010: 50). Angesichts der Tatsache, dass das Korpus dieser Arbeit durch das Verfahren einer teilnehmenden Beobachtung erhoben worden sind und die Beteiligten (insbesondere die Lehrkräfte) über die Thematik dieser Forschungsarbeit im Vorfeld informiert waren, ermöglicht diese Auswertungsmethode, „hinter die Bühne“ der Unterrichtskommunikati-

on zu blicken. So kann die manifeste Sinnschicht (hier die Art und Weise, wie die Lehrkräfte ihr Korrekturverhalten nach außen präsentieren) von der verdeckten und latenten Sinnschicht (vgl. hierzu Wernet 2011: 2) der Korrekturhandlungen methodengeleitet unterschieden und expliziert werden. Dafür müssen aber im Prozess der Interpretation bestimmte Grundhaltungen und Interpretationsregeln eingehalten werden.

4.2.5 Zum Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik

Um die Position der Objektiven Hermeneutik in der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaft „als eine allgemeine Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt“ (Oevermann 2013: 98) weiterhin zu sichern und sie als „forschungspraktische Auswertungsverfahren für die Gesamtheit von Datentypen in diesen Wissenschaften zu bieten“ (ebd.), wurden von Oevermann und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bestimmte Grundhaltungen und Empfehlungen formuliert, die dazu beisteuern, die Interpretationstechniken zugänglich und handlich zu machen. Sie tragen auch dazu bei, die Qualität der Interpretationen zu gewährleisten und die Gültigkeit der erbrachten Ergebnisse in der Logik der Objektiven Hermeneutik zu prüfen bzw. prüfen zu lassen. Noch bevor auf die Interpretationsschritte eingegangen wird, werden zuerst die formulierten Grundhaltungen und Empfehlungen näher betrachtet, die im Rahmen einer objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion zu beachten sind.

Grundhaltungen und Empfehlungen

In der Forschungsprogrammatik der Objektiven Hermeneutik geht es insbesondere darum, die allgemeinen Struktureigenschaften eines bestimmten „Einzelerignisses oder Einzeldings“ (vgl. Oevermann 2000: 117) zu erschließen bzw. eine Strukturgeneralisierung zu formulieren, und zwar „eine Formulierung allgemeiner Strukturen, Regeln oder sozialer Problemkonstellationen, bezüglich derer der konkrete Fall eine besondere Stellung, eine besondere Antwort, eine besondere Variante darstellt“ (Wernet 2012: 184). Dies erklärt die Bezeichnung dieser Methodologie als struktural-hermeneutischen Ansatz. Um zu diesem „Erkenntnismodus“ zu gelangen, müssen gewisse Interpretationsregeln und Grundhaltungen eingehalten und

bestimmten Schritten nachgegangen werden: Rekonstruktion der latenten bzw. der objektiven Sinnstrukturen, Formulierung einer Fallstrukturhypothese, Prüfung der Fallstruktur auf Falsifikation, Generalisierung der Fallstruktur/Fallstrukturgesetzlichkeit. An dieser Stelle muss betont werden, dass im Verständnis der Objektiven Hermeneutik der Fall nicht als „solitäres Ereignis“ verstanden wird, sondern als eine „Besonderung“ bzw. als eine „spezifische, subjektive Antwort auf ein allgemeines Handlungsproblem“ (vgl. Wernet 2012: 183). Bei der Rekonstruktion der latenten Sinnstruktur des zu analysierenden Sachverhalts ist es ratsam und notwendig, sich den zu erklärenden Ausdrucksgestalten unvoreingenommen, detailliert und unselektiv anzunähern (vgl. Oevermann 2000: 117). Die Vermeidung der Vorselektion bezeichnet Oevermann als „Totalitätsprinzip“. Es besagt, dass bei der Auswertung eines ausgewählten Protokollabschnittes, „alles, d.h. jede noch so kleine und unscheinbare Partikel, in die Sequenzanalyse einbezogen und als sinnlogisch motiviert bestimmt werden muß“ (Oevermann 2000: 100 f.). Bei der Formulierung der Lesarten wird empfohlen, nicht bei den Intentionen der Akteure zu verweilen d.h. sich zu fragen, „was und wie ein Sprecher dies gemeint haben mag“ (Franzmann 2016: 27), weil man nicht rekonstruieren kann, was sich im Kopf einer Sprecherin/ eines Sprechers abspielt. Vielmehr sollte man sich bei der Rekonstruktion des objektiven Sinns einer Äußerung mit folgender Frage beschäftigen: „wer so etwas in welcher Situation und unter welchen Bedingungen gesagt haben kann“ (ebd.: 27). Dabei wird das Gedankenexperiment als Arbeitsinstrument eingesetzt. Bei der gedankenexperimentellen Operation bzw. der Kontextvariation verlässt der/die objektiv-hermeneutisch Forschende „gezielt den gegebenen Kontext, um gerade über den Vergleich mit anderen Kontexten die spezifischen Konnotationen einer Äußerung zu erfassen“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 257). Dabei ist es notwendig, auf eine typisch objektiv-hermeneutische Haltung zurückzugreifen, um das vorhandene Vorwissen über den zu analysierenden Sachverhalt methodisch bewusst zu kontrollieren (vgl. Oevermann 1993: 142). Diese Operation bezeichnet Oevermann als „methodisch kontrollierte Herstellung künstlicher Naivität“ (ebd.: 264). Oevermann (ebd.) zufolge kann erst durch diese Haltung, die/der struktural-hermeneutische Forschende in der Lage sein, die ihr/ihm schon zu sehr vertrauten Gegenstände „auf die Distanz des Fremden“ zu betrachten (ebd.) bzw. sie in einer distanzierten Position „struktur-

analytisch aufschlußreicher“ zu rekonstruieren, „statt sie nur in der Binnenperspektive der Praxis, die es gerade zu analysieren gilt, gehaltlos zu paraphrasieren“ (Oevermann 1993: 264). In der Logik der Objektiven Hermeneutik ist es außerdem äußerst wichtig, zwischen der „Entdeckung“ und der Begründung der „Geltung“ einer Lesart zu unterscheiden (vgl. Oevermann 1996: 99f.). Für die Generierung von Lesarten kann auf alle Informationsquellen Bezug genommen werden. Bei der Begründung deren Geltung bildet aber allein die objektive Vereinbarkeit mit dem zu analysierenden Text „nach geltenden bedeutungsgenerierenden Regeln“ einen relevanten Bezugspunkt (vgl. Oevermann 1993: 142). Bei dieser objektiv-hermeneutischen, extensiven Sequenzanalyse wird anfangs eine Vielzahl an Lesarten generiert. Im Verlauf des „Kampf[s] um den Text“ (Oevermann u.a. 1979: 393) werden die meisten von den entwickelten Lesarten ausgeschlossen, bis die Struktur des Falles herausgearbeitet wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 256). Aufgrund der Fleißarbeit, die mit der objektiv-hermeneutischen gedankenexperimentellen Konstruktion von Lesarten und mit dem Ausschlussverfahren zum Herausarbeiten der „richtigen“ Lesart (vgl. Garz/Raven 2015: 144) einhergeht, wird ausdrücklich empfohlen, das Interpretationsverfahren in einer Gruppe durchzuführen, um „die einzelnen, individualspezifischen Beschränkungen der Interpretation dadurch auszugleichen“ (Oevermann u.a. 1979: 393). Begründet durch die Annahme, dass Forschende aufgrund eigener Erfahrungen und Vorannahmen bestimmte Lesarten forcieren und andere ausblenden könnten, argumentieren Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014), dass die Operation des Gedankenexperiments „kaum von einer Person bewältigt werden“ kann und plädieren im Anschluss an Oevermann u.a. (1979) für das Verfahren der Interpretationsgruppe (ebd.: 261). Diese Empfehlung ist mit der Annahme verbunden, dass die Interpretationsgruppe „quasi eine partikulare, stellvertretende Einheit der Gesellschaft, in der ihre sinnlogischen Regeln repräsentiert werden“ darstellt (vgl. Geier 2011: 108). Dies setzt aber voraus, dass die Interpreten oder einige Mitglieder der Interpretationsgruppe „mit der Lebenswelt, aus der das Datenmaterial stammt, möglichst gut vertraut“ sind (vgl. Oevermann u.a. 1979: 392). Allein damit ist der Rahmen noch nicht dafür gegeben, die „richtige“ Lesart zu bilden bzw. die Fallstruktur herauszuarbeiten. Die Arbeit in einer Interpretationsgruppe ist erst produktiv, wenn die beteiligten Gruppenmitglieder „eine hohe Bereitschaft

zeigen, geradezu streitsüchtig ihre Interpretationen möglichst lange mit Argumenten gegen Einwände aufrechtzuerhalten, damit sie, wenn sie scheitern, möglichst informationsreich scheitern“ (ebd.: 393).

Das Herausarbeiten einer Fallstruktur bei der Auswertung eines Datenmaterials reicht nicht allein, um sie als eine definitive und gültige Fallstruktur zu deklarieren. Vielmehr schlägt Oevermann (2000) vor, sie zuerst als Fallstrukturhypothese zu betrachten und sie – wie in der vorliegenden Arbeit durchgeführt – an drei weiteren Textausschnitten in Kontrastverhältnis zu setzen (vgl. ebd.: 97). Zusätzlich zur Arbeit in einer Interpretationsgruppe bildet diese Operation des Falsifikationstestes ein weiteres Merkmal, um die Zuverlässigkeit und die Gültigkeit der herausgearbeiteten Fallstruktur zu untermauern:

(...) wenn eine Fallstrukturhypothese nicht triftig ist oder nicht präzise genug, dann kann man darauf vertrauen, dass sie sich sehr bald an einer kommenden Sequenzstelle als ungültig erweisen wird. Die Sequenzanalyse stellt also in sich eine Operation der permanenten Herstellung von Bewährungsproblemen für eine Fallrekonstruktion dar. (Oevermann 2013: 97)

Im Anschluss an den Falsifikationstest lässt sich eine Fallstrukturgeneralisierung vornehmen, d.h., – um mit Wernet (2012) zu sprechen – lassen sich „auf der Folie des konkreten Falles allgemeine gesellschaftliche Handlungsprobleme und typische Antworten auf diese Probleme (...) explizieren“ (ebd.: 185). Daraus geht hervor, dass die Verallgemeinerung der Ergebnisse von objektiv-hermeneutischen Fallstudien nicht auf der Folie der „statistischen Generalisierung“ (Wernet 2012: 184) erfolgt, sondern durch Strukturgeneralisierungen, um auf diese Weise das Allgemeine über „den Weg des Besonderen zugänglich“ zu machen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund geht deutlich hervor, dass es der Objektiven Hermeneutik nicht primär darum geht, einer Subsumtionslogik⁷⁶ zu

⁷⁶ Damit das Prinzip der Vermeidung der Subsumtionslogik im Rahmen der Objektiven Hermeneutik nicht missverstanden wird, merkt Oevermann (2013: 95) Folgendes an: „Erst ganz am Ende des Prozesses der Fallrekon-

folgen, sondern Theorie auf der Grundlage des zu erklärenden Datenmaterials zu bilden bzw. zu entwickeln, denn „[m]it jeder Fallrekonstruktion müssen sich die theoretischen Modelle am Datenmaterial bewähren und entsprechend modifiziert werden“ (Wernet 2012: 185). Nun lässt sich fragen, welche konkreten Interpretationsschritte erfolgen müssen, um zu den hier in Aussicht gestellten Erkenntnissen zu kommen.

Interpretationsschritte

In Anlehnung an Wernet⁷⁷ lassen sich für die Auswertungspragmatik der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation fünf Prinzipien unterscheiden, und zwar das Prinzip der „Wörtlichkeit“, „Kontextfreiheit“, „Sequentialität“, „Extensivität“ und der „Sparsamkeit“. Wernet (2011) zufolge sind aber die ersten drei Interpretationsprinzipien („Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequentialität“) die wichtigsten Arbeitsschritte (ebd.: 6). Aus eigener Erfahrung sind die Prinzipien der „Wörtlichkeit“ und der „Sequentialität“ für die Erforschung von „Fehlern und Fehlerkorrekturen“ anhand von Unterrichtsprotokollen sehr geeignet und handhabbar, unabhängig davon, ob es sich um Material aus eigen- oder fremdkulturellem Kontext handelt. Vor dem Hintergrund, dass das Auswertungsverfahren der Objektiven Hermeneutik bereits in zahlreichen methodologischen Schriften Oevermanns (vgl. u.a. 1979; 2000, 2002, 2013) und methodologischen Werken (Mayring 1990; Lamnek 1995; Brüsemeister 2008; Bohnsack 2014; Przyborski/Wohlrab-Sahr

struktion, wenn über den Weg einer abgeschlossenen Strukturgeneralisierung die aufgefundene Fallstruktur als Typus hinreichend explizit bestimmt ist, kommt so etwas wie eine Subsumtion ins Spiel, indem diese typologische Erkenntnis in den Kanon vorausgehender Untersuchungsergebnisse integrierend und vergleichend eingearbeitet wird“.

⁷⁷ Obwohl die Methodologie von Oevermann (1979) gegründet wurde, wird anhand der 5 Prinzipien gearbeitet, die von Wernet (vgl. 2009), einem ehemaligen Doktoranden und Mitarbeiter Oevermanns (vgl. Becker-Lenz et al. 2016 S. 150f) entwickelt wurden. Bezüglich der Bezeichnung des Prinzips der „Kontextfreiheit“ finde ich aber den Begriff „Kontextvariation“ (vgl. Oevermann 1981, 2000, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 257) viel eindeutiger. Außerdem ermöglicht er m.E., jeglichen Missverständnissen über dieses Prinzip vorzubeugen.

2014; Flick 2016) expliziert wurde und die fünf Interpretationsschritte neben den Einführungswerken von Wernet (vgl. 2000, 2006, 2009), Ley (2010), Garz/Raven (2015) in zahlreichen Aufsätzen (vgl. z.B. Leber 1994; Schelle 2013 usw.), Sammelbänden (vgl. z.B. Garz/Kraimer 1994; Becker-Lenz/Franzmann u.a. 2016), Dissertationen/Habilitationsschriften (vgl. bspw. Meister 2012; Schelle 2003), Lehr- bzw. Fallbüchern (vgl. u.a. Schelle et al. 2010) bereits erklärt bzw. rezipiert wurden, wird im Folgenden auf einige Zitate eingegangen, die den Kern der fünf Interpretationsschritte in deutlicher Form hervorheben.

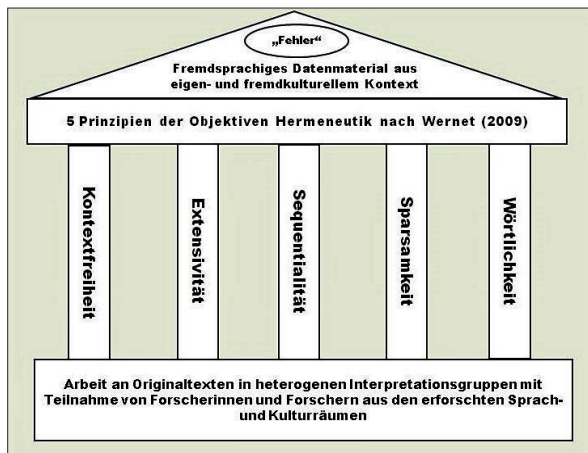


Abbildung 4: die fünf Interpretationsschritte der Objektiven Hermeneutik. Nach einer Darstellung der 5 Säule des Islams. Vgl.: https://wiki.zum.de/wiki/Gymnasium_Gerabronn/2010/Ethik/K1/Islam Zugriff am 20.03.2017

Das Prinzip der „Kontextfreiheit“ erklärt Oevermann in einer seiner methodologischen Abhandlungen mit folgenden Worten:

Die Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur einer konkreten Äußerung beginnen wir im Rahmen der objektiven Hermeneutik damit, dass wir zunächst Geschichten über möglichst vielfältige, kontrastierende Situationen erzählen, die konsistent zu einer Äußerung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen. Im nächsten Schritt werden diese erzählten Geschichten, die implizite gedankenexperimentelle Kon-

strukturen darstellen, explizit auf ihre gemeinsamen Struktureigenschaften hin verallgemeinert, die in ihnen zum Ausdruck kommen, und im dritten Schritt werden diese allgemeinen Struktureigenschaften mit den konkreten Kontextbedingungen verglichen, in denen die analysierte Äußerung gefallen ist. (Oevermann 1983: 236f.)

Eigenen Erfahrung mit diesem Prinzip zufolge erweist sich sowohl bei der Rekonstruktion von Material aus eigen- als auch aus fremdkulturellem Kontext das gemeinsame Erzählen von Geschichten in heterogenen Interpretationsgruppen als besonders fruchtbar, um dem Prinzip der maximalen Kontrastivität einen größeren Spielraum zu gewähren.

Zum Prinzip der „**Sequentialität**“, die eine der wichtigsten Säulen⁷⁸ des Interpretationsverfahrens der Objektiven Hermeneutik darstellt, sagt Wernet folgendes:

Forschungspraktisch verpflichtet das Prinzip der Sequenzanalyse dazu, in der Interpretation dem Gang des Textes zu folgen. Wir springen also nicht im Text umher auf der Suche nach aufschlussreichen Textpartikeln (...), sondern folgen dem Text Schritt für Schritt. Nur so kann die Struktur seines inneren Aufbaus rekonstruiert werden als Ausdruck eines sozialen Geschehens. (Wernet 2011: 87)

Damit dieses Prinzip bei der Auswertung von großen Datenmaterialmengen nicht missverstanden wird, stellt Wernet (2009) das ob-

⁷⁸ Aufgrund der Wichtigkeit dieses Prinzips für die Forschungsprogrammatik der Objektiven Hermeneutik wird die Bezeichnung „Sequenzanalyse“ als Synonym für diese struktural-hermeneutische Methodologie von Oevermann verwendet (vgl. Wernet 2009: 27). Das objektiv-hermeneutische Verständnis der „Sequentialität“ erklärt Oevermann (2013) wie folgt: „Diese Sequentialität beschränkt sich also nicht (...) auf die Banalität eines bloßen temporalen Nacheinanders, sondern besteht in einer algorithmischen ‚Zwangsläufigkeit‘. Jede Sequenzstelle ist gewissermaßen doppelt markiert: Sie beschließt einerseits vorausgehende regelgenerierte Eröffnungen von Möglichkeiten und eröffnet andererseits für die Zukunft neue Anschlussmöglichkeiten.“ (Oevermann 2013: 90)

ektiv-hermeneutische Verständnis des Prinzips der „Sequentialität“ wie folgt klar:

Das „Wandern im Text“ und die „Suche nach brauchbaren Teilen“ ist dann völlig unproblematisch – und nicht nur unproblematisch, sondern geboten! – wenn dies im Anschluss an vollständig durchgeführte Sequenzanalysen geschieht und wenn die neu ausgewählte Textstelle ihrerseits nach den Regeln der Sequenzanalyse interpretiert wird. (Wernet 2009: 31)

Der objektiv-hermeneutischen Grundannahme „der Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit“ (Wernet 2009: 23) folgend wird dem Prinzip der „**Wörtlichkeit**“ im Verlauf der Textinterpretation eine äußerst große Bedeutung beigemessen. Sie zwingt dazu, den zu analysierenden Text als „Ausdruck von Wirklichkeit“ ernst zu nehmen (ebd.: 23), ihn „auf die Goldwaage zu legen“ (ebd.: 24), wie es in diesem Zitat verdeutlicht wird:

Aus formaler Perspektive verpflichtet das Wörtlichkeitsprinzip den Interpreten also auf den gegebenen Text. Die Interpretation muss sich präzise auf seine je konkret gegebene Gestalt berufen. Aus systematischer Perspektive zwingt das Wörtlichkeitsprinzip den Interpreten, die Ebene der inhaltlichen Umschreibung zu verlassen, um die Struktur des Textes in den Blick zu nehmen. (Wernet 2011: 7)

Dem Wörtlichkeitsprinzip folgend wurden in der vorliegenden Studie die französischsprachigen Unterrichtsprotokolle nicht von vornherein ins Deutsche übersetzt. Dies wäre bereits ein erster Interpretationsschritt und würde aufgrund der Unübersetzbarkeit und Doppeldeutigkeit von einigen Äußerungen potentielle Lesarten ausschließen. Stattdessen wurde bei den gemeinsamen Sequenzanalysen anhand von den Originalversionen gearbeitet und die in den folgenden Fallrekonstruktionen formulierten Übersetzungen resultieren aus Für- und Gegenargumenten während der Interpretationssitzungen.

Das Prinzip der „**Extensivität**“ entspricht dem, was Oevermann (2000:117) unter der Bezeichnung „Totalitätsprinzip“ verstanden hat. Dieses Prinzip verpflichtet zu einer detaillierten und unselektiven Feinanalyse der zu analysierenden Ausdrucksgestalten und dies ist mit einer grundsätzlichen objektiv-hermeneutischen

Annahme verbunden, „dass sich in den protokollierten Ausschnitten sozialer Realität ein Allgemeines rekonstruieren lasse“ (Wernet 2009: 32). Wernet erklärt dieses Prinzip mit folgenden Worten:

Extensivität impliziert nicht nur Vollständigkeit hinsichtlich der Textelemente, sondern auch Vollständigkeit hinsichtlich der Lesarten des Textes bzw. seiner Elemente. Die Interpretation beansprucht, sinnlogisch erschöpfend zu sein. Und das heißt wiederum, dass die gedankenexperimentellen Kontexte typologisch vollständig ausgeleuchtet werden müssen. (Wernet 2009: 33)

Das Prinzip der „**Sparsamkeit**“ kann als eine Art „Geländer“ für die gedankenexperimentelle Kontextvariation („Kontextfreiheit“) und für die extensive Feinanalyse („Extensivitätsprinzip“) betrachtet werden, denn es macht ausdrücklich darauf aufmerksam, diese Operationen nicht mit „einer ziel- und endlosen Bedeutungssuche“ (vgl. Wernet 2009: 35) gleichzusetzen. Leber (1994) zufolge verpflichtet das Sparsamkeitsprinzip bei der Formulierung von Lesarten dazu,

„(...) die Äußerungen solange wie möglich mit der Unterstellung eines vernünftigen, sprachkompetenten und sich seiner Äußerungen bewußten Subjekts zu interpretieren. Es ist für ein nicht zirkulär vorgehendes Verfahren von grundlegender Bedeutung, bei der Generierung von Lesarten nicht Sonderbedingungen als geltend zu unterstellen, sondern – soweit wie möglich – nur solche ‚normalen‘ Situationen und Kontexte einzuführen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.“ (ebd.: 228f)

Wie aus der Darstellung der Interpretationsschritte hervorgeht, handelt es sich bei der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation um ein minuziöses und zeitaufwendiges Verfahren, das von Oevermann (2014: 38) als „Laborsituation der Forscher“ betrachtet wird. Rumpf (1991) beschreibt es als eine „Detektivarbeit gegen schnelles Bescheidwissen“ (vgl. ebd., zitiert in Schelle 2011: 87) und Wernet zufolge sollte die Haltung der/des objektiv-hermeneutischen Interpretin/Interpreten dem zu erklärenden Datenmaterial gegenüber dem Umgang eines Archäologen mit seinen Ausgrabungsstücken entsprechen (vgl. Wernet 2009: 24). Mit diesem Interpretationsverfahren hat Oevermann ein Forschungsinstru-

ment entwickelt, das die/den Forschende/n in der Lage versetzt, die latenten und manifesten Sinnschichten einer bestimmten Handlung aufzudecken bzw. den Blick „hinter die Bühne“ einer sozialen Interaktion zu werfen (vgl. Wernet 2011: 2) und am Ende eine Fallstrukturgesetzmäßigkeit zu formulieren. Laut Geier (2011) gehört dieser strukturelle Ansatz heute zu einem Forschungsparadigma, „das in den Sozial- und Kulturwissenschaften ausgedehnt rezipiert, vielfach genutzt und akzeptiert, aber stets auch vehement kritisiert“⁷⁹ wird“ (ebd.: 91). An dieser Stelle muss aber darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den folgenden Fallrekonstruktionen nicht um die Veranschaulichung der fünf Interpretationsschritte handelt, sondern vielmehr um die forschungspraktische Darstellung der Ergebnisse der Fallrekonstruktionen. Der Logik der Objektiven Hermeneutik folgend wurden die hier dargestellten Unterrichtsszenen gemeinsam in gemischten Interpretationsgruppen⁸⁰ in Anlehnung an die fünf Prinzipien interpretiert. Im Anschluss daran wurden die dabei entwickelten Lesarten in einer individuellen Arbeitsphase erarbeitet und Fallstrukturen formuliert. Die Lesarten und die Fallstrukturen wurden im Rahmen von internationalen Tagungen und Workshops⁸¹ präsentiert und diskutiert. Die Lesbarkeit der Interpretationsergebnisse favorisierend wurden einige ausführlich durchgeführte Interpretationsschritte im Verlauf der folgenden Fallrekonstruktionen abgekürzt.

⁷⁹ Zu den m.E. ganz überzeugenden Stellungnahmen zu den Kritiken einiger Aspekte und Grundannahmen der Objektiven Hermeneutik vgl. Oevermann (2013: 77-88) und den Aufsatz von Franzmann (2016).

⁸⁰ Es handelt sich um die Forschungswerkstatt „Interpretative Unterrichtsforschung und -entwicklung in Frankreich, Deutschland und Senegal“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Carla Schelle und um das Forschungskolloquium der AG Schulforschung/ Schulpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Mitgliedern der Forschungswerkstatt und des Forschungskolloquiums für die konstruktiven Interpretationssitzungen bedanken.

⁸¹ Z.B. während des jährlichen interdisziplinären Doktorandenworkshops des Deutsch-Französischen Doktorandenkollegs in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften Mainz-Dijon und im Rahmen der internationalen Tagung in Mainz (2012), Paris (2014) und Dakar (2016).

5 Fallrekonstruktionen

In diesem Teil geht es um die Darstellung der anhand der Objektiven Hermeneutik durchgeführten Interpretation von vier Fremdsprachenunterrichtsstunden aus Deutschland und dem Senegal. Der Logik der pädagogischen Fallarbeit folgend werden die vier rekonstruierten Szenen aus der jeweiligen Unterrichtsstunde als „Fall“ bezeichnet. Neben den Nummerierungen sind die Fälle mit Namen versehen (Fall 1: „*Einladung*“, Fall 2 „*Rendez-vous*“, Fall 3 „*Hausaufgabe*“, Fall 4 „*Journée*“). Diese Namen gehen auf Schlüsselwörter aus den jeweiligen Unterrichtsstunden oder auf Texte zurück, die im Unterricht zu behandeln waren. Die Fälle wurden den Erhebungszeitpunkten entsprechend angeordnet. Die Titel der jeweiligen Szenen umfassen in Anführungsstrichen und kursiv gesetzte aussagekräftige Äußerungen aus dem entsprechenden Transkript und Schlüsselwörter, die aus der rekonstruktiven Analyse hervorgehen: (bspw. Szene 2: „*elle ne peut pas lui* rencontrer*“ – eine kontraproduktive Korrektur).

5.1 Fall „*Einladung*“: Deutschunterricht einer „*classe de Première*“ im Senegal

Beobachtung

Die Unterrichtshospitation und -aufzeichnung wurde am 15.05.2012 von 15 bis 16 Uhr an einem *Lycée* in Dakar durchgeführt. Sie fand in einer „*Première L grand commençant*“ (2. Jahr Oberstufe, Jahrgangsstufe 12, Fachrichtung „*Littéraire*“) statt. Die etwa 18-jährigen Schülerinnen und Schüler sind im zweiten Lernjahr von Deutsch als zweite Fremdsprache beginnend ab der *Seconde*. Am Tag der Hospitation waren vier Schülerinnen und achtzehn Schüler

anwesend. Die Lehrerin, Frau Tall⁸², ist ausgebildete und verbeamtete Fachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache und unterrichtet an diesem *Lycée* seit 2007. Der Deutschunterricht wurde mit einem Audio- und Videogerät aufgezeichnet und anschließend komplett transkribiert.

Beschreibung der Schule

Bei dieser Schule handelt es sich um ein „*établissement publique d'enseignement général*“ also um ein öffentliches, allgemeinbildendes Gymnasium, das zentral in Dakar liegt. Während des Treffens mit dem *Proviseur* (Schulleiter) am 21.09.2011 konnte ich Informationen zur Entstehungsgeschichte des *Lycée* und zu seinem Management, sowie einige Daten über die Schule sammeln. Das *Lycée* wurde 1958 (zwei Jahre vor der Unabhängigkeit Senegals) gegründet und zählt zu den ältesten Schulen im Senegal. Damals fungierte das *Lycée* als ein „*Collège d'orientation*“ (Orientierungsschule) mit nur zwei Niveaustufen (*5ème* und *4ème*) und etwa 600 Schülerinnen und Schülern, die in 16 Klassen eingeteilt waren. Erst nach der Unabhängigkeit des Landes (Schuljahr 1961-62) wurde die Schule zu einem „*établissement d'enseignement général*“ mit einer Oberstufe umgewandelt. Ihr Name würdigt seither einen senegalesischen Politiker, der während der Kolonialzeit regierte. Im Laufe der Jahre hat es viele strukturelle Änderungen an diesem *Lycée* gegeben. Im Jahr 1972 wurde das *Lycée* zu einem Internat umgestaltet. Um das Schulmanagement zu erleichtern, wurde die Schule 1986, vier Jahre nach der Abschaffung des Internats, in zwei schulische Einrichtungen unterteilt: *das Collège* (Sekundarstufe 1) und *das Lycée* (Sekundarstufe 2). Aufgrund von Verwaltungsproblemen wurde 1997 *das Collège* mit *dem Lycée* zusammengeschlossen und seit dem Schuljahr 2009/2010 gibt es wieder eine Selbstverwaltung.

Aufgrund der hohen Anzahl der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte gehört das *Lycée* zu den größten Schulen Senegals. Das Verwaltungspersonal umfasst 44 Personen und das Kollegium 145

⁸² Dieser Name und alle weiteren Personen- und Institutionennamen wurden anonymisiert.

Lehrerinnen und Lehrer. Die Schule wird von etwa 2824 Schülerinnen und Schülern besucht und verfügt über 62 „*classes pédagogiques*“ (Schulklassen) und 40 „*classes physiques*“ (Klassenräume) (Stand 2011). So haben einige Schulklassen (genannt „*classes tournantes*“ oder „*nomades*“) kein festes Klassenzimmer. Dies bereitet der Schulverwaltung bei der Anfertigung der Stundenpläne Schwierigkeiten. Als Lösung wird auf das sog. „Rotationssystem“ zurückgegriffen. Unterrichtet wird von 8 bis 16 Uhr mit einer Mittagspause von einer Stunde und Erholungspausen von 15 Minuten zwischen den Doppelstunden. Die Schule verfügt über keine Mensa und auch über keine „*cantine scolaire*“. Für ihre Versorgung gehen die Schülerinnen und Schüler zu privaten Händlerinnen, die ihre Stände oder Geschäfte in oder vor der Schule haben. Zum Lesen, zur Stillarbeit und zur Bücherausleihe steht eine Bibliothek zur Verfügung. Neben Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Literatur (französische und afrikanische), Sport, Englisch (verpflichtend ab der *6ème*), Philosophie (ab der *Terminale*), den naturwissenschaftlichen Fächern und den klassischen Sprachen (Latein und Griechisch) bietet das *Lycée* ein breites Spektrum an zweiten Fremdsprachen genannt *LV2 (langues vivantes étrangères)* an: Deutsch, Russisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Arabisch (Stand 2011). Ab der *Seconde* treffen die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen der Fachrichtung „*L = Littéraire*“ (Geisteswissenschaft) oder „*S = Scientifique*“ (Naturwissenschaft).

Ein Blick ins Klassenzimmer

Auf den ersten Blick war besonders auffallend, dass der zu beobachtende Klassenraum die vom senegalesischen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache beschriebenen Erwartungen von einem Klassenzimmer für Fremdsprachen nicht erfüllt. Dem „*programme d'allemand*“ zufolge sollte dies einladend, freundlich und schützend wirken und auch gemäß den Bedürfnissen des Fremdsprachenlernens und -lehrens ausgestattet werden (vgl. *Programme d'allemand du Sénégal* 2005: 37). Das Fehlen von audio(visuellen) Lehrmitteln lässt vermuten, dass der Fertigkeit Hör-/Sehverstehen in diesem Unterricht keine große Bedeutung beigemessen wird. Der Zustand der „*tables-bancs*“ (mit dem Tisch verbundene Schulsitzbank) und der Wände, deren weiß-grüne Anstriche an vielen Stellen abgeplatzt sind und von den Schülerinnen und Schülern bemalt und beschriftet wurden, sowie die abgebrochenen Fensterscheiben deu-

ten drauf hin, dass die letzten Renovierungen bzw. Anschaffungen von Schulmobiliar weit zurückliegen. Die Zahl der „*tables-bancs*“ (vier Reihen und sechs „*tables-bancs*“ pro Reihe) legt nahe, dass das Klassenzimmer von mehr als 50 Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann. Die Schülerinnen tragen rosa und die Schüler blaue „*blouses scolaires*“, eine Art Schuluniform, die wie ein Kittel aussieht und mit dem Namen und Logo der Schule versehen ist⁸³. Die Schülerinnen und Schüler sitzen zu zweit in drei vertikalen Reihen, der Arbeitstisch der Lehrerin steht vorne neben der Tafel. Zum Abwischen der Tafel steht ein Eimer mit Wasser bereit.

Einbettung der Unterrichtsstunde

In diesem Deutschunterricht wird mit dem zweiten Band des einzig im Senegal anerkannten Lehrwerks „*Ihr und Wir plus*“ gearbeitet. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich andere Zusatzmaterialien im Unterricht einsetzen dürfen, ist die Bearbeitung der Inhalte dieses Lehrwerks für sie verpflichtend (vgl. *Programme d'allemand du Senegal* 2005: 49). Es ist ein regionales Lehrwerk und wird in den frankophonen Ländern Subsahara-Afrikas verwendet. Wie bereit der Titel impliziert, stellt das Lehrwerk an sich selbst den Anspruch interkulturell zu sein. Die Autorinnen und Autoren wollen – wie vom senegalesischen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache vorgeschrieben ist – die afrikanischen Deutschlernenden dazu bringen, sich ihrer Kultur bewusst zu werden und sich gleichzeitig Kenntnisse über die deutsche Kultur anzueignen. Das Ziel ist das Abbauen von Klischees und Vorurteilen (vgl. ebd.:

⁸³ Der Einführung der „*blouses scolaires*“ wird im Senegal immer wieder große Bedeutung beigemessen. Ihr Tragen wird als Symbol von Solidarität und Gleichheit unter den verschiedenen Gesellschaftsschichten betrachtet. Es dient aber auch zur Identifizierung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schuleinrichtung (dies ging aus dem Treffen mit *dem Provisieur* hervor). Das Tragen der „*blouses scolaires*“ oder Uniform ist in fast allen öffentlichen Schulen im Senegal eingeführt. Die „*blouses scolaires*“ oder Uniformen werden von den Schulen selbst angefertigt und an die Schülerinnen und Schüler verkauft. Von daher ist deren Tragen für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

19). Thematisch geht es im ersten Band um eine deutsche Familie – Herr und Frau Neumann, Markus und Nina – die aus beruflichen Gründen nach Afrika kommt. Der Sohn, Markus Neumann, lernt schon am ersten Tag seinen Nachbarn Adama Konaté kennen. Beide sind gleichaltrig und besuchen dieselbe Schule. Die Tatsache, dass Adama in der Schule Deutsch und Markus Französisch lernt, ermöglicht die Kommunikation zwischen den beiden 17-jährigen Jugendlichen. Durch ihre Freundschaft entwickelt sich ein reger Austausch zwischen dem afrikanischen und deutschen Kulturraum in unterschiedlichen Lebensbereichen wie: Schule, Feste, Essen, Trinken, Gesundheit, Krankheit, Leben im Dorf, in der Stadt und Freizeit. Im zweiten Band verbringt Adama Konaté mit Markus und dessen Schwester, Nina, ihre Ferien in Deutschland. Durch diese Reise lernt Adama Konaté die deutsche Kultur, Geschichte, Essgewohnheiten, den Alltag und das Leben der Jugendlichen in Deutschland näher kennen. Inhaltlich wird in dem hier beobachteten Unterricht der erste Text (*Eine E-Mail von Wolfgang Rodeck*) der ersten Einheit 1 (*Einladung nach Deutschland*) erarbeitet. In diesem Text informiert Markus seinen Freund Adama Konaté davon, dass sie von seinem Onkel nach Deutschland eingeladen worden sind. Die folgende Szene dokumentiert den Beginn des Unterrichts.

5.1.1 Szene 1: „c’est pas welchesche“ – gemeinsam dem Fehler begegnen

Vor dem Unterricht habe ich mich mit der Lehrerin im Lehrerzimmer getroffen, um ihr mehr über mein Forschungsinteresse zu erzählen. Nachdem das gewöhnliche Klingelzeichen, das den Anfang der Nachmittagsstunden signalisiert, ertönt ist, begeben wir uns zusammen ins Klassenzimmer. Alle Schülerinnen und Schüler sitzen schon auf ihren Plätzen. Wir betreten gemeinsam den Raum, dann gehe ich in den hinteren Teil des Raums und schalte meine Aufzeichnungsgeräte ein. Die Lehrerin stellt ihre Sachen auf ihren Arbeitstisch und geht zu einer Schülerin, die vorne sitzt und es kommt kurz mit ihr zu einer Art „*Tête-à-Tête*“, das auf der Aufnahme nicht zu verstehen ist. Danach wendet sie sich an die anderen Schülerinnen und Schüler. Ab hier beginnt die Transkription.

00.00.35 Lehrerin: quelqu’un pour poser la la question sur la date

Die Lehrerin leitet ihre Rede mit dem Indefinitpronomen „*quelqu’un*“ (jemand) ein, das eine unbestimmte Person unter vie-

len anderen Personen bezeichnet und impliziert, dass die adressierte Person noch unbekannt ist, sodass sie nicht mit dem Namen genannt werden kann. „*Quelqu'un*“ steht sowohl für die männlichen als auch für die weiblichen Personen. Die Verwendung dieses französischen Wortes legt nahe, dass die Äußerung in einem Kontext stattfindet, in dem die Personen sich auf Französisch verständigen. Die Lehrerin setzt ihre Rede fort und präzisiert, was sie von der bezeichneten bzw. indirekt adressierten Person erwartet: „*pour poser la la question sur la date*“. Offenbar möchte sie, dass jemand eine Frage zum Datum stellt. Ersichtlich wird daraus keine wohlgeformte Satzstruktur, besonders wenn „*quelqu'un*“ den Satz beginnt. Üblicherweise werden solche Ansinnen mit Formulierungen wie „*j'ai besoin de quelqu'un*“ (ich brauche jemanden) vorgebracht. Eine andere Alternative wäre, dass sie eine bestimmte Person direkt auffordert, die Frage zu stellen. Was hat aber diese indirekt formulierte Aufforderung zu bedeuten? Sie deutet vor allem drauf hin, dass die Lehrerin das Recht auf die Verteilung und Organisation der Wortmeldung hat und über eine gewisse Autorität den adressierten Personen gegenüber verfügt. Sie legt aber auch nahe, dass die Lehrerin bei der Auswahl der Schülerin oder des Schülers, die/der stellvertretend die Frage zum Datum stellen soll, sich offenbar noch nicht festgelegt hat. Den Schülerinnen und Schülern scheint also überlassen, zu bestimmen, wer sich äußert, oder sich darüber zu verständigen, oder zu schauen, ob sich jemand unter ihnen freiwillig zur Verfügung stellt. Jedenfalls wird dies Zeit in Anspruch nehmen und an dieser Stelle kann man sich bereits fragen, warum die Lehrerin nicht selber die Frage stellt. Sicherlich hat es damit etwas auf sich. Genau genommen geht damit eine Aufgabe einher, die an die Angesprochenen gestellt ist. Welche didaktischen Absichten mögen damit einhergehen? Deutlich ist, dass sie Wert darauf legt, dass das Datum durch andere erfragt wird, um somit eine Interaktion einzuleiten. Dies lässt ahnen, dass der Kommunikation der Schülerinnen und Schüler große Bedeutung in diesem Unterricht beigemessen wird. In Anbetracht des hierarchischen Verhältnisses und der didaktischen Struktur, die diesem Sprechakt innewohnen, lässt sich diese Aufforderung fast nur in Lernsituationen rekonstruieren. Zu erwarten ist jetzt, dass sich „*jemand*“ zu Wort meldet oder dass sich niemand meldet und die Lehrerin womöglich eine Person aus der Gruppe wählt.

00.00.39 *Lehrerin: quelqu'un pour aller au tableau wie immer (3 Sek.) [ein Schüler schnipst mit dem Finger]*

Im Unterschied zum erwarteten Sprecherwechsel setzt die Lehrerin mit einer anderen Anweisung fort, die strukturell der ersten Aufforderung ähnelt: „*quelqu'un pour aller au tableau*“⁸⁴. Da die Lehrerin das Indefinitpronomen „*quelqu'un*“ zweimal formuliert hat, anstatt beide Aufforderungen z.B. mit einer beordnenden Konjunktion wie „*et*“ (und) zu verbinden, kann gesagt werden, dass offenbar aus der Gruppe zwei Vertreter gebraucht werden. Die erste Anweisung scheint deutlicher zu sein als die zweite, denn die Lehrerin sagt nicht explizit, was an der Tafel zu erledigen ist. Außer dem Lehr- und Lernkontext, in dem eine Lehrkraft solche Aufforderungen formuliert, ist diese Situation in anderen Kontexten kaum vorstellbar. Vor der Entscheidung der Lernenden scheint es der Lehrerin notwendig zu signalisieren, dass es den Adressaten nicht neu ist, am Anfang des Unterrichts solche Aufforderungen zu bekommen, was der Ausdruck „*wie immer*“ nahelegt, den sie lauter als die anderen Äußerungen ausspricht. Die von der Lehrerin formulierten Anweisungen sind also ritualisierte Handlungen, die am Anfang dieses Unterrichts einen festen Stellenwert haben und der „Herstellung einer Unterrichtsorganisation“ dienen (vgl. Wagner-Willi 2005: 116) bzw. zur „Etablierung der Ordnung des Unterrichts“ beitragen (vgl. auch Rabenstein/Reh 2010). Dies lässt vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler bereits wissen, was an der Tafel gemacht werden soll und die Lehrerin muss es nicht präzisieren. Der Sprachwechsel vom Französischen ins Deutsche „*wie immer*“ verweist auf eine Lernsituation, in dem die deutsche und französische Sprache verwendet werden. Nach drei Sekunden Pausen, die den Schülerinnen und Schülern als Überlegungsphase gedient hat, meldet sich ein Schüler und schnipst dabei mit dem Finger. Einerseits verdeutlicht diese schülerseitige Handlung die „Rollendifferenzierung“ in der Kommunikation zwischen Lernenden und der Lehrenden, die Luhmann (2002) zufolge nach folgendem Prinzip abläuft: „Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen; sie müssen sich

84 Wortwörtlich übersetzt: „... jemand, um/der an die Tafel zu gehen“.

melden“ (ebd.: 105). Andererseits deutet diese Einhaltung der Melde-
regel drauf hin, dass der Schüler die Position der Lehrerin, als
diejenige, die befugt ist, die Wortmeldungen zu organisieren, aner-
kennt, dass er sich auf die Institution und auf die Normen der Schu-
le einlässt und die Bedingung zur „Teilnahme (Partizipation) am
Erziehungssystem“ dadurch respektiert (ebd.: 103). Außerdem
positioniert er sich durch seine Handlung als derjenige, der die
Antwort kennt und dies dürften alle Anwesenden gesehen oder/und
gehört haben. Im nächsten Schritt ist nun zu erwarten, dass die
Lehrerin ihm das Rederecht erteilt, damit er das Datum erfragt.

00.00.48 *Lehrerin: ja Abou Ka (.) Abou Ka (.) donc tu poses la question
à::: choisis quelqu'un à Barro Barro pose la question à Barro*

Gemäß der Erwartung gibt die Lehrerin in deutscher Sprache ihre
Zustimmung „ja“ und adressiert den Schüler dabei mit seinem Vor-
und Nachnamen „Abou Ka“, um ihn von den anderen Schülerinnen
und Schülern zu unterscheiden. Aus der unbestimmten Person
„quelqu'un“, die die Klasse vertreten soll, wird eine bestimmte
Person. Ausgehend vom Anerkennungscharakter, die diese Adres-
sierungsform innewohnt, kann sie eine weitere Motivation für den
Schüler bei der Formulierung der Frage darstellen. Diese Handlung
verweist auf das, was man sich als Prozesse der Subjektivation
vorstellen kann, die „als sich in Praktiken vollziehenden, viel-
schichtigen und ambivalenten Anerkennungsprozesse“ definiert
wird (vgl. Reh/Ricken 2012: 35). Aus diesem Prozess entsteht, „wer
man jeweilig in einem bestimmten Feld ist und welche Position
man erwirbt“ (vgl. ebd.: 39). Davon ausgehend lässt sich sagen,
dass Abou Ka sich in dieser Lehr- und Lerninteraktion situativ als
derjenige positioniert, der sich in der Lage sieht, die Frage zum
Datum richtig zu stellen und von der Lehrerin als solcher anerkannt
ist. Nach einer kurzen Pause wiederholt die Lehrerin den Namen
des Schülers, entweder um sich zu vergewissern, dass er sie gut
gehört hat, oder um mit Nachdruck die Aufmerksamkeit der ande-
ren Schülerinnen und Schüler auf ihn zu richten. Wie wird diese
Anerkennung auf den Schüler wohl wirken? Dies kann Abou Ka
motivieren, sich noch mehr anzustrengen, um sich nicht vor allen
anderen zu blamieren. Das kann ihn aber auch bei der Formulierung
der Frage unter Druck setzen bzw. den Druck erhöhen, weil er die
Erwartung der Lehrerin nicht enttäuschen will. Zur Formulierung
der erwarteten Frage kommt der angesprochene Schüler noch nicht,

denn die Lehrerin spricht weiter und leitet mit „*donc*“ (also) einen neuen Abschnitt ein. Wahrscheinlich müssen noch einige Sachen geklärt werden, bevor Abou Ka seine Aufgabe erfüllen kann. Der Lehrerin scheint es zuerst notwendig, für ihn eine/n Interaktionspartner/in zu bestimmen: „*tu poses la question à*“. Die Dehnung bei der Aussprache der Präposition „à“ zeigt, dass sie sich dabei überlegt, wen sie ernennen kann. Diese Handlung deutet drauf hin, dass sie sich immer noch als zentrale Person in der Interaktion positioniert. Nach einer kurzen Überlegungsphase ändert sie ihre Absicht und überlässt dem Schüler die Wahl „*choisis quelqu'un*“. An dieser Stelle lässt sich sagen, dass die Lehrerin dem Schüler einen gewissen Entscheidungsspielraum bei der Auswahl einer/eines Interaktionspartnerin/-partners einräumt. Nun kann er den Namen einer Mitschülerin oder eines Mitschülers nennen, der/dem er die Frage stellt. Doch dazu kommt er nicht. Die Lehrerin nimmt in der Tat wieder ihre Leitungsposition ein und entzieht Abou Ka die Entscheidung, indem sie eingeleitet mit der Präposition „à“ wiederholt den Namen eines Schülers nennt: „*Barro*“. Was hat es mit dieser paradox anmutenden Handlung der Lehrerin auf sich? Vielleicht war sie zunächst unentschlossen und hatte deshalb Abou Ka vortibergehend die Auswahl überlassen oder Barro war nicht aufmerksam und die Lehrerin hat ihn ausgewählt, um ihn gleichsam zu sanktionieren. Der Name des anderen „*quelqu'un*“, die/der an die Tafel gehen soll und die Aufgabe, die dort zu erfüllen ist, sind (noch) nicht in der Klassenöffentlichkeit thematisiert. Wird die Lehrerin darauf zurückkommen? Oder wurde dies – da es sich um eine ritualisierte Handlung handelt – ohne Kommentare durchgeführt? Die Rollen sind jetzt verteilt: Abou Ka soll Barro die Frage stellen: „*pose la question à Barro*“. Höchstwahrscheinlich erfolgt nun „*wie immer*“ die erwartete Formulierung.

00.00.59 3 Schüler [gleichzeitig]: Barry Barry Barry

Nachdem die Lehrerin sich bei der Auswahl von Abou Kas Interaktionspartner/in entschieden und den Namen „*Barro*“ genannt hat, rufen drei Schüler gleichzeitig einen anderen Namen auf. Offenbar hatte sich die Lehrerin im Namen geirrt. Sie wird unterbrochen und die drei Klassenkameraden nennen den richtigen Namen des von der Lehrerin zuvor adressierten Schülers: „*Barry*“. Vor dem Hintergrund der oben erwähnten wichtigen Bedeutung der namentlichen Adressierung kann man sich an dieser Stelle fragen, ob die Hand-

lung der Lehrerin vom Schüler Barry im Gegensatz zu Abou Ka nicht als Mangel an Anerkennung betrachtet werden kann. Dies kann in der Tat eine Art „Kampf um Anerkennung“ (vgl. Baader 2007) seitens des Schülers im weiteren Verlauf der Kommunikation auslösen. In einem anderen Kontext haben Reh/Ricken (2012) anhand der Interpretation einer Szene zwischen einem Schüler und der Lehrerin rekonstruiert, wie die Adressierungsform eine gewisse Gegenüberstellung zwischen den Akteuren in der schulischen Kommunikation herbeiführen kann (vgl. ebd.: 46-51). Davon ausgehend, dass die Lehrerin hier einen „Fehler“ begangen hat, lässt sich die Handlung der drei Schüler als „fremdinitiierte Fremdkorrektur“ (vgl. Henrici/Herlemann 1986) deuten bzw. kategorisieren. Was hat aber die Handlung der drei Schüler zu bedeuten? Ihre Reaktion deutet unabhängig davon, ob es sich um einen Irrtum oder/und einen Fehler handelt, vor allem darauf hin, dass sie der Lehrerin aufmerksam gefolgt sind und dass sie reinrufen und die Lehrerin berichtigen dürfen. Damit konstruieren sie die Lehrerin indirekt als diejenige, die die Namen ihrer Schüler oder zumindest dieses Schülers nicht gut kennt. Es lässt sich an dieser Stelle fragen, warum Barry nicht persönlich auf die falsche Benennung seines Namens reagiert. Eine Deutung seines Schweigens oder Nicht-Reagierens wäre, dass er der Lehrerin aufgrund ihrer Position nicht widersprechen bzw. sie nicht korrigieren will. Diese Lesart lässt sich wie folgt erklären: in der senegalesischen Gesellschaft wie auch in vielen anderen Gesellschaften gilt es als höflich über so etwas hinwegzusehen. Dieser soziokulturelle, erziehungsrelevante Hintergrund könnte ausschlaggebend für Barrys Nicht-Reagieren sein. Von diesem Hintergrund kann die Reaktion der drei Schüler als Verstoß gegen die erwähnten sozialen Normen bzw. normative Rahmung und die gesellschaftlich gesetzten Benimmregeln verstanden werden – hier noch verschärft durch den Umstand, dass sie sich in der Schule befinden. Oder muss man nicht sagen: gerade weil sie in der Schule sind und noch länger miteinander zu tun haben, ist es für alle Beteiligten wichtig, sich bei richtigem Namen zu nennen? Ausgehend davon, dass diese drei Schüler unter den oben erwähnten Normen und Benimmregeln erzogen worden sind oder diese zumindest kennen, überrascht ihr forsches Handeln durchaus. Welche Reaktion wird dies wiederum bei der Lehrerin auslösen? Nimmt sie die Handlung der drei Schüler in erster Linie als unhöflich oder sogar als Angriff gegen ihre Autorität wahr?

Dies würde dann vermutlich eine Sanktion zur Folge haben. Es ist auch möglich, dass sie den fürsorglichen, umsichtigen Charakter dieser Korrektur erkennt und davon absieht, dass sie hier vor der Schulklasse korrigiert wird. Schauen wir, was als Nächstes geschieht:

00.01.02 *LehrerIn: oui Barry*

Die Lehrerin reagiert in französischer Sprache mit einer knappen Bejahung „oui“ und nennt anschließend den richtigen Namen des Schülers: „Barry“. An dieser Stelle ist nicht klar, an wen sie dieses „oui“ adressiert. Wenn die drei Schüler die Adressaten sind, kann dieses „oui Barry“ als eine Annahme ihrer Korrektur interpretiert werden. Diese Lesart impliziert, dass sie das Handeln dieser drei Schüler nicht dramatisiert, dass sie sich wahrscheinlich von der Korrektur nicht persönlich getroffen fühlt und sie auch nicht als Angriff gegen ihre Autorität interpretiert. Es kann auch angenommen werden, dass sie diese drei Schüler als Verbündete betrachtet, die ihr geholfen haben, den richtigen Namen von Barry zu finden. Und „oui“ wäre wohl ein Dankeswort für diese Hilfestellung. Möglich ist auch, dass Abou Ka der Adressat der Aussage „oui Barry“ ist. In diesem Fall deutet dies drauf hin, dass die Lehrerin ihre eingeleitete Interaktion mit ihm fortsetzen will. Anknüpfend an ihre ursprüngliche Aufforderung kann dieses „oui Barry“ wie folgt paraphrasiert werden: „oui pose la question à Barry“ (ja stell Barry die Frage). Diese Lesart impliziert, dass sie die Korrektur der drei Schüler annimmt, aber statt einer Danksagung an sie oder einer Entschuldigung bei Barry die eingeleitete Interaktion zügig fortfahren lässt. Zu erwarten ist, dass Abou Ka Barry jetzt die Frage zum Datum stellt.

00.01.03 *Abou Ka: welchesche datum haben*

Abou Ka folgt der auf Französisch formulierten Aufforderung der Lehrerin und fängt an, eine Frage auf Deutsch zu stellen. Die Tatsache, dass er ohne Rückfrage an die Lehrerin in deutscher Sprache reagiert, zeigt, dass die zu verwendende Unterrichtssprache in dieser Phase schon bekannt und geklärt ist. Die holprig hervorgebrachte, fehlerhaft klingende Formulierung der Frage „*welchesche datum haben*“ legt nahe, dass Deutsch die zu erlernende Sprache ist. Da dieser Satz, wie schon oben angedeutet, ein wiederkehrendes Ritual am Beginn dieses Deutschunterrichts ist, kann vermutet werden,

dass Abou Ka die Frage schon oft gehört hat, aber diese offenbar noch nicht eigenständig formulieren kann. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben, die für den konkreten Fall hier nicht restlos geklärt werden können. Wenn man das Wort „*welchesche*“ näher analysiert, hat man nach dem Interrogativpronomen „*welch-*“ zuerst eine neutrale Endung „*-(ch)es*“ und dann eine weibliche Endung „*-(ch)e*“. Davon ausgehend kann vermutet werden, dass eine fehlgeschlagene „selbstinitiierte Selbstkorrektur“ (vgl. Henrici/Herlemann 1986) diesem Genusfehler zugrunde liegt: der Schüler hat „*welches*“ mit „*welche*“ ersetzen wollen und dabei nur die Endung geändert. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass eine Ausspracheschwierigkeit der Grund für diese fehlerhaft klingende Formulierung dieses oft gehörten Wortes ist. Wie wird auf diese Formulierung des Anfangs der Frage zum Datum reagiert? Wenn es sich um einen Versprecher handelt, ist zu erwarten, dass der Sprecher sich seines Fehlers bewusst wird und eine Selbstkorrektur durchführt bzw. seine falsch „selbstinitiierte Selbstkorrektur“ rückgängig macht. Er kann auch von einem/r Mitschüler/in oder der Lehrerin korrigiert oder zur Selbstkorrektur angeregt werden. Es kann auch sein, dass der Fehler von der Lehrerin und den Anwesenden bewusst oder unbewusst unkorrigiert bleibt und Abou Ka seine Frage zu Ende bringt.

00.01.07 Lehrerin: *hahan hahan c'est pas welchesche c'est?*

Die Lehrerin unterbricht den Schüler mit einer Art Interjektion „*hahan*“, die, je nachdem wie sie ausgesprochen wird, genauso wie bei „*mh*“ und „*mmh*“ jeweils zur Bejahung oder Verneinung verwendet werden kann. Die doppelte Verwendung dieser Interjektion legt nahe, dass die Unterbrechung mit Nachdruck erfolgt. Ausgehend von der Tatsache, dass die Fragestellung von Abou Ka holprig vorgetragen und nicht den Erwartungen der Lehrerin entspricht, hat sie wahrscheinlich mit dieser Interjektion etwas in der Formulierung der Frage vom Schüler zu bemängeln. Die Ablehnung des Vorschlags von Abou Ka verdeutlicht die Lehrerin mit dem Ausdruck „*c'est pas*“ (das ist nicht). Dies deutet drauf hin, dass die doppelt formulierte Interjektion „*hahan hahan*“ eine Abbruchfunktion hat und an dieser Stelle einem „*nein nein*“ entspricht. In diesem Kommunikationsrahmen kann diese Interjektion mit Äußerungen wie „*Stopp, ich bin damit nicht einverstanden*“ oder „*Moment mal hier stimmt etwas nicht*“ paraphrasiert werden. Die umgangs-

sprachliche Formulierung bei der Aussage „*c'est pas*“ ist hier bemerkenswert. Die in einer verneinten Aussage erwartete Umschließung des konjugierten Verbs durch die zwei Negationswörter „*ne... pas*“ erscheint nicht in der Redeweise der Lehrerin. Über die Gründe, warum sie an dieser Stelle, das „*ne*“ auslöst, kann man nur spekulieren. Es kann angenommen werden, dass sie eilig auf die falsche Aussage des Schülers reagiert. Ob solch eine Auslassung in einer Negationsstruktur eine linguistische Besonderheit des sozialen Milieus der Lehrerin ist, lässt sich ausgehend von dieser Sequenz nicht rekonstruieren. Dies verweist aber auf eine Gewöhnung an die französische Sprache. Nach der Verneinung wiederholt die Lehrerin das, was sie an der Fragestellung für falsch hält: „*welchesche*“ und leitet fragend mit einem „*c'est?*“ (das ist?) eine Korrekturhandlung ein, die als „fremdinitiierte Korrektur“ bezeichnet werden kann (vgl. Henrici/Herlemann 1986). Wenn Abou Ka damit adressiert ist, zielt sie eine Selbstkorrektur an und wenn damit die anderen Schülerinnen und Schüler angesprochen sind, initiiert sie eine Fremdkorrektur (vgl. ebd.). Die Reaktion der Lehrerin auf den Beitrag von Abou Ka erfolgt in drei Phasen: zuerst kommt die doppelt formulierte „Korrektur-Initiierung“ („*hahan hahan*“), dann die „Zurückweisungselemente“ („*c'est pas welchesche*“) und schließlich die Einleitung der „Korrektur-Operation“ (*c'est?*)⁸⁵. Interessant ist hier, dass sie in der dritten Phase, anstatt den Korrekturvorgang selbst vorzunehmen, die Einleitung einer „Korrektur –Operation“ bevorzugt. Dies zeigt, dass sie den vermeintlichen Fehlerproduzenten oder die anderen Schülerinnen und Schüler an der Korrekturdurchführung beteiligt. Bei einem Versprecher oder „Performanzfehler“ (vgl. Kleppin 1998: 41) sollte Abou Ka in der Lage sein, sich selbst zu korrigieren. Es kann auch vorkommen, dass sich ein/e Mitschüler/in von der Anregung zur Korrektur angesprochen fühlt und eine „Korrektur-Operation“ vornimmt.

⁸⁵ Zur Struktur des Reparatur-Turns in dritter Position vgl. Egbert (2009: 142), die sich auf Schegloff bezieht.

00.01.07 viele Schüler/innen [gleichzeitig]: Welches

Auf die Anregung der Lehrerin zur „Korrektur-Operation“ haben viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig reagiert. Der von Abou Ka begangene Genus- bzw. Aussprachefehler wird von den Mitschülerinnen und Mitschülern durch ein zur gleichen Zeit ausgesprochenes „*welches*“ korrigiert. Dieses Handeln teilt diese Klasse in verschiedene Akteure: einerseits die Lehrerin, die den Fehler entdeckt und darauf aufmerksam macht, Abou Ka, derjenige, der korrigiert wird bzw. dem die Möglichkeit genommen wird, sich selbst zu korrigieren, die Schülerinnen und Schüler, die den Fehler vermutlich auch entdeckt haben und die Korrektur durchführen und die passiven Schülerinnen und Schüler, die der Korrektur zuhören. Daraus ergibt sich in vieler Hinsicht eine Gegenüberstellung zwischen Einzelnen/Individuum und Gruppe/Kollektiv. Abou Ka erscheint als korrekturbedürftig und sein Beitrag als „defizitär“ gegenüber der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die als Experten/innen fungieren. Das rasche Ergreifen der Korrekturoption in die Interaktion zwischen der Lehrerin und Abou Ka zeigt, dass eine „Fremdkorrektur“ unter Mitschülerinnen und Mitschülern in dieser Klasse der Zustimmung der Lehrerin nicht bedarf. Anders gesagt nimmt der Chor – das heißt das Schülerkollektiv – wirkmächtig die richtige Tonlage auf. Was drückt diese Korrekturform durch gleichzeitiges Sprechen vieler Schülerinnen und Schüler aus? In der Gruppe tritt das Individuum in den Hintergrund und ermöglicht jedem Mitglied der Gruppe abzutauchen und gleichzeitig etwas laut zu sagen, was man sich als Individuum/Einzelne/r nicht getrauen würde. Die Gruppe bietet Schutz, Unterstützung und Stärke, um ein Ziel zu erreichen, und zwar hier um eine Antwort richtig zu geben. Die Zeitangabe (00.01.07) zeigt auch fast eine Simultaneität zwischen der Anregung der Lehrerin und der „Korrektur-Operation“ der Schülerinnen und Schüler. Ihre rasche Reaktion in dieser kurzen Zeitspanne zeigt, dass sie nicht nur aufmerksam zugehört haben, sondern auch, dass sie genauso wie die Lehrerin den „Fehler“ entdeckt haben. Nun ist eine Reaktion der Lehrerin zu erwarten. Ein Lob würde diese Korrekturform in dieser Phase legitimieren und eine Abmahnung würde das Handeln der Schülerinnen und Schüler als unerwünscht und nicht der normativen Rahmung dieses Unterrichts entsprechend kennzeichnen.

00.01.08 Lehrerin: *hmm?*

Die von den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig ausgesprochene Berichtigung scheint die Lehrerin noch nicht restlos zu überzeugen, weil sie mit einem nachfragenden „*hmm?*“ indirekt eine Wiederholung auffordert. Vielleicht ist dies auch eine Formel zur Vergewisserung, dass alle Schülerinnen und Schüler oder zumindest Abou Ka, die Korrektur auch gut gehört haben. Vielleicht ist sie mit der gemeinsamen und gleichzeitigen Korrektur nicht einverstanden und appelliert an eine Zurückhaltung von Seiten der Gruppe, damit die Verantwortung für die „Korrektur-Operation“ einer bestimmten Person zugeteilt werden kann. Ein Heraustreten aus der Gruppe könnte ein großes Wagnis für Einzelne darstellen, weil die/der Betroffene dadurch den Schutz der Gruppe verliert und somit Abou Ka und der Lehrerin allein gegenübersteht. Ob individuell oder zusammen ist mit einer Wiederholung der „Korrektur-Operation“ zu rechnen.

00.01.09 viele Schüler/innen [*gleichzeitig*]: *welches*

Viele Schülerinnen und Schüler wiederholen gleichzeitig die korrigierte Version: „*welches*“. Dies zeigt, dass sie sich nicht nur ihrer Korrektur sicher sind, sondern auch, dass sie sich als Sprecher und als Gruppe weiterhin autorisiert sehen. Ausgehend von der Tatsache, dass die Interaktion über das Datum, wie oben angedeutet, eine routinisierte Handlung in der Klasse ist und dass das Wort „*welches*“ als bekannt vorausgesetzt werden kann, kommt es vielleicht nicht zum ersten Mal zu einer solchen Situation. Die nachfragende Aufforderung „*hmm?*“ macht aus der Lehrerin eine Art Dirigentin. Genauso wie bei der Aufführung eines Chors (sei es im Theater, in der Oper, in der Kirche, in einer Koranschule oder in einem Fußballstadion) haben diese Schülerinnen und Schüler nach dem „Auftakt“ der Lehrerin in eine gemeinsame Performance eingestimmt, eine „Korrektur-Operation“ durchgeführt bzw. wiederholt.

Exkurs zum Thema *gemeinsames/chorischen Sprechen*

Ähnliches gemeinsames bzw. chorisches Sprechen konnte bereits bei der Analyse einer Chemiestunde aus dem Senegal festgestellt werden (vgl. Hollstein 2013). Hollstein zufolge liegt aber der chorischen bzw. gemeinsamen Sprachhandlung der Schülerinnen und Schülerin der von ihm rekonstruierten senegalesischen Sequenz keine Korrektur oder Evaluation einer individuellen Schülerleistung

– „Askription“ – sondern „eine klassenöffentliche Nennung der gesuchten Ergebnisses“ – „Deskription“ – zugrunde (vgl. Hollstein 2013: 250f, der sich hier begrifflich auf Kalthoff stützt). Ausgehend von der Rekonstruktion von zwei Sequenzen stellt er in der senegalesischen Unterrichtskommunikation im Gegensatz zum Kommunikationsformat im deutschen und amerikanischen Unterricht ein Ausbleiben der individuellen Auswertung der Schüleräußerung in der dritten Sequenzposition genannt „*third-position-repair*“⁸⁶ fest. Vielmehr orientiert sich seiner Meinung nach die Rückmeldung „am *thematischen* Ablauf der Unterrichtskommunikation“ (vgl. ebd.: 251, Herv. im Orig.). Die These von Hollstein (ebd.) lässt sich aber in diesem Deutschunterricht nicht bestätigen, weil das gemeinsame Sprechen und die chorische Wiederholung in dieser Szene eine „askriptive Funktion“ haben, d.h. die Schülerinnen und Schüler gehen auf Initiierung der Lehrerin auf den „Fehler“ ihres Schulkameraden ein. Mit einer anderen Erscheinungsform des gemeinsamen bzw. chorischen Sprechens hat sich Schelle (2013) bei der Analyse eines Französischunterrichts aus dem Senegal beschäftigt. Bemerkenswert fand sie an der Unterrichtskommunikation, dass die Lehrerin ein Wort beginnt und die Schülerinnen und Schüler in einem Chor gemeinsam den Wortbeginn vervollständigen. Die Struktur und die Bedeutung dieser gemeinsamen Handlung hat Schelle (2013) in Anlehnung an Beck (2011: 123f), die solche Sprachhandlung im Swahili-Kontext festgestellt hat, rekonstruiert. Beck zufolge impliziert diese Sprachhandlung, die „mit autoritärem Argumentieren, und didaktischen Hierarchien“ versehen sind, „ein gemeinsames, geteiltes Wissen“ (vgl. Beck 2011, zitiert in Schelle

⁸⁶ Dies entspricht der dritten Phase des Unterrichtskommunikationsformats, das nach Mehans Ansicht (zitiert in Rabenstein 2010: 35) aus folgenden drei Phasen besteht: „*Initiation-Response-Feedback*“ (IRF). Viele empirische Untersuchungen haben belegt, dass der dritten Position in der Schulkommunikation mehr Bedeutung beigemessen wird, weil sie die Phase darstellt, in der die Lerneräußerung bewertet bzw. korrigiert wird (vgl. Hollstein 2013: 251). Ausgehend vom „phasentypische[n] Gebrauch bestimmter Sprechhandlungen“ (vgl. Rabenstein 2010: 65, mit Bezug auf Lüders) im Unterricht merkt Rabenstein (ebd.: 36) an, dass die Unterrichtskommunikation über dieses IRF-Schema hinausgeht und dass die Beteiligten in mancher Hinsicht „Bedeutungsaushandlungen“ tätigen.

2013: 262f). Obwohl in der vorliegenden Szene keine Vervollständigung des von der Lehrerin begonnenen Wortes vorliegt, lässt sich im chorischen Sprechen dieser Schülerinnen und Schüler – um mit Beck (2011) zu sprechen – ein gewisses „gemeinsames, geteiltes Wissen“ erkennen. Ausgehend von seiner Auffassung von modernem Unterricht als „eine gleichermaßen pastorale wie bürokratisierte Kommunikationsform“ hat Caruso (2011) das Phänomen des „Chorsprechens“ in der Unterrichtsinteraktion, das er als eine Form „der Gruppenunterweisung“ kennzeichnet, unter dem Blickwinkel der katechetischen Praxis mit „vorgefertigter Dialogform“ diskutiert (vgl. Caruso 2011: 25ff.). Diese Konzeption des „Chorsprechens“ lässt sich aber in dieser Sequenzstelle nicht rekonstruieren, weil die Schülerinnen und Schüler hier aktiv zur Konstruktion des Wissens beitragen. Es stellt sich also die Frage, ob die von ihm erwähnte „pastorale Führung“ dem Chorsprechen in diesem senegalesischen Unterrichtskontext (allein) zugrunde liegt. Hingegen scheint die Wiederholung im Chor als „Bereitstellung von Erfahrung der Gemeinschaft“ auf die Rahmung der vorliegenden Kommunikation zuzutreffen. Der senegalesische Autor Sow (2004) hat sich näher mit dem Stellenwert des gemeinsamen Agierens und des Vorrangs des Kollektivs also der Gruppe im Lehr- und Lernprozess im Senegal beschäftigt. Ihm zufolge findet dies seine Wurzel in der traditionellen Erziehung („*éducation traditionnelle*“), bei der es darum geht, den Kindern besonders die gemeinsamen Werte der Gruppe („*valeurs collectives*“) beizubringen, um somit die Uniformität zu behalten (vgl. ebd.: 94). Das Zurückgreifen auf das gemeinsame bzw. chorische Sprechen ist besonders bei der Alphabetisierung der senegalesischen Schülerinnen und Schüler in der Grundschule, aber auch beim auswendigen Lernen von Gedichten, Liedern und Vokabeln von großer Relevanz. Wie diese Szene nahelegt, lässt sich diese Handlung auch in der Unterrichtskommunikation der oberen Schulklassen besonders im Umgang mit „Fehlern“ finden. Die Bedeutung der Gruppe und des gemeinsamen Agierens ist im Senegal auch fest in den religiösen Praktiken verankert. Das gemeinsame Sprechen im Chor wird in der Koranschule als privilegierte Methode beim Auswendig-Lernen von Koranversen eingesetzt und bei der christlichen Religion spielt es auch eine große Rolle in den Gottesdiensten und Chorälen.

Zurück zur Interpretation

Wie geht es in dieser schulischen Interaktion weiter? Vermutlich erhält Abou Ka das Rederecht, damit er seinen Satz in Anlehnung an die korrigierte Version seiner Mitschülerinnen und Mitschüler nun zu Ende bringen kann.

00.01.09 *Lehrerin: welches*

00.01.10 *viele Schüler/innen [gleichzeitig]: Datum*

00.01.11 *Lehrerin: Datum*

00.01.12 *viele Schüler/innen [gleichzeitig]: haben*

Die Lehrerin wiederholt die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagene Korrektur „*welches*“. Diese Wiederholung kann als Ergebnissicherung oder Bestätigung der Aussage der Lernenden interpretiert werden. Dadurch legitimiert sie nicht nur die gemeinsame bzw. chorische Korrektur, sondern auch das Verfahren, nach dem ein/e Schüler/in von den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne ihr Einverständnis und unangemeldet korrigiert werden darf. Vermutlich verstehen die Schülerinnen und Schüler die Wiederholung der Lehrerin als Bestätigung eines Sprecherwechsels und formulieren zusammen die von Abou Ka angefangene Frage weiter, indem sie zum Interrogativpronomen „*welches*“ das Nomen „*Datum*“ hinzufügen. Der Fehlerproduzent, Abou Ka, der erwartungsgemäß im Zentrum des Korrekturvorgangs stehen sollte, tritt in den Hintergrund. Ihm wurde kein weiteres individuelles Rederecht zugestanden. In dem Fall, in dem er nicht einer der Chorsprecher ist, ist er somit verpflichtet, eine „fremdinitiierte“ (von der Lehrerin) „Fremdkorrektur“ (von den Mitschülerinnen und Mitschülern) zu akzeptieren, ohne eine Erklärung zu bekommen, warum es „*welches*“ aber nicht „*welchesche*“ heißt. Die Lehrerin, die am Anfang die Rolle einer Dirigentin übernommen hatte, scheint nun eine andere Rolle zu spielen, indem sie die Antwort „*Datum*“ der Schülerinnen und Schüler nochmals wiederholt und eine Art Echoeffekt erzeugt. Wie bei „*welches und Datum*“ sprechen die Schüler zusammen und gleichzeitig das Verb „*haben*“. Durch diese bestätigenden Wiederholungen übernimmt die Lehrerin „die deskriptive Funktion der Feedbackkommunikation“ (vgl. Hollstein 2013). Zu erwarten ist jetzt, dass die ganze Formulierung der Frage über das Datum weiter in einer Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern abläuft, die wie in einem Chor alles zusammen und

gleichzeitig aussprechen und der Lehrerin, die dem Gesagten ein bestätigendes Echo verleiht.

00.01.13 Lehrerin: haben wir heute? oui Barry c'est Barry? Oui

Die Lehrerin wiederholt die Antwort der Schülerinnen und Schüler, „haben“ und bringt selber den Satz zu Ende „wir heute?“. Dadurch entzieht sie der „Chorgruppe“ aber auch Abou Ka die Möglichkeit, ihre geplante Sprechabsicht zu Ende zu bringen. Eine Fortsetzung der Formulierung der Frage seitens der Schülerinnen und Schüler hätte ermöglichen können, zu erfahren, ob sie weiter – um mit Caruso (2011) zu sprechen – an der „Erfahrung von Gemeinschaft“ festhalten und gemeinsam und gleichzeitig antworten, oder alternative Antworten geben. Damit die Fehlerkorrektur bei Abou Ka ankommt, kann die Lehrerin ihn anschließend die Frage wiederholen lassen. Mit einem „oui Barry“ signalisiert sie dem adressierten Schüler, dass er jetzt antworten darf. Während in dieser Klasse ein kollektives Wort-Ergreifen ohne Zustimmung der Lehrerin offenbar akzeptiert ist, benötigt ein individuelles Reden das Einverständnis der Lehrerin. Durch die Namensnennung des aufgerufenen Schülers bestätigt die Lehrerin, dass die sie zuvor unterbrechende und explizite „fremdinitiierte Fremdkorrektur“ (vgl. Henrici/Herlemann 1986) der drei Schüler auf sie Wirkung hat. Ganz sicher ist sie sich offenbar nicht, denn anschließend vergewissert sie sich, in dem sie bei dem betroffenen Schüler nachfragt, ob der Name auch wirklich richtig ist: „c'est Barry?“. Das anschließende „oui“ der Lehrerin, deutet offenbar darauf hin, dass Barry ihr zugestimmt hat. Der aufgerufene Schüler soll jetzt das Wort ergreifen und auf die Frage antworten.

Resümee und Fallstrukturhypothese

Diese Szene dokumentiert die Interaktion eines Deutschunterrichtsbegins im Senegal, in der der Formulierung der Frage nach dem aktuellen Datum in der Zielsprache Deutsch großer Bedeutung beigemessen wird. Dies erweist sich als ein stark ritualisierter Unterrichtsaufakt. Abgesehen von der Bestätigung dieses ritualisierten Vorgehens in der Zielsprache Deutsch: „wie immer“ erfolgen die Anweisungen der Lehrerin in der Ausgangssprache Französisch. Die Rolle der Lehrerin als perfekte Moderatorin scheitert als sie einen Schüler mit falschem Namen anspricht „Barro“. Daran anschließend erfolgt die unmittelbare Reaktion von drei Schülern, die

den richtigen Namen zuzurufen, was als Hilfestellung aber auch als explizite „fremdinitiierte Fremdkorrektur“ (vgl. Henrici/Herlemann 1986) interpretiert werden kann. Auf die fehlerhafte Formulierung der Frage zum Datum „*welchesche Datum haben*“ reagiert die Lehrerin in drei Etappen: zuerst beginnt sie mit einer doppelt formulierten „Korrektur-Initiierung“ („*hahan hahan*“), fügt die „Zurückweisungselemente“ („*c'est pas welchesche*“) hinzu und leitet fragend die Formulierung einer „Korrektur-Operation“ (*c'est?*) ein (vgl. hierzu Egber 2009). Die Durchführung der Korrektur erfolgt chorisch seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler (Fremdkorrektur) begleitet von einer bestätigenden Wiederholung der Lehrerin. Aus der sequentiellen Analyse dieser Szene geht vor allem hervor, dass der „Richtigkeit“ ein höherer Stellenwert eingeräumt wird als dem kommunikativen Aspekt der Äußerungen der Lernenden. Dies zeigt sich durch unmittelbare Unterbrechungen nach dem Auftreten eines Fehlers. Die systematischen Interventionen bzw. Korrekturen der Lehrerin und die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass keine flüssige Kommunikation in der Unterrichtssituation zustande kommt. Das „Lernen aus Fehlern“ (vgl. Oser et al. 1999), die Möglichkeit zur Durchführung einer Selbstkorrektur und die individuelle Korrektur des Fehlers sind dem Fehlerproduzenten aufgrund der gemeinsamen bzw. chorischen Intervention des Schülerkollektivs vorenthalten. Das Kollektiv scheint also einen großen Stellenwert in dieser Unterrichtskommunikation einzunehmen. Schauen wir nun, ob diese Fallstrukturhypothese an anderen Szenen aus diesem Deutschunterricht geprüft werden kann.

5.1.2 Szene 2: „*was ist die Frage?*“ – der „didaktische Rekonstrukteur“

Diese Szene folgt nach der gemeinsamen Formulierung der Frage zum Datum „*welches Datum haben wir heute?*“. Barry folgt der Anweisung der Lehrerin und fängt an, die gestellte Frage zu beantworten:

00.01.18 Barry: heute ist

Barry leitet seine Äußerung mit dem zeitlichen Adverb „*heute*“ ein und fügt die in Präsens (dritte Person Singular) konjugierte Form vom Zustandsverb „sein“ hinzu. Der Anfang seiner Äußerung zeigt, dass der zeitliche Geltungsbereich des Gegenstands seiner Rede (das, worauf er sich bezieht) und der Tag, an dem sich der Sprecher

befindet, zeitlich zusammenfallen. Barry bezieht sich also nicht auf einen vergangenen oder zukünftigen Zeitpunkt, sondern auf einen gegenwärtigen Moment. Losgelöst von der Einbettung dieser Äußerung in eine schulische Interaktion können gedankenexperimentell folgende Geschichten ausgedacht werden: eine Person sitzt an ihrem Schreibtisch, füllt ein Formular aus und führt (laut) ein innerliches Gespräch, bricht nach „*heute ist*“ ab und macht sich Gedanken über das, was für heute ansteht. Eine andere mögliche Geschichte ist, dass jemand am Frühstückstisch sitzt und ihm gerade ein besonderes Ereignis am heutigen Tag einfällt: z. B. Geburtstag, Hochzeit, Prüfung von einem Familienmitglied oder Bekannten. Denkbar ist auch, dass eine Person einen fremdsprachigen Text vorliest, stockt nach „*heute ist*“ und überlegt sich, wie sie den Rest aussprechen bzw. vorlesen kann. Diese zwei Satzteile können auch einen Aufforderungscharakter haben zum Beispiel in dem Fall, in dem eine Person das heutige Datum nicht mehr genau weiß und eine andere Person fragend sagt: „*heute ist?*“. So gesehen sind kontextfrei betrachtet viele Lesartenvarianten möglich. Aus allen erwähnten Kontexten geht aber hervor, dass beide Satzteile alleine keinen wohlgeformten Satz darstellen und dass die sprechende Person sich in einer Überlegungs-, Bedenkens- oder Unschlüssigkeitssituation befindet und externe Hilfe braucht oder persönliche Anstrengungen notwendig sind, um diese Situation zu bewältigen. In dem hier vorliegenden Fall von Barry ist auch zu erwarten, dass er die fehlenden Satz-elemente hinzufügt, damit die Frage zum Datum zufriedenstellend beantwortet werden kann. Andernfalls kann vermutet werden, dass er sich vielleicht in einer der oben gedankenexperimentell formulierten Situationen befindet. Es muss jedenfalls einen Grund geben, weshalb er seine Rede abbricht.

00.01.19 *Lehrerin: nein ja aber was ist was ist die Frage? c'est quoi la question? la question c'est welches Datum haben wir? (3 Sek.)
[jemand schnipst mit dem Finger] mhm mhm oui Momar*

Die explizite Intervention der Lehrerin deutet drauf hin, dass Barry unterbrochen wurde und dass er sich weder in einer Überlegungs-, Bedenkens- oder Unschlüssigkeitssituation befand und offensichtlich seinen Beitrag zu Ende formulieren wollte. Somit entzieht ihm die Lehrerin die Möglichkeit, den Gegenstand seiner Äußerung in Worte zu fassen. Die negativ wertende Intervention der Lehrerin „*nein*“ gibt die hierarchische Beziehung zwischen Barry und ihr zu erkennen. Die Lehrerin positioniert sich somit als diejenige, die

befugt ist, die Richtigkeit und Angemessenheit der Äußerung des Schülers zu beurteilen, also als die Expertin, die mehr Kenntnisse als Barry hat. Da der Schüler einen wohlgeformten Satzanfang gebildet hat „*heute ist*“, wirft die verneinende Intervention der Lehrerin Fragen auf: was wirft sie Barry vor? Was hält sie an der Schüleräußerung für falsch? Eine Korrekturinitiierung bzw. eine direkte Korrekturdurchführung oder eine Reklamation der Lehrerin wäre in einem nächsten Schritt zu erwarten. Stattdessen widerruft die Lehrerin ihre verneinende Reaktion mit dem Gegensatz „*ja*“. Was legitimiert diese Schwankung bzw. widersprüchliche Reaktion der Lehrerin? Ist sie spontan und ungerecht auf die Äußerung des Schülers eingegangen und revidiert ihr verneinendes Urteil? An dieser Stelle kann das „*ja*“ als eine Art Selbstkorrektur betrachtet werden. Da die Lehrerin nun mit dem Schüler einverstanden ist, wäre folgerichtig mit einer Entschuldigung dem Schüler gegenüber bzw. einer Erklärung ihrer Schwankung in einem nächsten Schritt zu rechnen. Die hinzugefügte beiordnende Konjunktion „*aber*“ deutet jedoch drauf hin, dass sie in der Tat mit Barry nicht ganz einverstanden ist und eine Einschränkung formuliert oder eine Gegenrede einleitet. Bei näherer Betrachtung der Reaktion der Lehrerin (Verneinung-Bejahung-Einschränkung bzw. Gegenrede) lässt sich ersehen, dass sie in ihrem Redefluss keine klare Aussage trifft bzw. ihren Gedankengang unklar strukturiert. Dies kann der Hastigkeit geschuldet sein, mit der sie interveniert. Worauf deutet sie durch die Teilnegation „*ja aber*“ hin? Was bemängelt sie noch in Barrys Äußerung? Die zögerlich formulierte Frage „*was ist was ist die Frage?*“ bestätigt die Lesart, dass das „*aber*“ eine Einschränkung einleitet und drauf hindeutet, dass die Lehrerin die Äußerung von Barry nicht für ganz „falsch“ (*nein*) oder für „richtig“ (*ja*) hält, sondern ihren Geltungsbereich als bedingt bzw. begrenzt betrachtet. In Anlehnung an die gestellte Frage soll der Schüler erfahren, warum seine Äußerung nicht angemessen ist. Die von der Lehrerin formulierte Frage kann an dieser Stelle als eine Einleitung einer „Korrektur-Operation“ (vgl. Egbert 2009) interpretiert werden. Die Lehrerin regt also Barry zu einer Selbstkorrektur an bzw. führt ihn dazu, zu rekonstruieren, warum seine Äußerung ausgehend von der gestellten Frage aus ihrer Sicht nicht passend ist. Der Verweis auf die Frage scheint der Lehrerin so wichtig zu sein, dass sie die auf Deutsch gestellte Frage in französischer Sprache übersetzt „*c’est quoi la question?*“. Der Sprachwechsel ist an dieser Stelle bemerkenswert. Er deutet vor

allem drauf hin, dass die Kommunikationspartner sich zweisprachig verständigen. In diesem Lehr- und Lernkontext kann aber vermutet werden, dass damit eine Absicherung oder Erleichterung des Verständnisses der Frage bei dem/für den Schüler erzielt wird. Da der Schüler jetzt die Frage der Lehrerin verstanden hat, könnte nun ein Sprecherwechsel erfolgen.

Entgegen dieser Erwartung antwortet die Lehrerin unmittelbar danach auf ihre eigene Frage: „*la question c'est welches Datum haben wir?*“. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Frage zum ersten Mal in einem Zug bzw. vollständig formuliert wird (vgl. Szene 1). Die eigens vorgetragene Antwort auf die von ihr gestellte Frage verweist nachdrücklich auf eine Besonderheit, die dieser Frage innewohnt. Ausgehend von der Tatsache, dass auf diese Frage genauso geantwortet werden kann, wie Barry es gemacht hat „*heute ist*“, kann die Intervention der Lehrerin aus linguistischer oder sprachdidaktischer Sicht oder für ein/e Deutschmuttersprachler/in für ungerechtfertigt betrachtet werden. Bei näherem Analysieren der ganzen Reaktion der Lehrerin lässt sich Folgendes erkennen: das „*nein ja aber*“ kann als Einleitung der Korrekturinitiierung und der zweisprachig formulierte Verweis auf die Frage zum Datum und die unmittelbare Antwort auf diese Frage „*was ist was ist die frage? c'est quoi la question? la question c'est welches datum haben wir?*“ als Einleitung einer „Korrektur-Operation“ interpretiert werden. Damit regt die Lehrerin offensichtlich den Schüler Barry an, sich eine andere Variante zu überlegen, die sie als Antwort auf diese Frage bevorzugt. Wird Barry in der Lage sein, die Selbstkorrektur durchzuführen bzw. die von der Lehrerin bevorzugte Antwort zu geben? In diesem Fall kann er als „Ko-Konstrukteur“ (vgl. Schelle 2010) bei der Suche nach der erwarteten Antwort betrachtet werden. Andersfalls kann damit gerechnet werden, dass die Lehrerin eine Fremdkorrektur initiiert oder selbst die Antwort gibt. Ähnlich wie nach der Korrekturinitiierung bei dem Aussprache- bzw. Genusfehler von Abou Ka in Szene 1 ist auch erwartbar, dass die Schülerinnen und Schüler unangemeldet im Chor auf diese Korrekturinitiierung eingehen. Nach drei Sekunden ohne Reaktion von Barry meldet sich ein anderer Schüler, indem er sich Finger schnippend auf das „Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens“ (Luhmann 2002: 105) stützt. Dieses Finger-Schnipsen deutet drauf hin, dass das Wort-Ergreifen in dieser Kommunikationssituation der Erlaubnis der Lehrerin bedarf. So wird sie vom Schüler als diejeni-

ge anerkannt, die das Monopol der Verteilung des Rederechts besitzt. Dieses Eingreifen in die Interaktion zwischen der Lehrerin und Barry kann Ausdruck der Solidarität mit einem Schulkameraden sein, der sich in einer schwierigen bzw. ratlosen Situation befindet. Vor diesem Hintergrund tritt er viel mehr fürsorglich Barry gegenüber als „Ko-Konstrukteur“ (vgl. Schelle 2010) auf. Diese Intervention kann aber auch bedeuten, dass er sich als derjenige positioniert⁸⁷, der in der Lage ist, die von der Lehrerin erwartete Antwort zu geben. In diesem Fall tritt er mit dem Schüler Barry in Konkurrenz. Durch zweimal wiederholte Interjektionen „*mhm mhm*“ willigt die Lehrerin in die Anfrage des Schülers ein. Diese Zustimmung bzw. dieses Einverständnis wird durch die bejahende Interjektion „*oui*“ verstärkt. Anders als im Falle von Barry, dessen Name zuerst falsch und dann zögerlich genannt wurde (vgl. Szene 1) fügt die Lehrerin selbstbewusst den Namen des sich meldenden Schülers hinzu: „*Momar*“. Dadurch ist er von der Lehrerin als derjenige adressiert, den sie gut kennt bzw. benennen kann und der ihr vermutlich die erwartete Antwort auf die Frage zum Datum geben kann. Höchstwahrscheinlich soll jetzt der Vorschlag von Momar folgen.

00.01.35 *Momar: heute haben wir*

Momar ergreift das Wort und gibt eine andere Antwort „*heute haben wir*“. Diese Variante scheint, was die Wahl des Verbs angeht, angemessener zu sein als die von Barry gegebene Antwort. An dieser Stelle muss aber angemerkt werden, dass beide Verben „haben und sein“ auf Deutsch benutzt werden können, um eine Frage zum Datum zu beantworten. Aus der Intervention von Momar geht besonders hervor, dass die zuvor festgestellte Korrektur im Chor hier nicht zustande kommt. Liegt es daran, dass es sich hierbei um kein „gemeinsames geteiltes Wissen“ (vgl. Beck 2011) handelt? Oder liegt es an der schwankenden und undeutlichen Art und Weise, wie die Lehrerin die Korrektur initiiert hat? Jedenfalls lässt sich hier eine andere Form des Umgangs mit „Fehlern“ unter Mitschüle-

⁸⁷ Vgl. hierzu Reh/Rickens (2012: 39f) Definition des Begriffs Positionierung „als In-Verhältnis-Setzung zu sich, anderen und Welt“.

rinnen und Mitschülern rekonstruieren, und zwar eine individuelle „Fremdkorrektur“ im Anschluss an eine „Fremdinitiierung“ seitens der Lehrerin (vgl. Henrici/Herlemann 1986). Die Fortsetzung des Vorschlags von Momar wird jetzt mehr über das Datum, von dem die Rede ist, bzw. über den Gegenstand dieser Interaktion informieren.

00.01.36 *Lehrerin [nickt zustimmend]: mhm::: continue ou bien tu reprends la phrase Barry*

Ähnlich wie nach dem Vorschlag von Barry unterbricht die Lehrerin Momar, aber in diesem Fall bewertet sie die Äußerung des Schülers positiv mit einem zustimmenden Nicken. Ihre Zustimmung signalisiert sie verstärkt mit der Dehnung der Interjektion „*mhm*“. Momar hat also die von der Lehrerin erwartete Antwort rekonstruiert. Dadurch fungiert er als Experte und wird dementsprechend anerkannt, im Unterschied zu Barry, dem in diesem Fall die Position eines defizitären Schülers zukommt, weil er nicht in der Lage war, die Erwartung der Lehrerin zu erfüllen. Somit ist ein Schüler aus dem Schülerkollektiv erfolgreicher als der ursprünglich angesprochene Schüler. Vermutlich hat Momar der didaktische „Rekonstrukteur“ (vgl. Diederich zitiert in Schelle 2013: 265) weniger Druck und mehr Überlegungszeit als Barry. Aus der Auseinandersetzung zwischen Barry, Momar und der Lehrerin lässt sich die von Reh/Ricken (2012) erörterte Relevanz der „Subjektposition“ bzw. „Positionierung“ als „ein wichtiges Moment der Subjektivation“ erkennen (vgl. ebd.: 39f). In Anlehnung an Reckwitz (2008) sind Reh/Ricken (ebd.) zu folgender Erkenntnis gekommen: „Subjektformierung bzw. Subjektivierung [...] hängen in besonderer Weise zudem an in den Praktiken implizierten Subjektpositionen – so dass Subjektivierung aus der Verwicklung in Praktiken und den in ihnen enthaltenen Positionen resultieren“ (vgl. ebd.). Die von ihnen festgestellte konstitutive Rolle der Mitmenschen in diesem Prozess geht auch in dieser Auseinandersetzung hervor: „Menschen erlernen sich selbst, indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen (bisweilen sogar auch für andere lernen)“ (vgl. ebd.: 40). Aus dieser Dreierkonstellation zwischen der Lehrerin, Barry

und Momar geht besonders eine deutliche Erfolglosigkeit⁸⁸ der Selbstkorrektur hervor. Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit einem Ergebnis des „Bochumer Tertiärsprachenprojekts“, nach dem die lehrerseitigen Initiierungen zur Selbstkorrektur in der überwiegenden Anzahl von den Fehlerproduzenten nicht durchgeführt werden können (Kleppin/König 1991). Interessant in dieser Szene ist aber, dass der Vorschlag von Barry „*heute ist*“, der von der Lehrerin als fehlerhaft bewertet wird, im deutschsprachigen, pragmatischen Sprachgebrauch häufig benutzt wird und auch formeller ist als die positiv bewertete Antwort von Momar⁸⁹. Dies legt aber vor allem nahe, dass die siebte und neunte von Kleppin (1998) formulierte Definition des Begriffs „Fehler“ wohl auf diese Unterrichtskommunikation zutrifft: „[...] Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet [...]. Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt“ (ebd.: 12f). Wie schon erwähnt ist aus linguistischer Sicht die Aussage von Barry nicht fehlerhaft, aber die Reaktion der Lehrerin zeigt nochmals wie voraussetzungsreich und schwierig es ist, eine allgemein gültige Definition und Auffassung des Begriffs „Fehler“ zu formulieren.

Nach der positiven Anerkennung bzw. Wertschätzung der Leistung von Momar setzt die Lehrerin ihre Rede fort und fordert ihn in französischer Sprache auf, seinen Vorschlag zu Ende zu bringen: „*continue*“. Dies impliziert, dass der vermeintliche Fehlerproduzent zu Gunsten des „Rekonstruktors“ der aus Sicht der Lehrerin richtigen Antwort übergegangen wird. Unmittelbar danach ändert die Lehrerin ihre Entscheidung und geht auf Barry nochmals ein, indem sie ihn auffordert, den angefangenen Satz „*heute haben wir*“ zu wiederholen: „*ou bien tu reprends la phrase*“. Eine gewisse Unentschlossenheit bzw. Unschlüssigkeit ist erneut bei den Aufforderungen der Lehrerin festzustellen. Anders als die erste Anweisung

⁸⁸ In dem Fall von Abou Ka kann nicht restlos von einer Erfolgslosigkeit der Selbstkorrektur gesprochen werden, weil er vermutlich auch an der gemeinsamen Korrektur teilgenommen hat.

⁸⁹ Diese Lesart wurde von Deutschmuttersprachlerinnen und -muttersprachlern während der gemeinsamen Interpretation dieser Szene in einer Forschungswerkstatt bestätigt.

suggestieren würde, erteilt sie Barry wieder das Rederecht, damit die ursprünglich initiierte Interaktion zwischen ihm und Abou Ka (vgl. Szene 1) fortgesetzt und der Gegenstand dieser Interaktion (also das heutige Datum) genannt wird. Der Wiederholung der von Momar formulierten Antwort kann zwei Bedeutungen zugewiesen werden. Damit prüft die Lehrerin, ob die Fremdkorrektur bei dem „Fehlerproduzenten“, aber auch bei den anderen Schülerinnen und Schülern gut angekommen ist. Dadurch hebt sie aber auch in vieler Hinsicht die von ihr bevorzugte Antwort „*heute haben wir*“ im Gegensatz zu „*heute ist*“ nach der Frage „*welches Datum haben wir?*“ hervor.

00.01.40 *Barry: heute haben (.) haben wir [das /w/ wie auf Französisch ausgesprochen]*

00.01.43 *Lehrerin: c'est pas wir [ähnlich wie bei Barry wiederholt] heen heute haben wir [vi:ə]*

Barry folgt der Anweisung der Lehrerin und übernimmt die von seinem Mitschüler formulierte Antwort „*heute haben*“, markiert eine kleine Pause, die ihm offensichtlich als ein Moment von Überlegung gedient hat und wiederholt das Verb „*haben*“. Das wie auf Französisch ausgesprochene Subjekt „*wir*“ lässt die kleine Pause zuvor als ein Moment der Unsicherheit erscheinen. Strukturell betrachtet zeigt sich, dass die Lehrerin mit ihrer Reaktion der von ihr erwarteten Schüleräußerung Vorschub leistet. Sie unterbricht unmittelbar, nachdem sie einem Fehler gewahr wird. Dies ist eine weitere Bestätigung, dass der Richtigkeit der Schüleräußerung und hier der angemessenen Aussprache der Zielsprache große Bedeutung beigemessen wird. Hier weist sie aber direkt den falsch ausgesprochenen Satzteil zurück: „*c'est pas wir*“. Sie verstärkt die Zurückweisung mit einer Art Interjektion „*heen*“ und verzichtet im Unterschied zum Umgang mit dem Fehler von Abou Ka (Szene 1) und von Barry (am Anfang dieser Szene) auf die Initiierung einer Selbstkorrektur und korrigiert selbst die Aussprache des Schülers: „*heute haben wir*“. Dabei betont sie das, was der Schüler falsch ausgesprochen hatte. Was erklärt diesen Verzicht auf die Selbstkorrektur? Anzunehmen ist, dass die Lehrerin festgestellt hat, dass die Fehlerproduzenten bis jetzt nicht in der Lage sind, die initiierten Selbstkorrekturen durchzuführen. Eine andere Lesart wäre, dass sie dadurch vermeidet, dass die anderen Schülerinnen und Schüler wieder in die Interaktion eingreifen, sobald sie eine „Korrektur-

Operation“ einleitet. Da sie schon genug Zeit verloren hat (mit etwas, das immer getan wird), korrigiert sie nun selber, um zügig zum eigentlichen Unterrichtsthema zu kommen.

Resümee und Prüfen der Fallstrukturhypothese

In dieser Szene lässt sich eine besondere Form des Umgangs mit „Fehlern“ erkennen, deren Auslöser die Auswahl des Verbs („haben“ oder „sein“) zur Beantwortung der Frage zum Datum ist. Aus der Sicht der Lehrerin hat der Schüler Barry einen lexikalischen „Fehler“ begangen, indem er nach der Frage *„welches Datum haben wir“* mit *„heute ist“* anstatt *„heute haben wir“* antwortet. Sie reagiert unmittelbar nach dem Auftreten des vermeintlichen Fehlers mit einer unklaren bzw. widersprüchlichen Initiierung zur Selbstkorrektur *„nein ja aber“* und leitet zweisprachig – zuerst in der Zielsprache (Deutsch) dann in der Ausgangssprache (Französisch) – eine „Korrektur-Operation“ ein. Im Anschluss daran verweist sie auf die gestellte Frage und nennt unmittelbar danach die erwähnte Frage. Daran anschließend interveniert ein anderer Schüler, um eine „Fremdkorrektur“ zu geben. Die Intervention des Schülers – Momar – wird anschließend positiv von der Lehrerin bewertet. Dies macht aus ihm den Rekonstrukteur der erwarteten Antwort bzw. hebt ihn im Gegensatz zu Barry in die Position des Experten. Im Gegensatz zum schülerseitigen Umgang mit „Fehlern“ in Szene 1 lässt sich hier keine chorische Korrektur feststellen. Die Komplexität, die diesem vermeintlichen „Fehler“ innewohnt und die undeutliche Reaktion der Lehrerin, mögen Gründe für das Fehlen der „Bereitstellung von Erfahrung der Gemeinschaft“ (vgl. Caruso 2011) sein. Wahrscheinlich ist die von Barry gegebene Antwort das „gemeinsame, geteilte Wissen“ (vgl. Beck 2011). Ähnlich wie in der Szene 1 ist hier auch die Möglichkeit zur Selbstkorrektur aufgrund der Intervention eines Mitschülers nicht gegeben. Diese Szene verdeutlicht nochmals den hohen Stellenwert, den die „Richtigkeit“ in dieser schulischen Interaktion einnimmt und auch die Komplexität, die mit der Identifizierung, Analyse und Korrektur von „Fehlern“ im Handeln unter Entscheidungsdruck verbunden ist. Die bisher festgestellte starke Orientierung des Unterrichts auf die korrekte Verwendung der Zielsprache – „Richtigkeitsorientierung“ – (vgl. Fallstrukturhypothese) führt in dieser Szene zu einer Korrektur einer Schüleräußerung, die eigentlich wohlgeformt ist und keiner Korrektur bedurft hätte. Im Sinne des zunehmend im Senegal be-

fürworteten handlungsorientierten und kommunikativen Unterrichts wäre zu überlegen, ob, bevor solche Fehlerzuschreibungen erfolgen, nicht kritischer abgewogen werden müsste, was dies für die Schülerinnen und Schüler und deren Sprachhandeln (Motivation usw.) bedeutet, vor allem, wenn es sich wie in der vorliegenden Sequenz um einen vermeintlichen „Fehler“ handelt. Also wäre einmal in Betracht zu ziehen, dass ohne Intervention der Lehrerin der Redebeitrag des Schülers fortgesetzt werden könnte und dass die Korrektur den Verlauf der Interaktion stört. Es wäre auch noch einmal zu überlegen, was es mit dieser Korrektur, die der Sprachpraxis in der Zielsprache und der Übungsform im Schulbuch⁹⁰ nicht ganz gerecht wird, überhaupt auf sich hat. Weiß die Lehrerin nicht, dass man auch mit „*heute ist*“ antworten kann? Oder weiß sie es, aber hält es für die weniger angemessene Form? Aus der Korrektur des Aussprachefehlers von Barry „*wir*“ geht ein weiteres Muster des Umgangs mit „Fehlern“ hervor, und zwar eine betonte, direkte Korrektur nach der Zurückweisung des falsch ausgesprochenen Satzteils. So gesehen lässt sich keine einheitliche Reaktion der Lehrerin auf die fehlerhaften Äußerungen der Lernenden rekonstruieren.

Wie geht es in diesem Frage-Antwort-Setting über das Datum weiter?

Schauen wir nun nach der „*vollständig durchgeführte[n]* Sequenzanalyse“ (vgl. Wernet 2011: 31: Herv. im Orig.) des Anfangs zur Beantwortung der Frage zum Datum die nächsten Transkriptionsstellen zunächst kursorisch an, um uns einen Überblick über die anschließenden Handlungen zu verschaffen.

00.01.46 *Barry: heute haben wir (2 Sek.) [eine Schülerin ruft rein: Dienstag] mardi*

00.01.52 *Lehrerin: hmm? c'est pas mardi heen [die Schülerin wiederholt: Dienstag] Barry ahan*

00.01.58 *Barry: Dienstag*

⁹⁰ Das Datum wird im Schulbuch mit folgender Dialogsform eingeführt: „welches Datum ist heute? -> Heute ist der vierte April: (vgl. Ihr und Wir plus 1: 71).

- 00.02.00 *Lehrerin: Dienstag? (3 Sek.) quelqu'un pour continuer [ein Schüler meldet sich und schnipst dabei mit dem Finger und ein anderer kommt herein mit einem Schwamm und fängt an, die Tafel zu putzen] (4 Sek.) quelqu'un pour continuer (5 Sek.) oui Semou*
- 00.02.18 *Semou: heute haben haben wir (.) Dienstag [spricht das e aus]*
- 00.02.21 *Lehrerin: mhm*
- 00.02.22 *Semou: fünfzehn [Lehrerin: den den] fünfzehnten*
- 00.02.25 *Lehrerin: Dienstag den*
- 00.02.27 *Semou: Dienstag [spricht das e aus] den fünfzehn-ten (.) mai zweitausend (.) zwölf*
- 00.02.35 *Lehrerin: c'est pas zwölf heen zweitausend?*
- 00.02.38 *S (w/m) [im Chor]: zwölf*
- 00.02.38 *Lehrerin: quelqu'un pour reprendre Masse*
- 00.02.40 *Masse: heute haben wir Dienstag den zweitausend (3 Sek.)*
- 00.02.45 *Lehrerin: la date en allemand c'est pas la date en français (.) Dienstag den*
- 00.02.51 *S (w/m) [im Chor]: fünfzehn*
- 00.02.52 *Lehrerin: fünfzehnten Masse*
- 00.02.53 *Masse: zwei*
- 00.02.54 *Lehrerin: fünfzehnten*
- 00.02.55 *Masse: mai*
- 00.02.56 *Lehrerin: mai*
- 00.02.57 *Masse: zweitausend*
- 00.02.58 *Lehrerin: zweitausend*
- 00.02.59 *S (w/m) [im Chor]: zwölf*
- 00.03.00 *Lehrerin: zwölf ja sehr gut wer schreibt? [ein Schüler meldet sich] komm und schreib [er geht an die Tafel und schreibt das Datum und ein anderer Schüler putzt die andere Seite der Tafel weiter]*

Wie diese Transkriptstellen verdeutlichen, erfolgt die weitere Interaktion in einem langen komplexen „Initiation-Response-Feedback“-Kommunikationsschema (vgl. Sinclair und Coulthard 1977 zitiert in Hollstein 2013), in dem verschiedene „Fehler“ auftreten und außer

bei der Aussprache des Wortes „Dienstag“ in der „*third-position-repair*“ (vgl. Schegloff 1987) korrigiert werden. Ähnlich wie bei der Formulierung der Frage zum Datum zieht sich auch die Antwort in die Länge. Nach der Übernahme der von der Lehrerin angebotenen Korrektur „*heute haben wir*“ stockt Barry und macht sich kurz Gedanken über die Fortsetzung seiner Äußerung. Eine Schülerin setzt sich für ihn (Solidarität) vielleicht aber auch zu ihren Gunsten (Konkurrenz) ein, indem sie dem von Barry mutmaßlich gesuchten Wort „Dienstag“ vorgreift und es klassenöffentlich reinruft. Diese Handlung deutet drauf hin, dass sie der Interaktion aufmerksam folgt und systematisch mitdenkt. Barry berücksichtigt diese Intervention nicht und entscheidet sich für die französische Version des reingerufenen Wortes „*mardi*“. Wahrscheinlich hat er die Intervention seiner Mitschülerin nicht gehört oder lehnt sie auf diese Weise ab. Nach der Korrekturinitiierung der Lehrerin durch eine nachfragende Interjektion „*hmm?*“ gefolgt von der Zurückweisung des fremdsprachigen Teils seiner Äußerung „*c'est pas mardi heen*“, wiederholt die Schülerin das zuvor reingerufene Wort. Darauf geht die Lehrerin nicht ein. Sie fokussiert sich weiterhin auf ihn „*Barry ahan*“ und fordert ihn nachdrücklich dazu auf, seine Äußerung angemessen fortzuführen. Nun übernimmt Barry die von seiner Mitschülerin mit Nachdruck angebotene Antwort „Dienstag“ und ist nach drei Sekunden Zeit nicht in der Lage, seine Antwort zu Ende zu bringen. Er wird dann definitiv übergangen bzw. die Lehrerin gibt das Rederecht an die anderen Schülerinnen und Schüler weiter: „*quelqu'un pour continuer*“. Nun sucht sie bzw. braucht sie „jemanden“, der die von Barry angefangene Antwort weiterführt. Dies wird von einem anderen Schüler, Semou, fingerschnipsend wahrgenommen. Ein weiterer Schüler wischt zwischenzeitlich die Tafel. Semou schließt an die Äußerung seines Mitschülers an („*heute haben haben wir*“) und schlägt – unterbrochen von Reaktionen der Lehrerin – schließlich als Antwort folgendes vor: „Dienstag [*spricht das e aus*] den fünfzen-ten (.) mai zweitausend (.) zwolf“. Die Lehrerin ist – nachdem sie ihn kurz zuvor bereits verbessert hatte („den den“, „dienstag den“) – damit nicht zufriedengestellt: wahrscheinlich wegen des zuerst ausgelassenen Artikels in der Akkusativform „den“ und der Aussprache der Wörter „Dienstag“ und „zwölf“. Bemerkenswert an der Antwort von Semou ist, dass sie (abgesehen von den Unterbrechungen) der erste von einer/einem Lernenden vollständig formulierte Satz ist. Der zuletzt fehlerhaft

vorgetragene Satzteil „*zwolf*“ wird ähnlich wie oben von der Lehrerin mit „*c'est pas*“ zurückgewiesen und mit der Interjektion „*heen*“ betont. Um die „Korrektur-Operation“ (vgl. Ebgbert 2009) einzuleiten, wiederholt sie den korrekt ausgesprochenen Wortteil „*zweitausend*“. Gemeinsam im Chor erfolgt die Richtigstellung, ohne dass die Lehrerin dies explizit einfordert. Anders gesagt stimmen die Schülerinnen und Schüler wie von alleine die Korrektur an. Hier erfolgt nun die „Bereitstellung von Erfahrung der Gemeinschaft“, die bereits weiter oben beobachtet werden konnte (vgl. Fallstrukturhypothese in Szene 1). Diese Interaktion bzw. Korrekturform weist strukturelle Ähnlichkeiten mit folgendem von Beck (2011) beschriebenen Kommunikationsformat auf:

„Der Sprecher bricht seinen Redebeitrag an prosodisch hervorgehobenen Stellen gegen Ende einer Phrase mitten im Wort ab, die TeilnehmerInnen vervollständigen mit unterschiedlichen Echoverfahren die Phrase [...]. Es ist ein im Swahili-Kontext weit verbreitetes sprachliches Verfahren, das mit autoritärem Argumentieren, und didaktischen Hierarchien [...] konnotiert ist, bei dem der Sprecher das prinzipielle Einverständnis der Zuhörer voraussetzt und durch diese Form der institutionalisierten „Reparatur“ explizit macht. Denn die Zuhörer müssen in der Lage sein, die Phrase zu Ende zu führen. Es wird ein gemeinsames geteiltes Wissen vorausgesetzt, dessen Wahrheitswert zum einen durch das Echo, die Wiederholung dieses Sachverhalts, bestätigt, aber auch legitimiert wird.“ (vgl. ebd.: 123f, zitiert in Schelle 2013: 262f)

Durch diese chorische Vervollständigung bzw. Form der „institutionalisierten“ Korrektur lassen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Aussprache des Wortes „*zwölf*“ bzw. des Lautes O-Umlaut „ein gemeinsames geteiltes Wissen“ ist, über das Semou auch verfügen sollte. Ob er aber an dieser gemeinsamen Vervollständigung teilnimmt oder nicht, wird nicht aus dem Transkript erkennbar bzw. auf der Aufnahme hörbar. Deutlich wird aber, dass er dadurch ähnlich wie bei Abou Ka in Szene 1 nicht noch einmal die Möglichkeit bekommt, individuell die richtige Antwort zu wiederholen. Die Lehrerin entschließt sich vielmehr jemand anderen dranzunehmen. Semou wird damit ähnlich wie Barry übergangen. Die Lehrerin sucht erneut „*jemanden*“, der dieses Mal wieder von neuem beginnt „*quelqu'un pour reprendre*“. Der Schüler Masse

schaft es aber ebenfalls nicht, die gewünschte Antwort in der korrekten Form wiederzugeben. Ausgehend von den wiederholt begangenen Fehlern, deren Ursachen offenbar Strukturen der französischen Sprache sind, warnt die Lehrerin davor und weist drauf hin, dass das Datum in der Ausgangssprache (Französisch) und in der Zielsprache (Deutsch) unterschiedlich formuliert wird: „*la date en allemand c'est pas la date en français*“. Bei den von den Schülerinnen und Schülern begangenen Fehlern ist in der Tat festzustellen, dass hier die Interferenz mit der französischen Sprache von Relevanz ist:

- die unbekannten Wörter werden durch ihre Korrespondenz auf Französisch gegeben.
- die deutschen Phoneme werden wie auf Französisch ausgesprochen: das [e] nach dem [i] in dem Wort „*Dienstag*“ wird mitgelesen und das [ö] in „*zwölf*“ als [o] ausgesprochen.
- die Zögerung bzw. Überlappung bei dem Wort „*fühnzehn-ten*“ in den zwei Sprechakten von Semou und das gemeinsam ausgesprochene Wort „*fünfzehn*“ zeigen, dass die Lernenden noch nicht darin geübt sind, dass in deutscher Sprache im Gegensatz zur französischen Sprache (Ausnahme: der erste Tag im Monat „*le premier*“) die Ordnungszahlen bei der Angabe des Datums verwendet werden.

Ebenso wie bei der Frage zum Datum (vgl. Szene 1) wird die Antwort in kleinen Satzteilen mal von einem Schüler (Masse) mal durch ein gemeinsames bzw. chorisches Aussprechen von der Schülerinnen- und Schülergruppe formuliert gefolgt von einer bestätigenden Wiederholung seitens der Lehrerin. Diese Transkriptstellen bestätigen ferner das rekonstruierte Fehlen einer flüssigen und umfangreichen Kommunikation in dieser Unterrichtsstunde und das Nicht-Zustandekommen der Möglichkeit aus eigenen „Fehlern“ zu lernen (vgl. Fallstrukturhypothese). In Anbetracht der von der Lehrerin betonten Aussage, nach der die in den Szenen 1 und 2 stattgefundenen Aktivitäten in diesem Unterricht ständig wiederkehrende Handlungen sind (vgl. Interpretation von „*wie immer*“ in Szene 1) kann man sich an dieser Stelle fragen, warum die Schülerinnen und Schüler, nicht in der Lage sind, die vermeintlich routinisierte Interaktion einwandfrei und fließend durchzuführen? Liegt es daran, dass ein Forscher in der Klasse sitzt und den Unterricht aufzeichnet und alle sich beobachtet fühlen und ein bisschen nervös sind? Oder

erfolgt diese Interaktion an diesem Tag in einer anderen Form als ansonsten üblich? Trotz des langen und komplexen Frage-Antwort-Settings zum Datum qualifiziert die Lehrerin am Ende die Leistung der Schülerinnen und Schüler als „*sehr gut*“. Angesichts der Schwierigkeiten, auf die diese Fremdsprachenlernenden dabei gestoßen sind, wäre hier zu erwarten, dass die Lehrerin (nochmals) auf einige – für die Lernenden – besondere Strukturen der deutschen Sprache aufmerksam macht: zum Beispiel, die Möglichkeit auf die Frage nach dem Datum mit „haben“ und „sein“ zu antworten und davon ausgehend jeweils einen Artikel in der Akkusativform „den“ oder Nominativform „der“ hinzuzusetzen. Eine Ausspracheübung über Phoneme, die in Deutsch anders ausgesprochen werden, wäre hier auch eine mögliche Option gewesen. Aus „forschungsstrategische[n] und forschungsökonomische[n]“ Gründen wird nun eine spätere Textstelle aus diesem Unterricht im Sinne der Überprüfung der Fallstrukturhypothese ausgesucht (vgl. hierzu Wernet 2000: 31). Zuerst wird aber der thematische Verlauf bzw. die durchgeführte Aktivität bis zur ausgewählten Textstelle dargestellt:

- 00.03.00 – 00:10:02: Einstieg ins Thema des Textes „*Einladung nach Deutschland*“ durch die Kommentierung eines Bildes von Markus, der vor einem Computer sitzt (vgl. Abbildung 5) gefolgt von dem Vorlesen des ersten Textabsatzes durch die Lehrerin.
- 00.10.03 – 00.12.06: Lesen und Kommentierung des Textes durch die Lehrerin.
- 00.12.07 – 00.17.27: Wortschatzeinführung durch Übersetzung unbekannter Wörter und Formulierung von Sätzen anhand der übersetzten Wörter oder umgekehrt durch Formulierung von Beispielsätzen gefolgt von der Übersetzung der eingeführten Wörter.
- 00.18.23 – 00.22.31: Vorlesen des Textes durch die Schülerinnen und Schüler zu zweit.
- 00.22.32 – 00.27.12: Abschreiben der eingeführten Vokabeln.
- 00.27.14 – 00.33.20: Abschreiben einer Übung zum Text aus dem Schülerarbeitsheft (S.3) an der Tafel (vgl. Abbildung 6).
- 00.33.22 – 00.47.31: Bearbeitung der Übung in Partnerarbeit.

A

Texte

Eine E-Mail von Wolfgang Rodeck

A1 Seht das Bild an. Was glaubt ihr: Was steht in der E-Mail?
Lest den Dialog und vergleicht.

Markus: Du, Adama, ich habe eine Riesenüber-
raschung!

Adama: Ja? Was denn?

Markus: Wolfgang hat geschrieben.

Adama: Wolfgang?

Markus: Ja, Wolfgang Rodeck, mein Onkel.
Er hat uns drei eingeladen! Nina, dich
und mich!

Adama: Was? Mich auch? Toll, das ist ja nett!
Aber er kennt mich doch gar nicht!

Markus: In meinen E-Mails habe ich schon von dir
erzählt, und Nina hat Fotos geschickt.

Adama: Mensch, Markus, Ferien in Deutschland, das ist ja toll!
Hoffentlich hat mein Vater nichts dagegen.

► B1-B3



► Arbeitsheft 1

Abbildung 5: Text: Eine E-Mail von Wolfgang Rodeck. Quelle: „Ihr und Wir plus“ Arbeitsbuch 2, S. 10

5.1.3 Szene 3: „on va corriger“ – gemeinsame „Korrektur“ der Übung⁹¹

Vor der Analyse dieser Szene wird retrospektiv ein Blick auf die Fallstrukturhypothese geworfen: die in Szene 1 festgestellte hohe „Richtigkeitsorientierung“ des Unterrichts manifestiert sich noch stärker in Szene 2 und der hohe Stellenwert des Kollektivs bzw. des gemeinsamen Agierens beim schülerseitigen Umgang mit „Fehlern“ bestätigt sich auch erweitert in Szene 2. Aus allen interpretierten Korrektursequenzen geht besonders hervor, dass die von der Lehrerin initiierten Selbstkorrekturen von den Fehlerproduzenten nicht durchgeführt werden konnten, und dass sie im Anschluss daran übergangen werden oder kein weiteres individuelles Rederecht zugeteilt bekommen, sodass ein Lernen aus eigenen „Fehlern“ nicht

⁹¹ Diese Szene wurde im Rahmen einer binationalen Rekonstruktion für eine Publikation ausgewertet (vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013). Hier handelt es sich um eine stark überarbeitete Version.

deutlich ermittelt werden kann. Bei der Lehrerin konnte kein einheitliches Reaktionsmuster im Umgang mit „Fehlern“ rekonstruiert werden. Nun prüfen wir, ob sich diese Lesarten und Fallstrukturthesen in der vorliegenden Szene wiederfinden, erweitern, modifizieren oder widerlegen lassen. Diese Szene setzt nach der oben erwähnten Partnerarbeit zum Textverständnis ein, in der die Schülerinnen und Schüler folgende Fragen aus dem Arbeitsheft bearbeiten sollten:

Einladung nach Deutschland

1

1 Schreib die Antworten.

a Von welcher Riesenüberraschung spricht Markus?

b Wer ist Herr Rodeck?

c Woher kennt Herr Rodeck Adama?

d Wie reagiert Adama auf die Riesenüberraschung?




Abbildung 6: Aufgabe zum Text „eine E-Mail von Wolfgang Rodeck“. Quelle: Auszug aus „Ihr und Wir plus“ Arbeitsheft 2, S. 3

Nach der Bearbeitung dieser Fragen ergreift die Lehrerin das Wort:

00.47.31 *Lehrerin: c'est bon (.) on va corriger on va corriger hmm Gora et Masse corrigez quelqu'un pour corriger c'est quoi la première question? Masse c'est quoi la première question?*

Zu Beginn dieser Szene adressiert die Lehrerin das Klassenkollektiv und leitet den Abschluss der Partnerarbeitsphase mit dem Ausdruck „*c'est bon*“⁹² ein. Nach einer kurzen Pause, die ihr zum Nachdenken über den Satzanschluss dient, setzt sie ihre Äußerung fort und kündigt die Besprechung der Übung im Plenum an: „*on va corriger*“. Durch die Verwendung des *Futur proche* lässt sie deutlich erkennen, dass die Durchführung dieser impliziten Aufforderung in einer nahen Zukunft stattfinden soll bzw. unmittelbar bevor-

⁹² Für die kontextfreie Deutung dieses Ausdrucks vgl. Früchtenicht/Mbaye 2013: 228f.

steht. Interessant an dieser Stelle ist, dass die Lehrerin bei der Einleitung dieser Phase das Indefinitpronomen „on“ verwendet, das mit dem unpersönlichen deutschen „man“ bzw. dem Personalpronomen „wir“ übersetzt werden kann. Das „on“ impliziert, dass die Besprechung der Ergebnisse der Übung gemeinsam erfolgt, und dass die Lehrerin bereit ist, daran teilzunehmen. Sie versteht sich also als Teil der Klassengemeinschaft. Das verwendete Verb „*corriger*“ (korrigieren) ist an dieser Stelle bemerkenswert, denn es impliziert, dass die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler fehlerhaft bzw. ungenügend sein werden oder können. Durch die erneute Wiederholung des „*on va corriger*“ hebt sie den Gemeinschaftssinn noch stärker hervor. Die Wiederholung lässt sich gleichzeitig als Aufmerksamkeitsindikator deuten und soll offensichtlich an diejenigen adressiert werden, die noch schreiben und die Übung nach der erstmaligen Aufforderung noch nicht beendet haben. Nach einem kurzen Moment des Überlegens, der durch die Verzögerungspartikel „*hmm*“ erkennbar ist, wählt die Lehrerin zwei Schüler aus und adressiert sie dabei direkt mit ihren Vornamen „Gora“ und „Masse“. Dadurch verlässt sie die verallgemeinerte Adressierungsebene. Durch die Verwendung der Imperativform fordert sie beide Schüler ausdrücklich auf, das Ergebnis der Übung vorzutragen: „*corrigez*“. Das anschließende „*quelqu'un pour corriger*“ ist aber irritierend und gibt zu erkennen, dass die Lehrerin durch die unspezifische Adressierungsform „*quelqu'un*“ noch „jemanden“ zum Vortragen/zur Korrektur benötigt. In Bezug auf die vorige Aufforderung an Gora und Masse erweist sich dieses „*quelqu'un pour corriger*“ als widersprüchlich, da beide Schüler schon namentlich zum Vortrag aufgefordert waren aber ihnen keine Zeit eingeräumt wird, ihr Rederecht auszuüben. Die unvollständige Formulierung „*quelqu'un pour corriger*“ anstelle von „*on a / j'ai besoin de quelqu'un pour corriger*“ wirkt insgesamt „abgehackt“ und sehr fordernd. Ähnlich wie in der Einstiegsszene dieses Unterrichts „*quelqu'un pour poser la la question sur la date quelqu'un pour aller au tableau*“ (vgl. Szene1) und an weiteren Stellen „*quelqu'un pour continuer*“, „*quelqu'un pour reprendre*“ (vgl. Szene 2), scheint diese Redewendung eine Art geflügeltes Wort, das die Lehrerin verwendet, immer wenn sie auf der Suche nach jemandem aus dem Klassenkollektiv ist, der etwas beitragen oder tun soll. Wiederum wartet sie nicht, bis sich jemand aus dem adressierten Klassenkollektiv meldet, sondern geht direkt auf die Frage nach der ersten Fragestellung

zum Textverständnis ein: „*c'est quoi la première question?*“. Von daher wirkt ihr Handeln paradoxal und erweckt den Eindruck, dass sie ungeduldig oder unter Zeitdruck steht. Mit dieser Frage, deren Adressat nicht präzisiert ist, spezifiziert die Lehrerin nun ihre Aufforderung, indem sie ihre Erwartung konkreter formuliert: und zwar das Vorlesen der ersten Frage. Im Anschluss daran ist eine weitere Bestätigung ihrer undeutlichen und widersprüchlichen Vorgehensweise erkennbar, denn sie verlässt wieder die anonyme Adressierungsebene und wendet sich direkt dem Schüler Masse zu und fordert ihn zum Vortragen auf: „*Masse c'est quoi la première question?*“. Strukturell geht aus der Kommunikationsweise der Lehrerin hervor, dass sie zwischen einer indirekt bzw. anonym an das Klassenkollektiv adressierten und einer direkten bzw. individuellen Anrede der Schülerinnen und Schüler hin- und herpendelt. Nun ist zu erwarten, dass der aufgerufene Schüler der Aufforderung der Lehrerin nachkommt.

00.47.49 Masse: von welcher Reisenüberraschung

00.47.51 Lehrerin: Ri:::esen

Masse folgt der Aufforderung der Lehrerin und liest die erwähnte Frage vor: „*von welcher Reisenüberraschung?*“, die er jedoch wegen der Intervention der Lehrerin nicht beenden kann. Wenn man das von Masse ausgesprochene Wort „*Reisenüberraschung*“ mit dem Wort aus der Übung „*Riesenüberraschung*“ vergleicht, wird deutlich, dass er die Reihenfolge der Buchstaben verdreht hat, das heißt, dass er das [ie] mit dem Diphthong [ei] verwechselt hat. Ausgehend von der Tatsache, dass das Wort schon an der Tafel schriftlich steht, kann dieser Lese- bzw. Aussprachefehler als Versprecher oder „Verleser“ interpretiert werden, dessen Ursache nicht restlos geklärt werden kann. Vermutlich hat Masse das Wort „*Reisen*“ – da es das Thema der Lektion ist – bereits häufiger als das Wort „*Riesen*“ gehört und gelesen und war beim Lesen nicht aufmerksam genug, was für einen Performanzfehler sprechen würde, dessen Ursache dem „Einfluss von Elementen des Fremdsprachunterrichts“ zuzurechnen ist (vgl. Kleppin 1998: 30ff.). Anders als bei dem Genus- bzw. Aussprachefehler von Abou Ka (Szene 1) oder bei dem vermutlichen semantischen Fehler und Aussprachefehler von Barry (Szene 2) oder bei dem Aussprachefehler von Semou (zweiter Teil Szene 2), geht die Lehrerin hier anders mit den begangenen „Fehlern“ um, und zwar indem sie unmittelbar nach dem Auftauch-

ten des „Fehlers“ nur den falsch ausgesprochenen Teil des Wortes korrigiert: „*Riesen*“. Dabei spricht sie überdeutlich das [ie] aus, das Masse als [ei] vorgelesen hatte, um ihn auf seinen Fehler und die richtige Aussprache aufmerksam zu machen. Was erklärt hier das Zurückgreifen auf diese Korrekturform? Deutlich wird, dass die Lehrerin sich mit Nachdruck als Aussprachemuster positioniert. Es scheint ihr wichtig diesen Fehler, der zu einer Bedeutungsänderung bzw. Bedeutungslosigkeit des Wortes führt, selbst direkt zu korrigieren. Dadurch stuft sie den Aussprachefehler als möglichen Störfaktor für die Kommunikation ein, stellt aber den Unterschied zwischen „*Reise(n)überraschung*“ und „*Riesenüberraschung*“ nicht heraus, was im Sinne einer Unterscheidung der Wortsemantik und der Bauweise von Zusammensetzungen in der deutschen Sprache für die Schülerinnen und Schüler durchaus aufschlussreich wäre, und als Lernanlass für die Wortschatzarbeit aufgegriffen werden könnte. Denn nicht nur zur Wortschatzvermittlung, sondern auch zur Förderung der Reflexion über Sprache bietet sich dieser Fehler an.

00.47.52 *Masse: Riesen-überraschung spricht Markus?*

00.47.56 *Lehrerin: Gora réponds*

00.47.58 *Gora: Markus ersalt*

00.48.01 *Lehrerin: c'est pas ersalt heen*

Masse nimmt die Verbesserung der Lehrerin an, wiederholt den korrigierten Teil des Kompositums „*Riesen*“, fügt das Wort hinzu, das er richtig ausgesprochen hatte und liest die Frage zu Ende. Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass der Schüler den Satz nicht mit dem Fragepronomen „*von welcher*“ neu anfängt, sondern ab dem korrigierten Satzteil weiterliest: „*Riesenüberraschung spricht Markus?*“. Dies zeigt nochmals, wie die Fehlerkorrektur die Kommunikation hemmt und der schulischen Interaktion eine inszenierte Form verleiht. Nach dem Vorlesen der Frage fordert die Lehrerin Gora in französischer Sprache kurz und befehlstonartig auf, die von Masse gelesene Frage zu beantworten „*Gora réponds*“. Die Position der Lehrerin als unvermeidbare „Koordinationsstelle“ oder „Schaltstelle“ der Unterrichtskommunikation lässt sich hier nochmals feststellen. Diese Intervention, deren Notwendigkeit fraglich ist, da der Schüler Gora schon namentlich ausgewählt wurde, verstärkt die erwähnte Künstlichkeit, die dieser Kommunikation innewohnt. Im

Anschluss daran ergreift Gora das Wort und fängt an, seine Antwort zu formulieren: „*Markus ersalt*“. Wenn man den pragmatischen Kontext dieser Interaktion heranzieht (Deutschunterricht in einem frankophonen Land), lässt sich feststellen, dass es sich hier um eine Interferenz handelt, die durch den Einfluss der französischen Sprache hervorgerufen wird: der Schüler hat das Wort „*erzählt*“ phonologisch wie im Französischen artikuliert, und zwar das [z] als [s] und das [ä] wie [a] ausgesprochen. Daraus lässt sich eine Handlung rekonstruieren, die als „linguistischen Habitus“ (vgl. Bourdieu 1976) bzw. als „Übereinstimmung der Habitusformen“ (ebd.: 177) oder sogar als Suche nach „Übereinstimmung der Praxisformen“ (ebd.: 178) bezeichnet wird.

Exkurs zum Thema „habituelle Übereinstimmung“

Anhand von empirischen Untersuchungen von Gruppendiskussionen von Jugendlichen haben Bohnsack/Nohl (2000) festgestellt, dass in den gemeinsamen Erzählungen der Jugendlichen Suchprozesse zu rekonstruieren sind, die sie als „Formen habitueller Übereinstimmung“ gedeutet haben (ebd.). Besonders während der Orientierungskrisen in der Adoleszenz wenden sich – den Autoren zufolge – die untersuchten Jugendlichen noch mehr den kollektiven „Aktionismen“⁹³ zu, die „der experimentellen, handlungspraktischen Suche nach Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit, nach habitueller Sicherheit oder habitueller Übereinstimmung“ dienen (ebd.: 82). Im Prozess des Erwerbs von Fremdsprachen – wie in der vorliegenden Unterrichtssituation – drücken die Lernenden (bewusst oder unbewusst) ihre Zugehörigkeit zu einer Sprache oder Sprachgemeinschaft aus und suchen durch den durchgeführten, sprachlichen Umweg in die eigene Muttersprache oder schon erlernte Sprache nach sprachlicher „Sicherheit“ und „Übereinstimmung“. Diese Handlung wird im Verlauf der Fallrekonstruktion in Anlehnung an Bourdieu (1989) als Orientierung an „linguistischen Habitus“ oder

⁹³ Darunter verstehen sie u.a. „die ‚party‘ der Musik- bzw. Rockgruppen, den ‚fight‘ der Hooligans und den ‚battle‘ der Breakdancer“ (vgl. Bohnsack/Nohl 2000: 77).

in Bezug auf Bohnsack/Nohl (2000) als Suche nach „habituellem Übereinstimmung“ gedeutet.

Zurück zur Interpretation

Die unterbrechende Reaktion der Lehrerin unmittelbar nach dem Auftreten eines Fehlers wiederholt sich hier. Anders als zuvor bei dem Aussprachefehler von Masse greift sie hier auf die an mehreren Stellen häufig rekonstruierte Korrekturform durch die Zurückweisung und Wiederholung des Fehlers zurück: „*c'est pas ersalt*“ und verstärkt nochmals die Zurückweisung mit einer Art Interjektion „*heen*“. Mit einer Selbstkorrektur oder einer individuellen oder sogar gemeinsamen chorischen Korrektur seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler kann nun auch als Anschluss gerechnet werden.

00.48.03 *Gora: ersalt*

00.48.04 *Lehrerin: Markus erzä::hlt*

00.48.06 *Gora: erzählt (.) von e-mail [i:meɪl]*

00.48.10 *Lehrerin: Markus erzählt von e::Mail [e:meɪl]*

Der Aussprachefehler vom Schüler Gora kann als „Kompetenzfehler“ (vgl. Henrici/Herlemann: 1986) gedeutet werden, weil er das Wort mit identischer Aussprache wiederholt. Ähnlich wie Barry (Szene 1 und 2), Momar und Semou (Szene 2) führt er also die fremdinitiierte Selbstkorrektur nicht durch. Die Tatsache, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler weder individuell noch chorisch unmittelbar nach der Initiierung der Lehrerin – wie es bis jetzt rekonstruiert wurde – die Korrektur vornehmen, zeigt, dass auch ihnen womöglich die Kompetenz fehlt, das Wort richtig auszusprechen. Dies erklärt offensichtlich, warum die Lehrerin genauso wie bei dem Wort „*Riesen-*“ selbst und betont den Aussprachefehler korrigiert: „*Markus erzä::hlt*“. Um das Sinnverständnis des Satzes zu behalten und vermutlich auch, um den Schüler implizit dazu anzuregen, den ganzen Satz wiederzugeben, hat sie dieses Mal den Satz von Beginn an wiederholt. Trotz dieses Vorschubs kommt dies nicht zustande. Ähnlich wie sein Mitschüler Masse zuvor wiederholt Gora den Satzbeginn nicht, sondern macht nach „*erzählt*“ eine kleine Pause und fügt das Objekt „*von E-mail*“ hinzu. Bei der Aussprache des Wortes „*E-mail*“ lässt sich ein positiver Transfer seitens des Schülers erkennen, denn er hat das Wort richtigerweise wie auf Englisch [*i:meɪl*] ausgesprochen. Unmittelbar danach erfolgt

eine zweite korrektive Intervention der Lehrerin, die dem pragmatischen Gebrauch im deutschen Sprachraum nicht entspricht: sie wiederholt den ganzen Satz, artikuliert betonend das [e] von „E-mail“, das sie ähnlich wie das [e] in dem Wort „elektronisch“ ausspricht. Offensichtlich versucht sie, das Lexem zu „verdeutschern“, also an die deutsche Phonologie anzupassen. Dabei nimmt sie nur Bezug auf das [e] und nicht auf das Morphem „mail“. Somit „korrigiert“ sie in diesem Satz einen aus ihrer Sicht vermeintlichen Aussprachefehler, geht jedoch nicht auf den fehlenden Artikel zwischen der Präposition „von“ und dem Substantiv „E-mail“ ein. Vielleicht hat sie sich „wie im Falle eines Virusinfekts“ (vgl. Kleppin 1998) von dem Fehler des Schülers „anstecken“ lassen und ihn unbeabsichtigt übernommen, vielleicht auch, weil sie hier den Fokus auf die Aussprache des Worts „E-mail“ gelegt hat.

00.48.12 *Gora: von E-mail [i:meɪl] (.) von Herr Rodeck*

00.48.18 *Lehrerin: Markus erzählt von E-mail von Herr Rodeck (.)
quelqu'un d'autre quelqu'un qui propose autre chose Salif*

00.48.27 *Salif: Markus spricht von*

00.48.29 *Lehrerin: sehr gut donc il a dit Markus spricht ou bien vous
dites Markus spricht oder Markus erzählt von ja?*

00.48.37 *Salif: Markus spricht von einladung in Deutschland*

Gora beharrt auf seiner vorherigen Aussprache des Wortes „E-mail“: entweder aus Gewohnheit oder, weil er die Korrektur der Lehrerin verweigert oder sie nicht wahrgenommen hat. Jedenfalls wiederholt sich hier eine Struktur des Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit Korrekturen der Lehrerin: ebenso wie Masse zuvor verzichtet Gora darauf, den vollständigen Satzbeginn zu wiederholen. Nach einer kurzen Pause nennt er den Absender der E-Mail: „von Herr* Rodeck“. Der Lehrerin scheint es aber wichtig, den Satz in seiner vollständigen Form wiederzugeben: „Markus erzählt von E-mail von Herr Rodeck“. Aus der Wiederholung des Satzes geht vor allem hervor, dass sie dabei keine Korrektur des fehlenden Artikels vor E-mail sowie des fehlenden Suffixes „-n“ nach „Herr“ als Kasusmarkierung vornimmt, sondern die Fehler des Schülers übernimmt. Ist dies eine Bestätigung vom oben erwähnten „Virusinfekt“ (vgl. ebd.)? Lässt sich hier von einer Art „Fehlergemeinschaft“ zwischen den Lernenden und der Lehrerin sprechen? Die bislang erfolgte intensive Korrekturtätigkeit in dieser Stunde und

der Zeitdruck können u.a. das Übergehen dieser Fehler erklären. Unmittelbar danach adressiert sie in französischer Sprache das Klassenkollektiv und fragt nach einem anderen Vorschlag: „*quelqu'un qui propose autre chose?*“. Offensichtlich ist sie mit Goras Antwort nicht zufrieden und sucht daher nach weiteren Vorschlägen. Möglicherweise handelt es sich auch um eine implizite Aufforderung zur Korrektur der Grammatikfehler in Goras Satz. Der Aufforderung der Lehrerin folgt ein Schüler, der sich offenbar ähnlich wie bei allen bisher festgestellten individuellen Redebeiträgen gemeldet hat. Die Lehrerin erteilt ihm das Rederecht und nennt ihn dabei bei seinem Vornamen „*Salif*“. So ist der Schüler Salif, genauso wie sein Mitschüler Momar in der vorherigen Szene, von der Lehrerin als derjenige adressiert bzw. antizipiert, der in der Lage sein soll, „*autre chose*“ (etwas Anderes) anzubieten. Dies tut Salif auch, indem er mit einer anderen semantischen Variante antwortet: „*Markus spricht von*“ und wird ähnlich wie Gora von der Lehrerin unterbrochen, jedoch nicht zu Korrekturzwecken. Die Lehrerin scheint sehr zufrieden mit seiner Antwort zu sein, stuft seine Leistung zuerst als „*gut*“ ein und dann gesteigert als „*sehr gut*“ und erläutert den anderen Schülerinnen und Schülern in französischer Sprache den Grund ihres wertschätzenden Lobes: „*il a dit Markus spricht*“. Im Anschluss daran erläutert sie den Schülerinnen und Schülern, teils in französischer, teils in deutscher Sprache, die semantische Ähnlichkeit beider Ausdrücke, die als Synonyme verwendet werden können: „*ou bien vous dites Markus spricht oder Markus erzählt von*“ und beendet ihre Erklärung mit einem fragenden „*ja?*“ als Vergewisserung. Anders als bei seinen Mitschülern zuvor wiederholt Salif den Satz erneut und vollendet seine Antwort: „*Markus spricht von Einladung in Deutschland*“. Auch Salif hat den Artikel zwischen der Präposition „*von*“ und dem Nomen „*Einladung*“ weggelassen. Hat er das Übergehen dieses Fehlers in den vorigen Beiträgen als Bestätigung der Möglichkeit des Weglassens des Artikels interpretiert? Oder handelt es sich um eine Kommunikationsstrategie oder – so Kleppin (1998) – um eine „Simplifizierung“ (ebd.: 32f), weil die notwendige Grammatikstruktur (bestimmter Artikel im Dativ) noch nicht gelernt wurde? Möglicherweise könnte ein Transfer aus der Muttersprache der Lernenden, Wolof, dem festgestellten Weglassen des Artikels bei beiden Schülern zugrunde liegen, da das Wolof keinen Artikel und keine morphologischen Markierungen für Kasus besitzt (vgl. Diop 2004: 37).

00.48.42 *Lehrerin: Markus spricht von der Einladung nach Deutschland sehr gut il y a beaucoup de fautes mais c'est acceptable* heen
Markus spricht von der Einladung nach Deutschland on dit die Einladung mais die décliné au C.O.I ça donne der die devient der au datif on verra tout ça Salif vas au tableau sehr gut c'est bien

Anders als bei Gora geht die Lehrerin auf die Grammatikfehler von Salif ein, indem sie sie direkt nach ihrem Auftreten durch Überformung korrigiert: „*Markus spricht von der Einladung nach Deutschland*.“ An dieser Stelle lässt sich fragen, warum die Lehrerin hier eine Korrektur vornimmt und nicht bei Gora: es kann angenommen werden, dass sie dadurch eine mögliche Verbreitung dieser Fehler wie eine Art „Virusinfekt“ (vgl. Kleppin 1998) oder die „Fossilisierung“ der Fehler (vgl. Bärenfänger, 2002: 135) bei den Schülerinnen und Schülern vermeiden will. Die Lehrerin bewertet Salifs Leistung erneut auf Deutsch mit dem Prädikat „*sehr gut*“, das sich nicht nur auf die sprachliche Formulierung, sondern auch auf den Inhalt beziehen könnte. Anschließend wechselt sie wieder ins Französische und relativiert ihr Lob: „*il y a beaucoup de fautes*“. Einerseits wird deutlich, dass sie viel Wert auf die Sprachkorrektheit legt, andererseits räumt sie ein, dass (die) Fehler – vielleicht angesichts des Lernstandes – akzeptabel sind. Nach einer erneuten Wiederholung von Salifs Antwort in korrigierter Form, gibt sie eine metasprachliche Erklärung über die Deklination des Artikels von „*Einladung*“ in dem Satz: „*on dit die Einladung mais die décliné au C.O.I ça donne der*“. Die Lehrerin formuliert ihre Erklärung in französischer Sprache und verwendet die Abkürzung „C.O.I.“, den französischen Begriff „*complément d'objet indirect*“, um darauf aufmerksam zu machen, dass aus dem Nominativ „*die Einladung*“ das Objekt „*der Einladung*“ wird. Dann nennt sie den Begriff auf Deutsch „*die devient der au datif*“⁹⁴. Anschließend sichert sie den Schülerinnen und Schülern aber zu, dass sie „all dies“ („*tout ça*“) noch „sehen“ („*verra*“) bzw. lernen werden. Dies erklärt offenbar,

⁹⁴ Aus sprachdidaktischer Sicht wäre zu überlegen, was überhaupt ein Dativ ist und weshalb in diesem Satz ein Dativ stehen muss. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob der Dativ immer mit dem französischen Begriff „C.O.I.“ bezeichnet werden kann.

warum die Lernenden in dieser Unterrichtsstunde dazu tendieren, die Artikel im Dativ wegzulassen (Kompetenzfehler). Abschließend fordert die Lehrerin Salif auf, an die Tafel zu gehen, vermutlich, um die Antwort anzuschreiben. Nicht eindeutig rekonstruierbar ist, worauf sich das in deutscher Sprache formulierte Lob der Lehrerin bezieht. Das „*c'est bien*“ könnte auch als Markierung einer Zäsur gedeutet werden und daher die Beendigung dieser Arbeitsphase ankündigen.

Resümee und weiteres Prüfen der Fallstrukturhypothese

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Handeln der Lehrperson in dieser Szene durch direkte Unterbrechungen gekennzeichnet ist, die erfolgen, sobald ein Schüler einen „Fehler“ begeht, wobei in diesem Sequenzausschnitt vor allem Aussprachefehler dominieren. Diese Aussprachefehler werden anders als im Umgang mit „Fehlern“ in den ersten zwei Szenen unmittelbar, meist durch (betontes) Vorsprechen verbessert. Im Umgang mit Grammatikfehlern zeigen sich zwei Reaktionsweisen: kleinere Grammatikfehler (Kompetenzfehler), wie fehlende Artikel und fehlende Kasusmarkierungen, werden von der Lehrerin unkommentiert übergangen. Bei einer weiteren Schüleräußerung korrigiert die Lehrerin die Grammatikfehler direkt nach ihrem Auftreten („*Markus spricht von der Einladung nach Deutschland.*“) und erläutert den Schülerinnen und Schülern zusätzlich die fachliche Entscheidung für ihr Korrekturverhalten. Sie erkennt, dass noch viele Fehler in den Schüleräußerungen enthalten sind, sie diese aber angesichts des Lernstands toleriert. Diese Szene zeigt ferner, dass sich kein richtiges, ausgeklügeltes System bzw. keine zurechtgelegte Strategie der Lehrerin im Umgang mit „Fehlern“ erkennen lässt. Liegt es daran, dass sie bewusst ihre Korrekturtätigkeit variieren will oder reagiert sie eher intuitiv auf die „Fehler“? Jedenfalls führt die Tatsache, dass die Lehrerin sich hier als „Aussprachetrainerin“ positioniert und die Aussprachekorrekturen selber vornimmt, dazu, dass die in den vorherigen Szenen rekonstruierte chorische Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf Fehler im Anschluss an die Korrekturinitiierung der Lehrerin nicht zu rekonstruieren ist. Bei den Lernenden lassen sich strukturelle Ähnlichkeiten in ihren Umgangsweisen mit Korrekturhandlungen rekonstruieren. Wie in den ersten Szenen reagieren sie meist mit Nachsprechen des zu korrigierenden Wortes oder allenfalls kurzer Wortgruppen auf die Verbesserungen der Lehrerin.

Dadurch begrenzt sich ihre mündliche Sprachproduktion auf sehr kurze Sprechakte. So wird die „Wissensasymmetrie“ (vgl. Luhmann 2002) zwischen ihnen und der Lehrerin auf dieser Weise akzeptiert und anerkannt. Ähnlich wie in den vorherigen Szenen kann sich aufgrund der ständigen Interventionen der Lehrerin eine wünschenswerte flüssige und umfangreiche Kommunikation zwischen den Akteuren nicht entfalten. Ebenso wie seine Mitschüler bekommt der Fehlerproduzent Gora keine Möglichkeit, seine Fehler selber zu korrigieren, sondern wird übergangen. Diese Szene veranschaulicht weiterhin die hohe „Richtigkeitsorientierung“, die in den zwei vorherigen Szenen rekonstruiert wurde und ihre Wirkung auf die schulische Kommunikation und Kompetenzentwicklung der Lernenden. Springen wir nun zur Besprechung der dritten Frage der Übung zum Textverständnis des Textes über, um die Fallstrukturhypothese weiterhin zu prüfen.

5.1.4 Szene 4: „*il y a beaucoup de fautes*“ – Bloßstellung oder Anerkennung

Die Szene erfolgt nach der Besprechung der zweiten Aufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler zuerst mündlich auf die Frage „*wer ist Herr Rodeck?*“ antworten sollten. Nachdem die Antwort an die Tafel geschrieben ist, nimmt die Lehrerin ihre Funktion als Moderatorin wieder wahr und kündigt folgendes an:

00.52.19 *Lehrerin: troisième phrase (2 Sek.) ou bien troisième question*
 (.) Damé (.) Damé et René René pose la question à Damé (3
 Sek.) c'est Damé ou Dame

00.52.34 *Dame: Dame*

Die Lehrerin ergreift das Wort und deutet durch die Ordnungszahl „*troisième*“ (dritte) auf die Position hin, die der zu besprechende Satz („*phrase*“) in dieser Hierarchie einnimmt. Nach zwei Sekunden Pause revidiert bzw. präzisiert sie ihre Äußerung durch die beordnende Konjunktion „*ou bien*“, die eine Alternative oder eine mögliche terminologische Wahl einleitet, um entweder eine Unterscheidung, eine Ausschließung oder eine gewisse Gleichwertigkeit zu markieren. Unmittelbar danach wiederholt sie die Ordnungszahl „*troisième*“ und fügt das zu ersetzende Wort „*question*“ (Frage) hinzu. An dieser Stelle kann man sich fragen, ob es beispielsweise die Option gibt, zwischen einem Satz und einer Frage zu wählen, also ob es optional um beides gehen kann? Es wird jedenfalls deut-

lich, dass die Lehrerin es für wichtig hält, ihre Äußerung zu spezifizieren. Das, was sie zuletzt als dritte Position erwähnt, ist ein/e Frage(satz). Die Adressierung eines Schülers „*Damé*“, die nach einer kurzen Pause wiederholt wird, zeigt, dass die Ankündigung „*troisième question*“ ihm zugewiesen wird. Die hinzugefügte beordnende Konjunktion „*et René*“ legt nahe, dass zusätzlich eine andere Person angesprochen ist. Die Redeweise der Lehrerin ist zwar nicht deutlich, lässt aber erkennen, dass den Schülern zuge-
traut wird, dass sie wissen, worum es geht. Erst in einem nächsten Schritt verteilt sie deutlicher die Rollen „*René pose la question à Damé*“. Anders als vielleicht erwartet, soll der an zweiter Position genannte Schüler die Frage an Damé stellen. Die Anweisung verdeutlicht, dass die Lehrerin eine Art Dialog zwischen beiden Schülern einleitet. Ihr scheint es wichtig, die Besprechung dieser dritten Aufgabe wie zuvor dialogisch und kommunikativ zu gestalten. Diese Gesprächsinszenierung bzw. systematisch und stark gelenkte Kommunikationsweise hebt wiederum ein Spezifikum der schulischen Kommunikation hervor, das in „normalen“ Alltagsgesprächen kaum zu finden ist. Nach drei Sekunden ohne sofortige Reaktion der angesprochenen Schüler nimmt die Lehrerin wieder ihre Rolle als Moderatorin wahr und fragt einen der angesprochenen Schüler, ob sie seinen Namen richtig ausgesprochen hat: „*c’est Damé ou Dame?*“. Entweder gibt es beide Namen in der Schulklasse oder zwei Möglichkeiten den Namen auszusprechen. Die Unsicherheit der Lehrerin bei der Benennung ihrer Schülerinnen und Schüler lässt sich hier erneut feststellen. Diese Frage an den angesprochenen Schüler deutet drauf hin, dass sie an dieser Stelle auf Hilfe von außen angewiesen ist. Somit greift sie einer möglichen „fremdinitiierten Fremdkorrektur“ (vgl. Henrici/Herlemann 1986) wie in dem Fall von „Barry“ (vgl. Szene 1) vor. Die von ihr erwartete Antwort wird unmittelbar nach der Frage vom Schüler knapp gegeben: „*Dame*“. Nach der Antwort des Schülers ist keine verbale Reaktion der Lehrerin aus der Aufnahme zu entnehmen. Sie nimmt also stillschweigend den Hinweis des Schülers an. Da das Setting der Einleitung der Beantwortung der dritten Frage abgeschlossen ist, sollte nun der Dialog zwischen beiden Schülern erfolgen.

00.52.36 René: woher kennt (.) Herr Rodeck Adama?

René folgt der Aufforderung der Lehrerin und stellt seinem Schulkameraden die Frage zum Textverständnis „*woher kennt (.) Herr*

Rodeck Adama?“, die sie – wie aus der Beschreibung in Szene 3 hervorgeht – in einer Partnerarbeit bearbeitet haben. Die kleine Pause vor dem Vorlesen des Wortes „*Herr*“ deutet vielleicht auf die Irritation des Lesens des Phonems [h] hin, das in seiner Ausgangssprache (Französisch) am Anfang eines Wortes nicht mitgelesen wird. Genau dieses für manche Schülerinnen und Schüler noch nicht automatisierte Mitlesen des Phonems [h] war der Grund einer Intervention bzw. Korrektur der Lehrerin bei der Beantwortung der zweiten Frage dieser Übung in einer Sequenz zuvor, die nicht ausführlich interpretiert wird. Dort hatte die Schülerin Coura gesagt: „*err Rodeck*“ und wurde von der Lehrerin unverzüglich verbessert: „*c'est pas err haan c'est Herr*“. Dabei betont sie die Aussprache des Wortes „*Herr*“. Woraufhin Coura ihren Satz noch einmal von vorne beginnt: „*Herr Rodeck ist Onkel von Markus*“. Im Gegensatz zur Schülerin Coura hat René nach einer kurzen Überlegungszeit das Wort „*Herr*“ richtig ausgesprochen. Vielleicht hat die Korrekturhandlung bei seiner Mitschülerin Coura eine positive Wirkung auf ihn gehabt⁹⁵? Folgerichtig kann nun mit der Antwort von Dame auf die Frage gerechnet werden. Entgegen der Erwartung ergreift die Lehrerin das Wort:

00.52.39 Lehrerin: *woher (.) kennt (.) Herr Rodeck (.) Adama? réponse Damé*

Sie wiederholt die Frage, die sie durch Pausen in drei Abschnitten ausspricht. Da der Schüler René die Frage angemessen und verständlich vorgelesen hat, wundert die Intervention der Lehrerin. Ausgehend von der bisher rekonstruierten Struktur dieses Unterrichts lässt sich diese Aktion als bestätigende Wiederholung interpretieren: die richtigen Aussagen der Schülerinnen und Schüler werden in einer Art „Echo“ vor der Lehrerin wiederholt. Daran anschließend fordert sie Dame befehlstonartig auf, die Frage zu beantworten: „*réponse Damé*“. Deutlich wird, dass die Lehrerin den Unterricht zwar dialogisch und kommunikativ gestaltet aber den Schülerinnen und Schülern dabei keinen freien Raum und keine Autonomie lässt. Da die Rollen zwischen den Schülern schon ver-

⁹⁵ Zur Wirkung von „korrigierenden Rückmeldungen“ vgl. Havranek 2002

teilt wurden, kann die Notwendigkeit der Aufforderung in Frage stellt werden. Bemerkenswert dabei ist auch, dass die Lehrerin den Namen des Schülers erneut falsch ausspricht: „*Damé*“ und dies bestätigt weiterhin die oben erwähnte Unschlüssigkeit. Wird auf die falsche Benennung des Namens vom Betroffenen oder von den anwesenden Schülerinnen und Schülern eingegangen oder zugunsten der Antwort auf die Frage übergangen?

00.52.44 *Dame: Herr Rodeck kennt Adama von die E-mails [i:meɪl] von Markus and Nina Fotos (.) hat ge- Fotos (.) geschickt*

Dame geht auf die falsche Benennung seines Namens nicht ein, sondern folgt der Aufforderung der Lehrerin und antwortet auf die von René vorgelesene und von der Lehrerin wiederholte Frage. Inhaltlich informiert er in zwei Sätzen, dass „*Herr Rodeck*“ die nach Deutschland eingeladene Person „*Adama*“ durch die „*E-mails*“ von seinem Neffen „*Markus*“ und durch die von seiner Nichte „*Nina*“ geschickten „*Fotos*“ kennt. Formal bestätigt die Form „*von die* E-mails*“, dass die Dativ-Deklination offenbar noch nicht zum Grammatikregister der Schülerinnen und Schüler gehört, obwohl die Lehrerin die Regel der Dativ-Deklination im Femininum kurz erwähnt hat (vgl. Szene 3, 00.48.42). Davon ausgehend wird die Nicht-Beachtung der Dativ-Deklination aus linguistischer Sicht als „Kompetenzfehler“ (vgl. Kleppin 1998: 41) betrachtet. Aus lernpsychologischer Sicht wird diese Art „Fehler“ noch nicht als solcher betrachtet und korrigiert, sondern als Merkmale des Zustands oder der Entwicklungsstufe bzw. des „kontinuierlich verlaufenden Entwicklungsproß[es]“ der Interimsprache des Fremdsprachenlernenden interpretiert (vgl. Esser 1984: 152). Ausgehend vom bisherigen Umgang der Lehrerin mit den „Fehlern“ der Lernenden wäre an dieser Stelle ihre Intervention zu erwarten. Die Tatsache, dass sie den Schüler aber ausreden lässt, impliziert, dass sie hier entweder dem Inhalt mehr Bedeutung beimisst oder diese Art „Kompetenzfehler“ toleriert, weil die Lektion noch nicht behandelt wurde. Die in englischer Sprache verwendete beordnende Konjunktion „and“, um die Aueinanderfolge der Aktionen in beiden Sätzen zu signalisieren, zeigt, dass neben der französischen Sprache auch die englische Sprache eine gewisse Interferenz bei der Gedankenäußerung dieser Schülerinnen und Schüler bildet. Vor dem Hintergrund, dass keine Intervention der Lehrerin an dieser Stelle erfolgt, kann angenommen werden, dass sie die Mehrsprachigkeit des Schülers als

mögliche Fehlerquelle nachvollzogen hat. Eine genaue Betrachtung des zweiten Satzes: „*Nina Fotos (.) hat ge- Fotos (.) geschickt*“ lässt erkennen, dass dem Schüler die Bildung des Perfekts im Deutschen bekannt ist, aber die Wortstellung hat sich noch nicht bei ihm automatisiert. Die kleine Pause nach dem Wort „*Fotos*“ und dessen Wiederholung sind Beweise dafür, dass dem Schüler bewusst ist, dass das Hilfsverb „*hat*“ in der zweiten Position stehen soll. Davon ausgehend kann die kleine Pause als ein Moment von „selbstinitiiertter Selbstkorrektur“ betrachtet werden. Die Tatsache, dass Dame dabei war, gleich nach dem Hilfsverb das Partizip Perfekt „*ge-*“ hinzuzufügen, verweist wieder auf den Einfluss der französischen Sprache, in der das Partizip Perfekt direkt nach dem Hilfsverb steht. Dass der Schüler aber das Partizip Perfekt nicht komplett ausspricht und es ans Ende des Satzes stellt, zeigt, dass er die Regel der Perfektbildung kennt und nur kleine Überlegungsmomente braucht, um sich vom möglichen Einfluss der Ausgangsprache zu lösen. Wenn man die vermuteten Berichtigungen durchführt, ergibt sich aus der Äußerung des Schülers ein wohlgeformter Satz „*Nina fotos (.) hat ge Fotos (.) geschickt*“. Wird die Lehrerin nun auf die inhaltlichen oder formalen Aspekte der Antwort von Dame eingehen? Der bislang rekonstruierte Struktur dieser Unterrichtsstunde entsprechend kann mit einer korrektiven Intervention der Lehrerin gerechnet werden.

00.52.58 *Lehrerin: je comprends ce que tu veux dire mais y a beaucoup de fautes on va essayer de trouver d'autres (.) Charles m'a posé une question sur un petit mot vas-y Charles*

Wie erwartet nimmt die Lehrerin zur Äußerung von Dame Stellung und macht ihm in französischer Sprache klar, dass sie seine Mitteilungsabsicht versteht „*je comprends ce que tu veux dire*“. Diese Rückmeldung impliziert, dass die Äußerung von Dame verständlich also inhaltlich angemessen ist. So wird er von der Lehrerin als derjenige anerkannt, der in der Lage ist, sich in ähnlichen Kommunikationssituationen zu verständigen. Da das Textverständnis das Ziel der Übung ist, könnte die Lehrerin mit der Antwort des Schülers zufrieden sein. Mit der dazu geführten, beordnenden Konjunktion „*mais*“ (aber) leitet sie eine Gegen- bzw. Widerrede ein. Unmittelbar danach teilt sie dem Schüler deutlich mit, dass seine Äußerung, zwar sie verständlich, beinhaltet aber „viele Fehler“: „*y a beaucoup de fautes*“. Somit sanktioniert sie den Kompetenzfehler bei der Dativdeklinaton, die Englischinterferenz und die falsche Wortstel-

lung. Dadurch wird die zwischenzeitliche Anerkennung, die Dame für seine Äußerung erfahren hat, wieder aberkannt. Statt eines Lobs wegen der Verständlichkeit seiner Antwort wird er aufgrund der begangenen Fehler vor seinen Mitschülerinnen und Mitschülern kritisiert. Die Rückmeldung der Lehrerin macht deutlich, dass die formale „Richtigkeit“ der Aussagen der Schülerinnen und Schüler das wichtigste Kriterium für eine zufriedenstellende Bearbeitung einer Übung zum Textverständnis ist. Statt der erwartbaren Erklärung von dem, was sie an der Äußerung von Dame bemängelt, wird der Schüler übergangen. Anschließend sucht sie nach alternativen Vorschlägen: „*on va essayer de trouver d'autres*“. Sie ist sich aber nicht sicher, dabei findig zu sein und signalisiert es durch das Verb „*essayer* (versuchen). Nach einer kleinen Pause nennt sie den Namen von einem Schüler „Charles“ und erläutert, dass er zuvor eine Frage über „ein kleines Wort“ gestellt hatte⁹⁶: „*Charles m'a posé une question sur un petit mot*“. Die Ankündigung ist in der Tat ein Widerspruch zum angekündigten Versuch „andere“ zu finden, weil sie den anderen Schülerinnen und Schülern, die Gelegenheit sich zu melden, vorenthält. Außerdem zeigt sich deutlich, dass die Lehrerin einen bestimmten Schüler, Charles, schon im Visier hatte. Dadurch ist der Schüler als derjenige positioniert (vgl. Reh/Ricken 2012), der aufgrund eines von der Lehrerin zur Verfügung gestellten „kleinen Wortes“, in der Lage sein soll, inhaltlich und formal eine zufriedenstellende Antwort zu geben. Anders gesagt, ist er von der Lehrerin als Rekonstrukteur der erwarteten Antwort positioniert. Ähnlich wie der Starter eines Laufwettbewerbs gibt sie dem Schüler den „persönlichen“ Anstoß, seine Antwort vorzuschlagen „*vas-y*“ (los) und nennt ihn nochmals direkt mit dem Namen „Charles“. Wird der Schüler der Erwartung der Lehrerin nachkommen?

00.53.07 Charles: Herr Rodeck kennt Adama durch Markus und Nina

Charles beginnt seine Antwort genauso wie Dame zuvor „*Herr Rodeck kennt Adama*“, fügt das gedachte bzw. gewünschte „*kleine*

⁹⁶ Bei der Bearbeitung der Übung in Partnerarbeit hat Charles die Lehrerin gefragt, wie man „*à travers*“ auf Deutsch übersetzt und die Lehrerin hat ihm mit „*durch*“ geantwortet.

Wort“ „durch“ hinzu und nennt schließlich die zwei Verbindungspersonen „Markus und Nina“. Eine genaue Betrachtung der Antworten von beiden Schülern lässt erkennen, dass die von Charles gegebene Antwort kürzer und formal korrekter erscheint als die von Dame. Inhaltlich ist aber die Antwort von Dame aussagekräftiger und informativer, weil sie nicht nur über die Verbindungspersonen, sondern auch über die Art und Weise informiert, auf die Herr Rodeck Adama kennengelernt hat: durch die „E-Mails von Markus“ und die „von Nina geschickten Fotos“. Die Reaktion der Lehrerin kann nun zeigen, ob die Antwort von Charles ihren Erwartungen entspricht oder nicht.

00.53.10 *Lehrerin: ja durch Markus und Nina sehr gut das ist (.) schön Dame il faut toujours éviter quand on vous pose des questions même si c'est pas en allemand en français en anglais en russe en en portugais tout ce que vous voulez si on vous pose une question en en si cette question-là dépend d'un texte n'essayez pas de faire du copie coller essayez toujours de répondre par vos propres phrases mais ça aussi ça demande une compréhension (.) ça aussi ça demande une compréhension ok ? Ne pas faire du copie coller c'est pas bon n'est-ce pas Damé je comprends ce que tu veux dire mais c'est un peu galvaudé y a trop de répétitions dans la la la dans la phrase also Herr Rodeck (.) kennt Adama durch Nina und (.) Markus ganz einfach donc (6 Sek.) dernière question*

Die Rückmeldung der Lehrerin erfolgt in deutscher Sprache mit einer bejahenden Stellungnahme „ja“, gefolgt von der Wiederholung des aus ihrer Sicht relevanten Teils der Antwort „durch Markus und Nina“. Daran anschließend bewertet sie die Leistung von Charles mit dem Prädikatspartikel „sehr gut“ und schätzt sie offensichtlich im Vergleich zum Vorschlag von Dame aufgrund der formalen Richtigkeit als „schöne“ Antwort ein: „das ist schön“. Charles ist also für seine Antwort doppelt belohnt und als entscheidender Akteur bei der Wissenskonstruktion voll anerkannt. Eine ähnliche Struktur wie bei Barry und Momar (vgl. Szene 2) lässt sich hier erneut identifizieren. Während Momar sich in die Interaktion zwischen der Lehrperson und Barry von sich aus eingeschaltet hatte, wurde Charles hier von der Lehrerin positioniert. Nach der positiven Rückmeldung für den „Rekonstrukteur“ der erwarteten Antwort setzt sich die klassenöffentliche Kritik an Dame in französischer Sprache fort. In einer Art „Strafred“ warnt sie den Schüler davor, bei der Bearbeitung einer Übung zu einem Textverständnis

den Text wortwörtlich wiederzugeben („*copie coller*“). Sie präzisiert dabei, dass dieser didaktische Hinweis nicht nur für ihr eigenes Fach, Deutsch, sondern auch für alle anderen Fächer gilt und nennt beispielsweise die (Fremd)Sprachen: Französisch, Englisch, Russisch, Portugiesisch usw.. Sie plädiert für eine Antwort mit eigenen Worten bzw. Sätzen „*essayez toujours de répondre par vos propres phrases*“ und stellt klar, dass dies ein Verständnis des Textes voraussetzt: „*mais ça aussi ça demande une compréhension*“. Das Kopieren bzw. die textimmanente Beantwortung einer Frage zum Textverständnis stuft sie als etwas Schlechtes ein bzw. rät ihren Schülerinnen und Schülern kategorisch davon ab: „*ne pas faire du copie coller c'est pas bon*“. Somit befürwortet die Lehrerin das Gegenteil von der – so die senegalesische Germanistin Fall (2013: 179ff) – „privilegierte[n] didaktische[n] Methode in den kolonisierten Ländern Afrika“ bei der Textbehandlung, das heißt die Methode des „*Tenez-vous-en au Text!*“ (Halten Sie sich an den Text!), die sie als „entwicklungswidrige Folgen der werkimmanenten Perspektive“ kennzeichnet. Die These von Fall (ebd.) lässt sich also in dem didaktischen Verständnis der Textbehandlung dieser Deutschlehrerin nicht ermitteln. Eine gewisse widersprüchliche Spannung lässt sich aber im Handeln der Lehrerin feststellen. Sie formuliert eine Entwicklungsaufgabe für die Schülerinnen und Schüler und ist selber auch in der Entwicklung. Es gelingt ihr noch nicht so richtig bei der Gestaltung der Unterrichtskommunikation aus dieser textimmanenten Perspektive bzw. Textorientierung herauszutreten.

Nach der langen Bewusstmachung über das Verbot der „Copie-Coller“-Methode, deren Adressaten in der Tat nicht nur Dame sondern auch das Klassenkollektiv ist, wendet sich die Lehrerin wieder persönlich an Dame und erklärt zuerst die von ihm formulierte Äußerung als verständlich: „*je comprends ce que tu veux dire*“. Aufgrund der vielen Wiederholungen in seiner Antwort „*y a trop de répétitions dans la la la dans la phrase*“ wird aber die von ihm erbrachte Leistung von der Lehrerin als „*un peu galvaudé*“ (ein bisschen abgenutzt) bewertet. An dieser Stelle kann man sich fragen, ob die Antwort von Dame diese ausführliche, kritische Rückmeldung verdient. Können solche negativen Rückmeldungen nicht dazu führen, dass die Lernenden die Sprechbereitschaft und Teilnahme am Unterrichtsgespräch verlieren? Wenn man die Antwort von Dame mit folgender Textstelle aus dem Text vergleicht: „*In meinen E-Mails habe ich schon von dir erzählt und Nina hat Fotos*

geschickt“ (Vgl. Abb. 5), kann man sich fragen, ob der „Copy-Paste-Vorwurf“ ganz gerecht ist. Die von der Lehrerin befürwortete Antwort mit eigenen Worten wurde in dem ersten Satz von Dame respektiert: „*Herr Rodeck kennt Adama von die E-mails [i:meil] von Markus*“. Die Wiederholungen- und „Copy-Paste“-Vorwürfe sind vermutlich wegen des zweiten Satzes formuliert „*and Nina fotos (.) hat ge fotos (.) geschickt*“. Hätte die Lehrerin die Möglichkeit gehabt, die Äußerung von Dame nochmals anzuhören und sie sequentiell zu interpretieren, hätte sie vermutlich die Ausstreichungs- methode von Dame als eine Art Selbstkorrektur, die sie als Wiederholung interpretiert hat, rekonstruieren können. Nach der langen Abmahnung von Dame wiederholt die Lehrerin die von Charles gegebene und von ihr positive bewertete Antwort „*Herr Rodeck (.) kennt Adama durch Nina und (.) Markus*“ und lässt Dame aber auch alle Anwesenden erkennen, dass es „*ganz einfach*“ ist, solche Frage zu beantworten, ohne dabei den Text zu kopieren. So wird die Äußerung von Charles im Vergleich zu der von Dame als eine Art Vorlage präsentiert, wie man sich einfach ausdrücken kann. Von dieser Lesart ausgehend lässt sich festhalten, dass die Leistung von beiden Schülern in unterschiedlichem Maße anerkannt wird. Durch das Adverb „*donc*“ (also) gefolgt von sechs Sekunden Pause markiert sie einen neuen Ausschnitt und leitet die Besprechung der vierten und letzten Frage dieser Übung zum Textverständnis ein: „*dernière question*“, in der es um die Reaktion von Adama auf die Einladung nach Deutschland geht.

Zusammenfassung und Fallstrukturthese

In dieser Szene handelt es sich thematisch um die Besprechung der dritten Frage der Übung zu einem Textverständnis. Durch die Auswahl von zwei Schülern versucht die Lehrerin die Besprechung dialogisch und kommunikativ zu gestalten. Bei der direkten Ansprache eines Schülers stellt sich seitens der Lehrerin wieder eine gewisse Unschlüssigkeit bei der Namensnennung ihrer Schülerinnen und Schüler fest. Nach dem Vorlesen der Frage lässt sich erneut das Kommunikationsformat finden, in dem die richtig ausgesprochenen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler bestätigend durch die Lehrerin wiederholt werden. Das Monopol der Verteilung des Rederechts behält sie und lässt den Lernenden dabei keinen freien Raum: sie ist die einzige, die befugt ist zu entscheiden, wer, wann mit wem reden soll. Nach der Beantwortung der Frage durch

Dame wird aus der Rückmeldung der Lehrerin deutlich, dass sie sogar bei Unterrichtsphasen, in denen es sich mehr um den inhaltlichen Aspekt handelt, der formalen Richtigkeit mehr Bedeutung beimisst. Wie in anderen Szenen festzustellen ist, wird auch in dieser Szene der ursprünglich vortragende Schüler übergangen. Im Gegensatz zur zweiten Szene, in der im Anschluss daran ein anderer Schüler sich gemeldet hat, wird in dieser Szene der Schüler Charles von der Lehrerin ausgewählt, um ihn als denjenigen zu positionieren, der in der Lage sein soll, die erwartete Antwort zu geben. Diese Erwartungshaltung nimmt der Schüler wahr. Anschließend wird er von der Lehrerin als Rekonstrukteur der erwarteten Antwort anerkannt und gelobt. Auf der anderen Seite erlebt Dame eine „Strafrede“ wegen seiner Antwort, die die Lehrerin trotz inhaltlicher Verständlichkeit wegen „vieler Fehler“, „Wiederholungen“ und „Copy-Paste“ zurückweist. Sie profitiert von der Antwort von Dame, um sich als fachübergreifende Ratgeberin für die Beantwortung von Fragen über einen Text zu positionieren und warnt ihre Schülerinnen und Schüler vor der „Copy-Paste“-Methode. Stattdessen befürwortet sie, mit eigenen Worten zu antworten, bleibt aber paradoxal, weil ihre Vorgehensweise und Kommunikationsgestaltung durch eine starke Textorientierung gekennzeichnet ist. Gehen wir nun zu einem anderen Fallbeispiel über.

5.2 Fall „Rendez-vous“: Französischunterricht einer 12. Klasse in Deutschland

Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme mit der Französischlehrerin erfolgte im Herbst 2013. Im Rahmen einer Kooperation zwischen der *Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation* (FASTEF) der Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar (UCAD) und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz fand ein erster Hospitationstag gemeinsam mit einer senegalesischen Kollegin statt. An diesem Tag wurde der Unterricht ohne Aufzeichnung beobachtet. Termine für zwei weite-

re Hospitationen mit Audioaufnahmen wurde bei einem Treffen mit der Französischlehrerin, einer Doktorandin⁹⁷ und mir an der Universität für den 21.02.2014 und den 28.02.2014 vereinbart. Bei diesem Gespräch hat uns die Französischlehrerin erste Informationen über die Schule und die Möglichkeiten der Hospitation gegeben. Im Anschluss daran wurden dem Schulleiter unsere Dissertationsprojekte vorgestellt und bei ihm wegen der Hospitation angefragt. Laut der Französischlehrerin sind in dieser Schule Hospitationen grundsätzlich immer möglich. Wenn es sich allerdings um Video- oder Audioaufnahmen handelt, muss bei minderjährigen Schülern eine schriftliche Erlaubnis der Eltern vorliegen. Volljährige Schüler können die Erlaubnis selbst erteilen. Deshalb wurden im Fall der Oberstufe die Schüler, für die Mittelstufe die Eltern der betroffenen Schüler durch einen Brief informiert und mussten durch einen Rückmeldebogen bestätigen, ob sie mit den Aufnahmen einverstanden sind oder nicht.

Beobachtung

Diese Unterrichtsstunde wurde am 21.02.2014 im Französischunterricht einer 12. Klasse in einem städtischen Gymnasium in Rheinland-Pfalz (Deutschland) aufgezeichnet. Am Tag der Hospitation waren eine Schülerin und sieben Schüler anwesend. Die etwa 17-jährigen Lernenden haben Französisch als zweite Fremdsprache (Leistungskurs) gewählt und sind in ihrem 5.–6. Lernjahr. Die Lehrerin, Frau Dr. Müller, ist ausgebildete Fachlehrerin für Französisch und unterrichtet an diesem Gymnasium seit 4 Jahren. Die Unterrichtsstunde wurde mit einem Audiogerät aufgenommen, dauerte 90 Minuten und ist komplett und detailliert transkribiert.

Beschreibung der Schule

Vor dem Unterricht konnte unter der Leitung der Lehrerin, die Räumlichkeiten der Schule besichtigt und dabei auch die freundli-

⁹⁷ Die Datenerhebung fand gemeinsam mit Sandra Früchtenicht, wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, im Rahmen unserer jeweiligen Dissertationsprojekte statt.

che und lebhafte Atmosphäre der Mittagspause miterlebt werden. Dank den Erzählungen der Lehrerin während der Führung und anhand von eigenen Beobachtungen konnten viele Informationen über diese Schuleinrichtung sammeln werden. Es handelt sich um eine staatlich anerkannte Privatschule in kirchlicher Trägerschaft, die aus einem Gymnasium (G8) für Jungen als Ganztagschule (GTS) mit einer koedukativen Realschule ab Klasse 7 besteht. Die Empfehlung für die geeignete Schullaufbahn (Gymnasium oder Realschule) erfolgt nach der gemeinsamen Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6). Das Gymnasium wird von etwa 1000 Schülern und die Realschule von ca. 220 Schülerinnen und Schülern besucht. Das Kollegium umfasst 121 Lehrerinnen und Lehrer (Stand: 2014). Nach vier Jahren in der Realschule, in der die Schülerinnen und Schülerin Halbtagsform unterrichtet werden, besteht unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit in die Oberstufe des Gymnasiums zu wechseln. Deswegen kann es vorkommen, dass auch – wie in dem beobachteten Unterricht – Schülerinnen am Unterricht teilnehmen, obwohl es sich um ein Jungen-Gymnasium handelt. Die Schule ist mit einer Mensa ausgestattet, in der die Ganztagschüler unter der Begleitung ihres Klassenlehrers zu Mittag essen. Spiel- bzw. Sportplätze sind auch weitere Orte, in denen sie ihre 50-minütigen Mittagspause verbringen können. Das Lernzentrum, in dem die Schülerinnen und Schüler neben Büchern auch Hörbücher, Musik – CDs, Zeitungen und Zeitschriften finden können, ist besonders zur Stillarbeit geeignet. Für Gebete steht eine kleine Kirche innerhalb der Schule zur Verfügung. Neben den naturwissenschaftlichen Fächern, Informatik und Religion (verpflichtend bis Klasse 12) bietet die Schule moderne Fremdsprachen und alte Sprachen an: Englisch als 1. Fremdsprache ab Klasse 5, Französisch oder Latein als 2. Fremdsprache ab Klasse 6, Französisch, Latein oder Spanisch als Wahlpflichtfach ab Klasse 8. Ab der Klasse 10 besteht auch die Möglichkeit Französisch als Grundkurs für Neueinsteiger zu wählen, falls in der Sekundarstufe I keine zweite Fremdsprache gelernt wurde.

Einblick in den Unterrichtsraum

Das Klassenzimmer wirkt durch die großen Fensterscheiben und zusätzlich durch die Beleuchtung sehr hell. Das Farbkonzept und der verlegte Teppichboden verleihen dem Raum eine angenehme optische Erscheinung: die grau gestrichene Wand vorne schließt an

die grün gestrichene Klapp-Schiebetafel an und kontrastiert gut mit der hinteren weißen Wand und der Wand an der Eingangstür, die hellblau gestrichen ist. Über der Tafel hängt ein Kreuz, das die konfessionelle, christliche Orientierung dieser Schule unterstreicht. Rechts von der Tafel steht der Lehrerin und den Schülern ein Waschbecken zur Verfügung. Als Medien bzw. Zusatzlernmaterial stehen ein Overheadprojektor, ein CD-Player und ein Französischwörterbuch zur Verfügung. Die sieben Lernenden sitzen alle in einer horizontalen Reihe. Die Beobachtung und Aufzeichnung des Unterrichts erfolgt vom hinteren Teil des Raums aus.

Einbettung der Unterrichtsstunde

Der beobachtete Französischunterricht umfasst eine Doppelstunde und ist in die Unterrichtseinheit „*Vues de Paris*“ eingebettet. In der ersten Stunde wurde der literarische Text von Jacques Sternberg „*La banlieue*“ aus der Textsammlung von Johannes Röhling (2003) „*Paris des écrivains: Récits et nouvelles*“ bearbeitet. Nach einer 5-minütigen Pause wurde in der zweiten Stunde eine andere Gattung behandelt: das Lied von Joe Dasein „*Aux Champs-Élysées*“⁹⁸. Aus der Textsammlung wurden schon die sechs ersten Texte von den französischen Autoren Louis-Sébastien Mercier, Nicolas-Edme Rétif De la Bretonne, Victor Hugo, Charles Baudelaire, Émile Zola und Léo Malet bearbeitet. Im Text von Jacques Sternberg berichtet der Ich-Erzähler von einer Sekretärin namens Nicole Moreau, die er in einem Café im Stadtzentrum getroffen hat, mit der er sich am Tag darauf zum Mittagsessen in der „*banlieue*“ (Vorort) verabredet hat. Nach seiner Ankunft im Vorort hat er Schwierigkeiten, Nicole Moreau zu finden, weil alle Frauen, auf die er dort trifft, denselben Namen tragen und wie sie aussehen. Ihr vereinbarter Treffpunkt war „*au Café du Coin*“, das sich „*au carrefour de la rue de la République et de la rue du Général-de-Gaulle*“ befindet. Den Ort kann er auch nicht finden, weil alle Cafés und Straßen in allen Vororten denselben Namen tragen (vgl. Anhang C.). Den Text sollten die Schüler zu Hause lesen und zusammenfassen.

⁹⁸ Im Folgenden wird nur die erste Stunde dokumentiert und ausgewertet.

5.2.1 Szene 1: „*bonjour m'sieurs dames*“ – Lernende als Erwachsene begrüßt

Diese Szene dokumentiert den Beginn des Unterrichts. Das Klassenzimmer war vor dem Unterricht abgeschlossen und die Lernenden warteten auf dem Flur. Die Lehrerin kommt, begleitet von beiden Hospitanten, öffnet das Klassenzimmer und die Schülerin/die Schüler gehen hinein. Danach betritt die Lehrerin mit den Gästen den Raum. Die Lernenden setzen sich auf ihre Plätze. Nachdem die Lehrerin den Besuchern einen Platz im hinteren Teil des Raums zugewiesen hat, stellt sie sich vor die Schulklasse. Die Schülerin und die Schüler stehen auf. An dieser Stelle beginnt die Transkription.

00.00.00 *Lehrerin: bonjour m'sieurs dames*

Noch bevor die Lehrerin das Wort ergreift, erfahren wir aus der Beschreibung, dass die Schülerin und die Schüler sich erheben bzw. aufstehen. Was geschieht hier? Was hat dies zu bedeuten? Abstrahiert man einmal davon, dass es sich hier um eine Situation in der Schule handelt, dann wären gedankenexperimentell folgende Kontexte denkbar: ein Richter betritt den Gerichtssaal, der höchste Dienstgrad den Aufenthaltsraum der Soldaten oder ein Priester die Kirche und alle an der Verhandlung Beteiligten, die Soldaten oder Gläubigen stehen auf. Mit dieser Handlung erkennen die aufstehenden Personen die Autorität und die hohe hierarchische Position bzw. Stellung der ankommenden Person an. Als eine weniger stark hierarchische Situation wäre denkbar, dass eine ältere Person einen Raum betritt und ausgehend von den allgemein anerkannten Konventionen bzw. Regeln des Benehmens stehen die jüngeren Personen auf, die sich in dem Raum befinden, um ihren Respekt und Anerkennung der älteren Person gegenüber zu bezeugen. Eines haben alle beschriebenen Kontexten gemeinsam: als Nächstes ist ein Ergreifen des Wortes durch die den Raum betretende Person zu erwarten.

Die Lehrerin begrüßt die aufgestandenen Lernenden mit „*bonjour*“. Sie verwendet eine Begrüßungsformel aus der französischen Sprache, vermutlich trifft sie das erste Mal an diesem Tag auf die Gruppe. Auf familiäre oder/und umgangssprachliche Begrüßungsformeln wie „*salut*“ oder „*coucou*“ verzichtet sie, offensichtlich, weil sie den begrüßten Personen auf der formellen Ebene begegnet. Für die Kontaktaufnahme mit ihnen kann sie sich tatsäch-

lich auf die Interjektion „*bonjour*“ beschränken und eine Erwidern des Grußes erwarten. In diesem Fall würde aber die Begrüßung knapp und distanziert wirken. Um diese Distanz zu verringern, ist zu erwarten, dass sie der Begrüßungsformel die Bezeichnung bzw. ihre berufliche Beziehung zu den begrüßten Personen anfügt: „*chère(s)/mes/les élèves*“. Die Lehrerin kann die Lernenden auch mit der kollektiven Adressierungsform „*tout le monde*“ ansprechen. Wie setzt sich die Begrüßung in dieser Sequenz tatsächlich fort?

Die Lehrerin adressiert die Schülerin/Schüler mit „*m'sieurs dames*“. Sie verwendet damit in einer veränderten Form die sehr formelle Adressierungsform „*mesdames, mesdemoiselles, messieurs*“, mit der man eine Gruppe aus Frauen und Männern anspricht. Die Adressierungsform der gemischten Gruppe ist in diesem Kontext eher unerwartet, zumal hier bloß eine Schülerin anwesend ist. Die Tatsache, dass die Lehrerin mit „*m'sieurs*“ anfängt, ist auch irritierend. Dies entspricht nicht der Konvention im deutschen Sprachgebrauch, nach denen die Frauen vor den Männern adressiert werden. Davon ausgehend kann vermutet werden, dass in diesem Kontext die Missachtung solcher Regeln in ihrer Redeweise integriert bzw. akzeptiert ist. Woher kommt diese Adressierungsform? Warum spricht die Lehrerin die Schülerin/Schüler mit dieser Adressierungsform an? Versucht sie mit der „regelverletzenden“ und abgekürzten Ansprache „*m'sieurs dames*“ die Kommunikationssituation weniger formell zu gestalten („Desformalisierung einer formellen Situation“) oder tendiert sie dadurch die Lernenden wie „Erwachsene“, Persönlichkeiten oder „offizielle“ Personen anzusprechen⁹⁹? Jedenfalls irritiert die Adressierungsform. Auch wenn in der Schule in Deutschland die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe (mit sechzehn) gesiezt werden, klingt die Anrede der jugendlichen Lernenden als „*m'sieurs, dames*“¹⁰⁰, also als „Da-

⁹⁹ Für weitere Lesarten über die Adressierungsform „*Messieurs Dames*“ vgl. Meister/Schelle 2013: 185ff.

¹⁰⁰ Zur Interpretation ähnlicher Anrede auf Deutsch vgl. Böhme, J. /Helsper, W./ Kramer, R. / Wernet, A.: "Lehrfilm Objektive Hermeneutik" in: Online Fallarchiv Schulpädagogik Kassel <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2013/methoden/objektive-hermeneutik/krasemann/lehrfilm-objektive-hermeneutik>, 21.01.2015.

men“ und „Herren“ bemerkenswert förmlich. Wie geht es in dieser Interaktion weiter? Fühlen sich die mit „*m'sieurs dames*“ adressierten Lernenden angesprochen und erwidern den Gruß einzelnen oder kollektiv? Oder nehmen sie den Gruß stillschweigend hin? Möglich ist auch, dass die Lehrerin unmittelbar nach der Begrüßung weiterredet und etwas erläutert oder den Lernenden etwas mitteilt.

00.00.14 Schüler/in gleichzeitig: *bonjour madame*

Die Schülerin/die Schüler fühlen sich mit der Ansprache „*m'sieurs, dames*“ offenbar adressiert, was durch die gemeinsame bzw. gleichzeitige Erwidrung des Grußes „*bonjour*“ deutlich wird. Die Reziprozität, die bei einem Begrüßungsritual zu erwarten ist, ist hier erfüllt. Mit der Verwendung derselben Begrüßungsformel „*bonjour*“ verkünden sie, dass sie nicht nur die von der Lehrerin verwendete Sprache verstehen, sondern auch, dass sie die von ihr etablierte Kommunikationsebene akzeptieren. Die gemeinsame bzw. gleichzeitige Erwidrung des Grußes ist in dieser Sequenz beachtenswert. Sie wirkt wie eine eingeübte ritualisierte Handlung, deren Realisierung am Anfang der Kommunikation von allen respektiert werden soll. Dieser „Austausch von Begrüßungshandlungen“, der Oevermann (1983) zufolge „die fundamentale Dialektik von Individuum und Gesellschaft“ (ebd.: 237) darstellt, soll die notwendige gegenseitige „Anerkenntnis und Rücksichtnahme“ (ebd.) für die erfolgreiche Fortführung der Kommunikation garantieren. An dieser Stelle kann gesagt werden, dass die Lehrerin, diejenige ist, die befugt ist, die Begrüßung zu initiieren. Somit garantiert sie – so Oevermann (ebd.) – ihre individuelle Autonomie, weil sie anfänglich die Wahl hat, ob sie die in dem Raum anwesenden Personen begrüßt oder nicht und nimmt ihnen auf diese Weise ihre Autonomie weg, weil sie ausgehend von der hierarchischen Beziehung dazu verpflichtet sind, den Gruß zu erwidern (vgl. ebd.: 240). Oevermann (ebd.) zufolge gibt es nur zwei Kontexte, in denen eine Grußerwidrung im Chor üblich ist, und zwar in den Schulklassen und bei „Kasernenhof-Appellen“ (vgl. ebd. 248). In diesen beiden Kontexten hat die begrüßende Person eine höhere Position, sodass eine Nicht-Erwidrung des Grußes von nahezu allen Mitgliedern der Gruppe fast nie vorkommt.

Das Hinzufügen der Anrede „*madame*“ entspricht dem Prinzip der Reziprozität und Aufeinanderfolge der Sprechakte, die bei einer Begrüßungssequenz in einer hierarchischen Situation zu erwarten

sind. Die Schülerin/Schüler begrüßen die Lehrerin „gleichwertig und gleichartig“ (vgl. ebd.: 238, Herv. im Orig.) zurück, was nochmals bestätigt, dass die Lehrerin diejenige ist, die die Spielregeln festlegt. Der festgestellte Automatismus bei der gemeinsamen Erwidierung des Grußes „*bonjour madame*“ zeigt, dass das etablierte Kommunikationsformat und die gegenseitige Anerkennung von allen Beteiligten akzeptiert und respektiert sind und keiner Aushandlung bedürfen. Die konventionelle Form der Begrüßung legt nahe, dass die jeweiligen Kommunikationspartner sich ihres sozialen oder beruflichen Platzes in diesem Interaktionsrahmen bewusst sind. Die Anreden in beiden Sequenzen „*m’sieurs, dames*“ und „*madame*“ stellen aufgrund des Fehlens von Individualisierungszeichen eine gewisse Distanz zwischen den Kommunikationspartnern dar. Wenn man den pragmatischen Kontext heranzieht (Französisch als Fremdsprachenunterricht in Deutschland), hätte man vielleicht erwartet, dass die Lernenden bei der Begrüßungshandlung die Lehrerin mit ihrem Namen adressieren „*bonjour Madame Müller*“. Das Weglassen der Namensnennung zeigt, dass sie sich darüber bewusst sind, dass anders als in ihrer Sprache in der Zielsprache das Nicht-Benennen des Namens nicht als „Fehler“ oder unangebrachte Adressierungsform betrachtet wird. Ein erneutes Ergreifen des Wortes durch die Lehrerin, in dem sie näher erläutert, was sie den Begrüßten mitteilen will, ist in der dritten Sequenz zu erwarten.

00.00.15 *Lehrerin: asseyez-vous [die Schüler/in setzen sich] (unverständlich) vorstellen heute haben wir hohen besuch*

Die Aufforderung der Lehrerin an die Schülerin/Schüler, sich hinzusetzen „*asseyez-vous*“, bestätigt die oben erwähnte höhere hierarchische Position, die sie einnimmt. Sie ist also diejenige, die Aufforderungen formuliert und die Schülerin/Schüler führen sie aus. Ausgehend von der Tatsache, dass die Lernenden bei der Ankunft der Lehrerin unaufgefordert aufstehen, bedarf das Hinsetzen der Aufforderung der Lehrerin. Die von ihr formulierte Aufforderung in der Imperativform hat viel mehr den Charakter eines Befehls als den einer Bitte. Sie gibt den Angesprochenen keine Entscheidungsfreiheit und aufgrund der hierarchischen Ordnung soll folgerichtig mit dem Nachkommen der Aufforderung der Lehrerin gerechnet werden. Da die Lernenden unaufgefordert aufgestanden sind und vor dem Hintergrund, dass sie als Erwachsene begrüßt sind, erstaunt es, dass sie solche selbstverständlichen Handlungen

nur auf Aufforderung ausführen. Ähnliche Handlungsweisen im Schulkontext sind von Meister und Schelle (2013) als eine Art „Ironie“ interpretiert: die Schüler/innen werden zwar als „reif und erwachsen“ begrüßt und adressiert, aber dann im Unterrichtsverlauf nicht dementsprechend behandelt (vgl. Meister/Schelle 2013: 186).

Gemäß der Erwartung folgen die Lernenden der Anweisung der Lehrerin und setzen sich hin. Diese Aktion zeigt, dass sie die Position der Lehrerin als „Befehlshaberin/-geberin“ oder als Person, die befugt ist, ihnen Aufforderung zu geben, anerkennen. So sind der Rahmen und die soziale Position der jeweiligen Kommunikationspartner allen Beteiligten offenbar bekannt und anerkannt. Dies vorausgesetzt, sollte die Kommunikation ohne viele Aushandlungen stattfinden. Als diejenige, die hier das Sagen hat, redet die Lehrerin weiter. In ihrer Redeweise ist zunächst nur das Wort „*vorstellen*“ deutlich hörbar. Bemerkenswert ist aber, dass sie dabei in eine andere Sprache – und zwar ins Deutsche – wechselt. Wie kann dieser Sprachwechsel interpretiert werden? Warum spricht sie nicht in der französischen Sprache weiter? Deutlich wird, dass diese Interaktion in einem Kontext stattfindet, in dem die Beteiligten sich offenbar zweisprachig verständigen. Ob der Sprachwechsel an die Schülerin/Schüler oder an die/den anwesenden Forscher/in gerichtet ist, kann aber gesagt werden, dass er das Begrüßungssetting schließt und einen neuen Einschnitt markiert: die Vorstellung der Gäste. Mit der Fokussierung auf das Datum „*heute*“ verdeutlicht die Lehrerin, dass es sich um etwas handelt, das wahrscheinlich an den anderen Tagen nicht gültig ist und auch um etwas, das die ganze Gruppe trifft „*haben wir*“ und betont, dass es sich um einen „*hohen Besuch*“ handelt, also um einen Besuch, dem besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Die Ankündigung des Besuchs bzw. der Gäste klingt wie eine Art Warnung, mit dem Motto „*heute ist für uns alle ein besonderer Tag*“. Offenbar kennt bzw. erkennt die Lehrerin die Position der Gäste an und macht die Schülerin/Schüler ausdrücklich darauf aufmerksam. Sie hätte die Gäste auch mit weniger Nachdruck vorstellen können. Da sie die Person ist, die alle Beteiligten kennt und sie hier das Sagen hat, ist zu erwarten, dass sie weiterredet und mit der Vorstellung der Gäste fortfährt oder ihnen die Möglichkeit eröffnet, sich selbst vorzustellen.

Fazit und Fallstrukturhypothese

In dieser Szene handelt es sich um den Beginn eines Unterrichts, in dem die Schülerin/Schüler (davon ausgehend, dass es sich um einen Französischunterricht handelt) in der Zielsprache und wie reife erwachsene Personen begrüßt und adressiert sind. Die verwendeten Adressierungsformen – „*msieurs dames*“ und „*madame*“ – wirken formal und distanziert aber auch anonym, weil der Individualisierungsmoment in beiden Sprechakten fehlt. Das unaufgeforderte Aufstehen der Lernenden und ihre gemeinsame bzw. gleichzeitige Erwiderung des Grußes zeigen, dass sie sich ihrer Position als „Lehr- bzw. Bildungsbedürftige“ (vgl. Brandl 2014) bewusst sind und die Lehrerin in ihrer Funktion als Erzieherin und „Befehlshaberin/-geberin“ anerkennen. Wird dieser auf gegenseitige Anerkennung bedachte höflich-formalisierte Umgang miteinander und die asymmetrische anerkannte Rollenverteilung (vgl. Luhmann 2002: 79) im Verlauf des Unterrichts beibehalten? Werden die Lernenden wie bei der Begrüßungshandlung auch im fachlichen Unterrichtsgespräch und z.B. im Umgang mit „Fehlern“ wie Erwachsene adressiert bzw. behandelt?

5.2.2 Szene 2: „*il lui demande*“ – eine kontraproduktive Korrektur

Nachdem sich die Hospitanten persönlich auf Deutsch vorgestellt und den Lernenden den Grund ihres Besuchs erklärt haben, ergreift die Lehrerin wieder das Wort, wechselt ins Französische und wendet sich an die Lerngruppe mit der knapp formulierten Frage „*des questions?*“, die auch mit einer knappen Verneinung „*non*“ beantwortet wird. Die Schülerin/Schüler scheinen mit den Erklärungen zufrieden zu sein. Dieses „*non*“ schließt gleichzeitig die Begrüßungshandlung und die Vorstellung ab. Damit ist die Ordnung des Unterrichts etabliert (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein/Reh 2010). Die Lehrerin setzt erneut an und leitet nach der Herstellung der Ordnung des Unterrichts „ein sachbezogenes Gespräch“ (vgl. Rabenstein/Reh 2010: 74) ein und zwar die Besprechung der Hausaufgabe (Zusammenfassung eines Textes) ein:

00.01.55 *Lehrerin: on va commencer on a eu: Jacques Sternberg (3 Sek.) la banlieue [sie schreibt an die Tafel : Jacques Sternberg: la banlieue] vous avez tous lu (.) le texte (.) si: on vous demandait un résumé comment résumer ce texte*

Durch die Verwendung des „*futur proche*“ (Zukunftsform), das sich auf Französisch durch die Zusammensetzung des Verbs „*aller*“ (gehen) und eines Infinitivs bilden lässt, kündigt die Lehrerin etwas an, das unmittelbar bevorsteht: „*on va commencer*“. Das dabei verwendete Personalpronomen „*on*“, das sich auf Deutsch mit „man“ (allgemein gültige Aussage) oder „wir“ (Gemeinsamkeit) übersetzen lässt, verdeutlicht, dass sie sich daran beteiligt erklärt oder ihre Teilnahmebereitschaft auf dieser Weise offenlegt. Mit dieser Aussage, die einen gewissen Aufforderungscharakter hat, positioniert sie sich als diejenige, die befugt ist, den Auftakt oder das Startsignal zu geben. Sie übernimmt also die Rolle einer Regisseurin, einer Dirigentin oder einer (Schieds)Richterin, kurz gesagt, sie nimmt die Rolle einer Entscheidungsinstanz wahr. Aus dieser Aufforderung zum unmittelbaren Beginn eines Geschehens, lässt sich erkennen, dass sie mit den adressierten Personen bereits in Kontakt stand. Davon ausgehend erweisen sich die von Rabenstein/Reh (2010) formulierten Fragen über den tatsächlichen Beginn des Unterrichts als berechtigt:

„Fängt der Unterricht an, wenn der Lehrer vor oder im Klassenraum in Interaktion mit einigen Schülern tritt oder erst dann, wenn er etwa die Klasse als Ganze anspricht und mit dem Thema beginnt, das er für die Unterrichtsstunde vorgesehen hat? Hat der Unterricht schon angefangen, wenn der Lehrer zwar die Klasse begrüßt hat und alle Schüler auf ihren Plätzen sitzen, der Lehrer mit den Schülern aber ein Gespräch initiiert oder zulässt, das nichts mit dem Fach zu tun hat?“ (ebd.: 73).

In diesem Unterricht wird die Etablierung der Ordnung (Begrüßung und Vorstellung) nicht als den faktischen Beginn des Unterrichts bezeichnet, sondern der Zeitpunkt der Ankündigung des Unterrichtsthemas. Im Unterschied zur Gegenwartsform „*on commence*“ (wir beginnen) oder zur Imperativform „*commençons*“ (beginnen wir!), die eine direkte Durchführung eines Geschehens implizieren würden, scheint die Zukunftsform „*on va commencer*“, einen gewissen zeitlichen Raum für weitere Erklärungen freizuhalten. Genau von dieser Zeitspanne profitiert die Lehrerin, um offensichtlich die Rahmenbedingungen der unmittelbaren Durchführung des Geschehens festzulegen. Durch die Vergangenheitsform „*on a eu*“ („wir haben gehabt“) macht sie eine Wiederaufnahme, um offenbar alle Beteiligten auf einen Stand zu bringen. Der Verweis auf das

bereits Geschehene und gemeinsam Erlebte scheint aber auch für die Herstellung von Aufmerksamkeit ergriffen worden zu sein. Die Dehnung beim Partizip Perfekt „*eu*“ deutet darauf hin, dass die Lehrerin sich dabei selber Denkpause einräumt. Da die Äußerung „*on a eu*“ ein „gemeinsames, geteiltes Wissen“ (vgl. Beck op. cit.: 123f) ist, wäre an dieser Stelle eine individuelle oder chorische Vervollständigung des gesuchten Wortes seitens der Anwesenden zu erwarten, wie es in der Deutschstunde im Fall „*Einladung*“ an vielen Stellen rekonstruiert werden konnte. Dies kommt in der Tat nicht zustande, denn die Lehrerin setzt fort und nennt das, was sie gemeinsam behandelt oder besprochen haben: „*Jacques Sternberg*“. Nach drei Sekunden weiterer Überlegungszeit spezifiziert sie den Bezug auf die erwähnte Person und fügt ein Schlüsselwort „*la banlieue*“ (den Vorort) hinzu. Offenbar scheint das Wissen um „*Jacques Sternberg*“ und „*la banlieue*“ für den Aufbau von dem, was im nächsten erfolgt, konstruktiv zu sein. Um dies hervorzuheben oder die Aufmerksamkeit von allen Beteiligten darauf zu lenken aber auch um beide Begriffe zu visualisieren oder sie später zu strukturieren, notiert die Lehrerin sie an die Tafel. So lässt sich hier eine klassische Konstruktion finden, der häufig am Beginn eines Unterrichts zu begegnet ist: die Lehrperson kündigt das Thema an und notiert es an die Tafel. Unmittelbar danach setzt die Lehrerin selbstständig voraus, dass alle den Text gelesen haben: „*vous avez tous lu le texte*“. Bedenkt man nun, dass die Lernenden den Text zu Hause lesen sollten, lässt sich hier eine besondere Form des Umgangs mit der Verbindlichkeit und „Bringschuld“ finden, die mit Hausaufgaben einhergehen (vgl. Wernet 2002): die Lehrerin kontrolliert nicht, ob der Text gelesen wurde, sondern unterstellt, dass alle Lernenden die Hausaufgabe gemacht haben. Dies stellt eine weitere Variante des in der vorherigen Szene rekonstruierten höflich-formalisierten Umgangs miteinander dar und verstärkt sich hier sogar durch die Art und Weise, wie die Lehrerin die Aufgabenstellung reaktualisiert bzw. auf die Besprechung der Hausaufgabe hindeutet: „*si on vous demandait un résumé*“. Das Konditionell „*wenn man euch nach einem Resümee fragen würde*“ ist an dieser Stelle irritierend, denn es geht nicht um eine Bitte, einen Wunsch, oder eine höfliche Frage, sondern um eine konkret zu erledigende Aufgabe. Diese übertriebene Form der Höflichkeit lenkt tatsächlich von der eigenen Absicht ab und erweckt den Eindruck, dass die erwähnte Handlung fiktional ist oder nicht mit Si-

cherheit geschehen wird. Sie erinnert an eine Prüfungssituation oder an eine implizite Ankündigung der nächsten Klassenarbeit, bei der eine Lehrperson die Schülerinnen und Schüler beispielweise fragt: „*wenn man euch das und das fragen würde, was würdet ihr antworten?*“. Diese Form der Kommunikation verweist aber auch auf eine erzieherische Mutter-Kind-Interaktion, in der z. B. eine Mutter ihr Kind fragt: „*wenn eine fremde Person nach deinem Namen fragen würde, was würdest du antworten?*“. In diesen beiden Situationen geht in der Tat hervor, dass es sich um keine reale Aufgabe handelt. Der zum Konditionalsatz beigefügte Satz „*comment résumer ce texte*“ (wie fasst man den Text zusammen) entspricht nicht der französischen Tempusübereinstimmung, nach der ein *Conditionnel Présent* hier verwendet werden sollte: „*comment résumeriez vous ce texte*“ („wie würdet ihr den Text zusammenfassen“). Ferner ist die formulierte Aufgabenstellung doppeldeutig, denn das „*comment*“ (wie) kann sich sowohl auf die Methode, Vorgehensweise der Zusammenfassung als auch auf die Wiedergabe des Inhalts in verkürzter Form hindeuten. Da die Aufgabe formuliert ist, sollte sich nun eine Schülerin oder ein Schüler melden. Eventuell kann die Lehrerin auch weitere Hinweise geben.

00.02.30 *Martin: en général dans ce texte on parle d'un homme ähm qui rencontre une femme ähm et ähm il décrit cette femme ähm très exact*

Wider Erwarten setzt Martin direkt mit einem Redebeitrag an. Die Tatsache, dass er vor dem Vortragen das Rederecht bei der Lehrerin nicht einholt, wie es in der schulischen Kommunikation üblich ist, verweist auf den besonderen Umgang miteinander in dieser Unterrichtsstunde: die Lernenden werden von der Lehrerin als Erwachsene adressiert und hier agiert Martin durch sein Wort-Ergreifen offensichtlich dementsprechend. Seine unmittelbare Reaktion auf die Aufforderung der Lehrerin lässt vermuten, dass der Herstellung einer reibungslosen Kommunikation von den Akteuren große Bedeutung beigemessen ist. Bei der Einleitung seines Redebeitrags stellt er zuerst etwas Generelles in Ordnung: „*en général*“ (im Allgemeinen). Angeknüpft an die doppeldeutige Formulierung der Aufgabenstellung „*comment resumer ce texte*“ scheint Martin eine allgemeingültige Aussage über die Methode der Zusammenfassung solcher Textgattung zu geben. Ausgehend von der Tatsache, dass es hier eher um eine Inhaltsangabe gehen soll, erweist sich das von dem Schüler verwendete Einleitungswort als widersprüchlich und

unpassend, denn es wird erwartet, dass er auf bestimmte Aspekte des Textes eingeht und selektiv seine eigenen Schwerpunkte in verkürzter Form und mit eigenen Worten wiedergibt. Die hinzugefügten Satzteile „*dans ce texte*“ (in diesem Text) bestätigt die Widersprüchlichkeit, die das allgemeingültige Einleitungswort „*en général*“ in dieser Kommunikationssituation innewohnt. Nach der Spezifizierung des Handlungsrahmens „*in diesem Text*“, geht er auf die Figuren ein: „*on parle d'un homme ähm qui rencontre une femme*“. Die Narration von Martin impliziert, dass es sich um einen Text handelt, in dem ein außenstehender Erzähler „*on*“ (man) von einem Mann (vermutlich der Hauptfigur) erzählt, der sich mit einer Frau trifft. Vor dem Hintergrund, dass es sich in der Tat um einen Ich-Erzähler handelt, scheint die Zusammenfassung des Schülers die Erzählperspektive des Textes nicht wiederzugeben. Die Form der Einleitung einer Textzusammenfassung wie „*le texte parle d'un homme*“ (der Text erzählt von einem Mann) wäre vielleicht in der Ich-Erzählform passender. Das während seiner Erzählung verwendete Füllwort „*ähm*“ legt nahe, dass er sich bei seiner Gedankenäußerung Zeit zum Nachdenken einräumt. Obwohl der erste Absatz des zusammenfassenden Textes nähere Informationen über die Uhrzeit und den Ort des Treffens (am Freitagmittag, in einem großen Café im Stadtzentrum) gibt, scheint dies vom Schüler nicht während seiner Erzählung erwähnenswert zu sein. Nach einer kurzen Überlegungszeit, die durch das doppelt verwendete und durch die beiordnende Konjunktion „*et*“ und das Füllwort „*ähm*“ erkennbar ist, richtet er seinen selektiven und subjektiven Blick auf die weitere Handlung des Mannes. Ferner lässt er erkennen, dass der Mann die Frau dann ganz genau beschreibt: „*il décrit cette femme ähm très exact*“. Somit widerspricht er sich, indem er nahelegt, dass der Erzähler in der Handlung vorkommt: es wird also nicht von dem Mann erzählt, sondern er selber ist der Erzähler. Das erneut feststellbare Stocken „*ähm*“ verweist offensichtlich auf die Bemühungen des Schülers Martin bei seiner Erzählung bzw. seinen Satzkonstruktionen. Der aufgetretene grammatikalische Fehler „*exact*“ anstelle des Adverbs „*exactement*“ oder einer Formulierung wie „*de manière exacte*“ kann (unter Berücksichtigung des pragmatischen Kontextes) als Interferenzfehler gedeutet werden. Der Schüler hat scheinbar ein (bewusstes oder unbewusstes) Transfer vom Deutschen ins Französische vorgenommen, mit der Annahme, dass genauso wie in seiner Muttersprache auch in der Ziel-

sprache alle Adjektive unverändert als Adverb verwendet werden können. So ist spannend zu erfahren, wie die Reaktion der Lehrerin auf diesen grammatikalischen Fehler sein mag. Wird sie den Fehler implizit oder explizit korrigieren? Initiiert sie eine Selbst- oder Fremdkorrektur? Möglich wäre aber auch, dass sie den Fehler ignoriert. Wie geht es tatsächlich weiter?

00.02.35 *Martin: ähm et ähm puis elle ähm il la demande ähm si elle veut avoir une rendez-vous avec lui*

Der Schüler ist nicht unterbrochen worden und setzt seine Erzählung fort. Das Handeln der Lehrerin lässt an die Lerntheorien bzw. didaktischen Ansätze denken, die besagen, dass Schülerinnen und Schüler in einer freien Rede nicht unterbrochen werden sollten. Die Tatsache, dass die Lehrerin ohne unmittelbare Korrektur bzw. sofortige Unterbrechung Martin seine Beschreibung zu Ende bringen lässt, impliziert, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler als Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse anerkennt (vgl. u.a. Reich 2012). Trotz Schwierigkeiten bei der Wortsuche und Satzstrukturbildung, die die Füllwörter „*ähm et ähm*“ zu erkennen geben, bleibt der Schüler Martin daran und setzt seine Zusammenfassung mit dem Adverb „*puis*“ (dann) fort. Nun geht er auf eine der Protagonisten ein: „*elle*“ (sie = die Frau). Nach einer kurzen Denkpause „*ähm*“ initiiert er eine Selbstkorrektur, indem er das Subjekt „*elle*“ durch „*il*“ (er = der Mann) ersetzt und beschreibt anschließend seine Handlungen: „*la demande ähm si elle veut avoir une rendez-vous avec lui*“. So erzählt er nach, dass der Mann die Frau fragt, ob sie sich mit ihm verabreden möchte oder – wie der Schüler es in französischer Sprache ausdrückt – ob sie mit ihm eine Verabredung haben will. Verglichen mit der Stelle, in der diese Information im Text steht: „*Je lui demandai si elle pouvait dîner avec moi*“¹⁰¹ (vgl. Anhang C) geht inhaltlich hervor, dass Martin in seiner Nacherzählung diese Textstelle anders bzw. mit eigenen Worten (um)formuliert hat. Auf der sprachlichen Ebene wird deutlich, dass er sich bei seiner Gedankenäußerung, in Bezug auf den pragmatischen Kontext, einen „Umweg“ in seiner Muttersprache vollzieht. Dies ist deutlich bei

101 Sinngemäß übersetzt: „ich fragte sie, ob sie mit mir zu Abend essen konnte“.

dem verwendeten Personalpronomen „*il la* demande*“ anstatt „*il lui demande*“. Hier nimmt er wiederum ein Transfer aus dem Deutschen vor, in dem es „*er fragt sie*“ heißen soll, denn das Verb „*demander*“ (fragen) ist in deutscher Sprache transitiv im Gegensatz zur französischen Sprache, in der es intransitiv ist. Obwohl die korrekte Kasusmarkierung schon im Text steht „*je lui demandai*“, nimmt er bei seiner Kommunikationsstrategie keinen Bezug darauf. Bei dem falsch benutzten Artikel „*une* rendez-vous*“ hat der deutsche Ausdruck „eine Verabredung“ vermutlich eine Rolle gespielt. Ähnlich wie in dem Deutschunterricht im Fall „*Einladung*“ stellt hier auch der Einfluss der Ausgangssprache bzw. der „linguistische Habitus“ (Bourdieu 1989) eine bedeutende Fehlerursache bei der sprachlichen Produktion der Schülerinnen und Schüler dar. Die Tatsache, dass die Lehrerin nach dem Auftreten beider grammatikalischen Fehler keine unmittelbare Korrektur vornimmt, deutet offenbar darauf hin, dass sie den Schwerpunkt auf die inhaltliche Ebene setzt. Dementsprechend wäre damit zu rechnen, dass sie während der ganzen Zusammenfassung des Schülers ihr Konzept verfolgt und keine direkte und unterbrechende Korrektur vornimmt, sodass die freie Gedankenäußerung des Schülers nicht gehemmt wird. Möglich ist, dass am Ende des Vortragens des Schülers eine generelle Korrektur erfolgt. Eine andere Variante wäre aber auch, dass sie den begangenen grammatikalischen Fehlern keine Bedeutung beimisst und dass sie sich viel mehr auf die inhaltliche Ebene der Äußerung des Schülers fokussiert.

00.02.47 Lehrerin: *il lui demande*

Anders als erwartet korrigiert die Lehrerin nachträglich den Kasusfehler bei dem Personalpronomen „*la*“, indem sie den Satz in korrigierter Form direkt reinruft: „*il lui demande*“. Damit der Schüler nachvollziehen kann, auf welche Stelle seiner Äußerung sich die Korrektur bezieht, wiederholt die Lehrerin den Satz, in dem der Fehler steht. Diese Korrektur zeigt, dass die Lehrerin selektiv korrigiert und dass sie offenbar den grammatikalischen Fehler bei dem Adverb „*exact**“ und den Genusfehler bei „*une* rendez-vous*“ als Flüchtigkeitsfehler eingestuft hat, weil sie das Verständnis der Äußerung des Schülers nicht beeinträchtigen. Dies impliziert aber, dass der Kasusfehler bei „*il la* demande*“ als „Störfaktor“ angesehen ist. Die nachträgliche Korrektur dieses „Fehlers“ wirft aber Fragen auf. In Bezug auf die Lesart, nach der die Lehrerin vermut-

lich den Schüler zuerst reden lassen will, kann angenommen werden, dass sie an dieser Stelle den Redebeitrag des Schülers als beendet interpretiert hat. Aus diesem Grund korrigiert sie zu diesem Zeitpunkt einen der Fehler, den sie für korrekturwürdig hält. Diese Lesart scheint aber wenig zuzutreffen, da der Schüler nicht zu erkennen gibt (wie z. B. durch eine lange Pause), dass seine Zusammenfassung zu Ende ist. Und inhaltlich betrachtet wird höchstwahrscheinlich erwartet, dass der Schüler die Reaktion der eingeladenen Frau im nächsten Schritt erwähnt. Nun ist spannend, zu erfahren, wie der Schüler auf die nachträgliche Korrektur der Lehrerin reagiert. Wiederholt er sie oder redet er weiter?

00.02.40 *Martin: ähm puis ähm elle dit ähm qu'elle ne peut pas lui rencontrer ce soir [Lehrerin : mhm] le lendemain et puis ähm il visite la banlieue [Lehrerin : oui] il voit des femmes qui sont très similaires à cette femme qu'il a ähm qu'il a vue*

Der Schüler wiederholt die Korrektur der Lehrerin nicht und fokussiert sich auf die weitere Formulierung seiner Ideen. Der Korrekturzeitpunkt scheint eine bedeutende Rolle beim Übergehen oder bei der nicht-verbalisierten Berücksichtigung der Korrektur der Lehrerin zu spielen. Hat Martin die Korrektur nicht wahrgenommen oder hat er sie stillschweigend hingenommen? Jedenfalls zeigt sich, dass es ihm viel wichtiger ist, seine Zusammenfassung fortzusetzen. Anschließend berichtet er nach einer kurzen Überlegungszeit („*ähm puis ähm*“) von der Antwort der Frau auf die Einladung des Mannes: „*elle dit ähm qu'elle ne peut pas lui* rencontrer ce soir*“. So bringt der Schüler Martin zum Ausdruck, dass die Frau dem Mann dann sagt, dass sie sich mit ihm an diesem Abend nicht treffen kann. Auf dieser Weise fasst er inhaltlich die Absage der Frau zusammen, ohne auf die Gründe einzugehen, die die Frau dem Mann im Text gibt und zwar, dass sie sich an dem Abend mit ihren Eltern und ihrer Schwester schon auf ein gemeinsames Abendessen verabredet hat. Sprachlich zeigt er aber hier, dass er die vorherige Korrektur der Lehrerin wahrgenommen hat, und dass er sie sogar so ernst nimmt, dass er sie an falscher Stelle verwendet: „*(...) lui* rencontrer*“ anstatt „*(...) le rencontrer*“. Hier lässt sich eine beson-

dere Form des Umgangs mit Fehlern rekonstruieren: aus der vorherigen Korrektur der Lehrerin entsteht offensichtlich der nächste Fehler, sodass sie als kontraproduktive Korrektur bezeichnet werden kann. Zu den von Kleppin (1998) zusammengestellten Fehlerursachen¹⁰² (vgl. auch Kapitel 3.1.3) kann in Hinblick auf diesen begangenen Fehler folgendes hinzugefügt werden: „Einfluss von vorheriger Korrektur der Lehrkraft“ bzw. „durch vorherige Korrektur der Lehrkraft verursachte Fehler“. Nun kann man sich fragen, was das „richtige“ Handeln in Bezug auf die sprachlichen Fehler des Schülers wäre: gar nicht zu korrigieren, damit wahrscheinlich der andere Fehler nicht entsteht, unmittelbar nach dem Auftreten des Fehlers zu korrigieren, was eventuell den Sprachfluss des Schülers hemmen kann oder erst am Ende der ganzen Erzählung des Schülers nachträglich zu korrigieren. Die zuletzt genannte Variante ist mit dem Risiko verbunden, dass es vielleicht im Nachhinein schwer sein kann, „die Fehler“ zu rekontextualisieren.

Der Lehrerin scheint die Wirkung ihrer kontraproduktiven Korrektur bewusst zu sein. Offensichtlich geht sie nun davon aus, dass eine erneute Korrektur den Schüler bei seinen Kasusmarkierungen noch mehr verwirren kann und übergeht den begangenen „Fehler“ in dem Ausdruck „*lui* rencontrer*“. So scheint sie nun den kommunikativen Aspekt weiter in den Vordergrund zu rücken und regt den Schüler durch eine kurze Bejahung „*mhm*“ an, seine Erzählung weiterzuführen. Somit gibt sie ihm aber auch eine positive Rückmeldung über seine Gedankenäußerung. Dies ermutigt den Schüler, die Folge des Treffens zwischen dem Mann und der Frau zu erwähnen: „*le lendemain et puis ähm il visite la banlieue*“. Hier gibt er zu erkennen, dass der Mann am Tag darauf „*la banlieue*“ (den Vorort) besichtigt, in dem die Frau wohnt. Der selektive und subjektive Aspekt der Zusammenfassung geht hier hervor. Wenn man das

¹⁰² „Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd)Sprachen – Die Interferenz“, „Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst – Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung“, „Einfluss von Kommunikationsstrategien“, „Einfluss von Lernstrategien“, „Einfluss von Elementen des Fremdsprachunterrichts – Übungstransfer“, „Einfluss durch persönliche Faktoren“, und „Einfluss durch soziokulturelle Faktoren“ (vgl. ebd.: 30ff).

Verb „visiter“ (besichtigen) „auf die Goldwaage“ (vgl. Wernet 2009) legt, bedeutet es, dass die Handlung des Mannes keinen Zusammenhang mit dem Treffen mit der Frau zu tun hat, und dass er nur den Vorort entdecken will. Hier gibt der selektive und subjektive Blick des Schülers die Handlung im Text nicht wortgetreu wieder. In der Tat hat die Frau nach der Absage der Einladung, dem Mann vorgeschlagen, mit ihm am Tag darauf zusammen im „*Café du Coin*“ in der „*banlieue*“ zu Mittag zu essen. So ist der Mann nicht „touristisch“ im Vorort, sondern aus Interesse für die Frau oder aufgrund von Gefühlen, die darüber hinausgehen. Anstatt auf diese inhaltliche Bedeutungsverschiebung einzugehen, räumt die Lehrerin der Fortsetzung der Gedankenäußerung Priorität ein und willigt in die Erzählung des Schülers ein: „oui“. Diese Bejahung kann sowohl als Einverständniserklärung aber auch als ein Zeichen von „ja, erzähl weiter“ interpretiert werden. Der Schüler Martin ergreift diese Gelegenheit und berichtet von unerwarteten Schwierigkeiten nach, auf die der Mann (wahrscheinlich ein Städter) bei seinem Rendezvous im Vorort stößt: „*il voit des femmes qui sont très similaires à cette femme qu'il a ähm qu'il a vue*“. Hier erzählt er, dass er dort Frauen sieht, die der im Stadtzentrum getroffenen Frau zum Verwechseln ähnlich sehen. Wie mag nun die Reaktion der Lehrerin auf die Zusammenfassung des Schülers sein?

00.03.11 *Lehrerin: oui voilà l'homme qui rencontre la femme qui veut fixer un rendez-vous* [Lehrerin schreibt folgende Stichpunkte an die Tafel: - Un homme rencontre une femme - Il veut fixer un rendez-vous - La femme lui donne rendez-vous dans la banlieue]

Mit der Redewendung „oui voilà“ verkündet oder verbalisiert die Lehrerin, dass die Zusammenfassung nun beendet ist. Anschließend rekapituliert sie mündlich einen Teil der Zusammenfassung des Schülers: „*l'homme qui rencontre la femme qui veut fixer un rendez-vous*“ und fixiert schriftlich an der Tafel eine zusammengefasste Version des Resümées des Schülers. Dies gibt vor allem zu erkennen, dass die Lehrerin am Ende der Äußerung des Schülers nicht auf die einzelnen sprachlichen Fehler eingeht. So bestätigt sich die Lesart, dass sie den inhaltlichen Aspekt der Zusammenfassung in den Vordergrund rückt. Interessant an dem Tafelanschrieb ist, dass die Lehrerin dabei implizit den Genusfehler bei dem Wort „rendez-vous“ korrigiert aber auch, dass sie auf die inhaltliche Bedeutungsverschiebung in der Äußerung des Schülers „*il visite la*

banlieue“ zurückkommt. Auf dieser sehr impliziten Weise lässt sie den Schüler erkennen, dass der Mann nicht einfach die „*banlieue*“ besichtigt, sondern dass er eine Verabredung mit der Frau in der wahrnimmt: „*La femme lui donne rendez-vous dans la banlieue*“. Der in Szene 1 rekonstruierte höflich-formalisierte Umgang miteinander spiegelt sich hier im Korrekturverfahren wider. Bei der inhaltlichen Rekapitulation des Beitrags vom Schüler übergeht die Lehrerin die von ihm erwähnte Ähnlichkeit zwischen den Frauen im Vorort und der Frau, mit der der Mann verabredet ist. Wird sie auf diesen spannenden Aspekt der Zusammenfassung zurückgreifen?

Zusammenfassung und Prüfen der Fallstrukturhypothese

In dieser Szene handelt es sich inhaltlich um die Besprechung der Hausaufgabe, in dem die Zusammenfassung eines Textes von Jacques Sternberg „*la banlieue*“ im Zentrum steht. Aus der Art und Weise, wie die Lehrerin das „sachbezogene Gespräch“ einleitet bzw. die Aufgabenstellung und das Thema präsentiert oder zur „Sache“ macht (vgl. Rabenstein/Reh 2010: 74) lässt sich eine übertriebene Form der Höflichkeit rekonstruieren: „*vous avez tous lu (.) le texte (.) si on vous demandait un résumé*“. Dies zeigt deutlich, dass die Lernenden genauso wie bei der Begrüßung auch zu diesem Zeitpunkt des fachlichen Unterrichtsgesprächs als Erwachsene adressiert und behandelt werden. Diese Adressierungsform bzw. Anerkennung wird hier vom Schüler Martin wahrgenommen, der im Anschluss an die Aufforderung der Lehrerin direkt mit dem Vortragen seiner Zusammenfassung beginnt. Dabei geht aber auch hervor, dass der reibungslose Ablauf der Kommunikation in diesem Unterricht sehr hoch geschätzt wird. Dies verdeutlicht sich durch den Umgang der Lehrerin mit der sprachlichen Produktion des Schülers Martin: sie interveniert nicht sofort nach dem Auftreten der „Fehler“, motiviert ihn bejahend („*mhm*“, „*ja*“) zum weiteren Vortragen, lässt ihn erstmal fertig reden und gibt am Ende eine Rückmeldung, die eine implizite, formale und inhaltliche Korrektur beinhaltet. Ihr Handeln bestätigt ferner den rekonstruierten höflich-formalisierten Umgang und legt aber auch nahe, dass sie die inhaltlichen Aspekte der Äußerung des Schülers in den Vordergrund rückt und dass sie die Lernenden als Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse anerkennt (vgl. z.B. Reich 2012). Dadurch erfolgt trotz Überlegungen und Zögern (vgl. die Füllwörter „*ähm*“) seitens des Schülers eine produktive und konstruktive Art der Narration. Das

Dilemma/der Zwiespalt, mit dem Lehrpersonen im Umgang mit „Fehlern“ konfrontiert werden können, und zwar die immer wiederkehrenden Fragen (wie, wann oder ob überhaupt eine Korrektur erfolgen soll), lässt sich in besonderer Form hier feststellen. Keine klare Linie geht aus den Korrekturarten der Lehrerin hervor. Die nachträgliche Korrektur der Kasusmarkierung bei „il la* demande“ wird zuerst vom Schüler nicht wiederholt und ist an der Produktion eines weiteren „Fehlers“ beteiligt „elle ne peut pas lui* rencontrer“. Weil die Lehrerin als die Expertin anerkannt ist, wird ihre Korrektur so hoch geschätzt, dass sie zur Produktion eines weiteren „Fehlers“ beigetragen hat. Wie geht es in diesem Unterricht weiter? Werden der höflich-formalisierte Umgang miteinander und die rekonstruierte, gegenseitig anerkannte Rollenverteilung¹⁰³ im Umgang mit „Fehlern“ weiterhin von Bedeutung sein?

5.2.3 Szene 3: „une pardon une bouche“ – ein höflicher Umgang mit „Fehlern“

Im Anschluss an Martins Zusammenfassung lässt die Lehrerin die Lernenden durch eine Reihe von Frage-Antwort-Rückmeldungen, gefolgt von einer schriftlichen Ergebnissicherung (Tafelanschrieb), weitere Überraschungen rekonstruieren, auf die der Mann in der „banlieue“ trifft und die ihn daran hindern, die Frau zu finden:

- Neben der äußerlichen Ähnlichkeit heißen alle Frauen in der „banlieue“ Nicole Moreau.
- Alle Cafés in dieser „banlieue“ heißen genauso wie das Café, in dem sie sich treffen sollten, und zwar das „Café du coin“.
- Alle Straßen tragen auch denselben Namen wie die Straßen, in der das vereinbarte Café liegen soll.

Eine berechtigte Frage, die man sich fragen kann, wäre: in Hinblick auf die oben erwähnten Ähnlichkeiten, warum verabredet sich die Frau mit dem Mann in der „banlieue“? Einige Themen wie zum Beispiel der Konflikt zwischen „citadin“ (Städter) und „banlieusard“ (Vorstädter) könnte dabei thematisiert werden. Angesichts der

¹⁰³ Mehr zu diesem Begriff vgl. Luhmann (2002: 79)

Relevanz dieser Begriffe im Zielland, könnte deren Besprechung für die Lernenden ein großes Interesse wecken, besonders wenn ein Schüler darauf eingeht, wie es in diesem Sprechakt von Thomas hervorgeht:

00.08.28 Tim: *ähm à la page soixante ähm huit et il qu'on parle ähm la femme toutes les femmes domiciliées dans cette banlieue ni pauvre ni co- cossue ressemblaient à Nicole rencontrée en ville que c'est peut-être un:: un comparaison [Lehrerin: une comparaison oui] y a une comparaison [Lehrerin: mhm] avec les femmes de ville et les femmes de banlieue*

Hier erwähnt der Schüler in Bezug auf eine Textstelle auf der Seite sechzig, dass ein Vergleich zwischen den Frauen aus der Stadt und den Frauen aus der „*banlieue*“ aus dem Lesen der erwähnten Textstellen hervorgeht. Diese Aussage des Schülers, die zur Besprechung der oben erwähnten Thematik führen könnte, wird von der Lehrerin nicht ergriffen. Stattdessen geht sie zur Beschreibung der Frau über: „*on va faire d'abord qui est Nicole Moreau*“ und nennt beispielweise eins der schon erwähnten äußerlichen Merkmale der Frau, und zwar die blauen traurigen Augen: „*donc vous avez déjà mentionné les yeux bleus tristes*“. Im Anschluss daran meldet sich ein Schüler und die Lehrerin erteilt ihm das Rederecht und nennt ihn dabei mit dem Namen. Der Schüler Tim ergreift das Wort und kündigt an:

00.09.32 Tim: *il y a une description visuelle [Lehrerin: oui] elle a des yeux bleus un visage pâlot des cheveux plutôt blonds [Lehrerin: oui] un bouche un peu amère*

00.09.43 Lehrerin: *une bouche*

Tim beginnt seine Wortmeldung mit einer unpersönlichen und unspezifischen Eingangsformulierung und weist auf eine Beschreibung hin: „*il y a une description*“. Auf die beschriebene Frau und die beschreibende Person geht er an dieser Stelle nicht ein, sondern spezifiziert, dass die Beschreibung „*visuelle*“ ist. Was drückt der Schüler mit dem Ausdruck „*description visuelle*“ aus? Geht er davon aus, dass es sich um eine visualisierte oder bildhafte Beschreibung handelt? Oder präzisiert er dadurch, dass es sich um eine Beschreibung der äußerlichen Merkmale also „*description physique*“ und um keine Präsentation der Charaktereigenschaften der beschriebenen Person „*description morale*“ handelt? Jedenfalls ist das Wort „*visuelle*“ an dieser Stelle nicht passend. Darauf geht die

Lehrerin nicht näher ein, sondern willigt in die Äußerung des Schülers ein: „oui“. Diese Bejahung ist in der Tat mehrdeutig. Sie kann einerseits eine zustimmende Stellungnahme zur Äußerung des Schülers bedeuten. Dies impliziert dann, dass die Lehrerin den Ausdruck „*description visuelle*“ für verständlich oder/und für sprachlich wohlgeformt hält. Andererseits kann diese Bejahung als Ermunterung zum weiteren Vortragen gedeutet werden, nach dem Motto „*mal weiterreden lassen und schauen, was kommt*“. Offensichtlich hat Tim die Intervention der Lehrerin als grünes Licht zum Weiterreden verstanden und expliziert den angekündigten Begriff „*description visuelle*“. Zuerst nennt er die von der Lehrerin schon erwähnte Äußerlichkeit von Nicole Moreau: „*elle a des yeux bleus*“. Ähnlich wie jemand, der ein Protokoll von einem Porträt vorliest oder ein Porträt selber macht, fügt er andere äußerliche Merkmale der Frau hinzu: „*un visage pâlot des cheveux plutôt blonds*“. Dabei werden Klischeevorstellungen bedient: sie hat blaue Augen, ein blässliches Gesicht, blonde Haare. Ähnlich wie nach der Eingangsformulierung gibt die Lehrerin hier auch ihre Zustimmung „oui“ und scheint, dadurch die Redeweise des Schülers zu akzeptieren bzw. anzuerkennen. Von daher lässt sich Folgendes fragen: was veranlasst die Lehrerin zu intervenieren, wenn sie mit dem Schüler einverstanden ist? Warum lässt sie ihn nicht einfach weiterreden? Offenbar geht sie an dieser Stelle auf die Bedürfnisse des Schülers ein. Auf dieser wird Tim als jemand adressiert bzw. anerkannt, der bei seiner Wortmeldung die Bestätigung der Lehrerin braucht. Durch ihr Handeln positioniert sich die Lehrerin als die Expertin, die befugt ist, die Äußerung des Schülers zu beurteilen oder dazu Stellung zu nehmen. Diese etablierte Hierarchie scheint auch vom Schüler akzeptiert zu sein. Unmittelbar nach der bejahenden Intervention der Lehrerin fährt er fort und beschreibt einen weiteren Körperteil: „*un* bouche un peu amère*“. Hier wird inhaltlich darüber informiert, dass die Frau „einen leicht verhärmten/verbitterten Mund“ hat. Formal begeht der Schüler aber einen grammatikalischen Fehler bei dem Artikel von „*bouche*“. Unter Berücksichtigung der Genusmarkierung dieses Wortes in seiner Muttersprache „der Mund“ lässt sich dies aus linguistischer Sicht als Interferenzfehler deuten. Ähnlich wie sein Mitschüler Martin in der vorherigen Szene gelingt es Tim auch nicht, sich bei seiner Gedankenäußerung vom Einfluss der Strukturen seiner Muttersprache zu lösen (vgl. hierzu auch seinen vorherigen Genusfehler „un*

comparaison“ verglichen mit der deutschen Übersetzung „ein Vergleich“). Im Gegensatz zur nachträglichen Korrektur des Kasusfehlers von Martin in der vorherigen Szene, die zur Produktion eines weiteren Fehlers geführt hat, erfolgt hier eine unverzügliche Korrektur: „*une bouche*“. Nun scheint die Lehrerin eine neue Option zu ergreifen und zwar kleine Fehler wie Genusmarkierungen sofort zu korrigieren. Aufgrund der Asymmetrie zwischen der Mutter- und Zielsprache greift sie offensichtlich zur Methode des „Sofort-das-richtige-Wort-Sagen“ zurück, damit diese Interferenzfehler sich nicht einschleichen oder wie im Falle von einem „Virusinfekt“ (vgl. Kleppin 1998) von den anderen Lernenden registriert und wiederholt werden. Aus dem Verzicht auf metasprachliche Korrekturen geht ein gewisser Pragmatismus im Handeln der Lehrerin hervor und dies bestätigt erneut die Lesart, dass trotz der rekonstruierten Konfliktspannung in den Entscheidungen der Lehrerin zwischen Korrigieren oder Nicht-Korrigieren, Korrekturzeitpunkt und Korrekturart der Einhaltung einer reibungslosen Kommunikation in diesem Unterricht weiterhin große Bedeutung beigemessen wird. Diese Korrektur zeigt erneut, dass die Lehrerin selektiv korrigiert, denn der semantische Fehler von „*description visuelle*“ bleibt (noch) unkorrigiert. Was passiert nun als Nächstes? Wiederholt Tim die Korrektur der Lehrerin oder fährt er – ähnlich wie sein Mitschüler Martin in der vorherigen Szene – mit der nächsten Beschreibung weiter? Nach der Vorstellung und den normativen Rahmen, die mit Schulunterricht einhergehen, ist zu erwarten, dass Korrekturen, die von der Lehrperson kommen, auf Schülerseite angenommen und angewendet werden.

00.09.44 *Tim : un bouche [Lehrerin: une] une pardon une bouche un peu amère amère [Lehrerin: oui] un joli corps et oui c'est c'est ça*

Die beabsichtigte Korrektur durch das schnelle „Umschalten“ von „*un bouche*“ auf „*une bouche*“ funktioniert hier nicht, denn Tim wiederholt seine fehlerhafte Genusmarkierung. Diese Wiederholung kann völlig unterschiedliche Ursachen haben. In Anbetracht der Tatsache, dass eine Wiederholung erfolgt, ist eher unwahrscheinlich, dass die Reaktion von Tim eine innere Abwehrhaltung gegen die Unterbrechung der Lehrerin darstellt. Dies würde in der Tat implizieren, dass er die etablierte Hierarchie nicht anerkennt oder in Frage stellt. Naheliegender ist, dass er so stark daran ist zu antizipieren, was er als Nächstes sagt, dass er im Rückwärtsgang die

Komplexität des Korrekturvorschlags nicht bewältigt oder nicht weiß, wo der Fehler liegt bzw. worauf sich die Korrektur bezieht. Aus diesem Grund lässt sich behaupten, dass er die Hierarchie akzeptiert und das wiederholt, was er verstanden hat. Bei der weiteren Reaktion der Lehrerin wird deutlicher, dass sie darauf Wert legt, das Richtige zu stellen, ohne den Sprachfluss des Schülers ganz zu hemmen oder auf die Metaebene einzugehen. Diesmal betont sie nur die Stelle, an der der „Fehler“ lag, d.h. den unbestimmten Artikel: „une“. Hier zeigt sich deutlicher, dass die Lehrerin darauf Wert legt, dass der Schüler die Korrektur dieses Interferenzfehlers vor dem weiteren Vortragen annimmt und wiederholt. Alternativ wäre, dass sie den Fehler zur späteren Korrektur aufhebt. Die Akzeptanz bzw. Anerkennung der etablierten Hierarchie seitens des Schülers bestätigt sich durch die wortgetreue Wiederholung der erneuten Korrektur der Lehrerin „une“. Für die Etablierung der Beziehung erfolgt unmittelbar danach ein bemerkenswerter Aspekt des schülerseitigen Umgangs mit „Fehlern“ und zwar, dass er sich im Anschluss an der Annahme der Korrektur der Lehrerin entschuldigt: „pardon“. Dies kann unterschiedlich betrachtet werden. Einerseits kann es aufgrund des elementaren „Fehlers“, den der Schüler bei dieser Lernstufe begeht, als Zeichen von Demut oder Unterwerfung gedeutet werden. Andererseits lässt es sich als einen Höflichkeitsmarker, als ein Indiz für ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 2002: 43f) bzw. als ein Zeichen von einem gegenseitigen Sich-Ernst-Nehmen interpretiert werden. In Anbetracht der rekonstruierten Fallstruktur, nach der die Schülerinnen und Schüler wie Erwachsene adressiert und behandelt werden, scheint die zweite Lesart zutreffender zu sein. So kann diese Entschuldigung als Reaktion auf dieses Anerkannt-Werden bzw. als eine andere Form diese Anerkennung zurückzugeben, interpretiert werden. Anstatt immer nur als ein kleiner, zu belehrender Schüler aufzutreten, reagiert Tim wie eine reife Person freundlich auf die Korrektur der Lehrerin und positioniert sich selber als höflich. Ähnlich wie eine erwachsene Person, die vor einem Publikum einen „Fehler“ begeht und durch „pardon“ eine Selbstkorrektur einleitet und ihre Äußerung nochmals beginnt, wiederholt Tim erneut den Satz, in dem der „Fehler“ sich befand und lässt bei der Wiederholung des letzten Wortes ein gewisses Zögern erkennen: „une bouche un peu amère amère“. Daraus lässt sich ersehen, dass er die Korrektur der Lehrerin verinnerlicht und akzeptiert hat aber auch,

dass er die etablierte Hierarchie bzw. die Lehrerin als Expertin für die zu erlernende Sprache anerkennt. Durch eine erneute Bejahung „oui“ akzeptiert die Lehrerin ihrerseits die Äußerung des Schülers und motiviert ihn zum weiteren Vortragen. Genau das tut Tim, indem er seine Erzählung fortsetzt und informiert, dass die beschriebene Frau einen schönen Körper hat: „un joli corps“. Mit dem Ausdruck „et oui c'est c'est ça“, der mit „und ja das ist es“ übersetzt und mit „das meinte ich mit ‚description visuelle‘“ paraphrasiert werden kann, schließt er seine Aufzählung ab. In Anbetracht der erwähnten Merkmale der Frau lässt sich diese Beschreibung eher als „description oder portrait physique“ klassifizieren. Davon ausgehend, dass eine Beschreibung oder ein Porträt von dem Beobachter unterschiedlich betrachtet werden kann und aufgrund der Tatsache, dass die Beschreibung hier nicht nur deskriptiv, sondern auch interpretierend erfolgt – vgl. die Relativierungselemente „assez“ (ziemlich), „plûtôt“ (eher), „un peu“ (ein bisschen) – stellt sich die Frage, ob der Schüler diese Satzsegmente direkt vom Text abliest, oder ob er die Textstellen mit seinen eigenen Worten umschreibt. Jedenfalls zeigt der Ausdruck „il y a,“ (es gibt) in der Eingangsformulierung deutlicher, dass er von einer bereits im Text vorhandenen Beschreibung nacherzählt oder berichtet. Im Text wird die Frau vom Erzähler in der Tat wie folgt beschrieben: „elle avait des yeux bleus assez tristes, un visage pâlot, des cheveux plutôt blond foncé, une bouche un peu amère, un joli corps qui sentait le manque de soleil et d'exercices physiques“ (S. 64). Verglichen mit dem Beitrag von Tim geht hervor, dass er die individuelle und subjektive Sicht des Erzählers übernimmt aber auch, dass er keine Distanz zum Text wahrt. Die textimmanente Vorgehensweise, die von der Lehrerin im Fall „Einladung“ kritisch gesehen wurde, manifestiert sich hier auch. Vor diesem Hintergrund überrascht im Nachhinein die fehlerhafte Genusmarkierung von „bouche“, da dies im Text steht. Nun wird interessant zu erfahren, wie die Reaktion der Lehrerin auf das Vortragen des Schülers sein mag. Legt sie den Fokus auf die sprachliche Ebene oder/und auf die inhaltlichen Aspekte? Wird sie den Schüler – ähnlich wie die Lehrerin im Fall „Einladung“ – vorwerfen, dass er nur Stellen aus dem Text reproduziert hat?

00.09.55 *Lehrerin [schreibt an die Tafel folgendes: les yeux bleus/tristes, les cheveux blonds / la bouche amère un joli corps] : qui ajoute quoi? [schreibt weiter, ein Schüler meldet sich und sie dreht sich um] oui*

Die Lehrerin reagiert nonverbal auf die Äußerung des Schülers, indem sie dokumentierend bzw. protokollierend die erwähnten Äußerlichkeiten der beschriebenen Frau an die Tafel notiert. Aus dem Tafelanschrieb geht deutlich hervor, dass sie dabei die subjektive Sicht des Erzählers (die Relativierungselemente) nicht aufnimmt. Ähnlich wie nach der Wortmeldung von Martin in der vorherigen Szene hat dieser Tafelanschrieb auch eine korrigierende bzw. belehrende Funktion, denn somit wird dem Schüler gezeigt, wie man selektiv das Wichtigste aus einem Text entnimmt, ohne ihn komplett zu kopieren. Ganz im Gegensatz zum Schüler Dame im Fall „*Einladung*“ (vierte Szene) wird der Schüler Tim in dieser vorliegenden Szene nicht vor der Klassenöffentlichkeit vorgeworfen, dass er den Text einfach kopiert hat, bzw. dass er nicht mit seinen eigenen Worten vorgetragen hat. Ob der Schüler Tim dieser sehr impliziten Form der Korrektur bzw. Belehrung bewusst ist, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht rekonstruiert werden. Deutlich wird aber, dass sich die in den zwei vorherigen Szenen rekonstruierte gegenseitige Anerkennung und der höflich-formalisierte Umgang miteinander hier nochmals manifestieren. Da Tim zu erkennen gegeben hat, dass er mit seiner Wortmeldung fertig ist, wendet sich die Lehrerin an die Schülergruppe und sucht nach weiteren Informationen über die Frau „*qui ajoute quoi?*“. Diese Frage, die wortwörtlich mit „wer fügt was hinzu?“ übersetzt werden kann, impliziert, dass Tim nicht alle erwarteten Informationen über die Frau gegeben hat. Dies bestätigt sich durch die Wortmeldung eines anderen Schülers, dem unmittelbar danach das Rederecht erteilt wird. Eine weitere Bestätigung der bis hierhin rekonstruierten „Wissensasymmetrie“ aber auch der anerkannten, „asymmetrischen Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002: 79) lässt sich hier auch feststellen.

Zusammenfassung und weiteres Prüfen der Fallstrukturhypothese

In dieser Szene geht es inhaltlich um die Beschreibung der Äußerlichkeit von Nicole Moreau, einer der Figuren des zu behandelnden Textes. In seiner Wortmeldung geht der vortragende Schüler methodisch „textnah“ vor und wird auf der sprachlichen Ebene – ähnlich wie sein Mitschüler Martin in der vorherigen Szene – von

den Strukturen seiner Muttersprache beeinflusst wird. Daraus resultiert der begangene Interferenzfehler bei der Genusmarkierung von „*bouche*“. Ganz im Gegensatz zur vorherigen Szene zeigt sich hier eine neue Variante der Umgangsweise der Lehrerin mit grammatischen „Fehlern“. Hier greift sie auf die Methode der unverzüglichen, unterbrechenden Korrektur zurück. Ihr Handeln verdeutlicht, dass sie einerseits Wert auf eine sprachlich korrekte Äußerung seitens der Lernenden legt, aber auch, dass sie auf der anderen Seite den Sprachfluss durch metasprachliche Grammatikerklärung oder Initiierung von Selbst- oder Fremdkorrektur nicht zu hemmen tendiert. Aus dieser Korrektur bestätigt sich ferner die Lesart, dass sie selektiv korrigiert, denn sie greift nicht auf die nicht-wohlgeformte Eingangsformulierung „*description visuelle*“ zurück. Diese neu eingesetzte Korrekturform bzw. die Methode des „Sofort-die-Richtige-Formulierung-Sagen“ erfolgt von vornherein nicht einwandfrei, denn sie wird nicht gleich vom Fehlerproduzenten aufgenommen und wiederholt, sondern erst nach dem zweiten Versuch. Aus den erneut festgestellten Einwilligungen in die Äußerung des Schülers zeigt sich, dass die Lehrerin auf die Bedürfnisse des Schülers eingeht, dass sie seine Sprachkompetenz anerkennt und dass sie ihn auf dieser Weise zum weiteren Sprechen motiviert. Ferner lässt sich eine gewisse Etablierung einer offenbar von allen Akteuren anerkannten Hierarchie aus den unterbrechenden Interventionen der Lehrerin erkennen und dies bestätigt die in den zwei vorherigen Szenen rekonstruierte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002: 79) erkennen. Die in diesem Unterricht formulierte Fallstrukturhypothese spricht die gegenseitige Anerkennung bedachte höflich-formalisierte Umgang miteinander manifestiert sich deutlicher in dieser Szene durch die Umgangsweise des Schülers mit der Korrekturhandlung der Lehrerin. Als Reaktion auf das lehrerinseitige Anerkannt-Werden reagiert der Schüler Tim nach der Annahme und Wiederholung der Korrektur der Lehrerin höflich und erwachsenmäßig mit einer Entschuldigung „*pardon*“. Dieses Sich-höflich-Positionieren hebt in gewisser Form ein echtes „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff; 2002: 43f) und gegenseitiges Sich-Ernst-Nehmen zwischen Lernenden und der Lehrerin hervor, die m. E. eine gute Basis für ein erfolgreiches Lehren und Lernen darstellt. Ein weiteres Indiz für dieses Sich-Ernst-Nehmen wohnt der Tafelanschrieb am Ende des Vortragens des Schülers, der ähnlich wie bei Martin auch neben der pro-

tokollierenden Funktion eine sehr implizite, nonverbale korrigierende bzw. belehrende Funktion hat. Wie geht es mit der Besprechung über Nicole Moreau weiter? Ist die Reaktion von Tim ein Einzelfall oder lässt sich seine höfliche Umgangsweise mit Korrektur der Lehrerin an anderen Stellen rekonstruieren?

5.2.4 Szene 4: „*ce n'est pas décrit*“ – Frage der Textimmanenz

Die folgende Sequenz knüpft direkt an die vorherige Szene an. Nach dem Erteilen des Wortrechtes durch die Lehrerin ergreift der sich meldende Schüler das Wort und kündigt folgendes an:

00.10.27 *Marcus: puis elle savoir beaucoup [Lehrerin: elle sait] elle sait beaucoup pardon et peut-être elle travaille dans un bureau comme ähm peut-être elle ähm sert beaucoup au ordinateur*

Durch das Adverb „*puis*“ (dann) drückt Marcus aus, dass sein Wort-Ergreifen der Wortmeldung seines Mitschülers Tim aufeinanderfolgt, und dass er dabei ist – dem Wunsch der Lehrerin entsprechend – weitere Argumente hinzuzufügen. Im Anschluss an die äußerliche Beschreibung der Frau geht er auf ihre Fähigkeit ein: „*elle savoir* beaucoup*“. In dieser Satzkonstruktion konjugiert Marcus das Verb „*savoir*“ (wissen/können) nicht. Die Ursache dieses Fehlers kann unterschiedlich betrachtet werden. Offenbar hat er sich kognitiv viel mehr auf die weiteren Elemente seiner Äußerung fokussiert, dass er die Komplexität dieser Verbkonjugation nicht bewältigt hat. Ähnlich wie beim Vortragen von Tim greift die Lehrerin hier auch auf die unmittelbare und explizite Korrekturform zurück: „*elle sait*“ oder – so Henrici/Herlemann (1986) – auf die Methode der „fremdinitiierten Fremdkorrektur“, die sie bei Grammatikfehlern anzuwenden tendiert. Strukturell lassen sich im nächsten Schritt Ähnlichkeiten im schülerseitigen Umgang mit Korrekturen der Lehrerin rekonstruieren. Genau wie sein Mitschüler Tim übernimmt Marcus die Korrektur der Lehrerin „*elle sait beaucoup*“ und entschuldigt sich daran anschließend „*pardon*“. Die vorherige höfliche Reaktion von Tim bzw. sein reifer, erwachsenmäßiger Umgang mit der Korrektur der Lehrerin ist also kein Einzelfall in diesem Unterricht. Die freundliche und höfliche Art und Weise des Umgangs miteinander zwischen den Lernenden und der Lehrerin in diesem Unterricht klingt nach wohlerzogener Mittelschicht. Das erneute „*pardon*“ von Marcus bekräftigt ferner die Lesart, dass die Schüler die Anerkennung und Adressierung als erwachsene Person

wahrnehmen und dass sie im fachlichen Unterrichtsgespräch und deutlicher im Umgang mit Fehler als Solche (re)agieren. Die unterbrechende Korrektur scheint aber hier den Sprachfluss des Schülers zu stören, denn Tim fährt seinen Satz nicht fort bzw. expliziert nicht das, was die Frau viel weiß oder kann, sondern leitet durch die beordnende Konjunktion „et“ (und) einen neuen Satz ein. Dieser Satzbruch verdeutlicht in der Tat, dass die Komplexität der weiteren Satzkonstruktion eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Produktion des Fehlers „*elle savoir**“ gespielt hat. Bei der weiteren Formulierung seines Gedankens scheint es dem Schüler auch noch nicht gelingen, seine Idee zu verbalisieren, denn er formuliert den neu angefangenen Satz auch nicht zu Ende: „*et peut-être elle travaille dans un bureau comme*“. Diese Äußerung, dass die Frau in einem Büro arbeitet, lässt sich wegen des einleitend verwendeten Adverbs „*peut-être*“ (vielleicht) als eine bloße Vermutung deuten. Nach einer kleinen Denkpause „*ähm*“ fängt er abermals einen neuen Satz an: „*peut-être elle ähm sert beaucoup au ordinateur*...“. Inhaltlich vermutet er, dass die Frau viel am Computer arbeitet oder – wie er es ausdrückt – dass sie den Computer viel benutzt. Sprachlich fällt aber auf, dass er dabei das reflexive Pronomen ausgelassen hat und dass die verwendete Präposition „*au* = *à le*“ (statt „*de*“) nicht zum Verb „*servir*“ passt. Die kleine Überlegungszeit, die die Interjektion „*ähm*“ zu erkennen gibt, verdeutlicht, dass der Schüler an dem zu verwendeten Verb und dessen Konjugation anzweifelt. Ferner sagt der Fehler „*au* ordinateur*“ viel über den Lernstand des Schülers. Er lässt erkennen, dass er die Regel der Zusammensetzung der Präposition „*à*“ mit dem definiten Artikel Maskulin Singular kennt, hat aber offenbar noch nicht verinnerlicht, dass diese Regel bei Nomen, die mit einem Vokal anfangen, nicht gilt. Wie reagiert nun die Lehrerin auf die Äußerungen von Marcus?

00.10.47 *Lehrerin: elle travaille beaucoup à l'ordinateur oui d'accord donc ça il ce n'est pas décrit qu'est-ce qui est décrit? Elle lit beaucoup [ein Schüler hebt seine Hand] oui Marc*

Wie in diesem Unterricht mehrmals rekonstruiert, formuliert die Lehrerin am Ende der Wortmeldung des Schülers den fehlerhaften Satz in korrigierter Form um: „*elle travaille beaucoup à l'ordinateur*“ an Stelle von „*elle sert beaucoup au ordinateur*“. Auf diese Weise stellt sie das von Marcus verwendete Verb „*sert*“ richtig. Ohne die Metaebene aufzumachen, korrigiert sie auch dabei die in diesem Fall nicht passende Zusammensetzung der Präposition „*à*“

mit dem definiten Artikel („à + le = au“). Diese Möglichkeit bietet sich nicht an, wenn das bezeichnete Wort mit einem Vokal – wie hier z.B. „*ordinateur*“ – anfängt. Nun wird offenbar vom Schüler erwartet, dass er seine Äußerung mit der korrigierenden Umformulierung der Lehrerin vergleicht, um daraus zu lernen. Ob der Schüler von dieser Korrekturform profitiert, lässt sich hier nicht prüfen. Deutlich wird aber, dass die Lehrerin bei der Texterschließungslektion auf die expliziten Grammatikerklärungen verzichtet. Dennoch zeigt sich aber, dass sie als Expertin für die zu erlernende Sprache auf die Formulierung von grammatikalisch richtigen Äußerungen achtet. Neben der sprachlichen Wohlgeformtheit legt sie auch Wert auf die inhaltliche Angemessenheit der Äußerungen der Lernenden. In dem schwankend formulierten aber auch widersprüchlichen Ausdruck „*oui d'accord donc ça il ce n'est pas décrit*“ legt sie einen inhaltlichen Einspruch gegen die Vermutung des Schülers ein, dass die Frau viel am Computer arbeitet. Dem Schüler wird hier vorgeworfen, einen Aspekt zu erwähnen, der nicht im Text beschrieben wird. Dies legt nahe, dass die Lehrerin an dieser Stelle nur textimmanente Äußerungen erwartet und akzeptiert. Ferner erinnert ihr Handeln an die von Fall (2013) formulierte Kritik des „Halten Sie sich an den Text“ bei der Texterschließung in den senegalesischen Schulen, die sie als eine vom kolonialen Schulsystem vererbte Unterrichtsmethode betrachtet. An dieser textimmanenten Methode der Texterschließung kritisiert Fall, dass sie

(...) die Persönlichkeit des Lernenden kaum berücksichtigt, denn der Lehrer selbst spielt die Rolle des Hauptakteurs, der nicht nur das Wort immer wieder ergreift und das Rederecht verteilt, sondern auch die als zu kühn betrachteten Lernenden rüde zurückweist, falls sie auf den Gedanken kommen, seine Meinung über die begrenzten zu erforschenden Bereich der behandelten Texte nicht zu teilen. Nur die durch den Lehrer angeschnittenen Themen der behandelten Texte dürfen von den Lernenden diskutiert werden. Wenn Phantasie und Einbildungskraft eines Schülers ihn dazu animiert, sich von diesen routinemäßigen, oft in der Lehrerhandreichung enthaltenen Themen zu entfernen, bekommt er sofort eine Abfuhr (vgl. ebd.: 181).

Die in diesem Unterricht rekonstruierte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) zeigt sich in deutlicher Form in der Rückmeldung der Lehrerin. Der Vorwurf bzw. die Zurückweisung

der Vermutung des Schülers verstärkt sich durch die hinzugefügte Frage nach dem, was in der Tat im Text beschrieben wird: „*qu'est-ce qui est décrit?*“. An dieser Stelle kann man sich aber fragen, was den Schüler zu dieser Vermutung angeregt hat. Wie in seiner ersten, nicht zu Ende formulierten Vermutung hervorgeht, steht im Text, dass die Frau in einem Büro als Sekretärin arbeitet: „*elle prenait un café avant de retourner au bureau où elle était secrétaire*“ (vgl. Anhang C). Vor diesem Hintergrund erweist sich die Vermutung des Schülers als nachvollziehbar und berechtigt. Über den Text hinaus bringt er seine eigene Meinung ausgehend von seiner Vorstellung von der Arbeit einer Sekretärin mit dem Text zusammen. Diese Assoziation des Schülers wäre eine gute Gelegenheit, um textübergreifend zu arbeiten aber auch um die Kreativität und Einbildungskraft der Lernenden zu fördern. Im nächsten Schritt antwortet die Lehrerin auf ihre eigene Frage: „*elle lit beaucoup*“. Aus ihrer Sicht wird im Text beschrieben, dass die Frau eher viel liest. Das verwendete indefinite Pronomen „*beaucoup*“ (viel) wirft aber Fragen auf, denn im Text wird nur informiert, dass die Frau bei ihrer Mittagspause im Café ein erfolgreiches/berühmtes Buch las: „*elle lisait, en édition de poche, le livre d'un auteur dont on avait beaucoup parlé récemment*“. In ihrer Äußerung taucht gewissermaßen also ihre Vorstellung von einer Sekretärin als eine Person, die viel liest, auf. So lässt sich fragen, ob die Lehrerin nicht das tut, was sie dem Schüler vorwirft. Ihre Rückmeldung wird von der Wortmeldung eines Schülers unterbrochen. Anschließend nimmt ihn die Lehrerin dran („*oui*“) und nennt ihn mit dem Vornamen („*Marc*“).

Zusammenfassung und Fallstrukturthese

In dieser Szene geht der Schüler Marcus auf das Können bzw. Wissen der in der vorherigen Szene beschriebenen Frau ein. Der von ihm begangene grammatikalische Fehler („*elle savoir*“) wird von der Lehrerin unterbrechend und explizit korrigiert. Im Umgang mit Korrekturen der Lehrerin lässt sich hier auch die in der vorherigen Szene rekonstruierte höfliche, erwachsenmäßige Schülerreaktion finden: Marcus nimmt die Korrektur der Lehrerin an und entschuldigt sich daran anschließend mit „*pardon*“. Dies bestätigt weiterhin die These, dass die Lernenden von der Lehrerin als Erwachsene adressiert, anerkennt und behandelt werden und dass sie sich als solche positionieren und agieren. Die in seinem letzten Satz enthaltenen sprachlichen Fehler werden am Ende der Wortmeldung des

Schülers umformulierend korrigiert: „*elle travaille beaucoup à l'ordinateur*“. An der Stelle zeigt sich, dass die Lehrerin als Expertin für die zu lehrende bzw. zu erlernende Sprache auf die Produktion von grammatikalisch richtigen Schüleräußerungen achtet. Dennoch verzichtet sie bei der Texterschließung auf metasprachliche Korrekturen bzw. auf Grammatikerklärungen, auf die Wiederholung und explizite Zurückweisung der Fehler, auf Initiierungen von Selbst- oder Fremdkorrekturen und auf klassenöffentliche Kritiken bzw. Bloßstellungen wegen fehlerhafter Äußerungen. Daraus ergeben sich kurze und individualisierte Korrektursequenzen und dies ist ein weiteres Indiz für das rekonstruierte Sich-Gegenseitig-Ernstnehmen und das „Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997) zwischen den Akteuren in dieser Unterrichtsstunde. Die Korrekturhandlung der Lehrerin und ihre erneut festgestellten Einwilligungen in die Äußerungen der Lernenden „*oui*“ motiviert sie, sich zu melden, trotz Anstrengungen und Schwierigkeiten (vgl. die Füllwörter „*ähm*“) umfangreiche Sätze zu bilden, Vermutungen zu äußern, Textstellen nachzuerzählen, auch wenn dies sprachlich nicht immer gelingt. Was die Effizienz der von der Lehrerin offensichtlich privilegierte Korrekturart des schnellen Umschaltens von der fehlerhaften zu richtigen Formulierung bzw. des „Sofort-das-Richtige-Wort-Sagen“ betrifft, wird hier deutlich, dass diese Korrekturform nicht immer so funktioniert, wie offenbar von ihr erwünscht ist. Hier zeigt sich nochmals, wie komplex das Thema der Fehlerkorrektur ist, und dass es offenbar kein allgemeingültiges, richtiges oder falsches Verfahren bei dem Umgang mit „Fehlern“ gibt, sondern nur viele Varianten, die dem beabsichtigten Lernziel entsprechend reflexiv, situations- und kontextabhängig zu handhaben sind. Was die Art des Kommunizierens angeht, wird in diesem Unterricht formal nur auf Textebene geredet, und textübergreifende Schüleräußerungen, „nicht-textnahe“ Assoziationen und Vermutungen werden zurückgewiesen. Die in dieser Unterrichtskommunikation etablierte gegenseitig anerkannte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) ist besonders durch die unterbrechenden Interventionen und Rückmeldungen der Lehrerin aber auch durch die Annahme und Wiederholung der Korrekturen der Lehrerin erkennbar.

5.3 Fall 3: „Hausaufgabe“: Deutschunterricht einer „*classe de Seconde*“ im Senegal

Beobachtung

Die Unterrichtshospitation fand am 20.03.2014 in einer „*Seconde L*“ (1. Jahr der Oberstufe, Jahrgangsstufe 11, Fachrichtung „*Littéraire*“) statt. Die etwa 17-jährigen Schülerinnen und Schüler sind „Normalanfänger“ – im Unterschied zu den Lernenden im Fallbeispiel „*Einladung*“ –, weil sie schon ab der *Quatrième* (Jahrgangsstufe 9) mit dem Erlernen von Deutsch als Fremdsprache angefangen haben. Dies bedeutet, dass sie sich in ihrem dritten Lernjahr befinden. Die drei Schülerinnen und dreizehn Schüler, die am Unterricht teilnehmen, kommen aus zwei unterschiedlichen Klassen und werden nur während des Deutschunterrichts gemeinsam unterrichtet, was die Bezeichnung der Klasse als *LB&D* erklärt. Die Lehrerin, Frau Ndiaye, ist genauso wie ihre Kollegin Frau Tall¹⁰⁴ ausgebildete und verbeamtete Fachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Eine erste Hospitation mit Audio- und Videoaufzeichnung fand bereits am 23.05.2013 statt. Die im Folgenden ausgewertete Unterrichtsstunde wurde mit Audio aufgezeichnet und dauert 60 Minuten.

Einbettung der Unterrichtsstunde

Genauso wie in dem Deutschunterricht im Fall „*Einladung*“ wird in diesem Unterricht anhand des zweiten Bandes des Lehrwerks „*Ihr und Wir plus*“ gearbeitet. Der erste Band wurde offensichtlich in den zwei ersten Lernjahren (*Quatrième und Troisième*) bearbeitet. Diese „*Seconde*“ (Normalanfänger) hat einen gewissen Vorsprung vor der „*Première*“ (Spätanfänger) von Frau Tall, weil sie schon an der vierten Einheit des erwähnten Lehrwerks arbeiten. Thematisch wird in dieser Einheit anhand von Erzählungen von vier 16- und 17-jährigen Deutschen das Leben der Jugendlichen in Deutschland geschildert. Die erste Grammatiklektion dieser Einheit (Relativsatz

¹⁰⁴ Auf die Beschreibung der Schule und des Klassenzimmers wird in diesem Fall verzichtet, weil es sich um die gleiche Schule wie im Fall „*Einladung*“ handelt (vgl. 5.1).

in Akkusativ und Dativ) wurde in der vorigen Sitzung behandelt. Als Hausaufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler die Übung 6 auf der Seite 40 des Schülerarbeitsbuchs vorbereiten. In dieser beobachteten Unterrichtsstunde geht es um die Besprechung der Hausaufgabe. Das Problem der Anschaffung von Lehrwerken im Senegal zeigt sich auch in diesem Unterricht. Nur die Lehrerin besitzt ein Buch und die Schülerinnen und Schüler arbeiten anhand von Kopien. In dieser ersten Szene handelt es sich um den Unterrichtsbeginn.

5.3.1 Szene 1: „guten Tag Frau“ – gemeinsam einen Fehler begehen

Da die Lehrerin in der vorigen Stunde einen Unterricht in einem anderen Gebäude hatte, treffen wir uns direkt vor dem Klassenzimmer, in dem dieser Unterricht stattfindet. Ich warte an der Tür auf die Lehrerin. Fünf Minuten vor Beginn des Unterrichts kommen die Lernenden aus ihrem Sportunterricht in den Klassenraum. Kurz danach kommt die Lehrerin den Gang entlang. Nachdem wir uns begrüßt haben, betreten wir gemeinsam das Klassenzimmer. Das Aufzeichnungsgerät ist eingeschaltet, um diese ersten Sprechakte zu dokumentieren:

00.00.00 Lehrerin: guten Tag Klasse

Zu Beginn dieses Unterrichts ergreift die Lehrerin das Wort und begrüßt die anwesenden Schülerinnen und Schüler formell mit „guten Tag“. In dieser Situation scheint konventionell die kommende Person, diejenige zu sein, die als erste begrüßt. Die gewählte Begrüßungsformel deutet drauf hin, dass die Kommunikation nicht am frühen Morgen oder am Abend erfolgt, und dass die Beteiligten sich nicht in einem familiären oder umgangssprachlichen oder Rahmen treffen. Wenn man sich gedankenexperimentell überlegt, in welchen Situationen ähnlich begrüßt wird, lässt sich feststellen, dass diese Begrüßung eher in förmlichen Kontexten wie zum Beispiel in einer offiziellen Rede, einem formellen bzw. beruflichen Telefonats oder beim Betreten einer Bank, eines Bäcker-, oder

Kaufladens auffällt. Erwartet werden kann nach dieser formellen Begrüßung die Adressierungsform „*Frau* oder *Herr*“ gefolgt von dem Nachnamen oder zum Beispiel zu Beginn eines Vortrags die anonymisierte Form der Kollektivadressierung „*meine Damen und Herren*“¹⁰⁵. Erstaunlicherweise spricht die Lehrerin die begrüßten Lernenden mit einer besonderen bzw. für eine/n Deutschmuttersprachler/in¹⁰⁶ ungewöhnlichen Form der Kollektivadressierung an: „*Klasse*“. Ähnlich wie bei der verwendeten Begrüßungsformel wirkt die Adressierungsform „*Klasse*“ distanziert und unpersönlich: die Lehrerin bezeichnet nicht die Schülerinnen und Schüler an sich, sondern adressiert sie in ihrer Gesamtheit durch den Rahmen, in dem sie sich befinden. Nach der formellen Begrüßung „*guten Tag*“ hätte man eine ausführliche und persönlichere Ansprache wie z.B. „*guten Tag, liebe/meine Schülerinnen und Schüler*“ erwartet. Bedenkt man nun, dass es sich um einen Deutschunterricht im Senegal handelt, kann man sich an dieser Stelle fragen, inwiefern das Sprachregister der Akteure dazu beiträgt, dass die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler mit „*Klasse*“ adressiert. Wenn man sich überlegt, in welcher von den durch die Beteiligten gesprochenen Sprachen eine ähnliche Adressierungsform zu finden ist und als wohlgeformt erscheint, lässt sich an die englische Sprache denken. Als die erste zu erlernende Fremdsprache in senegalesischen Schulen hat womöglich die englische Begrüßungsformel und Adressierungsform „*good morning class*“ die Lehrerin bei der Ansprache ihrer Schülerinnen und Schüler sprachlich beeinflusst. Ein Gegengruß ist jetzt als Anschluss denkbar. Nun ist die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler in ähnlicher Weise, die Lehrerin formell und distanziert zurückgrüßen.

00.00.05 *Schüler/innen [gemeinsam]: guten Tag Frau*

Die Schülerinnen und Schüler erwidern gemeinsam den Gruß der Lehrerin und verwenden dabei die gleiche Begrüßungsformel „*gu-*

¹⁰⁵ Zur Interpretation dieser Begrüßungsformell vgl. Oevermann (1983) und die Deutungen in der Anfangsszene des zweiten Falls „*Rendez-vous*“.

¹⁰⁶ Diese Lesart wurde bei der gemeinsamen Interpretation durch Deutschmuttersprachler/innen bestätigt.

ten Tag“. Hier lassen sich auch aus dem Handeln der Schülerinnen und Schüler eine Reziprozität und Akzeptanz der von der Lehrerin initiierten Kommunikationsebene feststellen. Ausgehend von der Tatsache, dass niemand persönlich angesprochen ist, ist die gemeinsame Erwidering des Grußes bemerkenswert. Dies bestätigt erneut die These von Oevermann (1983), die besagt, dass der gemeinsame Gegengruß beim „Austausch von Begrüßungshandlungen“ typisch für die Interaktion in der Schule und bei den „Kasernenhof-Appellen“ aufgrund der hierarchischen Verhältnisse zwischen den Akteuren ist (vgl. ebd.: 248). Die Reziprozität und gegenseitige „Anerkenntnis und Rücksichtnahme“ (vgl. ebd.), die die Kommunikation in einem hierarchischen Kontext kennzeichnet, verstärkt sich bei der Adressierung der Lehrerin, die von den Schülerinnen und Schülern als „*Frau*“ adressiert wird. Aufgrund der verwendeten Sprache (Deutsch) und des schulischen Rahmens, in dem diese Begrüßungshandlung stattfindet, wäre – wie im Deutschsprachraum üblich ist – mit der Hinzufügung des Nachnamens der adressierten Person zu rechnen. Diese im deutschen Sprachraum übliche Konvention kommt aber bei der Adressierung der Lehrerin nicht zustande. Aus dem „Verstoß“ gegen diese Konvention geht vor allem – ähnlich wie im Sprechakt der Lehrerin – ein Fehlen des Individualisierungsmoments hervor. Ausgehend von der Nicht-Beachtung der Ansprachekonvention des Landes, dessen Sprache hier erlernt wird, lassen sich gedankenexperimentell drei Konstellationen rekonstruieren:

- (a) Die Schülerinnen und Schüler wurden für die Konvention der Namenshinzufügung in der deutschen Sprache nicht sensibilisiert und adressieren die Lehrerin, wie in der Amts- und Schulsprache (Französisch) üblich ist. In diesem Zusammenhang liegt eine Unwissenheit dieses „Verstoßes“ bzw. „Ansprachefehlers“ zugrunde. Je nachdem, ob die adressierte Person darin eingeweiht ist oder nicht, kann die Handlung der Schülerinnen und Schüler als höflich oder unhöflich aufgefasst werden.
- (b) Sie sind sich dieser Konvention bewusst aber kennen den Namen der Lehrerin nicht, deshalb stocken sie nach der Anrede „*Frau*“ und warten vermutlich auf die Vervollständigung des Namens durch die Angesprochene. An dieser Stelle kann nicht von einem „Verstoß“ gegen die oben erwähnte Konvention gesprochen werden, sondern von einer Kommunikationsstrategie.

- (c) Sie kennen die Konvention und den Namen der Lehrerin und adressieren sie aus „alter“ Gewohnheit bzw. aus habitualisierter, inkorporierter Praxis (vgl. Bourdieu 1979) durch die Anredeform, die ihnen gängiger ist.

In Anbetracht des pragmatischen Kontexts der vorliegenden Szene scheint die zweite Lesart nicht zuzutreffen, weil diese Sitzung nicht die erste Stunde im Schuljahr ist und der Name der Lehrerin bekannt sein dürfte. Ausgehend von den linguistischen Kenntnissen dieser Schülerinnen und Schüler lässt sich bei der Begrüßungsformel und Adressierungsform „*guten Tag Frau*“ eine analoge Sprachstruktur mit dem französischen Ausdruck „*bonjour madame*“ oder mit dem Englischen „*good afternoon miss*“ erkennen. In diesen beiden Sprachen ist die Adressierung ohne Namensnennung möglich. Im Unterschied zur deutschen Sprache wird das Weglassen des Namens der angesprochenen Person nicht als unvollendet oder gar unhöflich betrachtet. Der linguistische und konventionelle Einfluss dieser Sprachen scheint für die hier beobachteten Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der deutschen Sprache und bei der Begegnung mit der im deutschen Sprachraum üblichen Konventionen entscheidend zu sein. Bedenkt man nun, dass diese Schülerinnen und Schüler in ihrem dritten Lernjahr der deutschen Sprache sind, überrascht, dass sie gemeinsam diesen „Anredefehler“ begehen. Unabhängig davon, ob sie in die Konvention der Namensanfügung eingeweiht sind oder nicht, ist nun spannend zu sehen, wie die Lehrerin darauf reagiert. Wird sie diesen „Ansprachefehler“ direkt richtigstellen und die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren? Korrigiert sie implizit oder übergeht sie die unvollständige Begrüßung und setzt die Kommunikation mit etwas Anderem fort?

00.00.07 Lehrerin: Frau Ndiaye

00.00.08 S (w/m) [gemeinsam]: Frau Ndiaye

Die Lehrerin wiederholt die Anrede „*Frau*“ und fügt ihren Namen „*Ndiaye*“ hinzu. Ihre Reaktion deutet drauf hin, dass sie nicht nur Wert darauf legt, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache, sondern auch die Konvention des Ziellandes korrekt anwenden. Statt einer langen, landeskundlichen und sensibilisierenden Erklärung über die Ansprachekonvention im Deutschen durch Sätze wie z. B. „*auf Deutsch muss man den Namen anfügen*“ erfolgt ihre Reaktion pragmatisch und knapp. Die Rückmeldung zeigt aber

nicht, ob die Schülerinnen und Schüler diese Konvention schon kennen oder nicht. Es wird nicht klar, ob hier eine vielleicht immer wieder, oder gelegentliche Sensibilisierung erfolgt (im Sinne von „zu eurer Erinnerung“), oder ob ihre Intervention als Korrektur gedacht ist. Deutlich wird aber, dass die Begrüßungshandlung dadurch nicht in die Länge gezogen wird und dass der Einhaltung der Konvention des Ziellandes Bedeutung beigemessen wird. An dieser Stelle lässt sich fragen, warum die Schülerinnen und Schüler dies im dritten Lernjahr nicht einwandfrei von sich aus machen. Angenommen werden kann, dass es sich um eine Art „fossilisierter Fehler“ (vgl. Bärenfänger, 2002: 135) handelt, der sich trotz intensiver Korrektur, nicht aus dem Sprachregister und der Anwendungsgewohnheit der Schülerinnen und Schüler entfernen lässt. Möglich ist aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin immer mit „*Frau*“ adressiert haben und dass die angesprochene Lehrerin trotz der Kenntnissnahme der Bedeutung der Namensanfügung im Deutschen von dieser Adressierungsform nicht irritiert ist und sie oft oder gelegentlich unkorrigiert gelassen hat, weil es auch ihrer eigenen Sprachgewohnheit entspricht. Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass die Beteiligten die Unzulänglichkeiten bei der Anwendung der fremden Sprache und hier besonders bei der Adressierung der Lehrerin teilen. In der vorliegenden Sequenz wird dieser wahrscheinlich fossilisierte „Fehler“ (vgl. ebd.) jedoch nicht übergangen, sondern direkt korrigiert und die Korrektur wird von allen chorisch aufgenommen. Die gemeinsame Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die Intervention der Lehrerin ist bemerkenswert. Dieses Kommunikationsformat setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler gut zugehört und klar mitgedacht haben. Dies ist in der Tat keine Voraussetzung, die man für Unterricht generell zugrunde legen kann. Wie es an vielen unterschiedlichen Stellen im Deutschunterricht im Fall „*Einladung*“ rekonstruiert werden konnte, verdeutlicht diese Szene ferner den besonderen Stellenwert, den das Kollektiv bzw. das gemeinsame/vergemeinschaftende Handeln im Unterricht im Senegal einnimmt. Mit der gemeinsamen Wiederholung der Ansprache „*Frau Ndiaye*“ lässt sich vermuten, dass ein gewisser Lerneffekt über das Zusammensetzen von „*Frau*“ und dem Nachnamen „*Ndiaye*“ bei den Schülerinnen und Schülern produziert wurde. Nun kann erwartet werden, dass dies bei weiteren Ansprachen der Lehrerin durch die Schülerinnen und Schüler vollständig angewandt wird. Diese gemeinsame Reaktion der Schüle-

rinnen und Schüler scheint das Begrüßungssetting abzuschließen. So ist die „Ordnung des Unterrichts“ (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein/Reh 2010) hergestellt. Mit einem erneuten Wortergreifen der Lehrerin kann nun gerechnet werden.

00.00.09 *Lehrerin: okay ich stelle euch hop hop hop [Lehrerin hebt die Handflächen hoch und die Schüler/innen stehen auf] er ist mein Kolleg er ist Deutschlehrer auch sein Name ist Herr xxx [der Forscher geht direkt in den hinteren Teil des Klassenraums und die Schüler/innen setzen sich wieder hin]*

Die Lehrerin setzt mit der englischsprachigen Interjektion „okay“ fort, der man hier mindestens zwei Bedeutungen zuweisen kann. Sie kann als eine positive Bewertung der gemeinsamen Wiederholung der korrekten Anspracheform im Sinne von „richtig“, „alles klar“, „alles in Ordnung“, „alles ist in guter Weise gelöst“ gedeutet werden. Möglich ist aber auch, dass die Interjektion „okay“ die Einleitung einer neuen Phase markiert. Unabhängig davon, ob dieses „okay“ eine abschließende oder eröffnende Funktion hat, deutet sie darauf hin, dass die Lehrerin auf ein metasprachliches Gespräch über die Bedeutung der Namensanfügung im Deutschen verzichtet, weil dies womöglich schon gemacht wurde oder das Begrüßungssetting verlängern würde. Jedenfalls dient die Interjektion dazu, die Begrüßungssequenz abzuschließen. Im Anschluss daran leitet sie einen Satz ein „ich stelle euch“, der auf eine Vorstellung von etwas oder jemandem hindeutet. Die Tatsache, dass sie den Satz aber nicht zu Ende bringt, legt nahe, dass ihr Vorhaben durchkreuzt wird bzw. etwas anderes ihre Aufmerksamkeit erfordert. Dies wird deutlich durch die anschließende Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler aufzustehen, die sie sprachlich durch die dreimal formulierte Interjektion „hop hop hop“¹⁰⁷ einleitet und mit einer entsprechenden Bewegung der Hände gestikulierend veranschaulicht. Damit lässt sie erkennen, dass ihre Erwartung (eine „fremde“ Person / einen Gast aufstehend in der Klasse zu empfangen) nicht von sich aus erfüllt wurde. Hier werden die Lernenden – ähnlich wie zuvor –

¹⁰⁷ Diese Interjektion lässt sich als eine Onomatopöie deuten, die dazu dient, die Aufmerksamkeit auf sich/etwas zu lenken oder eine plötzliche/sprunghafte Handlung zu stimulieren oder auszudrücken.

als „unvollkommen“ konstruiert. In Anbetracht dieses nicht erfüllten Erwartungsverhaltens versäumt die Lehrerin offensichtlich, den zuvor begonnenen Satz zu beenden. Die nachgeschobene Aufforderung zeigt ferner, dass die Schülerinnen und Schüler offenbar nicht aufstehen, wenn sie die Lehrerin begrüßen. Bis hierhin deutet das Handeln der Lehrerin darauf hin, dass dieser Unterricht anders als gewöhnlich beginnt. Sie setzt die Vorstellung fort und informiert die Schülerinnen und Schülern über die Person, die im Unterricht anwesend sein wird. Bemerkenswert ist, dass sie zuerst auf die berufliche Beziehung eingeht: „*er ist mein Kolleg*“ und verweist dabei durch das Possessivpronomen „*mein*“ womöglich auf ein vertrautes Verhältnis. Unmittelbar danach spezifiziert sie die berufliche Funktion, die sie gemeinsam haben: „*er ist Deutschlehrer auch*“. Erst zum Schluss nennt sie den Namen „*sein Name ist Herr xxx*“. Aus der Vorgehensweise der Lehrerin geht vor allem hervor, dass die Reihenfolge bei der Vorstellung den Erwartungen des pragmatischen Gebrauchs im Zielland oder den gängigen Vorstellungsübungsformen in Fremdsprachenschulbüchern nicht unbedingt entspricht, in denen eine dritte Person zuerst mit dem Namen, gefolgt von weiteren Informationen (Funktion, Beziehung), vorgestellt wird. Die Hervorhebung der Berufsbezeichnung scheint der besonderen Legitimierung der Anwesenheit der vorgestellten Person in der Klasse zu dienen, wobei diese – in Bezug auf den pragmatischen Kontext – nicht in der Funktion als Deutschlehrer, sondern als Forscher die Klasse besucht. Aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive lässt sich bei der Vorstellung auch der Einfluss der französischen Sprache bei der Aussprache des Wortes „*Kolleg*“ (Auslassung des /e/ am Ende wie bei der Aussprache des französischen Wortes „*collègue*“) erkennen. Bemerkenswert ist zudem die bei der Namensnennung der vorgestellten Person verwendete Struktur: „*sein Name ist Herr xxx*“ anstatt „*das ist Herr xxx*“ oder „*sein Name ist xxx*“. Anders als in der Begrüßungssequenz im Fall „*Rendez-vous*“ setzen sich hier die Schülerinnen und Schüler ohne Hinweis der Lehrerin wieder hin. So warten sie kein Signal der Lehrerin ab, mit dem sie etwa zu erkennen gibt, dass die Vorstellung fertig ist.

00.00.16 *mehrere Schüler/innen: Herr xxx guten Tag Herr xxx, willkommen [Gemurmel]*

00.00.26 *Lehrerin: ruhe [Schüler/innen murmeln weiter]*

00.00.36 *Abasse: ruhe*

Mehrere Schülerinnen und Schüler reagieren auf die Vorstellung des Besuchers. Die einen wiederholen seinen Namen „*Herr xxx*“ und die anderen begrüßen ihn und fügen seinen Namen hinzu „*guten Tag Herr xxx*“, bevor sie ihn in deutscher Sprache wiederholend „*willkommen*“ heißen. Ob bewusst oder unbewusst lässt sich seitens der Beteiligten eine gewisse Didaktisierung der Vorstellung rekonstruieren. Die Schülerinnen und Schüler haben hier infolge der Namensnennung des Besuchers durch die Lehrerin die zuvor korrigierte Anspracheform Herr und Namen angemessen wiederholt. Kann dies als Indiz für eine positive „Fehlerverarbeitung“, als eine positive Rückmeldung oder sogar als eine Art Wiedergutmachung auf die implizite Korrektur in der Sequenz zuvor interpretiert werden? Noch deutlicher könnte dies werden, wenn die Schülerinnen und Schüler in einer späteren Unterrichtsphase ohne jeglichen Vorschub die Lehrerin mit Frau Ndiaye adressieren. Obwohl der Grund des Besuchs bei der Vorstellung (noch) nicht erwähnt ist, erklären sich die Schülerinnen und Schüler bereit, ihn in der Klasse freundlich zu empfangen. Das währenddessen hörbare Gemurmel beweist, dass sie über den Besucher und dessen Vorhaben Fragen stellen oder dies leise kommentieren. Das Gemurmel wird von der Lehrerin als ein ihre Unterrichtsordnung unterlaufendes Handeln zurückgewiesen. Die kurze und nachdrückliche Ermahnung zur Ruhe zeigt auch, dass sie das Handeln der Schülerinnen und Schüler als Disziplinverstoß interpretiert, oder dass es ihrer momentanen Erwartungshaltung ganz und gar nicht entspricht. Offensichtlich soll im nächsten Schritt etwas Anderes geschehen, wofür sie die Aufmerksamkeit der Adressaten einfordert. Die Tatsache, dass die aufgeforderte Ruhe nicht zustande kommt, wird durch den (analog zur vorherigen Aufforderung der Lehrerin) doppelt formulierten Aufruf des Schülers, Abasse, „*ruhe ruhe*“ nahegelegt. Dadurch signalisiert er nicht nur seinen Beistand der Lehrerin gegenüber bzw. macht sich zu ihrem Sprachrohr, sondern gibt auch deutlich zu erkennen, dass er nicht (mehr) am Gemurmel teilnimmt. Was geschieht als Nächstes? Wird die Lehrerin nochmals auf den Besucher eingehen oder direkt anschließend mit ihrem Unterricht beginnen?

00.00.42 *Fatma [kommt herein]: Frau guten Tag*

00.00.44 *Lehrerin: ja guten Tag Fatma*

So betritt eine Schülerin den Klassenraum und adressiert die Lehrerin ähnlich wie das Klassenkollektiv zuvor mit „*Frau*“. Wurde sie nicht von der Konvention der Namensanfügung unterrichtet? Oder bestätigt dies etwa, dass die Lehrerin gewöhnlich als „*Frau*“ adressiert wird, und dass sie diese unvollständige Adressierungsform bislang vernachlässigt hatte? Besonders bemerkenswert ist hier, dass eine Schülerin, die später den Klassenraum betritt, die Lehrerin vor allem in der Zielsprache des Unterrichts begrüßt, anstatt sich, ohne weitere Aufmerksamkeit zu erwecken, still auf den Platz zu setzen. Ist sie nicht säumig? Kann von ihr nicht eine Entschuldigung erwartet werden, warum sie im Unterschied zu den anderen erst jetzt kommt? Ist ihre Redeweise in der Unterrichtssprache ein bisschen eine Wiedergutmachung (für das verspätete Erscheinen) und das Signal für die sofortige Unterrichtsbereitschaft? Oder handelt es sich um eine für die Lehrerin willkommene Inszenierung von Höflichkeit und Sprachbeherrschung in Anbetracht der Unterrichtshospitalation?

Der eingeleitet von dem „Ja-Wort“ verwendete Rückgruß „*guten Tag*“ hebt deutlich hervor, dass in diesem Kommunikationsrahmen unabhängig von der Hierarchie, vom Alter oder vom Gender die zu einer Gruppe hinzukommende bzw. einen Raum betretende Person, diejenige ist, die als erste begrüßt. Dies scheint eine universelle bzw. länderübergreifende Konvention zu sein und lässt sich auch in Oevermanns (1983) Auseinandersetzung mit der Thematik der individuellen Autonomie in Begrüßungshandlung finden. Auf die Frage des Initiierungsrechts bei der Begrüßungshandlung stellt er – mit Vorbehalt – im europäischen Kontext fest, dass „der Statusniedrigere den Statushöheren, der Mann die Frau und im Falle des Betretens geschlossener Räume übergreifend der Eintretende den im Raum Befindlichen zuerst zu grüßen hat“ (vgl. ebd.: 240f). Ähnlich wie nach dem vom Klassenkollektiv gemeinsam begangenen Fehler wäre folgerichtig mit einer Korrektur zu rechnen. Stattdessen räumt die Lehrerin der Erwidierung des Grußes Vorrang ein. Sie akzeptiert damit die Ansprache „*Frau*“, nimmt den Gruß an „*ja*“ und grüßt gemäß dem Prinzip der Reziprozität beim „Austausch von Begrüßungshandlung“ (vgl. ebd.: 238) die Schülerin zurück. Diese Reziprozität verstärkt sich durch die Namensnennung

der zurückgegrüßten Schülerin „*Fatma*“. Im Unterschied zum Schülerkollektiv, das die Lehrerin zuvor anonym und distanziert als „*Klasse*“ adressiert hat, spricht sie diese Schülerin persönlich an. Der Schülerin kommt damit eine gewisse besondere Aufmerksamkeit zu.

Zusammenfassung und Fallstrukturhypothese

In der hier rekonstruierten Unterrichtsszene beginnt die Lehrerin mit einer Begrüßung in der Zielsprache Deutsch. Bei der Begrüßung und den verwendeten Adressierungsformen „*Klasse*“ und „*Frau*“ lässt sich feststellen, dass der Sprachgebrauch nicht vollständig den Konventionen des Ziellandes entspricht. Die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam formulierte Adressierungsform „*Frau*“, die in einer späteren Stelle von einer hereinkommenden Schülerin wiederholt wird, zeigt, dass dies ein gängiger Fehler ist, der den Schülerinnen und Schülern unterläuft bzw., der sich eingeschlichen hat und offenbar in manchen Situationen nicht mehr hinterfragt wird, weil er zum eigenen oder zu einem erlernten Sprachregister passt. Die in englischer und französischer Sprache gängigen Ansprachen „*class*“ und „*madame*“ bekräftigen diese Hypothese. Davon ausgehend lässt sich vermuten, dass die von der Lehrerin in der dritten Zeile (00.00.07) vorgenommene implizite Korrektur dem Umstand des Unterrichtsbesuches geschuldet ist. Vor dem Besucher/Forscher, der ebenfalls Deutsch unterrichtet, möchte sie vielleicht nicht gleich mit einer unvollkommenen Formulierung auffallen, auch nach dem Motto „*heute müssen wir es richtig machen*“. Das Nicht-Korrigieren dieses Fehlers bei Fatma legt ferner nahe, dass die unkorrigierte Version jedoch eher dem Normalfall entspricht. Vor diesem Hintergrund lässt sich hier eine Art „Fehlergemeinschaft“ zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern rekonstruieren, die mit der „Inkorporiertheit“ (vgl. Bourdieu 1989) von Sprache sowohl bei der Lehrerin als auch bei den Lernenden zu tun hat. Der vom Schülerkollektiv gemeinsam in einer Art Chor begangene Fehler „*guten Tag Frau*“ und die gemeinsame Annahme und Wiederholung der Korrektur „*Frau Ndiaye*“ bilden eine neue Variante des im Fall „*Einladung*“ rekonstruierten großen Stellenwerts des gemeinsamen Agierens in der Schulkommunikation im Senegal. Ein gewisser Pragmatismus lässt sich aus der knapp formulierten und direkten Korrekturform der nicht-wohlgeformten Adressierungsform „*Frau*“ seitens der Lehre-

rin deuten. Lassen sich der gemeinsame Umgang mit „Fehlern“ aus Schülerperspektive und die pragmatische Korrekturform der Lehrerin bzw. diese Methode des schnellen Umschaltens von der fehlerhaften zur richtigen Formulierung an weiteren Stellen dieses Unterrichts rekonstruieren?

5.3.2 Szene 2: „okay wir korrigieren“ – Einleitung einer gemeinsamen Handlung

Nach der Begrüßung geht die Lehrerin zu ihrem Arbeitstisch und holt ihre Unterlagen aus ihrer Tasche. Unmittelbar danach wendet sie sich an eine Schülerin und spricht mit ihr. Es stellt sich heraus, dass die Schülerin nicht zur Klasse gehört, aber an dem Unterricht teilnehmen will. Trotz der Unterstützung ihrer Schulkameraden wird sie von der Lehrerin vom Raum verwiesen. Sie folgt der Anweisung der Lehrerin und schlägt auf dem Weg nach draußen die Tür laut zu. Dies löst offenbar das Gemurmel seitens der anwesenden Schülerinnen und Schüler aus.

00.01.16 *Lehrerin: **ruhe bitte** (3 Sek.) okay wir korrigieren die Hausaufgaben [Lehrerin klopft laut auf den Tisch und blättert danach in einem Buch] (14 Sek.) Hefte auf (2 Sek.) hmm auf der Seite::: vierzig Übung Nummer sechs ergänze Lukas hat wirklich Glück wer korrigiert? (5 Sek.) wer kommt an die Tafel? (.) ja ich lese Lukas hat wirklich Glück das ist das Beispiel haan die Freundin der er Blumen mitbringt begrüßt ihn freundlich (.) Nummer a [viele Schüler/innen schnipsen mit dem Finger] okay komm an die Tafel [der Schüler geht an die Tafel] mach schnell wir haben eine Stunde (2 Sek.) Nummer a das Haus in chuut (2 Sek.) er wohnt (.) findet er toll [L. klopft auf den Tisch] **Badou Dlop** (.) **Badou ruhe***

00.03.12 *Anta: **ruhe** [ein Schüler schreibt an die Tafel]*

Die erneute Aufforderung zur Ruhe, die die Lehrerin diesmal lauter artikuliert, zeigt, dass sich die „Ordnung des Unterrichts“ (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein/Reh 2010) aus ihrer Sicht noch nicht etabliert hat. Im Unterschied zur ersten Aufforderung in der vorherigen Szene ist die Heftigkeit der Aufforderung durch die hinzugefügte Höflichkeitsform „*bitte*“ vermindert. Diese starke Aufforderung signalisiert, dass etwas Wichtiges im nächsten Schritt erfolgt. Sie dient auch dazu, alle Aufgeforderten oder/und Anwesenden auf einen Stand zu bringen, deren Aufmerksamkeit nachdrücklich auf eine absolute Ruhe erforderndes Setting zu lenken.

Diese resolute Herstellung von Ruhe bzw. von einer „Ruhezone“ lässt an die Aufforderung eines Richters an ein Gerichtspublikum während einer Gerichtsverhandlung oder an die Anweisung eines Regisseurs an sein Team während des Drehens oder an die Aufforderung eines Chorleiters an eine Chorgruppe während einer Probe denken. Gemeinsam haben diese erwähnten Situationen, dass aus der Aufforderung eine gewisse Hierarchie zwischen den Akteuren hervorgeht. Die erhobene Stimme bei der Formulierung dieser Aufforderung deutet auf eine gewisse Ungeduld hin und lässt das hierarchische Verhältnis noch deutlicher hervortreten. Nach drei Sekunden Pause scheint die erforderliche Ruhe einzutreten. Dies kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die hierarchische Kommunikationssituation akzeptieren und dass sie die Lehrerin als diejenige anerkennen, die das Sagen hat und die Situation strukturiert. Das hinzugefügte englischsprachige Wort „okay“ kann sowohl als eine Stellungnahme zur eingetretenen Ruhe nach dem Motto „*alles in Ordnung*“ als auch als eine Zäsur zur Einleitung eines neuen Themas interpretiert werden. Unmittelbar danach leitet die Lehrerin „ein sachbezogenes Gespräch“ (vgl. Rabenstein/Reh 2010): „*wir korrigieren die Hausaufgaben*“. Hier sind in stellvertretender Rede die adressierten Schülerinnen und Schüler in das Korrekturvorhaben einbezogen. Näher betrachtet kann diese verallgemeinerte Adressierungsform als ein ernstgemeintes, hierarchie-freies „*Wir*“ im Sinne von „lass uns als Gleichberechtigte in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess die Hausaufgabe korrigieren“ gedeutet werden. Aufgrund der rekonstruierten, hierarchischen Beziehung zwischen den Akteuren und der Anerkennung der Lehrerin als diejenige, die das Sagen hat, kann man sich fragen, ob mit diesem „*wir*“, die Hierarchie intransparent wird. Anders formuliert: handelt es sich hier nicht um ein verschleiertes Machtverhältnis, weil letztlich aufgrund des Wissensvorsprungs die Entscheidungsmacht über das Richtige und das Falsche auf der Seite der Lehrerin liegt, selbst wenn die Schülerinnen und Schüler korrigieren oder an der Korrektur der Hausaufgaben beteiligt sind? Bemerkenswert an der Formulierung der Aufforderung ist das dabei verwendete Verb „*korrigieren*“. Dadurch wird unterstellt, dass es etwas gibt, das nicht den Erwartungen entspricht, das „falsch“ ist und Korrektur bedarf. Anders gesagt: Die Lehrerin geht noch vor dem Überprüfen der Leistung der Schülerinnen und Schüler von einem Defizit aus bzw. konstruiert diese ähnlich wie in der vorheri-

gen Szene als „unvollkommen“. Dies steht ganz im Kontrast zum außerschulischen Gebrauchskontext dieses Wortes, in dem für gewöhnlich die Ankündigung der Korrektur der Diagnose folgt. Wenn ein Optiker beispielsweise einem Kunden sagt, „wir korrigieren die Stärke Ihrer Brillengläser“, erfolgt dies aufgrund eines bestimmten Befundes. Im vorliegenden, schulischen Kontext scheint entweder die erste Phase, die Diagnose/das Überprüfen überflüssig oder unnötig zu sein, oder sie wird mit der zweiten Phase, der Korrektur, gleichgesetzt. Ferner verweist das Wort „korrigieren“ auf eine Norm und impliziert, dass der/die Korrigierende einen gewissen Wissensvorsprung über die korrigierte/n Person/en hat bzw. ist eine Art „Gewährsträger“ der vorliegenden Normen. In der schulischen Situation, besonders im Fremdsprachenunterricht stellt sich nun die Frage, ob diese Normen der der zu unterrichtenden Sprache entspricht oder der Vorstellung, die sich die Lehrkraft von den Normen der zu lehrenden Sprache macht (vgl. hierzu die zweite Szene im Fallbeispiel „*Einladung*“).

Die aufgrund der befehlstonartigen Aufforderung „*ruhe bitte*“ gefolgt von dem Diskursmarker „*okay*“ rekonstruierte Hierarchie verstärkt sich durch den Satz „*wir korrigieren die Hausaufgaben*“. Mit dem zu korrigierenden, schulspezifischen Wort „*Hausaufgaben*“ geht eine Verbindlichkeit einher: eine Person gibt sie auf und andere müssen sie erledigen. Aufgrund dieser Verbindlichkeit und „Bringschuld“ (vgl. Wernet 2002; Reh/Ricken 2012) lässt sich immer wieder in Unterrichtstranskripten feststellen, dass sich die Lehrkräfte zunächst vergewissern, ob die Hausaufgaben gemacht wurden und vorliegen (vgl. Meister 2012), oder dass eine Schülerin oder ein Schüler von Anfang an anmerkt, dass sie/er die Hausaufgaben nicht gemacht hat (vgl. Wernet 2002; Schelle 2003: 165). Dies kommt in der vorliegenden Sequenz nicht vor. Ähnlich wie in dem Französischunterricht aus Deutschland (vgl. Fall „*Rendez-vous*“, Szene 2) geht hier die Lehrerin gewissermaßen wie selbstverständlich davon aus, dass die Hausaufgaben gemacht worden sind und vorliegen, und dass es kein weiteres Versäumnis gibt. Von daher lässt sich in beiden aus unterschiedlichen, kulturellen Kontexten hervorgegangenen Lehr- und Lernsituationen beobachten, dass die Erledigung der Hausaufgaben bei den etwa 17-jährigen Schülerinnen und Schülern nicht vorab kontrolliert wird, weil sie offensichtlich hinsichtlich der grundsätzlichen Erledigung der Hausaufgaben als mündig und verantwortungsbewusst betrachtet werden.

Anders gesagt, wird ihnen die Verantwortung dafür zugeschrieben. Von daher überrascht das Nicht-Einhalten der erfordernten Ruhe zur Besprechung – oder wie die Lehrerin es ausdrückt – zur gemeinsamen „Korrektur“ der Hausaufgaben. Aus diesem Grund klopft die Lehrerin laut hörbar auf den Tisch, ähnlich wie eine Richterin mit ihrem Hammer auf den Tisch klopft, wenn sie ein Urteil verkünden will, um die Schülerinnen und Schüler nonverbal und mit Autorität zur Ordnung zu ermahnen und ihre Aufmerksamkeit mit Nachdruck auf die unmittelbare anstehende „Korrektur“ der Hausaufgaben zu lenken. Dieses Handeln legt nahe, dass die geglaubte, etablierte Rahmung für den Beginn der fachlichen Unterrichtskommunikation sich trotz der Ankündigung des Unterrichtsthemas „*wir korrigieren die Hausaufgaben*“ noch nicht verfestigt hatte. Nach vierzehn Sekunden, in denen sich die Lehrerin mit dem Lehrbuch beschäftigt hat, setzt sie erneut in einem knappen und direktiven Sprachstil an: „*Hefte auf*“. Diese Art des pragmatisch schnellen Kommunizierens kann als starkes Signal für den thematischen Einstieg in den Unterricht gedeutet werden. Die Lehrerin markiert damit, falls einige Schülerinnen und Schüler noch nicht auf dem aktuellen Stand sind, was zu geschehen hat, indem sie explizit auf das „Handwerksmittel“ zum „Korrigieren“ der Hausaufgaben „*Hefte*“ hinweist. Bedenkt man nun, dass unterstellt war, dass die als mündig adressierten Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgabe gemacht haben, dann irritiert die heftige Aufforderung „*Hefte auf*“. Vielmehr wäre zu erwarten, dass sie ihre Hefte wie selbstverständlich nach der Ankündigung der „Korrektur“ der Hausaufgaben aufmachen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Aufforderung als eine Art Disziplinierungsmaßnahme, als eine Art Untermauerung ihrer Autorität interpretieren. Die zwei Sekunden Pause stellen den Zeitraum für das Aufschlagen der Hefte und eine Überlegungszeit für die Lehrerin dar. Dieser wird durch die zögerliche Interjektion „*hmm*“ und noch deutlicher bei der Dehnung des Wortes „*Seite*“ ausgeweitet. Kurz danach verweist die Lehrerin auf die Quellenangabe der zu „korrigierenden“ Aufgabe: „*vierzig Übung Nummer sechs*“. Dies lässt erkennen, dass die Hausaufgabe aus einem durchnummerierten didaktisch aufbereiteten Übungsheft stammt, das man beispielsweise bei einem Verlag kaufen kann. Werfen wir nun einen Blick auf die Übungsform auf der erwähnten Seite (vgl. „Ihr und Wir plus“ Arbeitsheft 2, Seite 40):

6 Ergänze.

Lukas hat wirklich Glück!

Die Freundin, der er Blumen mitbringt,
begrüßt ihn freundlich.

- a Das Haus, in _____ er jetzt wohnt, findet er toll.
- b Die Leute, bei _____ er wohnt, sind nett.
- c Seine Freunde, _____ er einen Brief geschrieben hat, werden ihm antworten.
- d Der Freund, mit _____ er über seine Probleme sprechen möchte, hat genug Zeit.
- e Der Nachbar, mit _____ er sich gut versteht, lädt ihn zum Essen ein.
- f Das Mädchen, _____ er eine Geschichte erzählt, hört ihm gern zu.
- g Die Probleme, über _____ er mit seinem Freund spricht, sind nicht schlimm.
- h Sein Bruder, gegen _____ er gern Tennis spielt, hat viel Zeit.
- i Das Kino, in _____ er oft geht, zeigt nur spannende Filme.



▷ Relativpronomen und Relativsätze
(Wiederholung und Erweiterung)

40 | vierzig

Abbildung 7: Aufgabe über die Relativsätze. Quelle: "Ihr und Wir plus", Arbeitsheft 2, S. 40

Aus dem Vergleich der Darstellungsform der Übung mit der Wortmeldung der Lehrerin geht hervor, dass sie nach dem Verweis auf die Seiten- und Übungszahl zunächst die Aufgabenanweisung wortwörtlich liest: „ergänze“ und dann den Titel der Übung „Lukas hat wirklich Glück“, bevor sie die Schülerinnen und Schüler fragt: „wer korrigiert?“. Das verwendete Verb „korrigieren“ wirft Fragen auf. Wozu, in welchem Kontext wird es hier verwendet? Es wurde noch nichts vorgetragen und bei der Übung handelt es sich offenbar nicht um fehlerhafte Sätze, die zu korrigieren sind, sondern um einen Lückentext. Wird der Ausdruck „wer korrigiert?“ im Sinne von „wer trägt vor?“ oder „wer schlägt eine Lösung vor?“ verwendet. Das vorher angekündigte „wir korrigieren“ scheint eine weitere Dimension zu haben. Mit der Aufforderung/Frage „wer korrigiert?“ wird indirekt bloß eine Person aus der Schülergruppe adressiert. Die fünf Sekunden ohne sofortige Reaktion legen nahe, dass die adressierten Schülerinnen und Schüler offenbar noch Bedenkzeit benötigen, dass ihre Aufmerksamkeit noch nicht auf die Besprechung bzw. „Korrektur“ der Hausaufgabe gelenkt ist. Folgende Lesarten können hier als Gründe dafür formuliert werden:

- die Schülerinnen und Schüler haben die Stelle im Buch noch nicht gefunden (z.B. wegen der Seitenangaben in deutscher Sprache)

- oder niemand fühlt sich durch die indirekte Adressierung angesprochen
- oder sie erwarten, dass die Lehrerin als Nächstes jemanden benennt.

Möglicherweise wirken sich die Unterrichtshospitation und der Zwischenfall wegen der von der Lehrerin hinausgeschickten Schülerin (vgl. die Beschreibung dieser Szene) auf die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler aus bzw. lenken sie von der aktiven Teilnahme an der Besprechung der Hausaufgaben ab. Ohne noch eine Reaktion abzuwarten, setzt die Lehrerin nach: „*wer kommt an die Tafel?*“. Die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler verschärft sich: die „Korrektur“ soll offenbar schriftlich an der Tafel erfolgen. Wird sich nun jemand freiwillig zur Verfügung stellen? Eine (mehr oder weniger erzwungene) Reaktion seitens der Angesprochenen ist durchaus zu erwarten.

Soweit kommt es jedoch nicht, denn die Lehrerin setzt nach einer kleinen Pause zustimmend „*ja*“ ihre Rede fort und kommentiert ihr eigenes Handeln „*ich lese*“. Unmittelbar danach wiederholt sie den schon erwähnten Titel der Aufgabe „*Lukas hat wirklich Glück*“. Daran anknüpfend präzisiert sie: „*das ist das Beispiel haan*“ erst dann wird deutlich, dass sie sich damit auf den nachstehenden Beispielsatz bezieht „*die Freundin der er blumen mitbringt begrüßt ihn freundlich*“. Warum lässt sie dies nicht die Schülerinnen und Schüler vorlesen? Will sie durch die zügige Präsentation der Übung die Aufmerksamkeit schnell auf den Gegenstand des Unterrichts lenken¹⁰⁸. Fährt sie nun fort, auch wenn noch nicht alle ihr folgen können, nach dem Motto „wer nicht aufpasst, verpasst etwas Wichtiges“? Jedenfalls wird hier klar, dass sie sich akustisch in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Dies lässt sich auch bei der stark gelenkten Einführung in die Besprechung der Hausaufgabe durch die explizite Benennung der ersten Aufgabestellung: „*Nummer a*“ feststellen. Aus der näheren Betrachtung dieser Formulierung wird deutlich, dass es sich um keine wohlgeformte

¹⁰⁸ Zur Rekonstruktion der „Sache“ bzw. des „Gegenstands“ im Unterricht vgl. z.B. Schelle 2013.

Kombination handelt. Wie in vielen Lehrbüchern festzustellen ist, werden die Buchstaben anhand ihrer Rangordnung im Alphabet als Aufzählungsinstrument verwendet, so geht es auch aus der Darstellung dieser Übung hervor.

Die Vorgehensweise der Lehrerin scheint nun erfolgreich zu sein, denn die Schülerinnen und Schüler zeigen sich aufmerksam und demonstrieren ihre Teilnahmebereitschaft durch deutlich hörbares Finger-Schnipsen. So lehnen sich an das Prinzip des „Wahrnehmen[s] des Wahrgenommenwerdens“ an (Luhmann 2002: 105). Dies verdeutlicht, dass sie trotz der anfänglichen Unruhe und der zunächst fehlenden Aufmerksamkeit die Lehrerin als diejenige anerkennen, die das Sagen hat. Auf der anderen Seite kann diese Einhaltung der Regel der Beteiligung an der Unterrichtskommunikation auch als eine Einwilligung in ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff.) gedeutet werden. In dies wiederum willigt die Lehrerin erneut ein, indem sie mit dem englischsprachigen Wort „*okay*“ ihre Zustimmung erklärt und einen Schüler an die Tafel ordert. Aus der in Imperativform formulierten Aufforderung „*komm an die Tafel*“ geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler von der Lehrerin geduzt werden. Vermutlich handelt es sich um jüngere Schülerinnen und Schüler. Wie kaum anders zu erwarten folgt der Schüler, der sich vermutlich gemeldet hatte, der Anweisung der Lehrerin. Dabei wird er von der Lehrerin gewissermaßen unter Zeitdruck gesetzt: „*mach schnell*“, denn, wie sie sagt: „*wir haben eine Stunde*“. Offenbar hat die Lehrerin die zur Verfügung stehende Zeit von einer Stunde im Blick und sie sieht schon jetzt die Gefahr, dass diese nicht ausreichen könnte, um das, was sie vorgesehen hat, zu erreichen. Vielleicht hat sich der Schüler ihrem Ermessen nach langsam nach vorne bewegt und sie weiß, dass er auch schneller sein kann. Hier ist die körperliche Dimension und Integrität thematisiert und der Schüler als „Lernkörper“¹⁰⁹ (vgl. hierzu Rumpf 1981: 7) adressiert.

¹⁰⁹ Eine der Formen vom Einsatz der „Sinnlichkeit“ in pädagogischen Lehr- und Lernsituationen beschreibt Rumpf (1981: 7) mit folgenden Worten: „Unsere Zivilisation schickt die Nachwachsenden (...) in Schulen, in Hochschulen. Dort verweilen sie ihre besten Tageszeiten in speziellen Lehr-Räumen, vom

Ferner lässt sich fragen, warum die Besprechung schriftlich an der Tafel erfolgt, wenn nicht so viel Zeit zur Verfügung steht und wenn alle Anwesenden offensichtlich die Übung vor sich liegen haben. Bei dieser von der Lehrerin ausgewählten Methode zur Besprechung der Hausaufgabe wird viel mehr der Schüler, der an der Tafel steht, aktiv und die anderen Schülerinnen und Schüler sind relativ passiv. Nichtsdestoweniger ist womöglich seitens der Lehrerin von ihnen erwartet, dass sie aufmerksam verfolgen, was an der Tafel geschieht. Aufgrund der in der vorherigen und anfangs dieser Szene erneut aufkommenden Unruhe und der Unaufmerksamkeit kann man sich ferner fragen, ob dies nicht dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich Finger schnipsend gemeldet haben, sich frustriert mit etwas Anderem beschäftigen und sich nicht gleichermaßen auf das Anschreiben ihres Mitschülers konzentrieren, wie sie getan hätten, wenn sie selber zum Zuge gekommen wären. Sprachlich steht die Lehrerin weiterhin im Mittelpunkt der Unterrichtskommunikation, denn sie ist diejenige, die nach zwei Sekunden Pause den von dem Schüler zu schreibenden Satz vorliest: „*Nummer a das Haus in chuut er wohnt findet er toll*“. Die nonverbale Aufforderung „chuut“ zur Herstellung von Ruhe auch zum Zurückhalten der richtigen Antwort und die zwei Sekunden Pause fungieren als Platzhalter für das, was zu ergänzen ist. Ferner dient die kurze Pause dazu, die Spannung auf das unmittelbare Geschehen zu steigern und die Aufmerksamkeit der anderen Anwesenden auf die Lücke zu lenken oder/und sie davor zu warnen, das zu erfüllende Wort zu sagen.

Unmittelbar danach adressiert die Lehrerin einen Schüler energisch, indem sie zuerst auf den Tisch klopft, dann ihn namentlich laut anspricht: „*Badou Diop*“ gefolgt von der Wiederholung seines

übrigen Leben physisch isoliert; sie sitzen die meiste Lernzeit an Tischen, haben mit Worten und anderen Zeichen zu tun, bewegen bedrucktes oder beschriebenes Papier, sie hören, sprechen, schreiben und lesen; bei allem sind sie angeleitet von hauptberuflichen Lehrpersonen, welche die Lerngänge in den symbolischen Welten anbahnen, steuern, kontrollieren, beurteilen. Lehrkörper wie Lernkörper sind infolgedessen in ihrer Tätigkeit ziemlich eingeschränkt – pointiert könnte man diese Körper als Prothese für redende Mänder, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände bezeichnen.“

Vornamens „*Badou*“ und ihn anschließend explizit zur Ruhe ermahnt. Diese Handlung kann unterschiedlich gedeutet werden. Womöglich hat Badou das gesuchte Wort reinggerufen und ist aus diesem Grund von der Lehrerin ermahnt worden. Möglich ist aber auch, dass er gar nicht aufmerksam war, und dass er sich mit anderen Sachen beschäftigt hat. Eine weitere Variante wäre, dass er nicht der einzige ist, der nicht aufmerksam war, und stellvertretend für all diejenigen, die unruhig sind, ermahnt worden ist. Was auch immer es mit der Ermahnung von Badou auf sich hat, bedeutet die starke Ermahnung zur Ruhe, dass die Lehrerin großen Wert darauf legt, dass alle Anwesenden sich auf das anstehende Ausfüllen der Lücke konzentrieren. Ähnlich wie ihr Mitschüler Abasse in der vorherigen Szene leistet Anta der Lehrerin Beistand bei der Forderung zur Aufmerksamkeit und Ruhe. Somit positioniert sie sich auch als eine Art „Ko-Lehrerin“. Inzwischen schreibt der Schüler den unvollendeten Satz an die Tafel. Nun ist spannend zu wissen, ob er das gesuchte Wort richtig ergänzt.

Zusammenfassung und Überprüfen der Fallstrukturhypothese

Aus dieser Szene geht zunächst hervor, dass die „Etablierung der Ordnung des Unterrichts“ und der Einstieg ins Unterrichtsthema im Unterschied zum Französischunterricht aus Deutschland (vgl. Fall „*Rendez-vous*“) nicht wie selbstverständlich in einer reibungslosen Kommunikation stattfinden, sondern durch betonte, verbale und nonverbale Aufforderungen zur Ruhe und namentliche Ermahnungen gekennzeichnet ist (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein/Reh 2010). Das „Sich-bemerkbar-Machen“ durch Tisch-Klopfen, das bildlich gesprochen auf die Autorität des Richterhammers verweist, hebt das hierarchische Verhältnis zwischen der Lehrerin und den adressierten Schülerinnen und Schülern deutlich hervor. Die rekonstruierte Hierarchie lässt sich noch deutlicher durch den knappen und direktiven Sprachstil der Lehrerin erkennen: „*Hefte auf*“, „*komm an die Tafel*“, „*mach schnell*“. Der Zeitdruck „*wir haben eine Stunde*“ und offensichtlich die Anpassung an das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler mögen auch Gründe für diese Art des pragmatischen und schnellen Kommunizierens sein. In dieser Unterrichtsphase steht die Lehrerin sprachlich im Mittelpunkt des Geschehens: sie ist diejenige, die neben den Aufforderungen die Aufgabe präsentiert. Sie verweist auf die Quelle und den Titel der Übung, liest den Beispielsatz und den zu besprechenden Satz vor.

Bei der Ankündigung der Zielsetzung der Unterrichtsstunde „*wir korrigieren die Hausaufgaben*“ geht die Lehrerin ähnlich wie die Französischlehrerin im Fall „Rendez-vous“ zunächst davon aus, dass die Hausaufgaben erledigt worden sind. In beiden kulturellen Kontexten sind die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Hausaufgaben als verantwortungsbewusst und mündig adressiert. Was die zu erbringende Leistung anbelangt, sind sie aber gleichzeitig als „unvollkommen“ adressiert, denn das Verb „korrigieren“ impliziert, dass ihre Leistung fehlerhaft bzw. korrekturwürdig sein wird. Diese Bedeutungsebene des Verbs (also etwas ist falsch und muss richtiggestellt werden) entspricht nicht dem weiteren Geschehen. Die Frage „*wer korrigiert?*“ lässt sich eher als Frage danach „*wer trägt vor?*“ oder „*wer schlägt eine Lösung vor?*“ paraphrasieren. Mit dem „*wir*“ hebt die Lehrerin den Gemeinschaftssinn deutlich hervor und formuliert stellvertretend für sich und die adressierten Schülerinnen und Schüler eine geteilte Teilhabe an der angekündigten Aktivität. Offensichtlich handelt es sich hierbei um eine Ankündigung eines pädagogischen „Arbeitsbündnisses“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff.; 2002: 43f) zwischen der Lehrerin und der Schülergruppe. Dies verdeutlicht auch den in der vorherigen Szene rekonstruierten, großen Stellenwert des gemeinsamen Agierens. Unter welchem Modus erfolgt nun die weitere Besprechung der Hausaufgaben?

5.3.3 Szene 3: „*richtig oder falsch?*“ – gemeinsam kontrollieren und begründen

Diese Szene dokumentiert die Besprechung der Ergebnisse des ersten Satzes der Hausaufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Sätze mit den entsprechenden Relativpronomen ergänzen sollen. Die folgende Sequenz schließt an die vorherige Szene an. Nachdem ein Schüler von der Lehrerin zum „Korrigieren“ aufgefordert ist, geht er an die Tafel und schreibt folgenden Satz: „*Das Haus, in dem er jetzt wohnt, findet er toll*“. Unmittelbar danach setzt die Lehrerin fort:

00.03.22 *Lehrerin: okay lies bitte vor (5 Sek.) das Haus in er jetzt wohnt findet er toll haan (.) lies*

Wie bereits an mehreren leitet die Lehrerin ihre Wortmeldung erneut mit dem englischsprachigen Wort „*okay*“ ein. Sie tendiert also dazu, dieses geflügelte Wort, diese Art Floskel zu verwenden, ent-

weder um eine inhaltliche Zustimmung bzw. ihr Einverständnis zu signalisieren oder eine Zäsur zu markieren. Wie bislang rekonstruiert, geht dieser Diskursmarker mit einer gewissen Hierarchiemarkierung einher und verdeutlicht, dass die Lehrerin ähnlich wie eine Moderatorin die Kommunikation strukturiert. Die höhere hierarchische Position, die sie einnimmt, lässt sich noch deutlicher in der direkten Anweisung „*lies bitte vor*“ erkennen. Diese imperative Aufforderung zum Vorlesen bestätigt die in der vorherigen Szene rekonstruierte pragmatische und schnelle Art des Redens der Lehrerin. Mit der Bitte bleibt sie zwar höflich, gibt aber dem adressierten Schüler durch die Imperativform keinen freien Entscheidungsraum. So kann der angesprochene Schüler bloß der Anweisung der Lehrerin folgen. Da der Satz, der vorzulesen ist, an der Tafel steht, handelt es bei dieser Aufforderung nicht um ein informatives oder lehrreiches Vorlesen, sondern eher um eine Leseübung bzw. um das Prüfen der Lesekompetenz des Schülers oder um eine Art zusätzliche Sicherstellung der Aufgabe durch den Schüler. Dazu kommt es jedoch nicht. Die erwartete unmittelbare Reaktion des angesprochenen Schülers bleibt aus und es entsteht eine Zeitverzögerung von fünf Sekunden. Dies kann unterschiedlich gedeutet werden: entweder ist der Schüler noch nicht soweit, dass er vorlesen kann (Nachdenken, Zögern) oder er hat sich nicht angesprochen gefühlt. Möglich ist aber auch, dass die Anweisung aus seiner Sicht unklar ist, denn es wurde nicht klar gesagt, was vorzulesen ist. Nach dem betont geäußerten Zeitdruck in der vorherigen Szene „*mach schnell wir haben eine Stunde*“ spiegeln die fünf Sekunden, die nun abgewartet werden, zunächst keine Ungeduld seitens der Lehrerin wider. Sie wiederholt ihre Aufforderung nicht und liest den Satz (weil sie nun vielleicht doch wieder an einem zügigen Ablauf interessiert) selber vor: „*das Haus in er jetzt wohnt findet er toll*“ und betont ihre Handlung durch den eingeschobenen Diskursmarker „*haan*“, der sich hier als Vergewisserung im Sinne von „*okay?*“ „*in Ordnung?*“ gedeutet werden kann. Dieses Handeln verleiht der höflich, aber direkten Aufforderung zum Vorlesen einen paradoxalen Aspekt, denn mit dem starken Imperativ, der Aufforderung („*lies bitte vor*“), war kein Entkommen (kein „aus der Pflicht genommen Werden“) erwartet worden. Vielleicht geht die Lehrerin davon aus, dass der Schüler nicht in der Lage ist, ihrer Aufforderung nachzukommen. Vor diesem Hintergrund lässt sich ihre Handlung als eine Art Impuls, Auftakt, Orientierungshilfe oder Lesebeispiel deuten, oder

sogar als Versuch, das Zeitmanagement nicht aus dem Auge zu verlieren. Davon ausgehend kann die Lehrerin als eine Person rekonstruiert werden, die antizipieren kann oder denkt, antizipieren zu können, wenn ein Schüler mit einer Aufgabe überfordert ist. Nun scheint der Arbeitsauftrag zu entfallen. Aber die Tatsache, dass die Lehrerin beim Vorlesen das Relativpronomen „*dem*“ auslöst, ist an dieser Stelle bemerkenswert. Wider Erwarten fordert sie anschließend den Schüler wiederum zum Lesen auf: „*lies*“. Nun kann man sich fragen, ob der Schüler die Erwartungshaltung der Lehrerin nachvollziehen kann.

00.03.35 S. (m1): das Haus in dem er jetzt (.) wohnt findet er to- toll

Für Außenstehende mag die Vorgehensweise der Lehrerin schwer nachvollziehbar, unpräzise und paradoxal erscheinen, nicht aber für den angesprochenen Schüler, der offenbar rekonstruiert hat, was von ihm erwartet wird: den Satz nochmals zu lesen, und zwar vollständig und mithin korrekt. Vor diesem nun reibungslos verlaufenden Vorgehen kann das Unterrichtshandeln der Beteiligten als routiniert betrachtet werden. Nun wird klar, dass bei der Aufforderung zum Vorlesen der Fokus auf das Relativpronomen gesetzt wurde. Als Vertreterin der zu lehrenden Zielsprache und Vermittlerin der didaktischen Konzeption der Lehrwerkautoren/innen gibt sie eine Art Lesebeispiel, indem sie nun zum zweiten Male den vorgegebenen Lückensatz vorliest und überlässt dem Schüler die Verantwortung, seinen Lösungsvorschlag bzw. das von ihm geschriebene Relativpronomen zu verbalisieren. Da die Lehrerin als eine pragmatisch handelnde Person rekonstruiert wurde, die unter Zeitdruck steht, lässt sich erneut die Relevanz und Notwendigkeit des Abschreibens der vorgegebenen Satzteile hinterfragen. Die Aussprache des Wortes „*to-toll*“ weist auf eine gewisse Zögerlichkeit seitens des Schülers hin, dessen Lesekompetenz bzw. Reproduktionsfähigkeit vor der Klassenöffentlichkeit geprüft wird. Als Nächstes ist zu erwarten, dass die Lehrerin das Wort ergreift und auf die Antwort des Schülers reagiert. Von der Strukturlogik des bisher betrachteten Unterrichtsgeschehens her sollte nun von ihrer Seite eine direkte, pragmatische und kurze Rückmeldung in Bezug auf den Lösungsvorschlag des Schülers oder/und bezüglich seiner zögerlichen Aussprache erfolgen.

00.03.40 Lehrerin: richtig oder falsch?

Wider Erwarten gibt die Lehrerin keine direkte Rückmeldung, sondern eröffnet der Schülergruppe die Möglichkeit, die Leistung ihres Mitschülers als „*richtig oder falsch*“ zu bewerten. Sie sind also gefordert eine Beurteilung abzugeben und damit gleichzeitig zu zeigen, ob sie selber das Lösungswort kennen. Einerseits verdeutlicht dies die Neigung der Lehrerin zu kurzen und pragmatischen An- und Aufforderungen. Andererseits weist diese Frage darauf hin, dass die Besprechung dieses Teils der Hausaufgaben nicht allein zwischen zwei Personen abläuft, sondern – wie die Lehrerin schon angekündigt hatte – in einem „Wir-Korrigieren-Prozess“, an dem das Klassenkollektiv auch teilnimmt. Hier wird eine Situation konstruiert, in der die/der vortragende Lernende nicht im Zentrum der Besprechung seiner eigenen Leistung steht. Der Einbezug des Klassenkollektivs bei der Bewertung des Lösungsvorschlags ihres Mitschülers bestätigt wiederum die in dem Deutschunterricht an einer Schule im Senegal (vgl. Fall „*Einladung*“) rekonstruierte These, dass im Unterrichtsgespräch dem Kollektiv gegenüber dem einzelnen Schülersubjekt/Individuum Vorrang eingeräumt wird. Vielleicht lässt sich hier methodisch betrachtet – wie im Politikunterricht (vgl. Massing 1999) und im Geographieunterricht (vgl. Budke 2012; Schleicher 2013) durchaus gängig ist – von einer Art „Pro-Contra-Debatte“¹¹⁰ sprechen, vielleicht will die Lehrerin ein Gespräch mit Argumenten für und gegen die getätigte Antwort damit einleiten, so als gäbe es da tatsächlich etwas zu diskutieren? Wie in jeder Debatte notwendig ist, übernimmt die Lehrerin die Rolle der Moderatorin und die formulierte Frage dient offensichtlich dazu, die Debatte einzuleiten. Laut Schleicher (2013: 8) soll die/der Moderator/in bei der Durchführung einer Pro-Contra-Debatte eine gewisse Neutralität gewährleisten, wichtige Aspekte, Fakten und Streitpunkte kurz und knapp darstellen und die Teil-

¹¹⁰ Massig (1999) zufolge setzt sich diese Unterrichtsmethode zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, „unterschiedliche Positionen klar herauszuarbeiten, gegensätzliche Meinungen zu äußern, zu vertreten und zu begründen, sie vergleichend gegenüberzustellen und durch eine Abstimmung eine formale Entscheidung herbeizuführen“ (vgl. ebd.: 404).

nehmer/innen zur aktiven Teilnahme anregen. Auch wenn die Frage der Lehrerin kurz und knapp formuliert wurde, kann man sich fragen, inwiefern sie als neutral betrachtet werden kann. Formulierungen wie: „*Hat jemand einen Gegenvorschlag?*“ u.a.m. würde vielleicht der gewünschten Neutralität der Moderatorin eher entsprechen. Nun ist spannend zu erfahren, ob die Schülerinnen und Schüler dieses Pro-Contra-Angebot annehmen und mit Argumenten für oder gegen die Richtigkeit bzw. die Fehlerhaftigkeit plädieren. Oder ob sie lediglich mit ja oder nein signalisieren, ob ihr Mitschüler die Aufgabe richtig gelöst hat.

00.03.43 *viele S. (m/w): [schnipsen mit dem Finger und zwei S. (m1+m2 rufen rein] falsch (.) richtig*

00.03.44 *Lehrerin: Finger hoch (.) richtig oder falsch?*

00.03.46 *S. (m2): [meldet sich Finger schnipsend] richtig*

Die aufs knappste formulierte Frage findet deutlich große Resonanz bei den Angesprochenen. Nun versuchen sie sich durch Finger-Schnipsen (es gibt also ein reges Mitteilungsbedürfnis, eine rege Schülerbeteiligung) zu positionieren und zwei von ihnen verstoßen gegen die Melderegel und drücken vorschnell und unaufgefordert divergierende Bewertungen aus: der einer lehnt den Lösungsvorschlag seines Mitschülers ab: „*falsch*“ und der andere stützt den Vorschlag mit „*richtig*“. Dieses Reinrufen wird von der Lehrerin kategorisch gemaßregelt: „*Finger hoch*“. Anders gesagt plädiert sie dafür, dass Bewertungen nicht auf einer Art „Hinterbühne“ als mehr oder weniger anonyme Reinrufe, sondern auf der „Vorderbühne“ (vgl. u.a. Goffmann 2013: 100ff.) des offiziellen Unterrichtsgeschehens abgegeben werden. Bei dieser knapp und kurz formulierten Anforderung legt sie fest, dass die Positionen und Bewertungen ohne den Schutz des Kollektivs geäußert werden müssen. Die Divergenz in den Bewertungen mag auch ein Grund sein, warum die Lehrerin die jeweiligen Sprecher/innen identifizieren will. Nach einer kleinen Pause kommt sie auf die ursprünglich formulierte Frage zurück: „*richtig oder falsch?*“. Wie gewünscht übernimmt einer von beiden Schülern (Sm2), Finger schnipsend seine Verantwortung und wiederholt seine bereits abgegebene Bewertung „*richtig*“. Der Lösungsvorschlag des vortragenden Schülers wird somit seitens eines Mitschülers begutachtet. Zu einer für eine „Pro-Contra-Debatte“ gängigen Auseinandersetzung um Positionen kommt es nicht und es stellt sich die Frage, warum der andere Schü-

ler (Sm1) seine Bewertung zurückgezogen hat bzw. nicht klassenöffentlich formuliert hat. Ist er seiner Position nicht mehr sicher? Wie mag nun die Reaktion der Lehrerin sein? Wird sie weitere Vorschläge berücksichtigen oder nimmt sie Stellung zu der zustimmenden Position oder/und fragt sie nach der Begründung dafür, dass der Vorschlag des Schülers (Sm2) richtig sei?

00.03.47 *Lehrerin: richtig [ein Schüler ruft rein: weil weil richtig] das Haus in dem er wohnt pourquoi ici on a mis in dem? (.) pourquoi? (4 Sek.) [ein Schüler meldet sich und L. erteilt ihm das Wort] oui Wade vas-y oui*

Die zustimmende Bewertung des Schülers (Sm2) wird von der Lehrerin wiederholt: „*richtig*“. Dieser Wiederholung können zwei Bedeutungen zugewiesen werden. Einerseits kann sie als Zustimmung der Position des bewertenden Schülers und auch des Lösungsvorschlags des vortragenden Schülers gedeutet werden. Dies impliziert, dass die Lehrerin auf diese Weise die „Wissensasymmetrie“, ihren Wissensvorsprung bzw. ihre Position als Entscheidungsinstanz darüber, was als richtig und was als falsch betrachtet werden kann, zum Vorschein bringt. Auf der anderen Seite kann diese Wiederholung als eine neutrale Wiederaufnahme der Bewertung zum Zweck der Anmoderation der Wortmeldungen interpretiert werden, um alle Anwesenden auf die abgegebene Bewertung aufmerksam zu machen. Daran anschließend interveniert ein Schüler unaufgefordert bzw. ruft zu: „*weil weil richtig*“. Diese Handlung deutet darauf hin, dass den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist, dass nach der Bewertung eine Begründung abzugeben ist. Davon ausgehend bestätigt sich die formulierte Lesart, dass die Besprechung der Hausaufgabe routiniert abläuft. Auf die Antizipation des Schülers geht die Lehrerin nicht direkt ein, sondern sie reaktualisiert moderatormäßig zuerst den aus ihrer Sicht wichtigen Teil des Lösungsvorschlags: „*das Haus in dem er wohnt*“ und formuliert daran anschließend in französischer Sprache die Frage nach der Begründung der Wahl des Relativpronomens „*pourquoi ici on a mis in dem?*“, die sich mit „*warum hat man hier ‚in dem‘ gesetzt*“ übersetzten lässt. Dieser Sprachwechsel legt ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen der Lehrerin und dem unangemeldeten Schüler offen: einerseits haben wir den Deutschlerner, der in der Zielsprache in die Rolle/Anmoderation der Lehrerin eindringt und andererseits die Lehrerin, die in der Ausgangssprache diese Eindringlichkeit wegzustoßen scheint. Die Formulierung der Begrün-

dungsfrage in der Zielsprache hätte tatsächlich dem Schüler ermöglicht, die richtige Formulierung in sein Sprachregister hinzufügen. Das in der Frage der Lehrerin verwendete, verallgemeinerte Subjekt „on“ (man/wir) ist an der Stelle irritierend, denn derjenige, der das Relativpronomen vorgeschlagen hat, ist von allen bekannt und steht noch an der Tafel. Das „on“ bekräftigt die Lesart, dass der vortragende Schüler als Subjekt ausgeblendet wird und die Bewertung und Begründung seines Lösungsvorschlags stillschweigend hinnehmen muss. Trotz der Betonung der gestellten Frage durch die Wiederholung des Fragepronomens „pourquoi“ (warum) erfolgt keine direkte Reaktion der angesprochenen Schülerinnen und Schüler. Die vier Sekunden Pause verdeutlichen, dass die Begründung nicht so offenliegend, nicht so schnell abrufbar ist wie die Bewertung. Nach dieser Bedenkzeit meldet sich ein anderer Schüler. Offenbar ist der Schüler (Sm2), der den Lösungsvorschlag seines Mitschülers mit „richtig“ bewertet hatte, nicht in der Lage, seine Position zu verteidigen. Die Einwilligung der Lehrerin in französischer Sprache „oui“ gefolgt von der Namensnennung des Schülers „Wade“ (damit bekommt ein weiterer Schüler das Rederecht eingeräumt) und gestärkt durch den Startschuss „vas-y“ (los) und eine erneute Zustimmung „oui“ deutet auf die große Bedeutung hin, die die Lehrerin der Begründung zuweist. Die Tatsache, dass die Lehrerin einem anderen Schüler das Wort zur Begründung erteilt, zeigt, dass ihr nicht an einer Pro-Contra-Debatte im eigentlichen Sinne gelegen ist. Wenn, bezogen auf die Antwort auf die Frage „richtig oder falsch“, die Begründung so wichtig ist, stellt sich die Frage, warum die Lehrerin dies nicht direkt thematisiert. Und um die Leistung des vortragenden Schülers zu würdigen, wäre auch zu erwarten, dass er als erster diesbezüglich angesprochen wird, dass ihm das Vorrecht eingeräumt wird, seine Aussage zu reflektieren. Wie soll nun die Wahl des Relativpronomens begründet werden?

00.03.59 *Wade: parce que c'est au datif*

00.04.01 *Lehrerin: c'est au datif qu'est-ce qui est au datif?*

00.04.03 *Wade: le verbe*

00.04.04 *Lehrerin: quel verbe ? (.) on a quel verbe ici?*

00.04.07 *Wade: Wohnen*

00.04.08 *Lehrerin: Wohnen c'est quel genre de verbe?*

00.04.11 S. (m3): [reinrufend] transitif

00.04.12 Lehrerin: non non c'est un verbe de? (2 Sek.) [ein Schüler ruft rein: modalité] posi- c'est pas un verbe de modalité c'est un verbe de position wohnen das Haus in dem er jetzt wohnt findet er toll okay Nummer b [der vortragende Schüler geht an seinen Platz zurück und eine Schülerin schnipst mit dem Finger] Nummer b ja Mariama mach schnell bitte

Auffallend ist, dass die Begründung in einer zügigen Abfolge von Frage und Antwort in der Ausgangssprache ausgehandelt wird. Anders gesagt: es wird nicht in der Zielsprache, sondern metasprachlich über die Zielsprache kommuniziert. Der Schüler, Wade, leitet seine Begründung mit der kausalen Konjunktion „*parce que*“ (weil) ein und merkt unspezifisch an, dass etwas im Dativ ist: „*c'est au datif*“. Diese unspezifische Antwort wird von der Lehrerin wieder aufgegriffen „*c'est au datif*“ und zur Klärung/Spezifizierung als Frage gestellt „*qu'est-ce qui est au datif?*“ (was ist im Dativ?). Die vom Schüler gegebene Antwort „*le verbe*“ ist aus der Sicht der Lehrerin nicht einleuchtend. Auf Nachfrage der Lehrerin „*quel verbe?*“ (.) *on a quel verbe ici?*“ (welches Verb? (.) welches Verb hat man hier?) antwortet der angesprochene Schüler kurz und knapp, indem er nun „sachnah“ das Verb „*wohnen*“ nennt. Die einfache Benennung des Verbs reicht der Lehrerin zur Begründung der Wahl des Relativpronomens „*dem*“ nicht aus. Von dem Schüler wird nun erwartet, dass er sprachanalytisch das Verb „*wohnen*“ semantisch beschreibt oder kategorisiert: „*c'est quel genre de verbe?*“ (welche Art von Verb ist es?). Die notwendigen Kenntnisse des Sprachsystems zur Beschreibung dieses Satzelements scheint bei dem Schüler Wade nicht vorhanden zu sein. Ein Mitschüler springt unangemeldet für ihn ein und ruft den Begriff „*transitif*“ zu. So ordnet er das Verb „*wohnen*“ in die Kategorie der Verben mit direktem Objekt ein. Dieser Zuruf wird von der Lehrerin kategorisch mit einer doppelten Verneinung „*non non*“ zurückgewiesen. Unmittelbar danach geht sie erneut auf die Beschreibung des Verbs ein, indem sie diesmal der Formulierung der Antwort fragend vorgreift „*c'est un verbe de?*“. Der Abbruch des Satzes vor der erwarteten Antwort lässt erneut an das von Beck (2011) im Swahili-Kontext festgestellte Kommunikationsformat denken, das der Autorin zufolge „mit einem autoritärem Argumentieren, und didaktischen Hierarchien“ einhergeht und „ein gemeinsames, geteiltes Wissen“ voraussetzt (vgl. Beck 2011). In dieser Interaktion erwartet die Lehrerin auch eine Vervollständigung ihres Satzes durch die

anwesenden Schülerinnen und Schüler. Die zwei Sekunden Pause gefolgt von einem schülerseitigen, zugerufenen Kategorisierungsversuch „*modalité*“ legen aber nahe, dass die metasprachlichen Kompetenzen für die Beschreibung des Verbs „*wohnen*“ bei den adressierten Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden ist. Dies bemerkt offensichtlich die Lehrerin und bricht den Anfang der Antwort „*posi-*“ mitten im Wort ab. Sie ändert ihre Sprechabsicht und kommt ablehnend auf die vorherige Antwort des Schülers zurück, der „*wohnen*“ als Modalverb eingeordnet hat: „*c'est pas un verbe de modalité*“. Im Anschluss daran stellt sie selber klar, dass es sich um ein Positionsverb handelt: „*c'est un verbe de position*“ und nennt erneut das Verb „*wohnen*“. Als Konklusion liest sie abschließend noch einmal den Satz vor, bevor sie mit dem englischsprachigen Wort „*okay*“ in die Rolle der Moderatorin wechselt und den nächsten zu besprechenden Satz „*Nummer b*“ aufruft. Interessant aus linguistischer und sprachanalytischer Sicht wäre hier die Frage, ob die Kategorisierung des Verbs „*wohnen*“ als Positions- bzw. Zustandsverb allein reicht, um die Wahl des Relativpronomens in der Dativform zu begründen, denn eine nicht zu unterschätzende Rolle kommt dem Zustandsträger und der Ortsbezeichnung „*in*“ dabei zu, der gar nicht erwähnt wurde. Die Komplexität, die mit dieser Wechselpräposition (fordert mal den Akkusativ, mal den Dativ) einhergeht und der Zeitdruck mögen eine Rolle spielen, warum die Lehrerin die Begründungsaushandlung nicht in die Länge zieht. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass sie diejenige ist, die im Endeffekt die Begründung formuliert.

Fazit und weiteres Prüfen der Fallstrukturhypothese

Die höhere hierarchische Position, die die Lehrerin in dieser Schulkommunikation einnimmt, lässt sich in dieser Szene wiederum durch die knappen und direktiven Anweisungen rekonstruieren. Die starke Aufforderung zum Vorlesen in Imperativform gefolgt von dem unmittelbaren Vorlesen des Satzes durch die Lehrerin und einer erneuten Anweisung zum Lesen lässt eine gewisse Paradoxie in ihrer Vorgehensweise erkennen. Trotz dieser paradoxalen Handlungsweise deutet der von dem adressierten Schüler wiederholt und vollständig vorgelesene Satz darauf hin, dass die Erwartungshaltungen allen Akteuren klar sind. Der in der ersten Szene dieses Unterrichts festgestellte, direkten und pragmatischen Reaktion der Lehrerin auf Äußerungen der Lernenden kommt hier eine neue Variante

zu. Aus der normativen an die Schülergruppe adressierten Frage „*richtig oder falsch?*“ scheint die Lehrperson dem von ihr angekündigten „Wir-Korrigieren-Konzept“ (wenn auch eingeschränkt) Folge zu leisten. Diese Handlung bestätigt wiederum den in diesem Unterricht und in dem Deutschunterricht im Fall „*Einladung*“ rekonstruierten Vorrang des Kollektivs über das einzelne Individuum im Unterrichtsgespräch in den beobachteten Unterrichtsstunden im Senegal. Im Wechselspiel dazu ist eine Nichtberücksichtigung des vortragenden Schülers bei der Bewertung seiner eigenen Leistung festzustellen. So lässt sich davon sprechen, dass dieses besondere Zusammen- oder/und Wechselspiel von Individuum und Kollektiv, von Einzelem und Gruppen für die Subjektivationsprozesse (vgl. Reh/Ricken 2012) der Schülersubjekte in den beobachteten Unterrichtsstunden konstitutiv sein dürfte. Die vorschnell zugerufenen, abweichenden Bewertungen „*falsch*“, „*richtig*“ werden von der Lehrerin nicht direkt aufgegriffen: „*Finger hoch*“. Sie legt Wert auf eine geregelte Kommunikation mit Meldung und Verteilung des Rederechts, auch um die soziale Ordnung des Unterrichts zu gewährleisten. Im Gegensatz dazu wird die klassenöffentlich und offiziell abgegebene Bewertung „*richtig*“ zustimmend von ihr wiederholt. Die von einem Schüler antizipierte Begründungsfrage („*weil weil richtig*“) bestätigt den routinierten Ablauf der Besprechung der Hausaufgaben. Mit der von der Lehrerin anschließend formulierte Begründungsfrage in der Ausgangssprache „*pourquoi ici on a mis in dem?*“ werden die Schülerinnen und Schüler als Fremdsprachlernenden adressiert, die in der Lage sein sollen, eine metasprachliche Kommunikation über die zu erlernende Sprache zu führen. Ihr Sprachbewusstsein und ihre sprachanalytische Kompetenz werden auf diese Weise auch geprüft. Anders gesagt: es wird von ihnen nicht nur erwartet, die Fremdsprache „korrekt“ zu sprechen, sondern auch ähnlich wie Linguisten oder Sprachforscher/innen die einzelnen grammatischen Komponenten und Erscheinungsformen der Fremdsprache erklären und beschreiben zu können. Der längere und zügige Frage-Antwort-Prozess zur Begründung der Wahl dieses Relativpronomens deutet auf die Schwierigkeiten und Komplexität hin, die mit der metasprachlichen Kommunikation einhergehen. Vor dem Hintergrund, dass die intervenierten Lernenden über die notwendigen Vorkenntnisse nicht zu verfügen scheinen, setzt die Lehrerin ihren Wissensvorsprung durch und nimmt selber die Beschreibung vor. Letztendlich lässt sich hier

zwar eine Art „Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff.; 2002: 43f) bzw. eine gemeinsame Handlung rekonstruieren, aber die „Kompetenz- und Wissensasymmetrie“ (vgl. Helsper u.a. 2009: 30), die aus den Interventionen der Lehrerin hervorgehen, deuten auf ein hierarchisches Verhältnis hin. Wie erfolgt nun die Besprechung der nächsten Sätze? Lässt sich dieses Zusammen- oder/und Wechselspiel zwischen Lehrperson, individuellem Schülersubjekt (vortragendem/r Schüler/in) und Schülerkollektiv weiterhin rekonstruieren?

5.3.4 Szene 4: „das ist falsch warum?“ – gemeinsam korrigieren und begründen

Nachdem zwischenzeitlich die dritte und vierte Aufgabe (siehe Abbildung 7) besprochen wurden, leitet die Lehrerin zum fünften Satz der Übung über: „*Nummer f*“. Unmittelbar danach liest sie den Anfang des Satzes „*das Mädchen*“ und wiederholt die Quellenangabe „*Nummer f*“. Daraufhin melden sich viele Schülerinnen und Schüler mit Finger-Schnipsen. Als diejenige, die die Interaktion strukturiert, wählt die Lehrerin einen Schüler mit der Adressierung „*ja du*“ aus, markiert eine kleine Pause und spricht ihn mit dem Vornamen an „*Malick*“. Der Schüler geht an die Tafel und schreibt folgenden Satz an: „*Das Mädchen, das er eine Geschichte erzählt, hört ihm gern zu*“. Während des Anschreibens ist ein unverständliches Gemurmel seitens der anderen Schülerinnen und Schüler deutlich hörbar. Dies wird von der Lehrerin erneut als Unruhe/Störung interpretiert und die betonte Ermahnung einer Schülerin „*Fatma*“ klingt so, als sollten sich alle angesprochen fühlen. Gleichwohl murmeln die Schülerinnen und Schüler weiter. Als Malick das Anschreiben beendet hat, setzt die Lehrerin mit „*okay*“ an und markiert damit eine Zäsur. Sie klatscht zusätzlich in die Hände, um offensichtlich hörbar die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Tafel zu lenken. Unmittelbar danach fordert sie den Schüler Malick kurz und knapp zum Vorlesen auf: „*lies*“.

00.15.07 *Malick: das Mädchen das er eine Geschichte erzählt hort ihm gern zu*

Malick folgt der Aufforderung der Lehrerin und liest den Satz vor, der an der Tafel steht. Grammatikalisch betrachtet ist der Satz nicht wohlgeformt. Auf der Ebene der Aussprache berücksichtigt er beim Vorlesen die Umlaute in den Wörtern „*erzählt*“ und „*hört*“ nicht.

Stattdessen scheint er die Wörter – in Bezug auf den pragmatischen Kontext –, wie in seiner Ausgangssprache (Französisch) vorzulesen. Hier zeigt sich wiederum, dass die jeweiligen Ausgangssprachen der Schülerinnen und Schüler eine große Fehlerquelle bei dem Erlernen einer Fremdsprache darstellen. Wie reagiert nun die Lehrerin auf den Lösungsvorschlag und auf das Vorlesen des Schülers?

00.15.12 Lehrerin: ist das richtig?

Ähnlich wie in der vorherigen Szene scheint die Lehrerin ihre Vorgehensweise bzw. ihr „Wir-Korrigieren“-Konzept weiter zu verfolgen, indem sie keine direkte Rückmeldung gibt, sondern der Schülergruppe die Bewertung überlässt. Im Unterschied zu der vorherigen Szene wird hier die entgegengesetzte Option „*falsch*“ nicht explizit aufgemacht. Durch die betont normative Frage nach der Richtigkeit des Lösungsvorschlags schwebt eine Art Misstrauen im Raum bzw. die Frage suggeriert, dass an dem Satz etwas nicht stimmt, falsch ist und irgendeine Klärung herbeigeführt werden soll. Ferner legt die Handlung der Lehrerin nahe, dass sie die „Asymmetrie in Wissen“ (vgl. Helsper u.a. 2009: 30) bzw. ihren Wissensvorsprung an dieser Stelle nicht einsetzt, sondern sie räumt (zuerst) den Sichtweisen der anwesenden Schülerinnen und Schüler Priorität ein. Dadurch wird das Kollektiv erneut als Bewertungsinstanz adressiert und auf diese Weise dem vortragenden Schüler gegenüber gestellt. Dies zeigt wiederum, dass der vortragende Schüler nicht im Zentrum der Besprechung seiner Leistung steht, und dass dem Kollektiv erneut Vorrang eingeräumt wird. Im nächsten Schritt ist nun zu erwarten, dass die adressierten Schülerinnen und Schüler intervenieren und ihre Bewertungen abgeben. Die Frage ist aber, ob sie sich melden und die Bewertung einzeln und klassenöffentlich abgeben oder, ob sie erneut gleichzeitig in einer Art Chor die Leistung ihres Mitschülers bewerten.

00.15.14 mehrere S. (w/m) [hintereinander]: falsch

Das für schulische Situationen üblicherweise vorgesehene Prozedere von Melden und Drängenommen-Werden ist hier von den Schülerinnen und Schülern nicht eingehalten. Das Gegenteil des in der Frage enthaltenen Bewertungselements wird von mehreren Schülerinnen und Schülern hintereinander zugerufen: „*falsch*“. Dieser Art des ungeregelten, spontanen Mitteilens und Kommunizierens haftet etwas Inszeniertes, Ritualisiertes und Kindliches an und lässt an

eine Spiel-/Quizsituation oder an ein interaktives Kindertheater denken, in der/dem die Reinrufe geradewegs gewünscht sind. Verglichen mit der Bewertung des Lösungsvorschlags in der vorherigen Szene, geht insbesondere hervor, dass sich hier alle einig sind. Dies deutet darauf hin, dass der fehlerbehaftete Lösungsvorschlag des vortragenden Schülers einigen Schülerinnen und Schülern sofort aufgefallen ist. Die Tatsache, dass sie ihre Bewertung sozusagen auf der „Hinterbühne“ des Unterrichts bzw. unter dem Schutz des Kollektivs formulieren, lässt vermuten, dass sie die direkte Auseinandersetzung mit dem vortragenden Schüler vermeiden. Jedenfalls erzeugt diese Intervention auch eine Konkurrenz um das richtige Wissen. Als Produzent der fehlerbehafteten Aussage steht der vortragende Schüler allein an der Tafel und könnte sich klassenöffentlich bloßgestellt und vielleicht auch gedemütigt fühlen. Im Unterschied zum vortragenden Schüler in der vorherigen Szene, dessen Lösungsvorschlag klassenöffentlich bewilligt wurde, wird der Beitrag des Schülers Malick aus dem Kreis derselben Peergruppe negativ bewertet und als falsch zurückgewiesen. Wie reagiert nun die Lehrerin auf diese Zurufe? Von der Strukturlogik des bisherigen Unterrichtsgeschehens her betrachtet, ist zu erwarten, dass sie die Zurufe maßregelt und die Einhaltung der Melderegul mit Ausdrücken wie „*Finger hoch*“ nachträglich einfordert.

00.15.16 *Lehrerin: das ist falsch warum? donc das Mädchen das er eine Geschichte erzählt [Schüler/innen schnipsen mit dem Finger und rufen zu: Frau Frau, einer sagt laut: dem dem] ja oumar dem pourquoi on doit mettre dem? [Schüler/innen rufen: Frau Frau] oui*

Die Lehrerin reagiert anders als erwartet auf die kollektiv und anonym zugerufene Bewertung. Hier erfolgt keine Zurückweisung oder Aufforderung zur Beachtung der Melderegul. Die Übereinstimmung der von vielen Schülerinnen und Schülern abgegebenen Bewertung hat womöglich eine entscheidende Rolle bei der Akzeptanz dieser Art der Schülerbeteiligung gespielt. Als Reaktion darauf baut die Lehrerin das von den Schülerinnen und Schülern auf ein Wort reduzierte Bewertungselement zu einem Satz aus: „*das ist falsch*“. Offensichtlich geht damit eine gewisse Bestätigung von dem, was gesagt wurde, einher. Diese Wiederaufnahme kann aber auch als Anforderung zur Formulierung von ausführlicheren und vollendeten Sätzen gedeutet werden. In beiden Fällen wird nicht auf den vortragenden Schüler bzw. dessen individuellen Beitrag eingegangen,

sondern über das Inhaltliche gesprochen: „*das ist falsch*“ anstatt „*er hat das falsch gemacht*“ (als direkte persönliche Zuweisung). Dies kann dazu dienen, die für den Schüler bloßstellende Situation zu entschärfen und ihn und seine Kompetenz nicht direkt persönlich anzufechten. Die daran anschließende Frage „*warum*“ zeigt, dass es der Lehrerin im nächsten Schritt darum geht, zu klären und auch zu prüfen, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich wissen, wie der Satz richtig lauten muss, und ob sie dies auch begründen können. Noch bevor dies zustande kommt, wiederholt/liest sie, eingeleitet von dem französischsprachigen Diskursmarker „*donc*“ (also), den Satz, der zur Korrektur ansteht: „*das Mädchen das er eine Geschichte erzählt*“. Das Vorlesen des fehlerhaften Satzes seitens der Lehrerin ist irritierend. Dadurch wird der Schüler mit seinem Beitrag nochmals bloßgestellt und die Fehlerkorrektur gerät zu einer Art von Zurschaustellung. Dies spornt offenbar die Peergruppe an, erneut in direkte Konkurrenz mit dem Fehlerproduzenten einzutreten. Finger-schnipsend und zurufend versuchen sie sich zu positionieren oder sich als kompetent zu zeigen. Die Adressierung der Lehrerin „*Frau Frau*“ analog zu der in senegalesischen Schulen gängigen französischen Ansprache einer Lehrerin „*madame, madame*“ bestätigt die in der ersten Szene dieser Unterrichtsstunde formulierte Lesart, dass diese in deutscher Sprache nicht wohlgeformte Adressierungsform ein „fossilisierter Fehler“ (vgl. Bärenfänger, 2002: 135) ist. Noch bevor die Lehrerin entscheidet, wen sie drannimmt, ergreift ein Schüler das Wort. Die Situation ähnelt einem sportlichen Wettkampf. Ähnlich wie ein Athlet, der bei einem Wettlauf wegen der hohen Konkurrenz vor dem offiziellen Start losläuft, ruft der Schüler als Gegenvorschlag bzw. als Korrektur (zum falsch verwendeten Relativpronomen „*das*“) zu: „*dem dem*“. Die zustimmende und anerkennende Reaktion der Lehrerin durch die Einwilligung „*ja*“ gefolgt von einer Namensnennung „*Omar*“ und der betonten Wiederholung des zugerufenen Wortes „*dem*“ überrascht aus mehreren Gründen. Einerseits lässt sich erkennen, dass die nichtwohlgeformte Adressierung „*Frau Frau*“ übergangen oder von der Lehrerin akzeptiert wird. Dieses stillschweigende Einverständnis der unzulänglichen Anwendung der für alle Beteiligten fremden Sprache lässt sich vielleicht als „Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu 1976: 177) bzw. als eine Suche nach „habituellem Übereinstimmung“ (vgl. u.a. Bohnsack/Nohl 2000) deuten. Trotz der Korrektur dieses „Fehlers“ zu Unterrichts-

beginn greifen die Schülerinnen und Schüler bei der Adressierung der Lehrerin auf ihre „alte Gewohnheit“ bzw. auf einen „inkorporierten Habitus“ (ebd.) zurück, sodass hier von einer „Korrektursistenz fossilisierter Fehler“ (vgl. Bärenfänger 2002: 135) gesprochen werden kann. So scheint damit auch ein automatisierter Prozess (vgl. ebd.: 134) in Gang gesetzt zu werden, und wenn dies beim Erlernen einer Sprache der Fall ist, wird der Prozess – Bärenfänger (ebd.) zufolge – „in der immer gleichen Form zu Ende geführt“ (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund scheinen sich alle Beteiligten der Korrekturbedürftigkeit dieses Fehlers im Eifer des wettbewerbsfreudigen Unterrichtsgeschehens nicht bewusst zu sein. Ferner zeigt sich hier, dass der Besucher womöglich im Verlauf der Unterrichtsstunde als Teil des Unterrichts wahrgenommen wird, sodass die „Fehlergemeinschaft“ erweitert wird, also, dass er sozusagen eingemeindet wird, anders gesagt, dass er nun als eine Art Insider konstruiert wird. Auf der anderen Seite weist die Lehrerin die korrekt zugerufene Antwort („*dem dem*“) nicht zurück. So klingt diese schulische Kommunikation wie eine Art didaktisches Spiel, in dem sich Schnelligkeit durchsetzt: nach dem Motto „wer am schnellsten die richtige Antwort erkennt und sie schneller als alle anderen zuruft, ist dran“.

Die anschließend in französischer Sprache formulierte, metasprachliche Frage „*pourquoi on doit mettre dem?*“ (warum muss man „dem“ setzen?) weist Ähnlichkeiten mit der Begründungsfrage in der vorherigen Szene auf und legt nahe, dass der Bewertung und – hier auch – der Begründung für den Korrekturvorschlag, der metasprachlichen Erklärung der grammatischen Erscheinung, die zur korrekten Antwort geführt haben, Priorität eingeräumt wird. Im Unterschied zur Begründungsfrage in der vorherigen Szene dieser Unterrichtsstunde, in der die Lehrerin das Verb „*mettre*“ (setzen) in der Vergangenheit konjugiert hat „*pourquoi ici on a mis in dem?*“ (warum hat man hier „dem“ gesetzt), was darauf hindeutete, dass der vortragenden Schüler das korrekte Relativpronomen gewählt hatte, ist die Modalkonstruktion „*pourquoi on doit mettre dem?*“ in dieser Szene bemerkenswert. Sie hebt deutlich die Korrekturwürdigkeit des vom Schüler Malick vorgeschlagenen Relativpronomens hervor, und weist auf einen zwangsläufigen Korrekturprozess „*doit*“ (muss) hin. Das dabei benutzte Subjekt „*on*“ (man) zeigt wiederum an, dass die Handlung keinem spezifischen Akteur zugewiesen wird. Vor diesem Hintergrund ist der Schüler, der die Ant-

wort „*dem dem*“ zugerufen hat, nicht der einzige bzw. direkte Adressat dieser Begründungsfrage. Offenbar haben die anderen Schülerinnen und Schüler dies verstanden. Sie positionieren sich weiterhin im Wettkampf um das erneute Rederecht in der habitualisierten und nicht wohlgeformten Adressierungsform „*Frau Frau*“. Die nachdrücklich adressierte Lehrerin nimmt in zustimmender Konjunktion „*oui*“ einen von ihnen dran. Dem Schüler, der die erwartete/korrekte Antwort gegeben hatte, wird nicht automatisch die Möglichkeit eingeräumt, seinen Korrekturvorschlag zu begründen. Das von der Lehrerin in der zweiten Szene angekündigte gemeinsame Korrektur-Verfahren („*wir korrigieren*“) scheint dem Mitteilungsdrang und -bedürfnis der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen und erzeugt gleichzeitig einen Wettkampf und setzt gruppendynamische Prozesse in Gang, die ihre eigene Logik haben. Kann nun der Schüler die Wahl des Relativpronomens „*dem*“ begründen?

00.15.30 *ein Schüler: ersahlen*

00.15.32 *Lehrerin: erzählen très bien sehr gut erzählen haan [Malick ersetzt das Relativpronomen „das“ durch „dem“ und geht an seinen Platz zurück] Nummer [eine Schülerin: g] Nummer g [Schüler melden sich und rufen: Frau Frau] Ja Aida*

Aus der Antwort des Schülers geht deutlich hervor, dass er die Begründung auf das Wesentliche reduziert, indem er das Verb aus dem an der Tafel geschriebenen Satz nennt. Was die Aussprache des Verbs anbelangt, lässt sich beobachten, dass er dies ähnlich wie sein Mitschüler Malick zuvor (bei den Wörtern „erzählt“ und „hört“) in seiner Ausgangssprache ausspricht und zwar das /z/ wie ein /s/ und das /a/-Umlaut wie ein /a/. Hier bestätigt sich wiederum, dass die Amts- bzw. Unterrichtssprache (Französisch im Senegal) und die Muttersprache (Deutsch in Deutschland) eine der häufigen Ursache für die fehlerhafte Aussprache der Fremdsprachenschülerinnen und -schüler in den rekonstruierten Unterrichtsstunden darstellen. Interessant in dieser knappen Antwort des Schülers ist auch, dass er dem Sprachwechsel der Lehrerin nicht nachkommt, und dass er seine Antwort nicht etwa mit einem Begründungswort (wie z.B. „weil...“) einleitet. In dem vorliegenden Kommunikationsrahmen scheint die Lehrerin mit dem Schülerbeitrag einverstanden zu sein. Sie fordert keine detaillierte, metasprachliche Erklärung ein, indem sie beispielsweise den Schüler näher fragt, warum „*erzäh-*

len“ als Begründung für das Dativ-Relativpronomen „*dem*“ herangezogen werden kann. Auch wenn es von vornherein nicht eindeutig und selbstverständlich erscheint¹¹¹, wissen die beteiligten Akteure, was das Verb „*erzählen*“ in diesem Satz aus sich hat. Von der Reaktion der Lehrerin auf die schülerseitigen Äußerungen ausgehend kann die Wiederholung des Verbs „*erzählen*“ als eine habitualisierte Reaktion der Lehrerin auf erwartungsmäßige bzw. korrekte oder relevante Antworten der Schülerinnen und gedeutet werden. Auf der anderen Seite enthält diese Wiederholung eine pragmatische Korrektur des Aussprachefehlers des Schülers. Im Anschluss daran wird er für seine grammatikalisch richtige, aber fehlerhaft ausgesprochene Antwort zuerst in französischer Sprache „*très bien*“ und dann auf Deutsch „*sehr gut*“ gelobt und damit als erfolgreicher Lerner anerkannt. Die erneute Wiederholung des Verbs „*erzählen*“ ist eine deutliche Aussprachekorrektur und die anschließende Betonung durch den Diskursmarker „*haan*“ kann als Vergewisserung dahingehend interpretiert werden, dass der Schüler die richtige Aussprache zur Kenntnis genommen hat. Oder er kann als eine Art Warnung nach dem Motto „die Aussprache war aber nicht zufriedenstellend“ gedeutet werden. Eine Wiederholung der richtigen Aussprache erfolgt hier weder durch den betreffenden Schüler, noch – wie an anderen Stellen zu beobachten ist – durch gemeinsames Sprechen im Chor. Als „Endinstanz“ (vgl. Kleppin/Königs 1991) schließt die Lehrerin mit dieser Rückmeldung die Besprechung des sechsten Satzes der Übung ab. Unaufgefordert nimmt der unsprünglich vortragende Schüler Malick, der bis jetzt stillschweigend die Korrektur seines Fehlers verfolgt hat, die von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern korrigierte, begründete und von der Lehrerin bestätigte Korrektur des Relativpronomens an, verbessert den Tafelanschrieb und geht an seinen Platz zurück. In dieser Handlung kann eine Zuspitzung der prekären Situation, in der sich der Fehlerproduzent befindet, ausgemacht werden. Es

¹¹¹ Bei der gemeinsamen Interpretation dieser Szene mit Deutschmuttersprachlehrerinnen und -sprachlern ist die implizierte grammatikalische Begründung, die mit dem Verb „*erzählen*“ einhergeht, nicht allen Beteiligten sofort aufgefallen.

scheint sich damit eine gewisse Unterwerfung des einzelnen Schülers unter die Dynamik der Gruppe zu ergeben. An dieser Stelle lässt sich erneut fragen, inwiefern diese Form des Umgangs mit dem Fehlerproduzenten zu seiner Persönlichkeitsbildung, zum Selbstbewusstsein und zur Entwicklung von sprachlicher und sozialer Kompetenz beitragen kann, wenn er noch nicht einmal die Möglichkeit eingeräumt bekommt, seine Position zu verteidigen, auf seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu reagieren bzw. seinen Beitrag zu revidieren. Unmittelbar danach leitet die Lehrerin den darauf folgenden Übungssatz ein. Die von ihr initiierte Anweisung „Nummer“ wird von einer Schülerin vervollständigt „g“. Dabei lassen sich wieder der Mitteilungsdrang, der ko-lehrerinnenhafte Beistand, die Antizipationsfähigkeit einer Schülerin und die Akzeptanz der Lehrerin dem Zuruf gegenüber beobachten. Daran anschließend bleiben die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Teilnahmebereitschaft, signalisiert durch deutlich hörbares Fingerschnippen und begleitet von Zurufen der nichtwohlgeformten Adressierung der Lehrerin „*Frau Frau*“.

Zusammenfassung und Fallstrukturthese

Diese Szene dokumentiert die Besprechung des sechsten Satzes der Übung und weist strukturelle Ähnlichkeiten mit der vorherigen Szene auf (vgl. 5.3.3). Aufgefordert und ohne zu zögern beginnt der Schüler damit, den Satz an der Tafel vorzulesen und erkennt damit auch die etablierte Hierarchie zwischen ihm und der Lehrerin an. Die Nichtberücksichtigung der Umlaute beim Vorlesen der Wörter „erzählt, hört“ und die habitualisierte, nicht wohlgeformte und offenbar von der Lehrerin akzeptierte Adressierungsform „*Frau Frau*“ analog zur französischen Ansprache „*madame, madame*“ zeigen deutlich, dass die Ausgangssprache, bzw. der „linguistische Habitus“ (Bourdieu 1989) der Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Fehlerquelle beim Erlernen der Fremdsprache darstellt. Die Reaktion der Lehrerin „*ist das richtig?*“ legt nahe, dass sie hier auch ihr „Wir-Korrigieren-Konzept“ weiterverfolgt. Anders als in der vorherigen Szene impliziert diese suggestive Frage einen gewissen Zweifel an der Richtigkeit des Lösungsvorschlags. Diese Adressierung der Schülergruppe als Bewertungsinstanz (über richtig und falsch) verdeutlicht, dass in diesem Unterricht – und in dem Deutschunterricht in Fall „*Einladung*“ – des Öfteren ein Übergehen des vortragenden Schülers bzw. des Fehlerproduzenten zugunsten

einer Beteiligung aller anderen Schülerinnen und Schüler rekonstruiert wurde. Dem Kollektiv wird im Verlauf der Unterrichtskommunikation Vorrang eingeräumt. Diese „Kollektiv-Orientierung“ wird durch die hintereinander zugerufene Bewertung „*falsch*“ wahrgenommen. Diese Gruppendynamik, aus der eine gewisse Konkurrenz um das richtige Wissen oder um die richtige Antwort hervorgeht, geht gewissermaßen mit einer klassenöffentlichen Bloßstellung des vortragenden Schülers einher. Die Übereinstimmung in den Zurufen und die Übereinstimmung mit der Erwartung der Lehrerin sind offensichtlich Gründe dafür, warum sie das Vorsprechen akzeptiert. Mit der im Anschluss an die Wiederaufnahme der Bewertung „*das ist falsch*“ formulierte Frage „*warum*“ wird die Korrekturkompetenz der Schülergruppe angesprochen. Das Stützen auf das „Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens“ (Luhmann 2002: 105) durch Finger-Schnipsen und der zugerufene Korrekturvorschlag „*dem dem*“ zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Erwartung der Lehrerin bezüglich der richtigen Lösung erneut entsprechen können. Aus der wertschätzenden Annahme dieser Korrektur „*ja oumar dem*“ gefolgt von der Begründungsfrage und den gruppendynamischen, wettbewerbsfreudigen Wortmeldungen erscheint diese schulische Kommunikation wie ein routiniertes, didaktisches Spiel, bei dem die Schnelligkeit und die Richtigkeit von großer Relevanz sind. Die Begründungsfrage bestätigt wiederum die Lesart, dass der metasprachlichen grammatikalischen Erklärung in dieser Unterrichtsstunde große Bedeutung zukommt. Die grammatikalisch richtige und falsch ausgesprochene knappe Begründung „*ersahen*“, die von der Lehrerin in französischer Sprache „*très bien*“ und auf Deutsch „*sehr gut*“ gelobt/anerkannt wird, deutet darauf hin, dass die sprachanalytische Kompetenz und die bewusste und korrekte Anwendung der grammatikalischen Strukturen der Fremdsprache hochgeschätzt werden. Ferner verdeutlicht diese Reaktion der Lehrerin, dass die Erwartungen an eine Begründung (und sei sie noch so kurz, wie im vorliegenden Fall) allen Akteuren klar ist. Die Wiederholungen des Wortes „*erzählen*“ in der Rückmeldung der Lehrerin zeigen, dass neben der grammatischen Richtigkeit auch die korrekte Aussprache thematisiert und gefördert wird. Vor dem Hintergrund, dass der Fehlerproduzent während der Besprechung seines Satzes übergangen wird, kann man sich fragen, was geschehen müsste, damit der Fremdsprachenunterricht zur Persönlichkeitsbildung, zum Selbstbewusstsein, zur individuellen Entwicklung

und zur Förderung der fremdsprachlichen, kommunikativen Kompetenz der vortragenden Schülerinnen und Schüler beitragen kann.

Für die Besprechung der Hausaufgabe lässt sich insgesamt folgendes Muster rekonstruieren:

- Lehrerin kündigt den zu korrigierenden Satz mit „*Nummer a, b, c...*“ an
- Schülerinnen und Schüler melden sich mit Finger-Schnipsen
- Lehrerin wählt eine/einen aus
- Schüler/in geht an die Tafel und notiert ihren/seinen Lösungsvorschlag
- Lehrerin fordert sie/ihn zum Vorlesen auf
- Schüler/in liest vor
- Lehrerin stellt den anderen Schülerinnen und Schüler Fragen wie: „*richtig oder falsch?*“, „*ist das richtig?*“
- Lernende antworten individuell oder gemeinsam
- Lehrerin fragt nach der Begründung der Bewertung
- Schülerseitige Begründung
- Bestätigung der Lehrerin

Diese Vorgehensweise verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Besprechung/Korrektur der einzelnen Sätze eingebunden und beteiligt sind. Sie bleiben mit Begeisterung und teils Ungestüm am Ball, sodass man – untermauert von der Ankündigung „Wir-Korrigieren“ – durchaus von einem pädagogischen „Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff.; 2002: 43f) sprechen kann. Alle Schülerinnen und Schülern scheinen in das gemeinsame Vorhaben einzuwilligen und die Lehrerin muss nicht etwa zur Mitarbeit animieren. Aber dies heißt nicht, dass sich alle Beteiligten auf gleicher sozialer oder wissensmäßigen Ebene begegnen, weil die Lehrerin diejenige ist, die die Endkontrolle fest im Blick hat und letztendlich entscheidet, was richtig oder falsch ist und wann sie eine Schüleräußerung als richtig oder falsch, als „*bien*“ oder „*très bien*“ qualifiziert. Die „Wissensasymmetrie“ (vgl. Luhmann 2002) und das hierarchische Verhältnis zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen und Schülern treten im Laufe der Besprechung der Hausaufgabe deutlich hervor.

5.4 Fall „Journée“: Französischunterricht einer 7. Klasse in Deutschland

Beobachtung

Aus organisatorischen und bürokratischen Gründen (fehlendes Einverständnis der Schüler) wird in eine weitere Unterrichtsstunde von Frau Müller ausgewertet. An diesem Französischunterricht, der am 03.12.2014 in einer 7. Klasse aufgezeichnet wurde, nehmen 22 Schüler (Jungengymnasium) teil. Die etwa 12- und 13-jährigen Schüler haben Französisch als zweite Fremdsprache mit Beginn der 6. Klasse gewählt. Die Unterrichtsstunde wurde mit einem Audiogerät aufgenommen und dauert 45 Minuten.

Einblick in den Unterrichtsraum

Von dem Erscheinungsbild und der Ausstattung her ist dieses Klassenzimmer dem Klassenraum ähnlich, in dem der Unterricht im Fall „Rendez-vous“ stattgefunden hat. Im Unterschied dazu hängen an den Wänden von den Schülern offenbar im Rahmen eines Projekts selbst anfertigte Poster. Hinzu kommt, dass jeder Schüler über ein eigenes Schließfach im hinteren Teil des Klassenraums verfügt. Dies deutet darauf hin, dass es sich um den ihnen zugewiesenen Klassenraum handelt.

Einbettung der Unterrichtsstunde

In dieser Klasse wird mit dem Lehrwerk *Découvertes* vom Klett Verlag gearbeitet, das aus fünf Bänden besteht. Die Konzeption der jeweiligen Bände orientiert sich an die Niveaustufen (A1 – B1) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. hierzu Homepage des Klett Verlags). Die beobachtete Unterrichtsstunde wurde über den Anfang der Lektion 3 des 2. Bandes „Paris-Toulouse“ gehalten. Familie Carbonne, die die Schüler seit der 6. Klasse kennen und deren Leben sie in jeder Lektion mitverfolgen, zieht von Paris nach Toulouse, nachdem Monsieur Carbonne dort eine neue Arbeit bei Airbus gefunden hat. Da die Familie noch kein neues zu Hause hat, lebt Monsieur Carbonne zunächst in einem Wohnmobil, während der Rest der Familie weiterhin in Paris wohnt und sich auf den Umzug vorbereitet. Der Lehrerin zufolge wurde am Vortag der Hospitation der Einstieg in die Lektion 3 vorgenommen, nämlich ein Vergleich von Paris und

Toulouse anhand von Bildern (Buch S. 34) und Audiomaterial. Gleichzeitig wurde das Wissen der Schüler über Paris reaktiviert sowie über Monate, Tage, Jahreszeiten und Tageszeiten gesprochen. Während des beobachteten Unterrichts wurde der Abschnitt „*Un e-mail de M. Carbonne*“ auf der Seite 35 (vgl. Anhang D) sowie die dazugehörigen Übungen behandelt.

5.4.1 Szene 1: „*bonjour madame Müller*“ – Inszenierung einer Begrüßung

Vor dem Unterricht haben wir¹¹² uns mit der Lehrerin im Lehrzimmer getroffen und uns fünf Minuten vor Beginn der Unterrichtsstunde gemeinsam ins Klassenzimmer begeben. Die Schüler sind schon im Klassenraum und es herrscht das in der Pause übliche Stimmengewirr und Gedrängel. Unmittelbar nach unserem Eintritt in den Klassenraum fordert die Lehrerin zwei Schüler auf, ins Lernzentrum zu gehen, da sie den Erlaubnismeldebogen für die Aufzeichnung nicht abgeben haben bzw. nicht aufgenommen werden wollen. Nachdem es geklingelt hat, stellt sich die Lehrerin vor die Schüler und sie stehen alle unaufgefordert auf. An dieser Stelle beginnt die Transkription.

00.00.00 *Lehrerin: bonjour m'sieurs*

Zu Beginn dieser Unterrichtsstunde begrüßt die Lehrerin die Schüler ähnlich wie im Fall „*Rendez-vous*“ formell in französischer Sprache mit „*bonjour*“. Diese Handlung weist darauf hin, dass sie diejenige ist, die die Befugnis hat, die Begrüßungshandlung zu initiieren. Die verwendete Begrüßungsformel legt nahe, dass die Begrüßung nicht spät am Abend erfolgt, sondern tagsüber (am Vormittag, Mittag oder Nachmittag). Die hinzugefügte Adressierungsform „*m'sieurs*“¹¹³ deutet darauf hin, dass die begrüßte Grup-

¹¹² Ähnlich wie der Unterricht im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ wurde diese Stunde gemeinsam mit einer Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz aufgezeichnet.

¹¹³ Zur extensiven und kontextfreien Deutung der Begrüßungsformel und Adressierungsform „*bonjour m'sieurs*“ vgl. Fall „*Rendez-vous*“, Szene 1 (Kapitel 5.2.1).

pe aus erwachsenen Männern besteht. Eine Nennung von Namen findet nicht statt. Vielleicht sind sie nicht bekannt oder erscheinen der Sprecherin nicht erwähnenswert. Vor dem Hintergrund, dass die Adressaten Schuljugendliche zwischen 12 und 13 Jahren alt sind, irritiert diese Adressierungsform. Deutlich wird, dass die Lehrerin einen formal-höflichen Umgang pflegt. Mit der Adressierung hebt sie die Schüler auf eine höhere Stufe, in die Position von „Herren“. Durch diese Adressierungsform wird gleichzeitig eine gewisse Distanz etabliert, denn es wurde weder eine persönliche Beziehung (namentliche Adressierung) noch wurden affektive Adressierungsmerkmale (beispielsweise: „*meine lieben...*“) erwähnt. Berücksichtigt man zusätzlich die verschluckte und schnelle Aussprache der Adressierungsform, dann drückt dies eine Sprachsicherheit aus und lässt ersehen, dass es sich um keine stark hierarchische Situation oder um keinen hochsprachlichen Kommunikationskontext handelt. Dadurch ergibt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit zwischen der formellen Begrüßung „*bonjour*“ und der umgangssprachlich formulierten Adressierungsform „*m’sieurs*“. Nun lässt sich fragen, ob den adressierten Schülern tatsächlich eine Anerkennung (vgl. Reh/Ricken 2012) als „*Herren*“ wiederfahren wird, sie im Unterrichtsverlauf dementsprechend agieren bzw. von der Lehrerin als solche behandelt werden. Außerdem lässt sich auch fragen, ob sich die Adressierung als „*m’sieurs*“ eher als rhetorische Eingangsformel entpuppt. Erwartet werden kann, dass nun ein Rückgruß erfolgt, vielleicht ähnlich formell, distanziert und sprachsicher mit „*bonjour madame*“.

00.00.02 S. (m) [*gemeinsam und ansingend*]: *bon-jour ma-dame Mül-ler*

Die mit „*m’sieurs*“ adressierten Schüler reagieren wider Erwarten mit einem chorischen und angesungenen Rückgruß. Ihre Handlung steht in völligem Widerspruch zur Adressierung der Lehrerin, denn die begrüßten und adressierten Schüler lassen dadurch erkennen, dass sie ihre Rolle und Position als lehr- und lernbedürftiges Schülerkollektiv anerkennen und demnach zurückgrüßen. Das Prinzip der Reziprozität in Begrüßungshandlungen ist hier in ritualisierter und inszenierter Form von den Gegrüßten respektiert. Im Unterschied zu den Lernenden der 12. Klasse im Fall „*Rendez-vous*“, die die Lehrerin nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit und Gleichartig (vgl. Oevermann 1983: 238) mit „*bonjour madame*“ zurückgegrüßt hatten, etablieren die Schüler in dieser Unterrichtsstunde eine ge-

wisse „Nähe“ (vgl. Helsper 1996: 530) zur Lehrerin, indem sie auf ihren Namen eingehen: „*madame Müller*“. Vor dem Hintergrund, dass sich hier offensichtlich eine eingeübte und ritualisierte Handlung zeigt, lässt sich fragen, inwiefern die Etablierung dieser „Nähe“ (ebd.) als bewusste und spontane Reaktion betrachtet werden kann. Berechtigt ist diese Frage in Anbetracht Luhmanns (2002: 79) Überlegung, nach der „Schüler eine eigene Schülerkultur entwickeln, daß sie ironische Distanz zum Lehrpersonal pflegen und Gelegenheiten für ein ‚karnevalistisches‘ Ausleben dieser Distanz suchen und finden“. Jedenfalls drücken die Schüler durch diese gemeinsame und angesungene Begrüßung ihre Zusammengehörigkeit, die Anerkennung der Normen der Schule und die Akzeptanz der Hierarchie und der Autorität der Lehrerin aus. Anders gesagt: verkünden sie auf diese Weise ihre gemeinsame Einwilligung in ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff). Davon ausgehend lässt sich ersehen, dass es hier offensichtlich um keine Begrüßung als Höflichkeit handelt, sondern um die Didaktisierung bzw. Inszenierung einer Begrüßungshandlung zum Zweck der „Etablierung der Ordnung des Unterrichts“ (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein /Reh 2010), vor allem auch, weil es sich um den Unterrichtsaufakt in der Zielsprache (Französisch) handelt. In der dritten Sequenz ist nun mit einem erneuten Wortergreifen der Lehrerin zu rechnen.

00.00.08 *Lehrerin: nous sommes quelle date? [viele Schüler melden sich] Bruno*

Unmittelbar nach dem „Austausch von Begrüßungshandlungen“ (Oevermann 1983: 237) setzt die Lehrerin fort und stellt den Schülern in französischer Sprache eine Frage zum Datum „*nous sommes quelle date?*“ Dabei hebt sie den Gemeinschaftssinn durch das Personalpronomen „*nous*“ (wir) und stellt dadurch die angesprochenen Personen ins Zentrum des Geschehens. Das in Präsens konjugierte Verb „*sommes*“ (sind) verdeutlicht ferner, dass die Sprecherin und deren Zeitgenossen hauptsächlich von diesem Geschehen bzw. Zustand betroffen sind. Von daher wird deutlich, dass das aktuelle Datum hier erfragt wird. An dieser Stelle lässt sich fragen, ob es sich hier um eine echte Frage oder um die Instrumentalisierung der Fremdsprache bzw. um eine didaktische Lernfrage handelt oder um beides, denn das eine kann mit dem anderen verknüpft werden. Deutlich wird jedenfalls, dass neben der Begrüßung die

Frage zum Datum zum Ritual des Unterrichtsbeginns und zur „Herstellung der Ordnung des Unterrichts“ (vgl. Rabenstein/Reh 2010) gehört. Die Einhaltung der Melderegeln durch viele Schüler ist ein weiteres Anzeichen für die rekonstruierte Anerkennung der Lehrerin und für das schülerseitige Einlassen auf die Institution und auf die Normen der Schule. Anders gesagt: die Schüler akzeptieren die Regel der Beteiligung an der Wissenskonstruktion bzw. die „Rollen differenzierung“ (Luhmann 2002) zwischen ihnen und der Lehrerin. Im Anschluss daran nimmt die Lehrerin ihre anerkannte Rolle wahr und nennt einen Schüler mit dem Vornamen „Bruno“ und erteilt ihm damit das Rederecht. Diese Adressierung stellt wiederum eine weitere Widersprüchlichkeit zur Ansprache der Schüler als „*m'sieurs*“ (Herren): der Schüler wird hier persönlich mit seinem Vornamen angesprochen und nicht etwa als „*Herr X*“. Eine ähnliche Begrüßungskonstellation wurde – wie schon im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ erwähnt – von Meister und Schelle (2013: 186) als eine Art „Ironie“ gedeutet. Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Lernenden zwar als „reif und erwachsen“ begrüßt und adressiert werden, aber im Verlauf des Lehr- und Lernprozesses nicht dementsprechend behandelt werden (vgl. hierzu auch Schelle/Früchtenicht 2015). In der vorliegenden Sequenz lässt sich die lehrerlinseitige Aufwertung der Schüler durch die überzogene Adressierung als „*m'sieurs*“ (Herren) aber auch anders deuten, nämlich als Mittel zur Förderung der Motivation¹¹⁴. Durch die Adressierung der Schuljugendlichen als „*Herren*“ geht die Lehrerin offenbar auf ihre Wünsche und Bedürfnisse ein oder/und motiviert sie während des Lehr- und Lernprozesses als kompetent und wirksam zu agieren. Das Vorgehen der Lehrerin scheint hier das Lernkollektiv einander näher zu bringen und die Schüler zur Teilnahme am Lehr- und Lernprozess und an der Wissenskonstruktion anzusporren. Wie mag nun die Antwort von Bruno sein? Wie wird er reagieren?

¹¹⁴ Zur Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation vgl. Rohlfs 2011, der sich auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993) bezieht.

00.00.11 Bruno: *c'est ähm mercredi le::: trois ähm décembre deux mille quatorze*

00.00.20 Lehrerin: *merci asseyez-vous [Schüler setzen sich hin und L. schreibt an die Tafel folgendes: mercredi, le 3 décembre 2014]*

Unmittelbar nachdem Bruno grünes Licht von der Lehrerin bekommen hat, leitet er seinen Beitrag in französischer Sprache ein: „*c'est*“ (das ist) und beantwortet das erfragte Datum, das sich mit „Mittwoch, den dritten Dezember zweitausendvierzehn“ übersetzen lässt. Deutlich wird, dass er die Antwort nicht in einem Sprachfluss vorträgt, sondern dass er sich dabei Denkpausen verschafft, die durch die Verzögerungspartikel „*ähm*“ und die Dehnung bei dem Artikel „*le*“ (der) erkennbar sind. Das verwendete Einleitungselement „*c'est*“ harmoniert nicht mit der Frage der Lehrerin „*nous sommes*“ und wirkt unpersönlich und einen Zustand beschreibend. Er geht nicht auf die Akteure, d.h. auf das betroffene „*Nous*“ (Wir) ein. In Bezug auf die gestellte Frage ergibt sich auf der syntaktischen Ebene keine wohlgeformte Satzbildung. Wohlgeformt wäre aber der Satz in dieser Form, wenn er mit einer temporalen Angabe wie „*aujourd'hui*“ (heute) angefangen hätte. Danach hatte die Lehrerin aber nicht explizit gefragt und sie geht auch nicht darauf ein, sondern bedankt sich beim vortragenden Schüler „*merci*“. Davon ausgehend lässt sich der Sprechakt der Lehrerin als formal-höflich und motivierend rekonstruieren. Sie legt offenbar keinen großen Wert auf solche syntaktischen Feinheiten oder auf solche kleinen „Fehler“. Ferner scheint auch das ritualisierte Vorgehen in diesem Unterrichtsbeginn die fachliche Richtigkeit zu dominieren. Verknüpft mit der Aufforderung zum Hinsetzen „*asseyez-vous*“ fungiert das Klassenkollektiv als Adressat der Danksagung. Auf diese Weise zollt die Lehrerin gleichsam den anwesenden Schülern Dank für ihre aktive Teilnahme an der „Etablierung der Ordnung des Unterrichts“ (vgl. Wagner-Willi 2005; Rabenstein/Reh 2010). Durch die Ausführung der Aufforderung der Lehrerin erkennen die Schüler die Position und Hierarchie der Lehrerin und ihre eigene Position als „Bildungsbedürftige“ (Brandl 2014) an. Das Abschreiben des Datums an die Tafel bestätigt die Hypothese, dass dies vor allem zu didaktischen Zwecken erfragt wurde. So ist nun die „Ordnung des Unterrichts“ sozial und gleichsam inhaltlich hergestellt (vgl. ebd.).

Zusammengefasst und Fallstrukturhypothese

Die Begrüßungshandlung in diesem Unterrichtsbeginn weist Ähnlichkeiten mit der im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ auf. Im Unterschied zu den älteren Lehrenden, die auf die Begrüßung der Lehrerin („*bonjour m'sieurs dames*“) auch formal und distanziert mit „*bonjour madame*“ zurückgegrüßt hatten, reagieren die in dieser Szene als erwachsene Personen mit „*m'sieurs*“ adressierten Schüler mit einer kindlichen Haltung, indem sie die Lehrerin gemeinsam und ansingend zurückgrüßen. Diese schülerseitige Handlung, ihr unaufgefordertes Aufstehen und die unmittelbare Durchführung der Aufforderung der Lehrerin legen nahe, dass die Schüler ihre Position als „lehr- und bildungsbedürftige“ Subjekte (vgl. Brandl 2014) bewusst sind und die Rolle der Lehrerin anerkennen, anders gesagt, dass sie sich auf die Normen der Schule einlassen und dadurch in ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff.) einwilligen. Die erwachsenenmäßige Adressierung, die Danksagung an die Schüler und die Anerkennung vom Schüler Bruno und dessen Sprachkompetenz deuten ähnlich wie im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ auf einen höflich-formalisierten aber auch motivierenden Umgang mit den Schülern hin. Dies lässt sich als eine Einlassung auf die Schüler und auf deren Bedürfnisse deuten. Verbunden ist damit vielleicht auch die Vorstellung (trotz fehlerhafter Schülerantwort) der Motivation der Schüler, in der französischen Sprache zu sprechen, Vorschub zu leisten. Außerdem lässt sich aus den Handlungen der Akteure in dieser Szene eine gegenseitige Anerkennung der „asymmetrischen Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) feststellen. Von daher verläuft die Interaktion zu Beginn dieser Unterrichtsstunde zügig und störungsfrei (aber doch auch nicht ohne Zwang). Nun lässt sich fragen, ob die gegenseitige Anerkennung und der höflich-formalisierte und motivierende Umgang mit den Schülern sich im fachlichen Unterricht fortsetzen. Wird die Lehrerin mit den von den Schülern begangenen „Fehlern“ weiterhin tolerant umgehen bzw. wird sie den Schülern die oben rekonstruierten Spielräume in Bezug auf fehlerhafte Äußerungen lassen? Im nächsten Schritt wird nun der Einstieg ins Unterrichtsthema näher betrachtet.

5.4.2 Szene 2: „*presque oui*“ – ambivalenter Umgang mit „Fehlern“

Unmittelbar nach der Etablierung der Rahmung für die fachliche Unterrichtskommunikation nimmt die Lehrerin das Thema des vorherigen Tages wieder auf: „*hier, on a fait la journée*“ („gestern haben wir den Tag/Tagesablauf behandelt“) und schreibt den Begriff „*la journée*“ an die Tafel unter das Datum. Mit diesem Verfahren lenkt sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf das bereits behandelte Thema. Anschließend meldet sich ein Schüler. Die Lehrerin willigt in französischer Sprache in seine Wortmeldung ein „*oui*“ (ja) und wendet sich ihm persönlich zu, indem sie ihn mit dem Vornamen „*Till*“ anspricht. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrerin noch keine Frage an die Schüler gestellt hat, ist an dieser Stelle spannend zu wissen, was der Schüler mitteilen möchten. Will er etwas über die Organisation ansprechen (fehlende Hausaufgabe, kranker Mitschüler etc.)? Ist ihm etwas bei dem Tafelanschrieb aufgefallen oder möchte er etwas ergänzen?

00.00.38 *Till: wir hatten zuerst morgen*

Im Unterschied zur Lehrerin äußert sich Till in deutscher Sprache. Obwohl keine Frage gestellt wurde, ersucht er das Rederecht und spricht stellvertretend für sich, die Lehrerin und seine Mitschüler, indem er den Gemeinschaftssinn durch das Personalpronomen „*wir*“ hervorhebt. Unmittelbar danach pflichtet er der Lehrerin bei, indem er durch das Verb „*hatten*“ eine in der Vergangenheit geschehene und abgeschlossene Handlung beschreibt, deren Auswirkungen womöglich immer noch präsent sind. Mit diesem Verb drückt er entweder einen im Präteritum konjugierten Besitz oder eine im Plusquamperfekt konjugierte Handlung aus, deren Bedeutung erst durch das Anfügen des Partizips Perfekt zu erschließen ist. Das, was sie gemeinsam hatten, scheint in Verbindung mit verschiedenen Elementen oder Abfolgen zu stehen und Till bringt offensichtlich die erste Etappe bzw. das erste Element ins Gespräch. Dies ist durch das Adverb „*zuerst*“ erkennbar und die hinzugefügte zeitliche Angabe „*morgen*“ zeigt, dass der Schüler auf eine zeitliche Aufzählung hindeutet. Frappierend dabei ist, dass seine Satzkonstruktion an dieser Stelle beendet ist, denn die Mitteilung scheint in dieser Form unvollkommen zu sein. Fühlen sich die Beteiligten dadurch aufgeklärt oder verstehen, worauf er hinaus will? Was geschieht als Nächstes? Wird die Lehrerin zustimmen, eine

Rückfrage formulieren, widersprechen, eine Korrektur initiieren oder vornehmen?

00.00.44 *Lehrerin: genau [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: le matin. Ein Schüler meldet sich] Ralf*

Obwohl der Satz von Till als unvollständig rekonstruiert wurde, scheint sein Beitrag aus Sicht der Lehrerin inhaltlich oder/und formal verständlich zu sein. Von daher lässt sich sagen, dass die Aussage von Till zur aktuellen Unterrichtssituation passt oder/und der Erwartungshaltung der Lehrerin entspricht. Mit der positiven Bestätigung der Aussage wird Tills Teilnahme am Unterrichtsgeschehen von der Lehrerin anerkannt. Eine ähnliche Struktur wurde bereits in der vorherigen Szene im Umgang mit der Wortmeldung von Bruno rekonstruiert. Die Tatsache, dass die Lehrerin ihm in derselben Sprache zustimmt, beweist, dass sie die verwendete Sprache nicht zurückweist und dass sie das in der Ausgangssprache gegebene und richtige Stichwort akzeptiert. Diese Handlung, die auch als sprachliche Harmonisierung gedeutet werden kann, geht – um mit Bohnsack zu sprechen – mit einer gewissen „Form habitueller Übereinstimmung“ (vgl. u.a. Bohnsack/Nohl 2000) einher. Ferner lässt sich die Rückmeldung der Lehrerin als Mittel zur Förderung der Selbstständigkeit der Schüler deuten und dies trägt zur Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und zur Aufrechterhaltung und Verstärkung ihrer Motivation bei, wie es von Deci/Ryan (1993, zitiert in Rohlf 2011: 99) dargelegt wurde. Auf der anderen Seite geht aus der Rückmeldung der Lehrerin das in der vorherigen Szene rekonstruierte hierarchische Verhältnis zwischen den Akteuren und die festgestellte anerkannte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) hervor. So geht hier in deutlicher Form die klassische Lehr- und Lernsituation hervor, in der die „Wissensasymmetrie“ (vgl. Luhmann 2002) im Mittelpunkt der Unterrichtskommunikation steht. Dennoch motiviert die Lehrerin ihre Schüler und räumt ihnen die Möglichkeit zum Mitdenken und zur aktiven Teilnahme ein.

Unmittelbar nach der Einwilligung in den Beitrag des Schülers wechselt die Lehrerin in ihre fachliche Welt und transformiert nonverbal den vom Schüler zuvor genannten Begriff „*morgen*“ in ein französisches Pendant. Näher betrachtet enthält dieser Begriff zwei mögliche Optionen, und zwar zum Ausdruck zu bringen, dass es sich um den nächsten Tag „*demain*“ handelt oder in einer verkürz-

ten Form um das groß geschriebene Morgen im Sinne von „*le matin*“. Der von der Lehrerin an der Tafel angeschriebene Begriff „*le matin*“ zeigt aber deutlich, worum es hier geht. Bemerkenswert ist, dass die Lehrerin nicht nur in die Zielsprache wechselt, sondern auch den Begriff mit einem Artikel ergänzt. Eine gewisse Widersprüchlichkeit lässt sich jedoch in ihrer Vorgehensweise rekonstruieren, weil die vorherige Zustimmung nun fraglich ist. Ist die Zustimmung der Genauigkeit der Äußerung des Schülers durch die Übersetzung und Artikelsetzung aufgehoben oder greift die Lehrerin dadurch auf eine pädagogische Zeigefunktion zurück, um den Lernprozess in Gang zu bringen bzw. den Einstieg ins Unterrichtsthema zu beschleunigen? Deutlich wird jedenfalls, dass sie auf direkte Zurückweisungen, Erklärungen und metasprachliche Kommentare verzichtet. Stattdessen nimmt sie den Impuls von Till an, der zum Inhalt passt, aber nicht in der Zielsprache gegeben wurde und transformiert ihn „*en Passant*“ zum Zweck der Wissensaktivierung und -konstruktion. Im Anschluss daran und offensichtlich als Anzeichen für den Erfolg der eingesetzten Vorgehensweise, um die Schüler zum Wortergreifen zu motivieren, meldet sich ein anderer Schüler, ähnlich wie Till zuvor. So stützt er sich vor dem Reden auf das „Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens“ (Luhmann 2002: 105). Diese Regel der Unterrichtskommunikation, die (Tyack/Tobin (1994) zufolge zur „grammar of schooling“ d.h. zur „Grammatik der Schularbeit“ (vgl. Caruso 2010) gehört, ist hier von einem weiteren Schüler respektiert und anerkannt. Anschließend nimmt die Lehrerin ihre Rolle wieder wahr und erteilt ihm durch namentliche Adressierung „*Ralf*“ das Rederecht. Durch diese Adressierungsform etabliert die Lehrerin wie bei Till zuvor eine gewisse „Nähe“ (vgl. Helsper 1996: 530) zum sich meldenden Schüler und dies tut sie offensichtlich in Form einer Motivierung oder Gegenleistung für die Akzeptanz der Regel der „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin 1994). Da Till das „*Zuerst*“ eingeleitet hat und dies von der Lehrerin akzeptiert wurde, ist nun zu erwarten, dass Ralf mit dem „*Dann*“ weiter macht oder zu Tills Beitrag oder zum Tafelanschrieb Stellung nimmt.

00.00.50 *Ralf: la minuit*

Besonders bemerkenswert in Ralfs Wortmeldung ist, dass er das vorherige Handeln der Lehrerin aufgreift, indem er den Tafelanschrieb als Verbesserung von Tills Beitrag ansieht und merkt, dass

die Lehrerin eine direkte Formulierung der Antworten auf Französisch und mit dem entsprechenden Artikel fordert. Inhaltlich legt der von ihm genannte Begriff „*minuit*“ deutlich nahe, dass es sich hier um die Entwicklung einer Assoziationskette über die Tageszeiten handelt. Auf der formellen Ebene passt der benutzte Artikel „*la*“ nicht zum Substantiv „*minuit*“. Dieser Genusfehler kann völlig unterschiedliche Gründe haben. Unter Heranziehung des Sprachregisters der Schüler lässt sich der Genusfehler als Interferenzfehler bzw. als negativer Transfer von der Ausgangssprache in die Zielsprache deuten. Müller (2007: 19) zufolge lassen sich ähnlicher negativer Transfer in der Lernersprache feststellen, wenn bestimmte grammatische Unterschiede zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache bestehen und der Lerner die grammatischen Regularitäten der Ausgangssprache in die Zielsprache überträgt (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund, dass in deutscher Sprache der Artikel von einem Kompositum sich auf den letzten Teil des Wortes bezieht (die Nacht und die Mitternacht), hat der Schüler diese Regel der Artikelsetzung womöglich in die zu erlernende Sprache transferiert, wobei es in französischer Sprache „*la nuit*“ und „*le minuit*“ heißt. Wie reagiert nun die Lehrerin auf diesen Genusfehler? Initiiert sie eine Selbst- oder Fremdkorrektur, korrigiert sie den Fehler direkt, greift geht sie auf die metasprachlichen Erklärungen der Regel der Artikelsetzung zurück? Wie bisher rekonstruiert wurde, ist aber auch möglich, dass sie Ralfs Beitrag zur Wissensaktivierung aufnimmt und konstruktiv weiterführt.

00.00.51 *Lehrerin [lachend]: presque oui oui [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: le minuit. Dann meldet sich ein Schüler] Alex*

00.01.00 *Alex: l'après-midi*

00.01.02 *Lehrerin: oui [schreibt das Wort an die Tafel und ein Schüler hebt die Hand] Bruno*

Aus der Reaktion der Lehrerin auf Ralfs Beitrag geht zunächst hervor, dass sie sich treu bleibt und so verfährt, wie bereits bei Till, indem sie auf die Sprache zurückgreift, in der der Beitrag gegeben wurde. Dies legt nahe, dass die vortragenden Schüler und deren Äußerungen von der Lehrerin ernst genommen werden, und dass sie bei der Rückmeldung auf die Äußerung der Schüler eine „Form habitueller Übereinstimmung“ (Bohnsack/Nohl 2000) sucht. Die lachend ausgesprochene und approximative Bewertung „*presque*“ (fast) wirft aber Fragen auf. Von der manifesten Bedeutungsebene

her kann das Lachen als ein Zeichen von Nicht-Seriosität gedeutet werden und somit als widersprüchlich zum rekonstruierten Ernst-Nehmen der Beiträge der Schüler fungieren.

Exkurs zum Thema „Lachen“:

Das Lachen kann unterschiedlich gedeutet werden. Ganz im Gegensatz zu seiner zugeschriebenen Rolle als passive Reaktion auf einen Stimulus, merkt Merziger (2005) an, dass das Lachen ein breiteres Funktionsspektrum umfasst und „als gefühls- und erkenntnismäßiger Ausdruck wie auch als Kommunikationsmedium intentional eingesetzt“ wird (vgl. ebd.: 1, in Bezug auf Mulkay 1988) und zu folgenden Zwecken genutzt werden kann: „Modalitätswechsel, Imagearbeit, Korrekturen, Einstellungsäußerung, Normdurchbrechung, Distanzierung“ (vgl. ebd.: 67). In ihrer konversationsanalytischen Auseinandersetzung mit diesem Thema schlägt Jefferson (1985) eine ähnliche Richtung ein und stellt heraus, „dass Lachen eine geordnete Sprechhandlung darstellt, die wegen ihrer interaktionellen Effekte eingesetzt wird“ (vgl. Merziger 2005: 59). Da es sich in der vorliegenden Unterrichtssequenz nicht um eine lustige oder komische Situation handelt, die zu einem spontan herausgebrachten Lachen führen kann, lässt sich dieses „Lachen in die Rede hinein“ (vgl. ebd.: 60) oder dieser „Wechsel von Sprechen-Lachen-Sprechen“ (vgl. ebd.: 66) als kontrolliertes, „unnatürliches“ Lachen (vgl. ebd.: 59, in Anlehnung an Mulkay 1988) beschreiben. Unabhängig davon unter welchem Modus das Lachen eingesetzt wurde, stellt es „eine klare kommunikative Anweisung an die Beteiligten, für das Gesagte“ dar (vgl. ebd.: 59). Jefferson zufolge kann „die Obszönität auch akzeptiert und ‚familiär‘ mit Lachen unterstützt werden“ (vgl. Merziger ebd.). Merziger (ebd.: 59) weist in Anlehnung an Jefferson darauf hin, dass das bewusste Einsetzen von Lachen als „Verstehensanweisung, dass eine andere Ebene vorliegt“, fungieren kann, aber auch einen Mittelweg darstellt, um sich an das „Unerlaubte oder Tabuisierte“ zu wenden. Ähnliche Befunde sind auch bei Schelle (2003) in der Analyse einer Politikunterrichtsstunde einer 8. Klasse zum Thema „Jugend und Politik“ zu finden. Die Auseinandersetzung mit einem Text, in dem eine Gruppe von Schuljungen sich infolge eines Flugzeugunfalls alleine auf einer unbewohnten Insel befindet (weil alle Erwachsenen ums Leben gekommen sind), bringt eine Schülerin zum Lachen. Das unterdrückte Lachen und die von der Schülerin formulierte Äußerung

sind als „Ambivalenz von Furcht und Wunsch“ interpretiert worden (vgl. ebd.: 26-29).

Zurück zur Interpretation

Was hat aber das Lachen in dem vorliegenden Kommunikationsrahmen zu bedeuteten? Vor dem Hintergrund, dass es sich hier um eine ernsthafte Lehr- und Lernsituation handelt, deutet es darauf hin, dass etwas Wichtiges oder Stimmungsvolles vorliegt und das Lachen ermöglicht, die Aufmerksamkeit und die Konzentration der Beteiligten auf das Geschehen zu lenken. Der Genusfehler steht hier offensichtlich für das Wichtige oder/und Lustige, das die Lehrerin womöglich aufgrund ihres verfolgten Lehrkonzepts nicht gewillt ist, zu benennen oder direkt zu korrigieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Lachen auch unter dem Blickwinkel von dem interpretieren, was Jefferson (1985) als „Streben nach Intimität [...] beim Einführen einer Unanständigkeit oder Obszönität“ (vgl. ebd., zitiert in Merziger 2005: 67) gedeutet hat. Aus der Handlung der Lehrerin lässt sich auch die von Schelle (2003) rekonstruierte Ambivalenz feststellen, aber hier offensichtlich im Sinne von einem Spannungszustand zwischen Korrigieren oder Nicht-Korrigieren. Neben dem falschen Genus kann die lachend ausgesprochene Bewertung „*presque*“ (fast) der Tatsache geschuldet sein, dass der von Ralf genannte Begriff „*minuit*“ (Mitternacht) zwar zur Assoziationskette gehört, aber nicht zum erwarteten „*Dann*“ passt, das sich der von Till gegebenen Tageszeit „*morgen*“ anschließen soll. Vor dem Hintergrund, dass Ralf ohne explizite Aufforderung der Lehrerin rekonstruiert hat, dass sie die Antworten auf Französisch und mit dem entsprechenden Artikel erwünscht, lässt sich das Lachen ferner als Freude deuten, dass die Antwort fast richtig ist. Dadurch fungiert es als eine Form der Unterstützung. Die doppelt betonte Zustimmung „*oui oui*“ legt deutlicher nahe, dass die Lehrerin die Antwort trotz des Genusfehlers und der unpassenden Reihenfolge wertschätzt. Ihre weiteren Handlungen weisen Ähnlichkeiten mit der Vorgehensweise nach der Zustimmung von Tills Aussage auf. Ohne metasprachliche Kommentierungen oder irgendeine verbale Korrektur oder Korrekturinitiierung schreibt die Lehrerin den ursprünglich erwarteten Artikel zusammen mit dem genannten Begriff an die Tafel. Dadurch lässt sich hier eine besondere Form der Korrektur feststellen, und zwar eine im Schreiben vollziehende Korrektur. Dies bekräftigt ferner die zuvor dargelegte Ambivalenz,

in der sich die Lehrerin aufgrund des begangenen Fehlers befand. Wie im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ (Szene 2) rekonstruiert wurde, ist diese Form der Korrektur eine weitere Ausdrucksform des höflichen Umgangs der Lehrerin mit den Schülern. Ob der betroffene Schüler und dessen Mitschüler von dieser Korrekturart besser profitieren können, lässt sich an dieser Stelle nicht näher darlegen. Deutlich wird aber, dass der Begriff in aller Öffentlichkeit an der Tafel und mit dem richtigen Artikel verschriftlicht steht. Der Umgang der Lehrerin mit den Schülern und deren Äußerungen scheint eine hohe Teilnahmereitschaft auszulösen. Unaufgefordert melden sie sich unmittelbar nach der Ausarbeitung der Äußerung ihres Mitschülers. So lässt sich sagen, dass die Melderegel von allen Schülern respektiert und anerkannt ist, sodass Zwischenrufe offensichtlich nicht zu erwarten sind. Die Lehrerin folgt auch ihrer Vorgehensweise weiter, indem sie bei der Ansprache der sich meldenden Schüler auf die namentliche Adressierung zurückgreift, um eine gewisse „Familiarität“ und „Nähe“ mit ihnen herzustellen, und dies kann – wie es bisher rekonstruiert – als Förderung ihrer Motivierung gedeutet werden. Ähnlich wie seine Mitschüler zuvor (Till und Ralf) zeigt die Umgangsweise mit der Äußerung von Alex (Rückmeldung in der gleichen Sprache und das Abschreiben seiner Antwort an die Tafel), dass sein Beitrag zur Wissenskonstruktion ernst genommen und anerkannt wird.

Zusammenfassung und Überprüfung der Fallstrukturhypothese

Inhaltlich handelt es sich in dieser Unterrichtsphase um die Aktivierung des Wissens der Schüler zu dem in der vorherigen Unterrichtsstunde behandelten Thema („die Tageszeiten“). Bemerkenswert in der Unterrichtskommunikation ist, dass dies in einem zügigen Ablauf ähnlich wie bei der Begrüßungsszene (etwa 20 Sekunden) erfolgt. Ohne direkte Aufforderungen oder Anweisungen seitens der Lehrerin lassen sich eine hohe Teilnahmereitschaft der Schüler zur Wissenskonstruktion und eine totale Einhaltung der Melderegel feststellen. Dies bekräftigt die Strukturhypothese, dass die Schüler die rekonstruierte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) anerkennen. Bei der Einwilligung in die Wortmeldung der Schüler durch namentliche Adressierungen (Till, Ralf, Alex, Bruno) zeigt sich, dass die Lehrerin eine gewisse „Nähe“ (vgl. Helsper 1996) zu ihnen herstellt und dies lässt sich als Förderung deren Motivation deuten. Die Rückmeldungen auf die Schüleräußerungen

in denselben Sprachen (auf Deutsch oder Französisch) deuten darauf hin, dass die Lehrerin die vortragenden Schüler und deren Beitrag ernst nimmt aber auch, dass sie dabei eine „Form habituel-
 ler Übereinstimmung“ (Bohnsack/Nohl 2000) sucht. Im Umgang mit „Fehlern“ resultiert daraus, dass der Lehrerin primär weniger um die formal grammatikalische Richtigkeit der Äußerung der Schüler geht, sondern darum, dass Begriffe für die Assoziationsket-
 te zum Thema „Tageszeiten“ gesammelt werden, unabhängig da-
 von, ob sie in der Muttersprache „*wir hatten zuerst mor-
 gen*“ gegeben werden, oder ob der Artikel nicht passt „*la* minuit*“. Der umformulierte und ergänzende Tafelanschrieb und die im Schreiben vollziehende Korrektur des Genusfehlers von Ralf wei-
 sen darauf hin, dass die Lehrerin, statt die Teilnahmebereitschaft der Schüler durch Zurückweisungen, Erklärungen oder metasprach-
 liche Kommentierungen zu hemmen, der Förderung ihrer Selbstän-
 digkeit und Eingebundenheit im Lernkollektiv Vorrang gibt. Deci/Ryan (1991) zufolge tragen ähnliche selbständigkeitsfördernde
 Maßnahmen und Rückmeldungen zur Aufrechterhaltung und Ver-
 stärkung der intrinsischen Motivation der Schüler bei (vgl. ebd.,
 zitiert in Rohlf's 2011: 99). Die Handlungen der Akteure bestätigen
 ferner die in der vorherigen Szene rekonstruierte gegenseitige An-
 erkennung der „Rollenasymmetrie“ (vgl. Luhmann 2002) und den
 höflich-formalisierten Umgang miteinander. Wie geht es in dieser
 Unterrichtsstunde weiter? Lässt sich die Fallstrukturhypothese zu-
 spitzen, erweitern oder ändern? Verfolgt die Lehrerin ihr Korrek-
 turkonzept weiter oder lassen sich andere Formen von Fehlerkor-
 rektur rekonstruieren?

5.4.3 Szene 3: „*le noi*“ – negative Auswirkung einer vorherigen Korrektur

Im Anschluss an den Beitrag von Alex wird die Sammlung der Begriffe zur Tageszeit weitergeführt. Der Schüler Bruno, der sich am Ende der vorherigen Szene gemeldet hat, nennt nochmals die Tageszeit („*le matin*“), die von Till in deutscher Sprache gegeben und von der Lehrerin nonverbal durch Tafelanschrieb übersetzt wurde. Ohne Kommentar willigt die Lehrerin in seine Äußerung ein und ruft weiterhin durch namentliche Adressierungen (Norbert, Nico) die Schüler auf, die sich gemeldet haben. Begleitet mit dem entsprechenden Artikel nennt Norbert „*le soir*“ (den Abend) und Nico „*le midi*“ (den Mittag). Daran anschließend hält auch ein

anderer Schüler die Melderegeln ein und die Lehrerin adressiert ihn mit seinem Vornamen: „Jens“.

00.01.20 Jens: *le noi*

Ähnlich wie seine Vorredner bildet Jens keinen vollständigen Satz, sondern nennt einen Begriff, der sich phonetisch mit /nwa/ transkribieren lässt und leitet ihn mit dem Artikel „le“ (der) ein. Was will der Schüler damit ausdrücken? Meint er damit das französische Pendant des Wortes „Nuss“ und zwar „noix“? Kontextfrei betrachtet ist vieles denkbar. Vor dem Hintergrund, dass es sich in dieser Unterrichtsphase um eine Sammlung von schon gelernten Begriffen zum Thema Tageszeiten handelt, ist möglich, dass er das Wort „nuit“ (Nacht), dessen phonetische Transkription /nui/ lautet, ins Gespräch bringen wollte und es falsch ausgesprochen hat. In beiden Fällen hat er einen Genusfehler begangen, da die Wörter „noix“ und „nuit“ feminin sind. Wie wird nun die Lehrerin auf die Äußerung von Jens reagieren? Kann sie die Mitteilungsabsicht des Schülers nachvollziehen? Formuliert sie eine Rückfrage oder initiiert sie eine Selbst- oder Fremdkorrektur? Aufgrund der Strukturlogik des Unterrichts und des rekonstruierten Umgangs der Lehrerin mit den Schüleräußerungen ist vielmehr zu erwarten, dass sie in die Äußerung von Jens einwilligt und seinen Beitrag ohne Kommentar anhand eines Tafelanschiebs umformuliert.

00.01.22 Lehrerin: *la*

Wider Erwarten greift die Lehrerin auf eine neue Korrekturform zurück, indem sie direkt und betont einen anderen Artikel „la“ (die) zuruft. In dieser Korrekturhandlung wendet sie das Verfahren an, das von Henrici/Herlemann (1986) als „fremdinitiierte Fremdkorrektur“ beschrieben ist, denn beide Handlungen (Initiierung und Korrektur) sind von ihr ausgeführt. Diese Korrekturoption steht im Kontrast zur Korrekturform des Genusfehlers in Ralfs Äußerung „la* minuit“ in der vorherigen Szene, in der die Lehrerin den richtigen Artikel nonverbal an die Tafel geschrieben hatte. Deutlich wird aber, dass sie weiterhin auf Initiierungen von Selbst- oder Fremdkorrekturen, Zurückweisungen der sprachlichen Unvollkommenheit und auf metasprachliche Kommentierungen verzichtet. Ähnlich wie zuvor stellt sie die von den Schülern vorgetragenen Aussagen richtig, ohne die Akteure bloßzustellen, vielleicht vor dem Hintergrund, dass dies ihre Teilnahmebereitschaft an der Wis-

senskonstruktion hemmen könnte. Hier wird Jens von der Lehrerin als jemand adressiert, dessen Unzulänglichkeit direkt im Anschluss an seinen Redebeitrag verbal zu korrigieren ist. So lässt sich sagen, dass die Lehrerin auf die Bedürfnisse des Schülers eingeht, und dies kann weiterhin als Förderung der Kompetenz der Schüler und somit als Verstärkung ihrer Motivierung (vgl. Rohlfs 2011) betrachtet werden. Nichtsdestotrotz ist der in den vorherigen Szenen rekonstruierte höflich-formalisierte Umgang mit den Schülern aufgehoben. Auf der anderen Seite legt diese explizite Korrektur des Genusfehlers explizit auch nahe, dass die Lehrerin den Aussprachefehler des genannten Begriffs nicht richtigstellt. Angenommen werden kann, dass sie an dieser Stelle der richtigen Aussprache keine Bedeutung beimisst oder dass sie den genannten Begriff im Sinne von „noix“ (Nuss) aufgefasst hat. Dies würde aber in dieser Unterrichtsphase irritierend sein, da der Begriff „noix“ zur Assoziationskette „Tageszeiten“ nicht passt. Ferner gehen aus der Korrektur der Lehrerin die oben rekonstruierte „Wissensasymmetrie“ (vgl. Luhmann 2002) und das hierarchische Verhältnis zwischen den Akteuren deutlich hervor. Wie wird Jens nun auf die Korrektur der Lehrerin reagieren?

00.01.23 *Jens: la noi*

Die Reaktion von Jens bekräftigt die bisher rekonstruierte Anerkennung der „asymmetrischen Rollenverteilung“ (ebd.). Durch die Wiederholung der Korrektur der Lehrerin gibt der Schüler zu erkennen, dass er sich auf die Normen der Schule einlässt und dass er die Unterstützung der Lehrerin für die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenz wahrnimmt. Der hinzugefügte Begriff „noi“, den er identisch wie zuvor ausspricht, deutet darauf hin, dass er das Übergehen des falsch ausgesprochenen Wortes als Bestätigung von deren Richtigkeit interpretiert hat. Jedenfalls ist der Beitrag von Jens aussprachlich oder inhaltlich nicht angemessen. In der nächsten Sequenz ist entweder mit einer weiteren Korrekturmaßnahme oder mit der Akzeptanz der falschen Aussprache des Wortes „*nuît*“ oder des zur Assoziationskette unpassenden Begriffs „*noix*“ zu rechnen. In dem zuletzt genannten Fall wird der Beitrag des Schülers seitens der Lehrerin durch die Visualisierung bzw. das Protokollieren des Wortes an der Tafel abgeschlossen.

00.01.24 Lehrerin: *non* (.) *la* [ein anderer Schüler meldet sich] *oui*

Die weitere Rückmeldung der Lehrerin gibt zu erkennen, dass sie mit dem Beitrag von Jens nicht einverstanden ist. Nun spricht sie im Nachhinein die Aussprache oder die inhaltliche Angemessenheit seiner Äußerung klassenöffentlich an. Von der Vorgehensweise her wird deutlich, dass sie sich mit der Äußerung des Schülers stückweise auseinandersetzt: zuerst den nicht passenden Artikel und dann das falsch ausgesprochene Substantiv. Angenommen werden kann, dass sie den Schüler durch umfangreiche Korrekturmaßnahmen nicht überfordern will, oder dass sie dazu tendiert, Genusfehler durch explizite Korrekturformen und Aussprachefehler oder semantische Fehler durch Korrekturaushandlungen (Selbst- oder Fremdkorrektur) richtigzustellen. Die Ablehnung bzw. Verneinung „*non*“ stellt einen Bruch in der rekonstruierten Strukturlogik der Unterrichtskommunikation dar. Dadurch wechselt die Lehrerin von der Ebene des Umgangs mit den Schülern als kompetente, selbstständige „*Herren*“ in die Adressierung des vortragenden Schülers als „lehr- und bildungsbedürftiger“ Fremdsprachener (vgl. Brandl 2014). Hier lässt sich also ein Ebenenwechsel vom höflich-formalisierten Umgang mit den Schülern und deren Beitrag in die klassenöffentliche Ablehnung und Verneinung der Äußerung eines vortragenden Schülers beobachten. Nach einer kleinen Pause wiederholt die Lehrerin den zuvor korrigierten und angenommenen Artikel „*la*“. Dies lässt sich als Initiierung einer Selbstkorrektur (wenn Jens der Adressat ist) oder/und einer Fremdkorrektur (wenn seine Mitschüler auch damit adressiert sind) deuten. Daraus geht besonders hervor, dass die Lehrerin weiterhin auf Zurückweisungen mit Aussagen wie „*das heißt nicht...*“ Oder „*man sagt nicht...*“ verzichtet, denn dies könnte als klassenöffentliche Bloßstellung oder sogar als demotivierend empfunden werden, besonders vor dem Hintergrund, dass die Lehrerin mit den Leistungen der Vorredner anders umgegangen hat. Die bereits rekonstruierte Ambivalenz zwischen Korrigieren bzw. Orientierung der sprachlichen Kompetenz der Schüler an den Normen der Fremdsprache und der Förderung deren Motivation lässt sich hier auch in einer anderen Form rekonstruieren. Die unmittelbare Intervention eines anderen Schülers zeigt einerseits, dass selbst in ähnlichen Unterrichtssituationen, in denen Zurufe in einem anderen Lehr- und Lernkontext rekonstruiert wurden (vgl. den Deutschunterricht aus dem Senegal, Fallbeispiele „*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“), die Einhaltung der Mel-

deregel weiterhin respektiert wird. Dies bekräftigt die bisweilen rekonstruierte anerkannte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002: 79) und das Einlassen auf die Normen der Schule. Andererseits deutet diese Intervention darauf hin, dass Jens nicht in der Lage ist oder ihm die Möglichkeit vorenthalten wird, eine Selbstkorrektur durchzuführen oder der Erwartung der Lehrerin entgegenzukommen. Wie u.a. im Fallbeispiel „*Einladung*“ Szene 2 dargestellt wurde, kann die Intervention des Schülers als Hilfestellung für seinen Mitschüler aber auch als Konkurrenz gedeutet werden. Jedenfalls positioniert er sich hier als derjenige, der offensichtlich die Erwartung der Lehrerin erfüllen kann. Beachtenswert bei der Einwilligung in die Wortmeldung des Schülers ist, dass die Lehrerin ihn nicht mit seinem Vornamen adressiert – wie bis jetzt festgestellt – sondern nur ihre Zustimmung „oui“ (ja) gibt. Wie lässt sich dies deuten? Kann die Handlung der Lehrerin als eine distanzierte Haltung gegenüber solchen Interventionen betrachtet werden? Bedeutet sie, dass die Lehrerin eine eventuelle Fremdkorrektur seitens eines Mitschülers nicht gutheißt? Eine endgültige Antwort lässt sich an dieser Stelle nicht formulieren. Was bringt nun der sich meldende Schüler ins Gespräch?

00.01.26 S. (m): la nuit

00.01.27 Lehrerin: la nuit [schreibt das Wort an die Tafel] c'etait tout?

Der Schüler ergreift das Wort und nennt den Begriff „*la nuit*“ (die Nacht), der von der Lehrerin unmittelbar danach wiederholt und an die Tafel – offenbar zum Zweck der Visualisierung oder einer späteren Systematisierung – verschriftlicht wird. Dies lässt erkennen, dass der Schüler rekonstruiert hat, dass die Lehrerin in der vorherigen Sequenz die Aussprache von Jens bemängelte. Anders gesagt, dass er die von der Lehrerin initiierte Korrektur durchgeführt hat, legt nahe, dass hier von einer „fremdinitiierten Fremdkorrektur“ (Henrici/Herlemann 1986: 15) gesprochen werden kann. Von daher hat er sich als Ausspracheexperte positioniert und wurde von der Lehrerin als solcher bestätigt. Dies stellt Jens in eine defizitäre Position, was die Aussprache von solchen Doppellauten betrifft. Ähnlich wie Momar im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ fungiert er als „didaktischer Rekonstrukteur“ (vgl. Diedrich 1988; Grammes 1998) der Erwartung der Lehrerin und somit als entscheidender „Ko-Konstrukteur“ (vgl. Schelle 2010: 100) bei der Begriffssammlung. Das Besondere bei dieser Korrekturintervention ist, dass diese Kon-

struktion im ganzen Französischunterricht der 12. Klasse (vgl. Fall „*Rendez-vous*“) nicht rekonstruiert werden konnte. Vermutlich werden ähnliche Interventionen unter den älteren Schülern als unangemessen betrachtet, denn sie könnten von dem Fehlerproduzenten als bloßstellend oder Angriff gegen seine sprachliche Kompetenz empfunden werden.

Wie im Fall „*Einladung*“ rekonstruiert wurde, bestätigt sich wiederum in der vorliegenden Szene die Lesart, dass die Fehlerproduzenten in den meisten Fällen nicht in der Lage sind, die initiierte Selbstkorrektur durchzuführen. Der Leistungsdruck, die Fokussierung der Aufmerksamkeit des ganzen Lernkollektivs auf den vortragenden Lernenden oder das Fehlen ausreichender Überlegungszeit können als Gründe dafür betrachtet werden. Als Konsequenz hieraus lässt sich eine längere Korrekturhandlung feststellen, indem ein Mitschüler interveniert, um eine Fremdkorrektur zu geben, die in den meisten rekonstruierten Fällen von der Lehrkraft als treffend bewertet wird. Für seine korrektive Intervention bzw. für die Fremdkorrektur erfährt der korrigierende Schüler außer dem Tafelanschrieb keine bemerkbare Anerkennung seitens der Lehrerin. Dies steht stark im Kontrast zur wertschätzenden Reaktion auf die von der Lehrerin erwarteten Antworten im Fall „*Einladung*“ (vgl. Szene 2: „*Momar*“, und Szene 4 „*Charles*“). In der vorliegenden Unterrichtssituation geht die Lehrerin offensichtlich davon aus, dass ein Lob ein Spannungsverhältnis zwischen dem Fehlerproduzenten und dem „Rekonstrukteur“ der richtigen Antwort auslösen könnte, denn die Anerkennung des einen als „Ko-Konstrukteur“ (vgl. Schelle 2010) und Experten impliziert die Wertung des anderen als defizitär. Im Nachhinein betrachtet und unter Berücksichtigung der Korrektur des Genusfehlers von „*minuit*“ in der zweiten Szene dieser Unterrichtsstunde lässt sich der Genusfehler des Begriffs „*nuit*“ (vom Schüler als /nwa/ ausgesprochen) näher erklären. In der vorherigen Szene wurde der falsch eingesetzte weibliche Artikel für den Begriff „*minuit*“ als Interferenzfehler gedeutet, denn angesichts der Regel der Artikelsetzung für Kompositum in seiner Muttersprache (die Nacht und die Mitternacht) ist der Schüler offensichtlich davon ausgegangen, dass diese Regel auch für die Zielsprache gilt, was „*la nuit*“ und „*la* minuit*“ ergeben würde. Die durch den Tafelanschrieb vollzogene Korrektur dieses Genusfehlers in der vorherigen Szene „*le minuit*“ kann als eine mögliche Ursache für den Genusfehler in dieser Szene betrachtet werden. Da die

Lehrerin nicht näher auf die Regel der Artikelsetzung von zusammengesetzten Wörtern eingegangen ist, ist Jens offensichtlich davon ausgegangen, dass „*nuit*“ abgeleitet vom zuvor korrigierten Artikel des Begriffs „*minuit*“ maskulin ist: „le *minuit*“ „le* *nuit*“. Ähnlich „wie im Falle eines Virusinfekts“ (vgl. Kleppin 1998) scheint der Schüler negativ von der vorherigen Korrektur der Lehrerin angesteckt worden zu sein bzw. ist aufgrund der Asymmetrie in der Artikelsetzung zwischen der Muttersprache und der Zielsprache von einer Korrektur der Lehrerin negativ beeinflusst worden. Hier kann von einem durch frühere Korrektur der Lehrerin indizierten Fehler gesprochen werden. Vor dem Hintergrund, dass die Schüler bei der Regel der Artikelsetzung des Kompositums in der Zielsprache offensichtlich falsch liegen, lässt sich fragen, ob es an dieser Stelle nicht nötig und lernfördernder wäre, auf die metasprachliche Erklärung oder auf den Sprachvergleich zurückzugreifen. Diese Szene verdeutlicht auch die Schwierigkeiten, die mit der Aussprache von Diphthongen beim Erlernen einer Fremdsprache verbunden sind, besonders wenn eine asymmetrische Kluft zwischen der Ausgangs- und Zielsprache besteht.

Zusammenfassung und weiteres Überprüfen der Fallstrukturhypothese

In dieser Szene handelt es sich thematisch um die Fortsetzung der Begriffssammlung zum Thema Tageszeiten. Im Anschluss an seine Mitschüler nennt der Schüler Jens einen Begriff, den er als /nwa/ ausgesprochen hat. Kontextfrei betrachtet kann dies vieles bedeuten. Unter Heranziehung des pragmatischen Kontextes lässt sich ersehen, dass er auf den Begriff „*la nuit*“ eingehen wollte, hat aber den entsprechenden Artikel nicht verwendet und den Diphthong /qi/ falsch ausgesprochen. In Anlehnung an die nonverbale Korrektur des Genus des Wortes „*minuit*“ in der vorherigen Szene lässt sich der Genusfehler des Begriffs „*nuit*“ als ein durch eine vorherige Korrektur der Lehrerin indizierter Fehler deuten. Vor dem Hintergrund, dass der Artikel des Begriffs „*minuit*“ von der Lehrerin als maskulin korrigiert wurde, ist Jens offenbar davon ausgegangen, dass es wie in seiner Muttersprache (die Mitternacht, die Nacht) auch auf Französisch (le *minuit* und le* *nuit*) heißen soll, denn auf Deutsch bezieht sich der Artikel von einem Kompositum auf den letzten Teil des Wortes. Im Unterschied zum Umgang mit „Fehlern“ in den zwei ersten Szenen wendet die Lehrerin hier eine neue Korrekturoption an. Zuerst korrigiert sie direkt den Genus-

fehler „la“ durch das Verfahren, das von Henrici/Herlemann (1986: 15) als „fremdinitiierte Fremdkorrektur“ kategorisiert ist. Die unmittelbare Annahme und Wiederholung der Korrektur durch den Fehlerproduzenten deutet darauf hin, dass die in den vorherigen Szenen rekonstruierte „asymmetrische Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002: 79) und das hierarchische Verhältnis akzeptiert und anerkannt sind. Die identische Wiederholung der Aussprache des genannten Begriffs „noi“ legt nahe, dass er das Nicht-Korrigieren des Aussprachefehlers als Zustimmung für dessen Richtigkeit aufgefasst hat. Die unmittelbare Ablehnung bzw. Verneinung der fehlerhaften Aussprache „non“ stellt auch einen weiteren Bruch in der rekonstruierten Strukturlogik der Unterrichtskommunikation dar. Hier ist der Schüler im Unterschied zur Adressierungsform in der Begrüßungssequenz als „lernbedürftiges“ Subjekt angesprochen. Die anschließende Wiederholung des Artikels „la“ kann sowohl als Initiierung einer Selbstkorrektur als auch einer Fremdkorrektur gedeutet werden. Diese von der Lehrerin initiierte Korrektur wird im nächsten Schritt von einem anderen Schüler wahrgenommen, der in die Korrekturhandlung interveniert und eine andere Ausspracheoption vorschlägt („la nuit“), die von der Lehrerin bestätigend wiederholt und an die Tafel geschrieben wird. Aus dieser korrektiven Intervention geht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen dem korrigierenden Schüler, der hier als Experte und „didaktischer Rekonstrukteur“ (vgl. Diedrich 1988; Grammes 1998) fungiert und dem Fehlerproduzenten, der hier aussprachlich defizitär erscheint. Hier lässt sich wiederum die Konstruktion finden, in der der Fehlerproduzent nicht in der Lage ist oder ihm die Möglichkeit vorenthalten ist, eine Selbstkorrektur durchzuführen. An dieser Stelle kann man sich fragen, was geschehen sollte, damit die Fehlerproduzenten weiterhin im Zentrum der Behandlung ihrer Fehler stehen und davon „besser“ lernen können. Bemerkenswert in dieser Szene ist, dass der Fehlerproduzent zwar übergangen wird, aber der korrigierende Schüler dennoch nicht verbal von der Lehrerin gelobt wird, offensichtlich weil dies vom Fehlerproduzenten als bloßstellend oder demotivierend aufgefasst werden kann. Im Großen und Ganzen bleibt sich die Lehrerin treu, indem sie Korrekturen vornimmt, ohne die Motivation und Teilnahmebereitschaft der Schüler an der Wissenskonsstruktion durch negative Rückmeldungen zu mindern.

5.4.4 Szene 4: „voilà c’est la journée“: ein vielseitiger Umgang mit „Fehlern“

Nach der Sammlung der Begriffe über die Tageszeiten bezieht sich die Lehrerin erneut auf eine Lernaktivität, die in den letzten Unterrichtsstunden stattgefunden hat: „vous avez écrit hier votre matin, votre midi, votre après-midi“. Noch bevor sie den Satz vervollständigt meldet sich ein Schüler ähnlich wie sein Mitschüler Till in der zweiten Szene dieser Unterrichtsstunde und gibt in französischer Sprache zu erkennen, dass er am Morgen den Tisch deckt: „le matin, je mettre la table“. In seiner Satzkonstruktion konjugiert er aber das Verb nicht. Unmittelbar danach wiederholt die Lehrerin einen Teil des Satzes und konjugiert dabei das Verb im Perfekt: „j’ai mis la table“ und schreibt den ganzen Satz an die Tafel. Im Anschluss daran nehmen die anderen Schüler den Impuls und die Korrektur der Lehrerin wahr und berichten im Perfekt darüber, was sie gestern zu Mittag, am Nachmittag, am Abend und um Mitternacht gemacht haben. Danach geht die Lehrerin zum Tagesablauf von Monsieur Carbonne über, der jetzt in Toulouse lebt, weil er eine Arbeit bei Airbus gefunden hat und vorläufig in einem Camping-Car lebt. Auf die Frage „qu’est-ce qu’il fait le matin?“ (was macht er am Morgen) antwortet der sich meldende Schüler Marc knapp mit „il mange“ (er isst). Dann meldet sich ein anderer Schüler und die Lehrerin gibt ihm das Rederecht: „Lars“.

00.06.25 **Lars : le midi (.) à midi il travaille chez airbus**

00.06.30 **Lehrerin: oui:: [schreibt den Satz an die Tafel dann meldet sich ein Schüler] Max**

Im Anschluss an seinen Mitschüler Marc, der eine der Tätigkeiten von Monsieur Carbonnen am Morgen genannt hat, berichtet Lars über die nächste Etappe seines Tagesablaufs. Im Unterschied zu Marc leitet er seine Antwort mit einer temporalen Angabe, „le midi“ (der Mittag), ein. Nach einer kleinen Pause ändert er seine Mitteilungsabsicht und ersetzt den Artikel „le“ mit einer temporalen Präposition „à“ (hier: um). Dann fügt er die Tätigkeit hinzu, die Monsieur Carbonne in diesem Zeitraum ausübt, und sagt, dass er bei Airbus arbeitet: „il travaille chez airbus“. So wird deutlich, dass er beim Umschalten von „le midi“ (der Mittag) zu „à midi“ (um Mittag) das Verfahren verwendet, das Henrici/Herlemann (1986: 15) als „selbstinitiierte Selbstkorrektur“ bezeichnet haben. Die Minimalpause (weniger als eine Sekunde) fungiert als Moment

der Korrekturinitiierung (vgl. hierzu die Struktur der selbstinitiierten Selbstkorrektur in Egbert 2009: 55) und legt nahe, dass Lars über die notwendige Kompetenz verfügt, um die Irregularität bei der Anwendung der Präpositionen bei Tageszeiten zu unterscheiden. Im Unterschied zu „*le matin*“ hat er im Auge behalten, dass es sich bei „*midi*“ (Mittag) um einen festen Zeitraum handelt, der wie die Uhrzeiten funktioniert: „à 12 heure“ (um 12Uhr) = „à midi“ (um Mittag). Diese Leistung bzw. die „selbstinitiierte Selbstkorrektur“ wird in der nächsten Sequenz von der Lehrerin betont angenommen „oui“ (ja). So bekommt Lars von der Lehrerin die Bestätigung, dass die von ihm initiierte und durchgeführte Korrektur erfolgreich ist, und seine Bemühungen wertgeschätzt sind. Die Anerkennung und das Ernst-Nehmen der Wortmeldungen der Schüler sind hier auch durch das Anschreiben der Mitteilung des vortragenden Schülers an die Tafel sichtbar. Dies bestätigt wiederum, dass die Lehrerin durch ihre Vorgehensweise die Schüler weiterhin zur Teilnahme an der Wissenskonstruktion motiviert. Auf dieses Anerkannt- und Ernstgenommen-Werden sowie das motivierende Vorgehen der Lehrerin reagieren die Schüler mit einer aktiven Teilnahme am Unterrichtsgespräch und mit einer Akzeptanz der „asymmetrischen Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002: 79), wie das ständige Einhalten der Melderegel nahelegt. Nun ist zu erwarten, dass der sich meldende Schüler ähnlich wie seine Mitschüler den Tagesablauf von Monsieur Carbonne weiter schildert.

00.06.41 *Max : il va à la travail*

00.06.43 *Lehrerin: au travail*

00.06.44 *Max : au travail*

00.06.45 *Lehrerin: quand? l'après-midi?*

00.06.47 *Max : Ja*

00.06.48 *Lehrerin: [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: l'après-midi, il va au travail. Dann meldet sich ein Schüler] Lars*

In seiner Äußerung „*il va à la* travail*“ bringt der Schüler Max zur Kenntnis, dass Monsieur Carbonne zur Arbeit geht, ohne im Unterschied zu seinem Mitschüler Lars die Tageszeit zu benennen, in der die genannte Tätigkeit ausgeübt wird. Inhaltlich steht seine Aussage nicht im Einklang mit der vorherigen Äußerung von Lars, die besagt, dass Monsieur Carbonne am Mittag bei der Arbeit ist. Ob er etwas Neues einführt oder Lars widerspricht, lässt sich hier nicht

näher rekonstruieren. Auf der formellen Ebene hat er einen grammatikalischen Fehler bei der Artikelsetzung des Wortes „*travail*“ begangen. Ähnlich wie in seiner Muttersprache geht er offensichtlich davon aus, dass „*travail*“ (die Arbeit) auch feminin ist, sodass sich hier von einem Interferenzfehler oder einem negativen Transfer von der Muttersprache in die Zielsprache sprechen lässt. Wiederum kann festgestellt, dass die Asymmetrie zwischen der deutschen und französischen Sprache eine nicht zu unterschätzende Fehlerursache beim Erlernen der einen oder anderen Fremdsprache bildet, wenn der/die Lernende eine von beiden Sprachen als Ausgangssprache spricht. Ähnlich wie bei dem Genusfehler seines Mitschülers Jens in der dritten Szene dieser Unterrichtsstunde korrigiert die Lehrerin den Fehler sofort, indem sie explizit auf die richtige Formulierung umschaltet: „*au travail*“. Die unmittelbare wortwörtliche Wiederholung der Korrektur der Lehrerin durch den Fehlerproduzenten deutet darauf hin, dass er die Adressierung als jemand, dessen Unzulänglichkeit in dieser Unterrichtsphase durch explizite Korrekturform zu berichtigen ist, annimmt. Seine Reaktion bestätigt auch die in dieser Unterrichtsstunde rekonstruierte gegenseitig anerkannte „asymmetrische Rollenverteilung“ bzw. die „Wissensasymmetrie“ (Luhmann 2002) zwischen den Akteuren. An die Korrektur des Genusfehlers anschließend wendet sich die Lehrerin der inhaltlichen Präzisierung der Äußerung von Max zu und fragt nach der Zeitangabe, „*quand*“ (wann). Die Antwort auf diese Frage hätte ermöglicht, zu rekonstruieren, ob sich Max auf eine andere Tätigkeit aus dem Tagesablauf von Monsieur Carbonne verweist, oder ob er die Wortmeldung seines vorherigen Mitschülers revidiert. Noch bevor dies zustande kommt, schränkt die Lehrerin die Antwortmöglichkeiten des Schülers ein, indem sie direkt fragt, ob er sich auf den Nachmittag bezieht: „*l'après-midi*?“. Die in deutscher Sprache bejahende Antwort von Max deutet darauf hin, dass hier weder eine Gegenüberstellung zwischen ihm und Lars stattfindet, noch ein Einspruch gegen die stark gelenkte Fragestellung der Lehrerin erhoben wird. Ob er dies aufgrund des hierarchischen Verhältnisses zwischen ihm und der Lehrerin oder aus sprachlich restriktiven Gründen getätigt hat, lässt sich hier nicht ohne Weiteres klären. Jedenfalls stimmt seine Handlung mit der bisher rekonstruierten Strukturlogik dieser Unterrichtsstunde überein. Die Lehrerin bleibt sich weiterhin treu, indem sie durch den Tafelanschrieb die Äußerung des vortragenden Schülers visualisiert, und dies bestätigt wie-

derum die rekonstruierte Form der Anerkennung und Motivierung der Schüler. Der quasi routinisierte Ablauf dieser Unterrichtskommunikation kann an dieser Stelle auch durch das anschließende Einhalten der Melderegel seitens eines Schülers sowie durch die namentliche Adressierung („Lars“) identifiziert werden.

00.06.57 *Lars : au soir ähm il regarde la télé*

00.07.01 *Lehrerin [zustimmend]: mhm [schreibt folgendes an die Tafel: le soir, il regarde la télé. Dann meldet sich ein Schüler] Alex*

Infolge seines von der Lehrerin angenommenen Beitrags, in dem er nach einer „selbstinitiierten Selbstkorrektur“ auf die Mittagsaktivität von Monsieur Carbonne eingegangen ist, interveniert Lars erneut und führt die Deskription des Tagesablaufs in der erwarteten Reihenfolge weiter. Ähnlich wie in seiner vorherigen Wortmeldung formuliert er hier auch seinen Satz nicht in einem Sprachfluss. Nach der Einführung der Zeitangabe „*au* soir*“ (am Abend) verschafft er sich eine Denkpause „*ähm*“, bevor er die Aktivität benennt: „*il regarde la télé*“ (er sieht fern). Aufgrund seiner Leistung (Umschaltung von „*le midi*“ zu „*à midi*“) in seinem vorherigen Beitrag wurde er als jemand rekonstruiert, der in der Lage ist, die Wahl zwischen Artikelsetzung („*le matin*“, „*l’après-midi*“) und Präposition („*à midi*“) bei den Tageszeiten zu unterscheiden. Aufgrund der in seiner Satzkonstruktion nicht wohlgeformten Assoziation zwischen „*au*“ (Zusammensetzung von „*à*“ und „*le*“) und „*soir*“ ist dies nun fraglich. Hier scheint er eine Art Übergeneralisierung seiner vorherigen, von der Lehrerin bestätigten Selbstkorrektur vorzunehmen („*à midi*“ / „*au* soir*“). In Anlehnung an seine Muttersprache lässt sich auch ein gewisser Transfer der Struktur der temporalen Präposition bei „am Abend“ rekonstruieren. So ist eine sprachliche bzw. linguistische „Habitusform“ (vgl. Bourdieu 1989) zu beobachten, aus der offensichtlich der Ausdruck „*au soir*“ in Analogie zu „*am Abend*“ entspringt. Dies, so die Annahme, entspricht eher seinem sprachlichen Gefühl der Wohlgeformtheit als „*le soir*“ (der Abend). Im Unterschied zum Genusfehler von Max „*à la* travail*“, der unmittelbar nach dem Vortrag des Schülers explizit und direkt korrigiert wurde, geht die Lehrerin hier anders mit dem Fehler von Lars um. Zunächst willigt sie in die Äußerung des Schülers ein „*mhm*“ bzw. erkennt seine Sprachkompetenz an, aber ignoriert nichtsdestotrotz den Fehler, den sie beim Protokollieren des Satzes an der Tafel berichtigt: „*le soir, il regarde la télé*“.

Ähnlich wie in der zweiten Szene dieser Unterrichtsstunde (vgl. die Äußerung von Ralf „la* *minuit*“) lässt sich auch hier eine im Schreiben vollzogene Korrekturform rekonstruieren. In der zweiten Szene konnte Ralf nachvollziehen, dass die Lehrerin die Sammlung der Begriffe zur Tageszeit auf Französisch und mit dem entsprechenden Artikel erwartete. Dieser Erwartung kam er in seinem Beitrag unaufgefordert entgegen. Daher wurden seine Bemühungen offensichtlich von der Lehrerin wertgeschätzt und seine Leistung wurde an die Tafel in korrigierter Form protokolliert. Hier lässt sich auch eine ähnliche Konstellation rekonstruieren. Bei der Schilderung des Tagesablaufs von Monsieur Carbonne ist Lars der einzige, der bis jetzt unaufgefordert seine Beiträge mit der entsprechenden Tageszeit eingeleitet hat. Davon ausgehend kann diese Korrekturart als eine besondere Form der Anerkennung der Äußerung des vortragenden Schülers betrachten. Nach dem Protokollieren des zu behandelten Beitrags wird der bereits rekonstruierte, ritualisierte Ablauf wieder aufgegriffen: die Einhaltung der Melderegeln und die namentliche Adressierung („*Alex*“) seitens der Lehrerin, um dem angesprochenen Schüler das Rederecht zu erteilen. Wird Alex den Beitrag von Lars kommentieren oder die Beschreibung des Tagesablaufs fortführen?

00.07.11 *Alex : à minuit il dort*

00.07.15 *Lehrerin: oui [schreibt den Satz an die Tafel] voilà c'est la journée (2 Sek.) de Monsieur Carbonne (.) vous ouvrez les livres à la page trente-cinq [Geräusch umblättrender Bücherseiten] qui veut lire?*

Im Anschluss an seine Mitschüler schließt Alex die Schilderung des Tagesablaufs von Monsieur Carbonne ab: „à *minuit il dort*“ (um Mitternacht schläft er). Auffallend in seiner Äußerung ist, dass er im Unterschied zu Lars in einem fließenden Sprachfluss (keine Pause oder kein Füllwort und keine Onomatopoesie) vorträgt, und dass er über die entsprechende sprachliche Kompetenz bei der Anwendung der Begleiter der Tageszeit „*minuit*“ verfügt. Ohne sich von der vorherigen Korrektur der Lehrerin beeinflussen zu lassen, hat er identifiziert, dass „*minuit*“ (Mitternacht) auch ähnlich wie bei den Uhrzeiten in seiner Satzkonstruktion mit der Präposition „à“ (hier „um“) begleitet werden soll. Aus dem nächsten Schritt geht erneut die in dieser Unterrichtsstunde rekonstruierte gegenseitig anerkannte „asymmetrische Rollenverteilung“ und „Wissens-

asymmetrie“ (Luhmann 2002) hervor. Als diejenige, die das Sagen hat und die Unterrichtskommunikation strukturiert, bestätigt die Lehrerin die Äußerung des vortragenden Schülers und schreibt seinen Beitrag an die Tafel. Unmittelbar danach fasst sie zusammen, worum es in dieser Unterrichtsphase ging. Durch die Redundanz „*voilà*“ (hier/da ist) und „*c'est*“ (das ist) lässt sich in ihrer Äußerung eine gewisse Intensivierung des Hindeutens bzw. der Aufmerksamkeitsfokussierung auf das aus ihrer Sicht Wesentliche feststellen: „*la journée de Monsieur Carbonne*“ (der Tagesablauf von Monsieur Carbonne). Danach wendet sie sich einer anderen Unterrichtsaktivität zu: zuerst fordert sie die Schüler auf, die Bücher auf Seite 35 aufzuschlagen („*vous ouvrez les livres à la page trente-cinq*“) und lässt ihnen freien Raum, was das Lesen angeht, „*qui veut lire?*“ (wer will lesen?). Im nächsten Schritt (was in dieser Szene nicht protokolliert ist) melden sich die Schüler nach und nach und lesen den Text vor (vgl. Anhang D).

Zusammenfassung und Fallstrukturhypothese

In dieser Szene handelt es sich thematisch um die Schilderung bzw. Wiedergabe des Tagesablaufs von Monsieur Carbonne in Toulouse. Auffallend in dieser Szene ist das von dem Schüler Lars durchgeführte Umschalten von „*le midi*“ zu „*à midi*“ oder – um mit Henrici/Herlemann (1986) zu sprechen – seine erfolgreiche „Selbst-initiierte Selbstkorrektur“, denn solche Korrekturformen sind kaum in den anderen Unterrichtsstunden aus dem Senegal und Deutschland zu rekonstruieren. Im Umgang mit den „Fehlern“ der Schüler lassen sich hier auch die in den drei anderen Szenen rekonstruierten Korrekturformen feststellen. Ähnlich wie im Umgang mit dem Genusfehler von Jens in der dritten Szene dieser Unterrichtsstunde greift die Lehrerin hier auch bei dem Genusfehler von Max „*à la* travail*“ auf die Methode der expliziten Korrektur zurück, indem sie direkt von dem Fehlerhaften auf die richtige Formulierung umschaltet: „*au travail*“. Ähnlich wie bei dem Genusfehler von Ralf in der zweiten Szene dieser Unterrichtsstunde („*la* minuit*“) wendet sie sich hier auch anschließend einer anderen Korrekturoption bei der Berichtigung des „Fehlers“ von Lars „*au* soir*“ zu. Die im Schreiben vollzogene Korrektur von beiden „Fehlern“ wurde als besondere Form der Anerkennung der vortragenden Schüler rekonstruiert, weil beide Schüler unaufgefordert den Erwartungen der Lehrerin entsprochen haben. Auf der Ebene der Adressierung dieser Fremd-

sprachenschüler geht aus den Korrekturformen der Lehrerin deutlich hervor, dass sie die sprachliche Kompetenz ihrer Schüler fördert, ohne dabei ihre Motivation, Sprachsicherheit oder ihr Selbstbewusstsein durch Zurückweisungen und kritische und bloßstellende Rückmeldungen zu schaden. Sie scheint auf die Wünsche ihrer Schüler einzugehen, nimmt ihre Äußerungen ernst, transformiert sie zum Zweck der Förderung ihrer Fremdsprachenkompetenz durch mündliche oder schriftliche Umformulierungen/Korrekturen und motiviert sie durch persönliche, namentliche Adressierung (Till, Ralf, Alex usw.) bzw. durch die Herstellung einer gewissen „Nähe“ (vgl. Helsper 1996) sowie durch positive und bejahende Rückmeldungen zur Wortmeldung. Auf dieses Anerkannt-Werden und Ernst-genommen-Werden reagieren die Schüler mit einer lernfreudigen Haltung, lassen sich auf die Normen der Schule ein, respektieren die Melderegul und erkennen die hohe hierarchische Position der Lehrerin an. So lässt sich in dieser Szene auch eine Bestätigung der in den drei anderen Szenen rekonstruierten gegenseitig anerkannten „asymmetrischen Rollenverteilung“ (vgl. Luhmann 2002) feststellen. Aus der Akzeptanz der „Rollendifferenzierung“ (ebd.) seitens der Schüler und aus dem lernfördernden und motivierenden Umgang der Lehrerin mit ihren Schülern ergibt sich in dieser Unterrichtsstunde ein konfliktfreies, lernfreudiges Lehr- und Lernklima. Diese Unterrichtsstunde zeigt wiederum, wie komplex und facettenreich die Umgangsweise mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht sein kann. Unabhängig von der Unterrichtsphase und von den Fehlerarten wendet die Lehrerin hier unterschiedliche Korrekturformen an. Im nächsten Schritt werden die hier sequentiell rekonstruierten Unterrichtsstunden aus unterschiedlichen Klassenstufen und Lehr- und Lernkontexten kontrastiert und diskutiert.

6 Fallkontrastierung und Typenbildung

Im Unterschied zur Verallgemeinerungslogik der standardisierten Verfahren, die auf der Grundlage von großen Stichproben arbeiten, wird in der Tradition der Objektiven Hermeneutik – auch in den meisten qualitativen Forschungsmethoden – die Generalisierung der Hypothesen und Forschungsergebnisse auf zwei Ebenen durchgeführt: die „Generalisierung über den Einzelfall“ und die „Generalisierung über den Einzelfall hinaus“ (vgl. Maiwald 2004: 69f). In der vorliegenden Studie wurde die erste Dimension der Generalisierung – wie im Teilkapitel 4.1.4 erklärt – durch fallinterne Kontrastierung der Fallstrukturhypothese an weiteren Szenen aus der jeweiligen Unterrichtsstunde durchgeführt. Im Folgenden wird die zweite Dimension der Generalisierung durchgeführt. Dabei werden die jeweiligen Fallrekonstruktionen und Strukturhypothesen gegenübergestellt und im Anschluss daran werden die daraus resultierten Typen gebildet. In der Logik der Objektiven Hermeneutik geht dies mit dem Ziel einher, „die qualitative, typologische Verschiedenheit der Erscheinungen im Universum möglichst gut auszuloten und ein Übersehen von für die allgemeine Untersuchungsfrage relevanten Typen zu verhindern“ (vgl. Oevermann: 2000: 128). Dahingehend werden zuerst die Fallstrukturthesen der vier sequentiell rekonstruierten Fälle zusammengefasst (für eine Übersicht über die Unterrichtsprotokolle vgl. Anhang B). Da die Standpunkte in den nächsten Abschnitten stark miteinander verknüpft sind, können an manchen Stellen Wiederholungen nicht vermieden werden.

6.1 Zusammenfassung der Fallstrukturen und Thesen

Fall „Einladung“: Richtigkeits- und Kollektivorientierung

Aus dieser Fallrekonstruktion geht vor allem hervor, dass die Lehrerin zwar versucht, den Unterricht durch Initiierungen und Inszenierungen von dialogischen Interaktionen kommunikativ zu gestalten, sie räumt aber den Schülerinnen und Schülern dabei keinen freien Raum ein. So wird im Umgang mit den sprachlichen Produktionen der Lernenden der Richtigkeit mehr Bedeutung beigemessen als der kommunikativen und inhaltlichen Aussagekraft ihrer Redebeiträge. Die chorischen und individuellen Interventionen und Korrekturen der Mitschülerinnen und Mitschüler aber auch die direkten Reinrufe bzw. Vervollständigungen der Äußerungen der jeweiligen Vortragenden zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler auch die von der Lehrerin etablierte „Richtigkeitsorientierung“ des Unterrichtsverlaufs übernommen haben. So konnte in allen vier Szenen eine starke Orientierung der Unterrichtskommunikation zur korrekten Verwendung der Zielsprache und der Vorrang des Schülerkollektivs dem Einzelnen gegenüber rekonstruiert werden.

Fall „Rendez-vous“: ein höflich-formalisierter Umgang miteinander

Bereits in der Anfangsszene des zweiten Fallbeispiels konnte aus dem unaufgeforderten Aufstehen der Lernenden, ihrer Adressierung und Begrüßung als reife und erwachsene Personen seitens der Lehrerin („*bonjour messieurs dames*“) und der gemeinsamen bzw. gleichzeitigen Erwiderung des Grußes („*bonjour madame*“) die Fallstruktur dieser Unterrichtsstunde herausgearbeitet werden. Die hier rekonstruierten Handlungen deuten auf eine gegenseitige Anerkennung sowie auf einen höflich-formalisierten Umgang miteinander sowie auf eine asymmetrische und anerkannte Rollenverteilung zwischen den Unterrichtsbeteiligten (vgl. Luhmann 2002) hin. Diese Fallstruktur konnte im Umgang mit „Fehlern“ in Form von kurzen und individualisierten Korrekturhandlungen in einer Art „*Face-to-Face*“ zwischen der Lehrerin und dem Fehlerproduzenten identifiziert werden. Besonders bemerkenswert auf der Seite der Lernenden ist das Sich-Höflich-Positionieren als Reaktion auf das Anerkanntwerden seitens der Lehrerin sowie auf die Adressierung und Behandlung als Erwachsene, die sie in Zukunft sein werden.

Fall „Hausaufgabe“: ein gemeinsames Miteinander-Agieren

Zu Beginn dieser Unterrichtsstunde konnte aus der Adressierung der Schülerinnen und Schüler als „Klasse“, aus dem vom Schülerkollektiv gemeinsam in einer Art Chor begangenen „Fehler“ bei dem Rückgruß „Guten Tag, Frau“ und aus der gemeinsamen Annahme und Wiederholung der Korrektur der Lehrerin „*Frau Ndiaye*“ eine Art „Fehlergemeinschaft“ und „Inkorporiertheit“ (vgl. Bourdieu 1987) von Sprachen bei allen Unterrichtsbeteiligten ermittelt werden. Die besondere Rolle, die dem Kollektiv und dem gemeinsamen Agieren in dieser Unterrichtsstunde eingeräumt wird, geht vor allem aus der Äußerung der Lehrerin zum Einstieg in die fachliche Unterrichtsthematik („*Wir korrigieren die Hausaufgabe*“) hervor. Daraus lässt sich auch erkennen, dass die Lernenden als „unvollkommen“ konstruiert und die von ihnen zu erbringenden Leistungen bereits als korrekturbedürftig („korrigieren“) deklariert werden. Im Verlauf der Besprechung der Hausaufgabe konnte die angekündigte, gemeinsame Korrektur als langes und zähes Aushandlungsverfahren rekonstruiert werden.

Fall „Journée“: eine fürsorgliche und motivierende Handlungsweise

Aus der Rekonstruktion der Begrüßungsszene geht hervor, dass die Lernenden von der Lehrerin als Erwachsene adressiert sind „*m’sieurs*“ und dass sie durch ihren gemeinsam angesungenen Rückgruß deutlich zeigen, dass sie sich ihrer Position als lernbedürftige Subjekte bewusst sind. Daraus ergibt sich eine Konstellation, die aus einem von Lehrerseite höflich-formalisierten Umgang mit den Schülern und einer schülerseitigen Anerkennung der „Rollenendifferenzierung“ (vgl. Luhmann 2002) besteht. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde lässt die Interaktion zwischen der Lehrerin und den Lernenden eine fürsorgliche, motivierende und lernfördernde Handlungsweise erkennen: Die Lehrerin geht auf die Wünsche der Schüler ein, nimmt ihre Äußerungen ernst, transformiert sie zum Zweck der Förderung ihrer Fremdsprachenkompetenz durch individualisierte, direkte Korrekturen oder schriftliche, umformulierende Korrekturen am Ende der Redebeiträge. Zusätzlich motiviert sie die Lernenden durch persönliche, namentliche Adressierungen (Till, Ralf, Alex usw.) und durch positive und bejahende Rückmeldungen („*genau*“, „*mhm*“, „*oui*“) zur Wortmeldung und zum weiteren Reden. Auf dieses Ernst-genommen-Werden und das motivierende Vorgehen der Lehrerin reagieren die Lernenden mit

einer unaufgeforderten aktiven Teilnahme am Unterrichtsgespräch und mit einer Akzeptanz der „Rollendifferenzierung“ (Luhmann 2002).

Im Folgenden werden die jeweiligen Korrektursequenzen aus den Fallbeispielen zusammengefasst, miteinander kontrastiert¹¹⁵ und bezogen auf einige Ergebnisse aus der Fehlerforschung diskutiert.

6.2 Kontrastierung der rekonstruierten Korrektursequenzen

Die vier Fälle kontrastieren miteinander besonders in Bezug auf die von den Lehrkräften eingesetzten Korrektur- bzw. Feedbackformen als Reaktion auf die Äußerungen der Lernenden. Im Fall „*Einladung*“ (aus einem Deutschunterricht einer „*Classe de Première*“ in einem senegalesischen Gymnasium) dominieren unabhängig von den Fehlerarten Korrektur- bzw. Feedbackformen, bei denen die Lehrperson zuerst die fehlerhaften Redebeiträge mit Äußerungen wie „*Hahan...*“, „*C'est pas...*“, „*Nein...*“ etc. zurückweist und die Durchführung einer Selbst- bzw. Fremdkorrektur durch Fragen wie „*C'est?*“ oder „*Was ist die Frage?*“ oder „*C'est quoi la question?*“ einleitet. Diese Korrekturstrategien per „*Elicitation*“, „*Clarification requests*“ oder „*metalinguistische Feedbacks*“, die in der Fehlerforschungsliteratur als „Formaushandlung“ gekennzeichnet werden (vgl. Lyster/Ranta), sind als diejenigen betrachtet, die wahrnehmbarer sind und öfter zu Selbst- und Peerkorrektur führen (vgl. ebd.). Havranek (2002) geht auch in die ähnliche Richtung und merkt an, dass „Korrekturen, denen eine explizite Zurückweisung der fehlerhaften Lerneräußerung vorangeht, (...) besser erkennbar und deutlich effizienter als die reine Richtigstellung“ sind (ebd. 2014). Lyster (1998) geht noch weiter und argumentiert, dass Korrekturen anhand von „Formaushandlungen“ den Fremd-

¹¹⁵ Diese Vorgehensweise lässt sich in Anlehnung an folgende Darstellung von Kelle/Kluge (2010) begründen: „Die Ziehung eines qualitativen Samples sollte (...) nicht anhand des Zufallsprinzips, sondern durch eine systematische Kontrastierung von Fällen anhand von Kategorien bzw. Vergleichsdimensionen erfolgen, die für die Untersuchungsfragestellung relevant sind“ (ebd.: 56).

sprachenlernenden zweierlei zugutekommen können: einerseits weil sie dadurch die Gelegenheit bekommen, ihre Zielsprachenkenntnisse, die bereits in deklarativer Form verinnerlicht wurden, zu verarbeiten und weil ihnen somit die Möglichkeit eingeräumt wird, während der kommunikativen Interaktion ihre Aufmerksamkeit auf die Form zu lenken, damit sie ihre nicht-wohlgeformten Outputs neu analysieren und modifizieren können (vgl. ebd.: 191). In diesem Fallbeispiel lässt sich zwar feststellen, dass die eingesetzten Feedbackformen lange Korrekturaushandlungsprozesse ausgelöst haben, dabei geht aber deutlich hervor, dass den Fehlerproduzenten bzw. den ursprünglichen vortragenden Lernenden die Möglichkeit zur Durchführung einer Selbstkorrektur aufgrund der gemeinsamen, chorischen Intervention des Schülerkollektivs oder des individuellen Eingreifens einer Mitschülerin oder eines Mitschülers vorenthalten sind. So lässt sich kein direktes bzw. deutliches Lernen aus eigenen Fehlern feststellen. Ähnliche Konstellation wurde auch im Fallbeispiel „Hausaufgabe“ von einem Deutschunterricht einer „Classe de Seconde“ im Senegal herausgearbeitet. Bei der Besprechung der Hausaufgaben lässt sich aus dem von der Lehrerin inszenierten Verfahren ersehen, dass die vortragenden Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung ihrer eigenen Leistung nicht mit einbezogen werden. Stattdessen werden die Mitschülerinnen und Mitschüler durch Fragen wie „*richtig oder falsch?*“, „*ist das richtig?*“ als Bewertungsinstanz in die Korrekturhandlungen eingewickelt, so dass von einer gewissen „Unterwerfung“ des einzelnen, vortragenden Lernenden unter der Dynamik oder zugunsten des Schülerkollektivs gesprochen werden kann. Die dabei an die Schülergruppe gestellten Begründungsfragen („*Pourquoi on a mis in dem?*“, „*Qu'est-ce qui est au datif?*“, „*Wohnen c'est quel genre de verbe?*“, „*Das ist falsch, warum?*“) weisen auf die besondere Funktion hin, die den metasprachlichen grammatikalischen Erklärungen und dem bewussten und kognitiven Lernen und Anwenden der Fremdsprache in dieser Unterrichtsstunde beigemessen wird. Hier scheint das Verfahren verfolgt zu werden, welches Oser/Spychiger (2005) als Aufbau von „Schutzwissen“ bezeichnet haben (ebd.: 45), d.h. die Möglichkeit, die einer Person gegeben wird, sich im Anschluss an einen begangenen „Fehler“ bewusst zu werden, „was falsch ist, warum es falsch ist, welches die dahinter stehende Norm oder Erwartung ist“ (ebd.). Zusätzlich weisen sie darauf hin, dass die Möglichkeit zur Durchführung der Korrektur der eigenen Fehler und

zum Üben des Richtigen dem Fehlerproduzenten eingeräumt werden sollte, was hier nicht identifiziert werden konnte. Sowohl im Fall „*Einladung*“ als auch in diesem Fallbeispiel lässt sich feststellen, dass im Lehr- und Lernprozess bzw. während der Unterrichtskommunikation „individuelle Lerner als Instrumente zur Vermittlung lernrelevanten Inputs für die gesamte Lerngruppe“ (Edmonson 1993: 69) „ausgenutzt“ werden. Daraus kann eine Konfliktspannung zwischen Individuum und Kollektiv oder – so Edmondson – „eine potentielle Spannung zwischen Lerneffekt für den direkten Adressaten der Fehlerbehandlung und dem Lerneffekt für die indirekten Adressaten“ entstehen (vgl. ebd.).

Im Kontrast zu beiden Fallbeispielen lassen sich im Fall „*Rendez-vous*“ (aus einem Französischunterricht einer 12. Klasse in einem deutschen Gymnasium) bei der gesamten Unterrichtskommunikation über einen literarischen Text keine metasprachlichen Korrekturen, keine explizite Zurückweisung der fehlerhaften Äußerungen (meist grammatikalische und lexikalische „Fehler“), keine Initiierungen von Selbst- oder Fremdkorrekturen und keine klassenöffentlichen Kritiken wegen fehlerhafter Äußerungen ermitteln. Stattdessen privilegiert die Lehrerin die Methode des Umschaltens von der fehlerhaften zur richtigen Formulierung entweder unmittelbar nach dem Auftreten des „Fehlers“ oder am Ende der Äußerung des vortragenden Lernenden. Daraus ergeben sich im Unterschied zu den Fallbeispielen „*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“ kurze und individualisierte Korrekturhandlungen. Diese Korrekturstrategie, die von Lyster/Ranta (1997) als „*Recast*“ (vgl. hierzu Teilkapitel 3.2.2) gekennzeichnet und in der deutschen Fehlerforschungsliteratur als „Umgestaltung“ (vgl. u.a. Blex 2001) übersetzt wird, steht in diesem Fallbeispiel im Zusammenhang mit der Fallstrukturhypothese, und zwar mit dem höflich-formalisierten Umgang miteinander und dem gegenseitigen Sich-Ernst-Nehmen. Deutlich wird, dass aus dieser Korrekturstrategie eine eventuelle Konfliktspannung und Wissenskonkurrenz zwischen den Lernenden aufgrund der Fremdkorrekturen seitens einer/eines Mitlernenden nicht entstehen, dennoch wurde sie im Vergleich zu den Korrekturtypen mit „Formaushandlungen“ (*Elicitation*, *Clarification request*, *metalinguistische Feedbacks* etc.) als Feedback-Form betrachtet, die in den meisten Fällen nicht als Korrektur wahrgenommen wird und somit eine wenig lernfördernde Wirkung erzielen kann (vgl. Lyster 1998: 187). Vor dem Hintergrund, dass Lehrpersonen oft

dazu tendieren sowohl auf fehlerhafte Äußerungen als auch auf wohlgeformte Redebeiträge der Lernenden mit „Recast“ zu reagieren, ist der Einsatz dieser Feedback-Form zum Zweck der Korrektur als problematisch und zum Beispiel in inhaltsorientierten Kommunikationssituationen als zweideutig zu betrachten, denn die/der adressierte Lernende kann in manchen Situationen nicht rekonstruieren, ob eine Bestätigung (Zustimmung/Wertschätzung) oder Korrektur (zusätzliche Informationen) der Intervention der Lehrperson zugrunde liegt (vgl. ebd.: 187f). Aus den Korrekturhandlungen der Lehrperson im Fall „Rendez-vous“ lassen sich zwei Situationen anführen, in denen die Korrekturen per „Recast“ zu keinen direkten, erfolgreichen „Uptakes“¹¹⁶ (vgl. Lyster/Ranta 1997) geführt haben. Die fehlerhafte Kasusmarkierung in der Äußerung von Martin „il la* demande“ (vgl. Fall 2, Szene 2) korrigiert die Lehrerin nachträglich per „Recast“ „il lui demande“. Im Anschluss daran wiederholt der Schüler die Korrektur der Lehrerin nicht, sondern führt seinen Redebeitrag weiter, was als „topic continuation“ bezeichnet wird (vgl. Lyster/Ranta 1997). Aus dem in seinen weiteren Äußerungen begangenen Fehler „elle ne peut pas lui* rencontrer“ wird deutlich, dass die vorige Korrektur der Lehrerin als Ursache für die Produktion des weiteren Kasusfehlers betrachtet werden kann, so dass hier von einer kontraproduktiven Korrektur die Rede ist. In dieser Fehlerbehandlung geht deutlich hervor, dass an zwei Stellen „die Chance des Erkennens des Richtigen als Spiegelbild des Falschen“ (vgl. Oser/Spychiger 2005: 120) verpasst wurde. Auch die Strategie des „Sofort-die-Richtige-Formulierung-Sagens“, also die unterbrechende Korrekturform per Recast „une bouche“ als Reaktion auf den Genusfehler von Tim „un* bouche“ (vgl. Fall 2, Szene 3) erfolgt von vornherein nicht einwandfrei, denn der Fehlerproduzent wiederholt zuerst den ursprünglichen Fehler (von Lyster/Ranta (1997) als „Need-Repair-Uptake“ beschrieben), und erst nach dem zweiten „Recast“ („une“) lässt sich ein erfolgreiches „Uptake“ („une pardon une bouche“) gefolgt von der Fortführung seines Redebeitrags feststellen. Im Anschluss an einige Recasts lassen sich zwar erfolgreiche Uptakes beobachten, aber solche Wie-

¹¹⁶ Mehr dazu vgl. Teilkapitel 3.2.3.

derholungen der von der Lehrperson angebotenen Formulierungen sind als „fehlerfreie Imitation von Vorbildern“, als „unbewusst-imitative Übernahme“ und „reibungslose Anpassung an vorgegebene Normen“ betrachtet, die keine aktive und kognitive Beteiligung der Adressaten begünstigen (vgl. Timm 1989, zitiert in Weingardt 2004: 100). Auch wenn die Lehrerin ihre Korrekturtätigkeiten (bewusst oder unbewusst) nicht variiert, die von ihr privilegierte Korrekturstrategie nicht immer funktioniert hat und die „Bewusstmachung des Falschen“ (Oser/Spychiger 2005: 44) an mancher Stelle fehlt, lässt sich seitens der Lernenden eine aktive und umfangreiche Wortmeldung und Beteiligung an der Wissenskonstruktion beobachten.

Ganz im Unterschied zu den oben dargestellten Fallbeispielen wurde im Fall „*Journée*“ (aus einem Französischunterricht einer 7. Klasse eines deutschen Jungengymnasiums) kein richtiges, ausgeklügeltes System bzw. keine zurechtgelegte Strategie im Umgang der Lehrerin mit Fehlern (meist Genusfehler) erkannt. Zu Beginn des Unterrichts zeigt sie sich bei der nicht-wohlgeformten Formulierung des Datums tolerant. Auch im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs lässt sie den Schülern einen gewissen Spielraum in Bezug auf formulierte Äußerungen in der Muttersprache (vgl. Tills Antizipation in der zweiten Szene „*wir hatten zuerst morgen*“ und Maxs Zustimmung in der vierten Szene „*ja*“). Bemerkenswert im Umgang mit „Fehlern“ bei der Begriffssammlung zum Unterrichtsthema ist die im Schreiben vollziehende, umformulierende Korrektur der Genusfehler von Ralf in der zweiten Szene („*la* minuit*“) und von Lars in der vierten Szene („*au* soir*“). Ohne kritische Rückmeldungen oder Zurückweisungen stimmt die Lehrperson („*oui*“, „*mhm*“) in die Äußerungen der vortragenden Schüler ein und transformiert die fehlerhaften Satzteile beim Protokollieren an der Tafel. Hinter dieser Korrekturstrategie versteckt sich offensichtlich die von Doff (1998) als „positive“ Korrektur gekennzeichnete Umgangsweise mit „Fehlern“, d.h. eine Korrekturhandlung, „bei der die Äußerung zuerst akzeptiert und erst dann korrigiert wird, um den Lernern zu signalisieren, dass Fehler nichts Schlechtes ist“ (vgl. Havranek 2002: 219). Mit diesem Umgang mit „Fehlern“ hat sich aber Seedhouse (1997) kritisch auseinandergesetzt. Er vertritt die These, „dass durch die zweiteilige Korrektur das falsche Signal gesendet wird. Das vorherige Akzeptieren und das unauffällige Richtigstellen geben dem Lerner zu verstehen, dass sein Fehler

nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein gesellschaftlicher Verstoß ist, den man am besten unauffällig bereinigt“ (ebd., zitiert in Havranek 2002: 219). Ähnlich wie im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ greift die Lehrerin hier auch auf die Korrekturform per *Recast* zurück, die von den Fehlerproduzenten erfolgreich übernommen und wiederholt werden (vgl. z.B. Max in der vierten Szene). Im Umgang mit der grammatikalisch und phonologisch fehlerhaften Äußerung von Jens in der dritten Szene „*le noi*“ lassen sich zwei Handlungen feststellen, die teils in den Fallbeispielen „*Einladung*“ und „*Rendez-vous*“ rekonstruiert wurden. Zuerst korrigiert sie den Genusfehler per *Recast* oder – so Henrici/Herlemann (1986) – mit einer „fremdinitiierten Fremdkorrektur“ („*la*“). Dies wird unmittelbar danach vom Fehlerproduzenten übernommen. Dabei wiederholt er aber die fehlerhafte Aussprache des Wortes „*noi*“ („*Same Error*“ oder „*Need-Repair-Uptake*“ vgl. Lyster/Ranta 1997). Im Anschluss daran erfolgt eine Rückmeldung, die in der ganzen Unterrichtsstunde bei den älteren Lernenden des Französischunterrichts im Fall „*Rendez-vous*“ nicht beobachtbar ist: Die Lehrperson weist die Äußerung zurück „*non*“ und leitet mittels einer *Elizitierung* („*la*“) eine Selbstkorrektur, die von einem anderen Mitschüler wahrgenommen und korrigiert wird („*la nuit*“), so dass hier von einer „fremdinitiierten Fremdkorrektur“ gekoppelt mit einem gewissen Spannungsverhältnis zwischen den Korrekturbeteiligten gesprochen werden kann. Wie mehrfach im Fallbeispiel „*Einladung*“ festgestellt wurde, resultiert hier auch in deutlicher Form eine Korrekturhandlung, in der die fremdinitiierte Selbstkorrektur nicht vom Fehlerproduzenten durchgeführt werden konnte, wie auch aus den Befunden von Kleppin/König (1991) hervorgeht. Aus der vielfältigen und wechselseitigen Umgangsweise der Lehrerin mit den fehlerhaften sprachlichen Produktionen der Lernenden lässt sich ersehen, dass damit eine gewisse Orientierung an die Wünsche, Lernkompetenzen und Individualität der jeweiligen Fremdsprachenlerner angestrebt wird und dies scheint positiv auf das Lehr- und Lernklima zu wirken und die Unterrichtsteilnehmer zur aktiven Partizipation anzuregen.

Diese Kontrastierung der vier Fallbeispiele weist besonders auf die Komplexität und Vielfältigkeit des Umgangs mit „Fehlern“ im Fremdsprachenunterricht hin. Wie im Folgenden expliziert wird, bedarf somit ein besseres Verstehen und Auffassen der Korrektur-

handlungen einer näheren Auseinandersetzung mit weiteren unterrichtsrelevanten Dimensionen der schulischen Interaktion.

6.3 Theoriegeleitete Gegenüberstellung der Fallbeispiele

Bei den folgenden herausgearbeiteten Theoriebezügen handelt es sich um Dimensionen und typische Merkmale der Lehr- und Lernsituation, die bei der Sequenzanalyse der vier Fälle in unterschiedlichen aber auch ähnlichen Formen rekonstruiert werden konnten.

6.3.1 Inkorporierter Habitus und Praxis der Übereinstimmung

In seinen strukturalen Auseinandersetzungen mit der Thematik des Habitus hat der französische Soziologe Bourdieu die „*Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen“ definiert, die „als strukturierende Strukturen“ funktionieren (ebd.: 1987: 98, Herv. im Orig). Bourdieu (ebd.) zufolge ist der Habitus ein „Produkt der Geschichte“, das „die aktive Präsenz früherer Erfahrungen [gewährleistet], die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“ (ebd.: 101). Vor diesem Hintergrund bezeichnet er den Habitus als inkorporierte Geschichte bzw. als eine „wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (ebd.: 105).

In den in dieser Studie rekonstruierten Unterrichtsstunden konnten *Habitusformen* bzw. habitualisierte Praxis und Handlungen in vieler Hinsicht festgestellt werden (vgl. insbesondere die Begrüßungs- bzw. Anfangsszenen). Im Umgang mit und bei der Produktion von „Fehlern“ lassen sich in allen ausgewerteten Unterrichtsstunden inkorporierten und linguistischen *Habitusformen* und Praxis der Übereinstimmung (vgl. ebd.) auf die Spur kommen. Der „linguistische Habitus“ (vgl. ebd.) und die inkorporierten Strukturen der bereits erworbenen Sprachen (sei es das Französische als Unterrichtssprache oder Englisch als erste Fremdsprache) konnten in den Unterrichtsstunden aus dem Senegal (Fallbeispiel „*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“) durch die ähnlich wie in französischer Sprache artikulierte Aussprache der deutschen Phoneme bei den Wörtern „*Dienstag*“ (Mitlesen des /e/), „*zwölf*“, „*hört*“ (O-Umlaut als /o/ ausgesprochen), *erzähl* (/Z/ wie ein /s/ oder/und A-Umlaut wie /a/)

rekonstruiert werden. Diese „Inkorporiertheit“ von Sprachen kommt auch in bemerkenswerter Form in der Begrüßungsszene im Fallbeispiel „*Hausaufgabe*“ zum Vorschein. Aus der Adressierung der Lernenden als „*Klasse*“ und der Lehrerin als „*Frau*“ wird deutlich, dass hier eine gewisse Analogie zu den in französischer und englischer Sprache gängigen Adressierungsformen „*Class*“ und „*Madame*“ hergestellt wurde, wobei diese dem Sprachgebrauch und den Konventionen des Ziellandes (Deutschland) nicht entsprechen. Davon ausgehend, dass die nicht-wohlgeformte Adressierungsform „*Frau*“ gemeinsam in einer Art Chor begangen und an einer späteren Stelle von einer hereinkommenden Schülerin wiederholt wurde, kann hier von einem „fossilisierten“ Fehler gesprochen werden (zum Begriff „Fossilisierung“ vgl. Vigil/Oller 1976). Dieser „Fehler“ scheint in manchen Situationen akzeptiert zu sein, weil er dem eigenen Sprachregister entsprechend als wohlgeformt inkorporiert ist. Gekennzeichnet werden kann die Handlung der Lernenden hier – um mit Bourdieu (1989) zu sprechen – als eine Art „Klassen- (oder Gruppen)habitus, d.h. [als] den individuellen Habitus insofern, als er Ausdruck und Widerspiegelung der Klasse (oder Gruppe) ist“ (ebd.: 112). Vor dem Hintergrund, dass die senegalesischen Schülerinnen und Schüler – wie im zweiten Kapitel dargestellt – mit anderen Sprachen (*Wolof*, *Diola*, *Malinké*, *Pular*, *Sérère Soninké* etc.) anders als die Unterrichtssprache (Französisch) aufwachsen, ist hier besonders beachtlich, dass sie offensichtlich bei dem Erlernen der deutschen Sprache – wie auch von Diop (2004) festgestellt – keine sprachliche Brücke zu den Muttersprachen herstellen, anders formuliert, dass keine Interferenzen zwischen Mutter- und Zielsprache(n) beobachtbar sind. So scheint sich die französische Sprache wie eine Art „zweite Haut“ auf die sprachliche Kompetenz der senegalesischen Schülerinnen und Schüler gelegt zu haben. Demgegenüber stellen sich andere Dispositionen im Kontext des Erwerbs des Französischen an deutschen Schulen heraus: einerseits aufgrund der geographischen Nähe zwischen beiden Ländern und andererseits angesichts der Tatsache, dass die Unterrichtssprache in der Regel auch die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler darstellt. Von daher ist hier zu erwarten, dass der Kontakt mit der zu erlernenden Fremdsprache überwiegend in Bezug auf die Muttersprache erfolgt.

So tendieren die Lernenden in den untersuchten Französischunterrichtsstunden aus Deutschland (Fallbeispiel „*Rendez-vous*“

und „*Journée*“) dazu, die deutsche Artikelsetzung auf die französischen Wörter zu übertragen, wobei diese aufgrund der starken Asymmetrie zwischen der Muttersprache und Zielsprache bezüglich der Genusmarkierung oft nicht passt: („*un* comparaison*“ vs. ein Vergleich; „*un* bouche*“ vs. ein Mund; „*la* minuit*“ vs. die Mitternacht; „*à la* travail*“ vs. an die/zur Arbeit). Besonders bemerkenswert ist der von Ralf im Fallbeispiel „*Journée*“ begangene Genusfehler „*la minuit*“. Hier stützt sich der Schüler offensichtlich auf eine von früherer Erfahrung hergeleitete Hypothese (vgl. Bourdieu 1987: 101), und zwar auf die Annahme, dass ähnlich wie in seiner Muttersprache (die Nacht, die Mitternacht) auch in der Zielsprache ähnliche Artikelsetzungsregel bei Komposita gilt („*la nuit, la* minuit*“). Da die Lehrerin ohne metasprachliche Erklärung mittels Tafelanschrieb den „Fehler“ korrigiert hat („*le minuit*“), greift ein weiterer Schüler auf die gleiche Hypothese zurück und konstruiert „*nuit*“ als Maskulin „*le* nuit*“. Hier kann zwar von einer Praxis der Übereinstimmung die Rede sein, aber nicht im Sinn von der Übertragung einer Struktur aus der Muttersprache, sondern aus einer vorherigen Korrektur der Lehrerin. Ähnliche Konstellation wurde auch in der zweiten Szene des Fallbeispiels „*Rendez-vous*“ bei der fehlerhaften Kasusmarkierung „*il la* demande*“ in Analogie zum deutschen Pendant „*er fragt sie*“ rekonstruiert, deren Korrektur zu einem weiteren Fehler geführt hat.

Fazit

Aus der Gegenüberstellung der vier Unterrichtsstunden in Bezug auf die Theorie des Habitus und der Praxis der Übereinstimmung von Bourdieu (ebd.) kann festgehalten werden, dass die sprachlichen *Habitusformen* der Lernenden eine bedeutende Fehlerquelle beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen. Sie erscheinen hier in Form von Übertragung von inkorporierten Strukturen der Muttersprache oder erworbenen Sprachen auf die Zielsprache (interlinguale Interferenzen; vgl. hierzu Corder 1967), von Transfers von bereits gelernten Elementen der Zielsprache auf die neu zu erlernenden Strukturen der gleichen Sprache (vgl. die von Selinker (1972) eingeführte Theorie der „*Interlanguage*“). So kann gesagt werden, dass der Umgang mit Fehlern gleichzeitig einen Umgang mit dem „linguistischen Habitus“ bzw. mit den oben eingeführten Differenzen und Interferenzen bedeutet, besonders vor dem Hintergrund, dass *Habitusformen* – so Bourdieu (ebd.) – als etwas Vergangenes

anzusehen sind, was in der Präsenz weiterlebt und dazu tendiert, „als inneres Gesetz“ in der Zukunft fortzubestehen (ebd.: 102). Auch in der Umgangsweise der Lehrperson mit den fehlerhaften Äußerungen der Lernenden (Korrekturart, -zeit usw.) spielen *Habitusformen* eine nicht zu unterschätzende Rolle, die hier nur ansatzweise gedeutet und im Rahmen einer Längsschnittstudie gesondert untersucht werden können. Was in den Korrektursequenzen aber deutlich rekonstruiert werden konnte, sind in allen Fallbeispielen die Machtverhältnisse zwischen den jeweiligen Unterrichtsakteuren.

6.3.2 Rollen- und Wissensasymmetrie

Definiert als Interaktion, die „in geschlossenen, nicht öffentlich zugänglichen Räumen“ durchgeführt wird (Luhmann 2002: 102), unter Personen, die „nicht selbst auf Grund einer vermuteten Affinität“, sondern „auf der Basis der Unfreiwilligkeit“ zusammengebracht werden, weist die institutionalisierte Unterrichtskommunikation typische Merkmale und Strukturen auf (ebd. 107f). Sie ist einerseits durch ein Macht- und Hierarchieverhältnis und andererseits durch eine Kompetenz- und Wissensasymmetrie (vgl. z.B. Helsper u.a. 2009: 30) zwischen den Unterrichtsbeteiligten charakterisiert und strukturiert. Die erste Dimension, die von Luhmann (ebd.: 108) als „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler“ beschrieben wird, fungiert als die „auffälligste Eigenart des Interaktionssystems Schulunterricht“ (ebd.). Diese Rollendifferenzierung zwischen Lehrenden und Lernenden lässt sich zunächst durch die Aufteilung und Organisation der Redezeit und des Rederechts erkennen: „Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen; sie müssen sich melden“ (ebd.: 105). Im Verlauf der Wissenskonstruktion erscheint die Rollendifferenzierung in Form von „Kontrolle des Interaktionsverlaufs“ (ebd.) und der Angemessenheit der Beiträge der Lernenden durch die Lehrperson.

Neben der Rollendifferenzierung liegt auch der schulischen Interaktion eine strukturelle und systematische Kompetenz- und Wissensasymmetrie zugrunde. Diese Asymmetrie verweist auf die als „Experten-Laien-Kommunikation“ (vgl. Bromme et al. 2004: 176) gekennzeichnete Interaktionsform in institutionellen bzw. unterrichtlichen Kommunikationssituationen. Auf den Gegenstand der

Kommunikation Bezug nehmend wird die/der Experte von Bromme et al. (ebd.) als jemand definiert, die/der „über disziplinär strukturiertes Fachwissen verfügt, das im Laufe einer mehrjährigen Ausbildung erworben und durch einschlägige Berufserfahrung vertieft wurde“ (ebd.) und der Laie als jemand, die/der „nicht über eine solche Ausbildung und die entsprechende professionelle Erfahrung“ verfügt (ebd.). In ihrer weiteren Darstellung präzisieren Bromme et al. (ebd.), „dass die Zuschreibung der Experten- und der Laienrolle in Abhängigkeit vom jeweiligen Gesprächsgegenstand variiert“ (ebd.: 178) und begründen dies mit folgenden Worten: „Im Verlauf ein und desselben Gesprächs kann der erste Partner zunächst als Experte für den Gegenstand X auftreten und danach als Laie hinsichtlich des Gesprächsgegenstands Y, während der zweite Partner die jeweils komplementäre Rolle einnimmt“ (ebd.). Abgesehen von der beruflichen Erfahrung und Ausbildung der Interaktionsbeteiligten lassen sich – wie im folgenden Abschnitt deutlich wird – auch „Experten-“ und „Laienrolle“-Konstellationen zwischen den Lernenden beobachten. Was der Geltungsbereich der hier eingeführten Asymmetrien bzw. der hier dargestellten „typischen Strukturen des Interaktionssystems Unterricht“ anbelangt, weist Luhmann (2002) darauf hin, dass sich diese Merkmale „unabhängig von den Fächern und ‚Stoffen‘, die unterrichtet werden“ und „von der individuellen Eigenart der Personen, die sich beteiligen“ ergeben (vgl. ebd.: 108f).

Wie aus den Fallrekonstruktionen hervorgeht, konnten an unterschiedlichen Stellen der jeweiligen Unterrichtsinteraktionen die oben eingeführten Rollenkonstellationen, Kompetenz- und Wissensunterschiede zwischen den Unterrichtsbeteiligten herausgearbeitet werden. Während in beiden Unterrichtsstunden aus Deutschland (Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ und „*Journée*“) die asymmetrische Rollenverteilung ohne direkte Anweisungen offensichtlich von allen Akteuren anerkannt ist (vgl. das schülerseitige unaufgeforderte Aufstehen in den Begrüßungsszenen, die Einhaltung der Melde- regel etc.), scheint in beiden Unterrichtsstunden aus dem Senegal (Fallbeispiel „*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“) die asymmetrische Rollenverteilung durch ständige Aushandlungen und Anweisungen eingefordert bzw. situativ aufgezwungen zu sein (vgl. die Anweisung zum Aufstehen in der Begrüßungsszene des Fallbeispiels „*Hausaufgabe*“, die Aufforderungen zur Ruhe durch namentliche Ermahnungen oder/und Tisch-Klopfen, die Anweisung zur Einhal-

tung der Melderegul „*Finger hoch*“, den knappen und direktiven Sprachstil der Lehrerin: „*Hefte auf*“, „*komm an die Tafel*“, „*mach schnell*“ etc.).

Im Umgang mit phonetisch-phonologischen „Fehlern“ lassen sich in allen vier Fallbeispielen eine anerkannte Rollen- und Wissensasymmetrie zwischen den Lehrpersonen und Fehlerproduzenten durch die direkten Unterbrechungen, das anschließende (meist betonte) Vorsprechen der richtigen Ausspracheformen und das unmittelbare Nachsprechen bzw. Wiederholen der angebotenen bzw. korrekten Form seitens der Fehlerproduzenten erkennen. Aus dieser Konstellation geht hervor, dass die Lehrpersonen sich hier als Aussprache-Experten durchsetzen, die Fehlerproduzenten als „Laien“ konstruiert werden, und dass diese fachliche Asymmetrie offensichtlich von den Adressaten anerkannt ist. Diese Umgangsweise der Lehrpersonen mit den phonetisch-phonologischen „Fehlern“ der Lernenden stimmt mit den Forschungsergebnissen von Lyster (1998) überein, nach denen dieser Fehlertyp von den Lehrpersonen meist mit *Recasts* verbessert wird und diese Korrekturform immer zu *Lerner-Uptakes*, d.h. zur Wiederholung der Korrektur führt (vgl. ebd.:183f). Dies wurde von Lyster jedoch bloß beschrieben, ohne Gründe dafür zu erläutern. Hier zeigt sich nun deutlich, dass dies mit der anerkannten asymmetrischen Rollenverteilung und der Wissen- bzw. Kompetenzasymmetrie zwischen den Beteiligten einhergeht.

Diese Korrekturform der phonetisch-phonologischen „Fehler“ wird auch im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ überwiegend im Umgang mit anderen Fehlertypen eingesetzt. Nur die Korrektursequenz des Kasusfehlers von Martin in der zweiten Szene dieses Fallbeispiels („*il la* demande*“) bildet eine andere Variante für die schülerseitige Reaktion auf die Korrekturen der Lehrerin per *Recast* („*il lui demande*“), weil sie von dem Fehlerproduzenten nicht direkt anschließend wiederholt bzw. verbal angenommen wurde. Von vornherein kann dies als Ablehnung bzw. Aberkennung der Rollen- und Wissensasymmetrie gedeutet werden. Aber da die korrigierte Form bzw. Korrektur an der Produktion eines weiteren „Fehlers“ beteiligt zu sein scheint („*elle ne peut pas lui* rencontrer*“), kann die Hypothese formuliert werden, dass die Position der Lehrerin als Expertin so deutlich anerkannt ist, und ihre Korrektur so hoch eingeschätzt wird, dass sie in den nächsten Fehler einfließt.

Die Rollen- und Wissensasymmetrie im Umgang mit „Fehlern“ kommen noch deutlicher zum Vorschein im Fallbeispiel „*Einladung*“ durch ständige Unterbrechungen nach dem Auftreten eines „Fehlers“, Zurückweisungen der fehlerhaften Satzteile („*nein*“, „*c'est pas...*“), durch explizite Fehlermarkierungen („*il y a beaucoup de fautes*“) und durch kritische oder sogar bloßstellende Rückmeldung (vgl. die Art „Strafrede“ an *Dame* in der vierten Szene). Hier setzt die Lehrerin in deutlicher Form ihre Rolle als Expertin und ihre Befugnis zur Kontrolle der Richtigkeit und Angemessenheit der Äußerung der Lernenden durch und lässt bei der Korrektur der fehlerhaften Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ihren Wissensvorsprung und ihre hierarchische Position stark erkennen. Daraus ergeben sich keine flüssigen und umfangreichen Wortmeldungen seitens der Lernenden. Im Unterschied dazu geht die Lehrerin im Fallbeispiel „*Hausaufgabe*“ anders mit der vorhandenen Rollen- und Wissensasymmetrie zwischen ihr und den Lernenden um. Bei der Behandlung der Äußerungen der vortragenden Schülerinnen und Schüler räumt sie zunächst der Beteiligung vom Schülerkollektiv durch Bewertungsfragen („*richtig oder falsch*“) und Begründungsfragen („*das ist falsch, warum?*“, „*pourquoi ici on a mis in dem*“) Vorrang ein. Obwohl aus diesem Verfahren eine Art „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (vgl. Oevermann 1997: 152ff; 2002: 43f) hervorgeht, bleibt die Lehrerin im Endeffekt die Expertin, die entscheidet, was „*richtig*“ oder „*falsch*“ ist, und welche Leistungen als „*bien*“ oder „*très bien*“ qualifiziert oder anerkannt werden sollen.

Besonders bemerkenswert bei dieser Fallkontrastierung ist, dass in der latenten Struktur der untersuchten Unterrichtsinteraktionen aus beiden geographisch, sprachlich und kulturell weit voneinander entfernten Sozialisationsräumen keine grundsätzlichen Unterschiede im Hinblick auf die Machtstrukturen und Wissens- und Kompetenzunterschiede im Umgang mit „Fehlern“ beobachtbar sind, sondern eine Tendenz zum Einsatz von mehr oder weniger Asymmetrien in Korrektursituationen.

6.3.3 Subjektivation, Adressierung und Anerkennung

Die oben diskutierten Verhältnisse und Interaktionsformen zwischen Lehrperson, Fehlerproduzenten oder/und Schülerschaft können weiterhin unter dem Blickwinkel von Sozialität kontrastiert

werden, die von Reh/Ricken (2012) als Subjektivation, Adressierung, Subjektpositionen und Anerkennung thematisiert wurde. Der Begriff Subjektivation wird als sich „in Praktiken vollziehende (...), vielschichtigen und ambivalenten Anerkennungsprozessen“ (ebd. 35) bzw. als „jenen praktischen (...) Auseinandersetzungsprozess mit kulturell präsentierten Subjektformen, in dem das Individuum als ein Selbst ebenso sich selbst macht wie von anderen dazu gemacht wird“ verstanden (ebd. 40). Ferner präzisieren sie, dass „zu dieser Auseinandersetzung (...) sowohl Unterwerfungen unter die jeweiligen sozialen Ordnungen als auch Überschreitungen derselben [gehören], so dass Verfestigungen wie auch Verschiebungen erkennbar werden. (ebd.). Im Lehr- und Lernkontext spielen die anderen Anwesenden und beteiligten Subjekte (die Lehrperson und die Mitlernenden) eine besondere Rolle für den Subjektivationsprozess, denn – so Reh/Ricken – „Menschen erlernen sich selbst, indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen“ (ebd. 40). So ergibt sich aus diesem Auseinandersetzungsprozess die Position der jeweiligen Akteure im gegebenen Handlungsraum (ebd.: 39). In allen hier rekonstruierten Unterrichtsstunden übernehmen – wie bereits eingeführt – die Lehrpersonen die Position derjenigen, die die Unterrichtskommunikation organisieren und strukturieren und auch die Position der Lernenden einigermaßen bestimmen und regulieren. Im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ sind die Lernenden von der Lehrerin als Erwachsene adressiert, behandelt und anerkannt. Komplementär zu dieser Adressierungsform und zu diesem lehrerlinseitigen Anerkannt-Werden reagieren und positionieren sich die Lernenden im Verlauf der Unterrichtskommunikation als reife, erwachsene Schülerinnen und Schüler im Umgang mit „Fehlern“. Besonders an den höflich-formalisierten bzw. wohlerzogenen Reaktionen von Marcus und Tim (vgl. jeweils Szene 2 und 3), die sich nach der Annahme und Wiederholung der Korrektur der Lehrerin wegen der begangenen „Fehler“ entschuldigt haben („*par-don*“), wird dies deutlich.

Im Fallbeispiel „*Hausaufgabe*“ nehmen die Lernenden die Adressierung als kollektive Bewertungsinstanz („*wir korrigieren die Hausaufgaben*“) wahr, indem sie sich bei der Behandlung der jeweiligen Äußerungen der vortragenden Lernenden mit gemeinsamen wettbewerbsfreudigen Handlungen positionieren. Aus dieser Gruppendynamik und Konkurrenz um die richtige Antwort resultiert in dieser Unterrichtsstunde ein gewisses Zusammen- oder/und

Wechselspiel von Individuum und Schülerkollektiv, das für die Subjektivationsprozesse (vgl. Reh/Ricken 2012) und Subjektpositionen der jeweiligen Schülersubjekte konstitutiv ist. Während diese wechselseitige Interaktionsform in Korrektursequenzen in beiden Fallbeispielen aus Deutschland („*Rendez-vous*“ und „*La journée*“) kaum feststellbar ist, konnte sie auch an verschiedenen Stellen der Korrektursequenzen im Fallbeispiel „*Einladung*“ aus dem Senegal in Form von gemeinsamen bzw. chorischen Richtigstellungen der durch die Lehrerin initiierten Korrekturhandlungen identifiziert werden. An anderen Stellen lässt sich in dieser Unterrichtsstunde ohne Aufforderung der Lehrerin, wie von alleine, die „Bereitstellung von Erfahrung der Gemeinschaft“ (Caruso 2011) in Form von chorischen Korrekturformen seitens der Schülergruppe beobachten.

Besonders bemerkenswert in den Korrektursequenzen ist im Zusammenhang mit der eingeführten Dimension der Subjektivation das mehrfache Übergehen der Fehlerproduzenten bei der Korrektur ihrer Äußerungen. Dies wurde in beiden Unterrichtsstunden aus dem Senegal durchgehend und einmal im Fallbeispiel „*Journée*“ aus Deutschland aufgedeckt. Diese unterrichtliche Interaktionsform, in der die Lehrpersonen die Fehlerproduzenten „überspringen“, um die Interaktion „mit einem anderen weiterzuführen oder neu zu inszenieren“ sind von Oser/Spychiger (2005) als „Adressatwechsel“ bzw. „Bermuda-Dreieck“ bezeichnet (ebd.: 161). Angesichts der Adressierungs- und Anerkennungsformen im „Bermuda-Dreieck“ können Subjektpositionen in ein Spannungsverhältnis geraten: insbesondere zwischen den korrigierenden Lernenden, die als Expertinnen/Experten und „didaktische Rekonstrukteure“ auftreten (vgl. Diedrich 1988; Grammes 1998: 655) und den Fehlerproduzenten, die als defizitär konstruiert werden (vgl. alle vier Szenen im Fallbeispiel „*Einladung*“, Szene 3 und 4 im Fall „*Hausaufgabe*“ und Szene 3 im Fallbeispiel „*Journée*“). Während die Lehrperson im Fallbeispiel „*Journée*“ die einzig beobachtbare „Bermuda-Dreieck“-Sequenz ohne irgendeine Bewertung moderatormäßig und neutral begleitet, tendiert die Lehrerin im Fallbeispiel „*Einladung*“ dazu, die „didaktischen Rekonstrukteure“ (ebd.) übermäßig und positiv zu loben (vgl. die betonte Zustimmung von Momar in der zweiten Szene „*mhm*“, das Lob an Salif in der dritten Szene „*sehr gut*“ und an Charles in der vierten Szene „*sehr gut das ist (.) schön*“) und entweder auf die Fehlerproduzenten nicht nochmals einzugehen oder wie z.B. bei Dame in der vierten Szene klassenöff-

fentlich zu kritisieren bzw. bloßzustellen („il y a beaucoup de fautes“, „c'est un peu galvaudé y a beaucoup de répétitions“).

Aus dieser machttheoretischen Fallkontrastierung, mit der auch Rollen- und Wissensasymmetrien (vgl. Luhmann 2002) einhergehen, geht hervor, dass die hier rekonstruierten Korrekturformen, Adressierungen und Rückmeldungen bedeutsam für die fremdsprachliche und schulische Sozialisation bzw. für die Subjektivationsprozesse der Schülerinnen und Schüler sind. Darauf bauend können die Strukturen der jeweiligen Unterrichtsstunden, insbesondere die Umgangsweise mit „Fehlern“ typisiert werden.

6.4 Zum Prozess der Typenbildung

Anhand von den Eigenschaften und Merkmalen, die aus den sequentiellen Fallanalysen und aus den Fallkontrastierungen resultieren, können für die jeweiligen Fälle entsprechende Typen bzw. – um mit Max Weber zu sprechen – aus den Fällen „Idealtypen“ (zitiert in Hummrich 2009: 169) gebildet werden. Dahingehend wird auf „eine Kombination von [diesen Eigenschaften und] Merkmalen“ Bezug genommen bzw. „die relevanten Untersuchungskategorien (...) nach ihrer Dimensionalisierung miteinander kombiniert“, so dass hier von „mehrdimensionale[n] Typologien“ gesprochen werden kann (vgl. Kelle/Kluge 2010: 87; Herv. im Orig.). Dies ist mit dem Ziel verbunden, „an der Realität des Handelns Begriffe und Regeln zu bilden, die ‚kulturwichtige Erscheinungen‘ (...) kausal erklären können“ (vgl. Hummrich 2009: 169). Vorab soll aber darauf hingewiesen werden, dass – so Hummrich (2009) – Differenzierungen innerhalb der gebildeten Typen aufgespürt werden können (ebd.: 70) und dass die Typenbildung „eine Abstraktion dar[stellt], die in Rückbezug auf den Einzelfall jeweils wieder modifiziert werden muss“ (ebd.). Der Übersichtlichkeit der Typenbildung halber werden die einzelnen Eigenschaften und Merkmale der jeweiligen Fälle zuerst tabellarisch dargestellt und im Anschluss daran die Typen gebildet und systematisch expliziert (zur Darstellung dieses Vorgangs vgl. Kelle/Kluge 2010: 87f).

6.4.1 Übersicht über die Strukturmerkmale der Fallbeispiele

Fälle <i>Dimensionen</i>	Fall 1 „Einladung“	Fall 2 „Rendez-vous“	Fall 3 „Hausaufgabe“	Fall 4 „Journée“
<i>Schüler/innen-Adressierung</i>	als unvollkommen und lehrbedürftig konstruiert	höflich-formalisiert als reife Erwachsenen adressiert	als kollektive und mitwirkende Akteure adressiert	als lehrbedürftige Subjekte konstruiert
<i>Rollen- und Wissensasymmetrie</i>	aufgezwungen	ohne Aufforderungen gegenseitig anerkannt	teils durchgesetzt teils durch Aushandlungen eingefordert	ohne Aushandlungen etabliert und akzeptiert
<i>Strukturen und Typologie der Korrekturhandlungen</i>	lange Korrekturhandlungen durch Initiierungen von Selbst- und Fremdkorrekturen gefolgt von individuellen und chorischen Korrekturen der MS (Formaushandlung)	kurze und individualisierte Korrekturhandlungen durch sofortige/ direkte Umschaltung von der falschen in die richtige Form seitens der L (<i>Recasts</i>)	lange Korrekturhandlungen durch Einsatz der MS als „Kontrollreue“ und wegen ihrer individuellen, chorischen und zugerufenen Bewertungen (Formaushandlung)	variierte, kurze und individualisierte Korrekturhandlungen mal per Umformulierungen (verbal oder durch Tafelbilder) mal durch Formaushandlung
<i>Rollen der FP in Korrekturhandlungen</i>	werden nach dem Fehlen der initiierten Selbstkorrekturen übergangen: L-FP-MS-Interaktionsform)	bleiben im Zentrum der Korrekturhandlungen: Face-to-Face zwischen L & FP)	werden ohne Initiierungen von Selbstkorrekturen übergangen: L-MS-Interaktions-form)	mal im Zentrum der Korrekturhandlungen mal übergangen nach dem Fehlen der initiierten Selbstkorrekturen
<i>Verhältnis zwischen FP und MS</i>	Spannungsverhältnis zwischen Korrektor und FP: Experte-Defizitäre-Konstellation	keine Intervention der Mitschüler in die Korrekturhandlungen Defizitäre-Beobachter-Konstellation	latente Konfliktspannung zwischen FP und MS: Experte-Defizitäre-Konstellation	Mischung aus Konstellationen von Fall 1 & 2
<i>Lernklima in Korrektursituationen</i>	negativ für den FP (Zurückweisungen, Unterbrechungen, Bloßstellung...) und positiv für die MS: (Lob, Anerkennung)	neutral: Unterbrechungen, aber moderatormäßig keine Zurückweisung, Kritik usw.	positiv: wettbewerbsfreudig Gruppendynamik, keine persönlichen Kritiken	positiv: motivierend, lernfreudig und fürsorglich
<i>Fokussierung in Korrekturhandlungen</i>	formale Richtigkeit wird zugunsten der kommunikativen und inhaltlichen Aspekte der Redebeiträge Vorrang gegeben	inhaltsorientiert Fehler werden ohne metasprachliche Erklärungen korrigiert	Förderung der kognitiven Kompetenzen und der bewussten Anwendungen der Strukturen der Zielsprache	prozessorientiert Korrekturen werden ohne Metaerklärungen durch Tafelbilder nachvollziehbar gemacht

Tabelle 2: Strukturmerkmale der Fälle (eigene Darstellung). Abkürzungen: L= Lehrperson; MS = Mitschüler/innen; FP= Fehlerproduzent.

6.4.2 Typenbildung

In Bezug auf die oben tabellarisch dargestellten Strukturmerkmale der Fälle lassen sich folgende vier Typen von Korrektursituationen bzw. Lehrer- und Schülerhandeln bilden: „die starke Hierarchie: chorische und richtigkeitsorientierte Korrektursituationen“ (Typ1), „die formalisierte Hierarchie: individualisierte und pragmatische Korrektursituationen“ (Typ 2), „die brüchige Hierarchie: lebhaft, gruppensdynamische Korrektursituationen“ (Typ 3) „die inszenierte Hierarchie: dosierte und prozessorientierte Korrektursituationen“ (Typ 4).

Typ 1: die starke Hierarchie: chorische und richtigkeitsorientierte Korrektursituationen

Im Fallbeispiel „*Einladung*“ lässt sich ersehen, dass die Lehrperson ihre hierarchische Position und ihren Wissensvorsprung im Umgang mit „Fehlern“ durchsetzt, indem sie die nicht-wohlgeformten Äußerungen sofort zurückweist („*nein*“, „*hahan c'est pas...*“), die vortragenden Lernenden bei nicht-erfolgreichen Versuchen übergibt („*quelqu'un pour continuer*“, „*quelqu'un pour reprendre*“, „*quelqu'un qui propose autre chose*“), die Fehlerhaftigkeit der Äußerung deutlich markiert („*je comprends ce que tu veux dire mais y a beaucoup de fautes*“) und die Fehlerproduzenten klassenöffentlich blamiert (vgl. die Strafrede an Dame Szene 4). Auf der kognitiven Ebene geht aus dem Verfahren der Lehrerin deutlich hervor, dass „*Fehler*“ nicht explizit geklärt werden, sondern die erwartete bzw. richtige Form wie ein „verlorener/wertvoller Schatz“ unter den Mitschülerinnen und Mitschülern gesucht wird. Je nachdem ob es sich bei der gesuchten Formulierung um „ein gemeinsam geteiltes Wissen“ (vgl. Beck 2011) handelt oder nicht wird die Korrektur vom Schülerkollektiv in einer Art Chor oder von einem einzelnen Schüler bereitgestellt. Wie in diesem Fallbeispiel an mehreren Stellen deutlich rekonstruiert wurde, handelt es sich hier um eine Korrektursituation, in der oft rekonstruiert wurde, dass dem/der vortragenden Lernenden die Möglichkeit zum Weiterreden vorenthalten wurde und dies kann – wie hier festgestellt – die Motivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Wortmeldung und zur Teilnahme an der Wissenskonstruktion weitgehend reduzieren.

Typ 2: die formalisierte Hierarchie: individualisierte und pragmatische Korrektursituationen

Dieser Korrekturtyp ist im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ vertreten. Dem höflich-formalisierten Umgang miteinander und den erwachsenenmäßigen Behandlungen der Lernenden folgend lässt sich im Umgang mit „Fehlern“ keine negative und emotionale verletzende Rückmeldung ermitteln. Auf der kognitiven Ebene stellt sich heraus, dass keine Formaushandlungen in Richtung auf die Erklärung der begangenen Fehler deutlich erkennbar sind, sondern die von der Lehrerin per *Recasts* angebotenen sprachlichen Formen von den jeweiligen Fehlerproduzenten (auch wenn der Vorgang nicht immer erfolgreich war) angenommen und in ihren weiteren Redebeitrag eingebaut werden. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Unterrichtskommunikation prozess- und inhaltsorientiert ist und dass dabei auch die sprachliche Richtigkeit nicht vernachlässigt wird. Die Kombination aus den Dimensionen dieses Korrekturtyps ist als diejenige betrachtet, die tendenziell dazu beitragen kann, die etablierten Beziehungen aufrechtzuerhalten (vgl. hierzu Vigil/Oller 1976: 286).

Typ 3: die brüchige Hierarchie: lebhaft, gruppendynamische Korrektursituationen

Dieser Korrekturtyp entspricht dem Umgang mit „Fehler“ im Fallbeispiel „*Hausaufgabe*“, die von einem positiven, wettbewerbsfreudigen Lernklima gekennzeichnet ist. Dies lässt sich besonders an der aktiven Teilnahme der Lernenden an der Wissenskonstruktion erkennen. Auf der kognitiven Ebene lässt sich ersehen, dass die/der vortragende Lernende zwar nicht im unmittelbaren Zentrum der Korrekturhandlungen steht, sondern dass die begangenen „Fehler“ in einem Aushandlungsprozess zwischen der Lehrperson und den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern metasprachlich geklärt werden. Daraus resultiert eine Konstellation, bei der die Äußerungen der einzelnen Lernenden als Lernobjekte für das Kollektive eingesetzt werden.

Typ 4: die inszenierte Hierarchie: dosierte und prozessorientierte Korrektursituationen

Dieser Typus wurde in der Umgangsweise mit „Fehlern“ im Fallbeispiel „*Journée*“ identifiziert. Aus den ermutigenden, zustim-

menden Rückmeldungen der Lehrperson ergibt sich auf der affektiven Seite ein lernfreudiges Klima, welches offensichtlich die Lernenden zur aktiven Wortmeldung, zum Weiterreden motiviert hat. Auf der kognitiven Ebene werden ähnlich wie im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ „Fehler“ nicht geklärt, sondern in kurzen Korrekturhandlungen per Umformulierungen korrigiert, übergangen etc. Die Tatsache, dass nur einmal Formaushandlungen festgestellt wurden, deutete darauf hin, dass die schulische Interaktion inhaltlich- und prozessorientiert ist. Ähnlich wie bei Korrekturtyp 2 wird dieser Typus als solcher betrachtet, bei dem der Kommunikationsfluss zwar aufrechterhalten wird, aber er führt mehr zur „Fossilisierung“ der dabei begangenen „Fehler“ (vgl. ebd.: 287f). Dies erklärt offensichtlich die im Fallbeispiel „*Rendez-vous*“ und „*Journée*“ rekonstruierten kontraproduktiven Korrekturen, die an der Produktion von weiteren „Fehlern“ beteiligt sind.

Aus der hier durchgeführten Fallrekonstruktion, -kontrastierung und Typenbildung ist die Erkenntnis gewonnen, dass es im Unterschied zur üblichen Vorgehensweise und Auffassung der meisten normativ-orientierten Studien offenbar kein allgemeingültiges richtiges oder falsches Verfahren im Umgang mit „Fehlern“ gibt, sondern lediglich viele Varianten, die reflexiv, situations- und kontextabhängig zu handhaben sind. Ferner zeigt diese Fallstudie, dass ein besseres Verstehen und eine empirisch-explorative bzw. rekonstruktive Erforschung des Umgangs mit „Fehlern“ über die bloße linguistische Kategorisierung und Typisierung der Fehlerarten und Korrekturformen hinausgehen sollte und dass vielmehr weitere Faktoren und Dimensionen der Spezifität und Vielfältigkeit der Unterrichtskommunikation, der Machtverhältnisse und Unterschiede im Wissensstand und -erwerb zwischen den Unterrichtsbeteiligten herangezogen werden müssen.

7 Abschließende Betrachtung

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zum Abschluss komme ich nun zu den eingangs für diese Studie zentralen Fragestellungen zurück:

- Wie wird mit „Fehlern“ in den rekonstruierten Fremdsprachenunterrichtsstunden aus senegalesischen und deutschen Schulen umgegangen?
- Zeigen sich Ähnlichkeiten oder/und Unterschiede im Korrekturverhalten und in der Fehlerauffassung, die auf kulturelle Besonderheiten und Merkmale der jeweiligen Bildungssysteme der Länder zu verweisen vermögen?
- Lassen sich länderspezifische oder länderübergreifende Strukturmerkmale in den rekonstruierten Unterrichtsstunden aufspüren?

Grundsätzlich unterscheiden sich die Korrekturhandlungen in den untersuchten Unterrichtsstunden aus Deutschland und dem Senegal in der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in den Korrektursituationen adressiert, behandelt werden. Deutlich wurde, wie die Lehrpersonen mit dem jeweiligen Wissensstand, der Lernkompetenz der einzelnen Schülersubjekte und mit der sozialen Hierarchie zwischen den Unterrichtsbeteiligten umgehen. Während in beiden Fallbeispielen aus dem Senegal („*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“) die Schülergruppe, das Schülerkollektiv bevorzugt im Zentrum der Korrektursituationen steht, finden die Korrekturhandlungen in den Fallbeispielen aus Deutschland („*Rendez-vous*“ und „*Journée*“) vorwiegend „*Face-to-Face*“ zwischen der Lehr-

person und den einzelnen vortragenden Lernenden statt (vgl. Abb. 7).

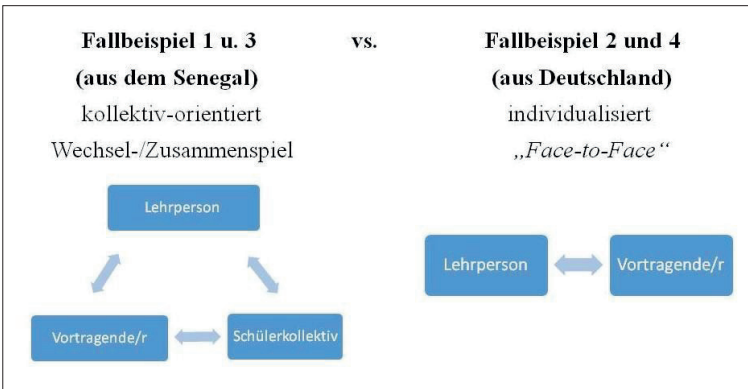


Abbildung 8: Rollenkonstellationen und Subjektpositionen in Korrektursituationen (eigene Darstellung des Autors dieser Studie)

Diese Kommunikationsformate auf der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens stehen offensichtlich im Zusammenhang mit bestimmten Erziehungsvorstellungen (Traditionen, Generationenverhältnisse, Werte, Ziele) der jeweilig erforschten Länder¹¹⁷. Die in den Unterrichtsstunden aus dem Senegal rekonstruierten Formen gemeinsamen Handelns, die kollektiven Aufforderungen, das chorische Sprechen und Richtigstellen usw. gehen offenbar auf die Prinzipien der traditionellen Erziehung der „*éducation par la tradition*“ (vgl. Sow 2004) zurück, die die Gruppe dem Individuum gegenüber bevorzugen und das Kind von der Geburt an und in seinem weiteren Bildungsweg vor allem nach den Wertvorstellungen erziehen, die die jeweiligen ethnischen Gruppen gemeinsam haben (z.B. sozialer Zusammenhalt, Solidaritätsbereitschaft, Einhaltung der festgesetzten Hierarchien etc.). Aus dem in den Fallbeispielen aus dem Sene-

¹¹⁷ Diese stellen den normativen Rahmen der jeweiligen Situationen dar. Eine intensivere Beschäftigung damit hätte den Rahmen dieser Studie gesprengt und ist weiteren Forschungen vorbehalten bzw. siehe u.a. Adick (2013).

gal („*Einladung*“ und „*Hausaufgabe*“) mehrmals beobachteten „Übergehen“ der Fehlerproduzenten zugunsten der Beteiligung der ganzen Schülergruppe an den Korrekturhandlungen, lässt sich jedoch feststellen, dass daraus auch neue Machtverhältnisse, Subjektpositionen und Spannungsverhältnisse resultieren können, die das Selbstbewusstsein, die freiwillige und aktive Teilnahme an der Wissenskonstruktion vermutlich nicht fördern und damit auch nicht zur sprachlichen und kommunikativen Kompetenzentwicklung der Fehlerproduzenten beizutragen vermögen. Dies erinnert an das von Oser/Psychiger (2005) zur Wirkung des „Adressatwechsels“ in Korrektursituationen beschriebene „Bermuda-Dreieck“. Dort wird nicht bestritten, „dass einige Schülerinnen und Schüler sich kaum durch dieses Übergangenwerden beeinträchtigt fühlen und sich keinesfalls immer zum Schweigen bringen lassen, sondern sich wehren oder sich mit einem neuen Antwortversuch selber wieder in den Unterricht einschalten“ (ebd.: 161). Jedoch werden sich – so Oser/Psychiger (2005) – die meisten übergangenen Schülerinnen und Schüler „zurückziehen und sich nicht wieder melden“ (ebd.), denn „der Vorgang absorbiert sie emotional, und sie fallen für diesen Zeitabschnitt aus dem Unterrichtsgeschehen heraus“ (ebd.: 161).

Entgegen diesen im senegalesischen Lehr- und Lernkontext festgestellten kollektiv-orientierten pädagogischen Verhältnissen, in denen die Lehrpersonen – um es mit den Worten von Wallenhorst (2013) auszudrücken – als „*entraîneur collectif*“ (ebd. 40) fungieren, deuten die Interaktionsformen in den Unterrichtsstunden aus Deutschland („*Rendez-vous*“ und „*Journée*“) auf individualisierte Betreuungsmaßnahmen hin, so dass hier von Lehrpersonen als „*accompagnateur individuel*“ (ebd.) gesprochen werden kann. Das so rekonstruierte Lehrerhandeln stimmt mit verbreiteten, pädagogischen Wertvorstellungen im deutschen Lehr- und Lernkontext überein, in dem die Schülerinnen und Schüler laut Wallenhorst (2013) vor allem zur Selbstbildung, Autonomie und Selbstverwirklichung erzogen werden (vgl. ebd.: 40f). Was die unterbrechenden und umformulierenden Korrekturformen bzw. das von den Lehrpersonen in den Fallbeispielen „*Rendez-vous*“ und „*Journée*“ privilegierteren, schnellen Umschalten von der falschen in die richtige Äußerung anbelangt, so wurde festgestellt, dass sie zwar dazu beitragen, den Kommunikationsfluss beizubehalten, aber dass sie nicht immer erfolgreich von den Fehlerproduzenten wahrgenommen wur-

den. In Anlehnung an Ergebnisse aus experimentell-empirischen Intervallstudien weist Esser (1984) in Bezug auf ähnliche Korrekturformen darauf hin, dass sie zur „Abnahme der Fähigkeit zur korrekten Selbsteinschätzung der Leistung“ bzw. zur „zunehmende[n] Divergenz zwischen Fremdbild, Selbstbild und vermutetem Fremdbild, d.h. [zur] Erzeugung von Unsicherheit über die eigene Leistung“ führen können (vgl. ebd.: 155f).

Die rekonstruierten Unterrichtsstunden aus den beiden unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Kontexten haben gezeigt, dass unabhängig von den eingesetzten Korrekturformen („*Face-to-Face*“ zwischen Lehrperson und Fehlerproduzenten oder „Dreieck“ zwischen Lehrperson, Fehlerproduzenten und Schülergruppe) Rollenkonstellationen, Subjektpositionen, hierarchische Verhältnisse und Asymmetrien (vgl. Luhmann 2002) – auch wenn in unterschiedlichem Maße – von den Beteiligten interaktiv hergestellt werden. Dies wiederum ist für die Sozialität bzw. Subjektivation (vgl. Reh/Ricken 2012) der einzelnen Fremdsprachenschülerinnen und -schüler bedeutsam. Ferner lässt sich in der Art des Miteinanderredens für alle Beispiele erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler als Fremdsprachenlernende adressiert werden, die die zu erlernende Sprache nach bestimmten Maßgaben (richtige Grammatik oder/und richtige Aussprache usw.) anwenden sollen. Außerdem sind Interaktion und Lernanlässe überwiegend an Schulbuchtexten orientiert, anstatt an „echten“ Gesprächs- und Kommunikationsbedürfnissen, die die Schülersubjekte als Jugendliche bzw. als Heranwachsende mit eigenen Identitätsentwürfen haben. Für einen schüler-, handlungsorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterricht wären mehr pädagogische und didaktische Optionen im Umgang mit und beim Erlernen einer fremden Sprache zu ergreifen wie z.B. authentische Gesprächssituationen, mehr Räume, Anlässe zur offenen/freien Artikulation. Im Umgang mit „Fehlern“ wäre ein weniger normatives und mehr positives, bestärkendes und soziales Lernklima zu schaffen, orientiert an einer konstruktiven, situationsabhängigen und -sensiblen „Fehlerkorrekturkultur“, die jenseits der etablierten schulischen Hierarchie vor allem den Wissensstand, die Mitteilungsabsicht und Vorstellungen der Lernenden berücksichtigt.

7.2 Ausblick und Konsequenzen für Theorie, Praxis und Forschung

Aus der in dieser Studie durchgeführten Rekonstruktion, Kontrastierung und Typenbildung ist die besondere Erkenntnis gewonnen, dass es im Unterschied zur üblichen Vorgehensweise und Auffassung der normativ argumentierenden Studien grundsätzlich kein richtiges oder falsches Verfahren im Umgang mit „Fehlern“ gibt. Anders formuliert: Es gibt offenbar keine für alle Lernenden gleichermaßen erfolgversprechende Form der Fehlerkorrektur, sondern nur Varianten, die situations- und kontextabhängig reflexiv zu handhaben sind. Ferner zeigen die vorgelegten Fallstudien, dass „Fehler“ konstitutiv für das Unterrichten sind, dass der Umgang mit „Fehlern“ gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit „*Habitusformen*“ (vgl. Bourdieu 1987) und Differenzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache, sowie zwischen den bereits gelernten und neu zu erlernenden Strukturen der Zielsprache impliziert. Ein differenziertes Verstehen und eine empirisch-explorative bzw. rekonstruktive Erforschung des Umgangs mit „Fehlern“ gehen über die bloße linguistische Kategorisierung der Fehlerarten und Korrekturformen hinaus. Dabei sind weitere Faktoren und Dimensionen der Spezifität und Vielfältigkeit der Unterrichtskommunikation, der Machtverhältnisse und Unterschiede im Wissensstand und -erwerb (vgl. Luhmann 2002; Helsper u.a. 2009) zwischen den Unterrichtsbeteiligten zu berücksichtigen.

In Anlehnung an eine Konzeption der Unterrichtskommunikation „als Lebenspraxis, die selektiv Anschlussoptionen wählend und verwerfend voranschreitet“ und „von bewusstem und unbewusstem Regelwissen der Akteure und von Strukturen“ gekennzeichnet ist (vgl. Schelle 2010: 47), werden zum Schluss entgegen der oft anzutreffenden Tendenz in der Fachliteratur keine Korrektorempfehlungen formuliert, sondern das hier durchgeführte praxisnahe Arbeiten an Fällen als Instrumentarium vorgeschlagen, um bei den (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern „ein angemesseneres, multiperspektivisch differenziertes und rascheres Erfassen der Strukturen, Handlungsprobleme und Lösungsmöglichkeiten“ zu entwickeln (Beck et al. 2000: 27). Im Umgang mit „Fehlern“ ist damit bereits im Rahmen der Lehrerbildung ein Raum geschaffen, um einerseits Theorie und Praxis zu verknüpfen und um andererseits Unterricht verlangsamt zu betrachten (Schelle 2010). Anhand der methodenge-

leiteten Analyse von konkreten, protokollierten Korrektursituationen lassen sich Adressierungsformen, situative Rollenkonstellationen, Strukturen der Korrekturhandlungen im Einzelnen, mögliche Fehlerursachen und Korrekturwirkungen auf die einzelnen, beteiligten Unterrichtsakteure bzw. deren Reaktionen usw. erfassen. Wie bereits in der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik dargelegt und diskutiert, ermöglicht die rekonstruktive Fallarbeit zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern an konkreten Situationen des Unterrichts zu arbeiten, ihre Reflexivität zu steigern, ihr Wissen gegenüber der Struktur und dem Verlauf, den ein Unterricht nehmen kann, zu vergrößern (vgl. u.a. Combe/Helsper 1994; Beck et al. 2000; Schelle et al. 2010).

Als Forscher und als Autor kann ich abschließend sagen, dass diese länderübergreifende Studie anhand von eigenen und fremdkulturellen Daten sowie die objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse (vgl. z.B. Oevermann 2000; 2013; Wernet 2009) in gemischten Interpretationssitzungen oder -teams (vgl. u.a. Früchtenicht/Mbaye 2013; 2016; 2017) ein geeignetes Instrument darstellte, um einerseits die „Standortgebundenheit“ und die „Seinsgebundenheit des Wissens“ (vgl. Mannheim 2004; Fritzsche 2012) zu reflektieren und „blinde Flecken“, wie sie bei den transkulturellen und kulturvergleichenden Studien (vgl. Schelle 2013: 255) kaum zu vermeiden sind, so gut es geht, aufzudecken. Mit den durchgeführten objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen habe ich gelernt, dass das Gewöhnliche, Vertraute aus dem eigenen kulturellen Kontext durch einen wissenschaftlich kontrollierten „Distanzierungsprozess“ (vgl. Mannheim 2004: 78) beobachtet und kritisch hinterfragt werden kann. Damit liegt ein Beitrag zur qualitativen Unterrichtsforschung zur konkreten Unterrichtssituation im Senegal vor, über die immer noch wenig Wissen herrscht.

Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (1997): Formale und nonformale Grundbildung in Afrika – Komplementarität oder Konkurrenz? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Köln: Böhlau, S. 451–467.
- Adick, Christel (2013): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster: Waxmann.
- Agnimel, Augustin, S. (1994) : L’enseignement de l’allemand dans les lycées et collèges de Côte d’Ivoire. Etude critique des méthodes utilisées pour l’enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels. Thèse de doctorat du 3^e cycle. Université de Metz.
- Allwright, R. (1975): Problems in the Study of the Language Teacher’s Treatment of Learner Error. In: Burt, M./ Dulay, H. (Hrsg.): New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. Washington, D.C.: TESOL, S. 96–109.
- Althof, Wolfgang (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Wiesbaden : VS Verlag.
- Appel, Stefan (2012): Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verl.
- Baader, Meike S. (2007): Anerkennungssysteme und -rituale in Schule und Gesellschaft. Der Einfluss von peer groups. In: *Die deutsche Schule* 99 (4), S. 460–467.
- Bahr, Andreas/ Bausch, Karl-Richard/ Helbig, Beate (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts. Bochum: Brockmeyer.

- Bärenfänger, Olaf (2002): Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen. In: Börner, W./ Vogel K. (Hrsg.): Grammatik im Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 119–140.
- Bassama, Sophie T. (2010) : La case des tout-petits au Sénégal. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 53, S. 65–75.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich / Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, Nina/ Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Christian/ Helsper, Werner/ Heuer, Bernhard/ Stelmaszyk, Bernhard/ Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Rose-Marie (2011): Über die sprachtheoretische Konstitution von Wissensordnungen. In: Schareike N./ Spies, E./ Le Meur, P. Y. (Hrsg.): Auf dem Boden der Tatsachen. Festschrift für Thomas Bierschenk. (Mainzer Beiträge zur Afrikaforschung 28). Köln: Köppe, S. 119–133.
- Becker-Lenz, Roland/ Becker-Lenz, R./ Franzmann A./ Jansen A./ Jung, M. (2016): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hoheneggen, S. 66–83.
- Blex, Klaus (2001): Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb. Zugl. Bielefeld Univ, Wadersloh.
- Bleyhl, Werner: Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 1984 (71), S. 171–183.

- Blum, François (2012): Sénégal 1968: révolte étudiante et grève générale. In : Revue d'histoire moderne et contemporaine 59 (2), S. 144-177.
- Böhm, Michael Anton (2003): Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik: Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Böhme, J. /Helsper, W./ Kramer, R. / Wernet, A.: „Lehrfilm Objektive Hermeneutik“ in: Online Fallarchiv Schulpädagogik Kassel <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2013/methoden/objektive-hermeneutik/krasemann/lehrfilm-objektive-hermeneutik> (Zugriff am 21.01. 2015)
- Bohnensteffen, Markus (2010): Fehler-Korrektur: lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ, Frankfurt a. M.: Lang.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf / Nohl, Arnd-Michael. (2000): Events, Effervescenz und Adoleszenz: „battle“ – „fight“ – „party“. In: Gebhardt, W./ Hitzler, R./ Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Events. Opladen: Leske u. Budrich, S. 77–93.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre(1979): La distinction : critique sociale du jugement. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980): Le sens pratique. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Brandl, Werner (2014): Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *Haushalt in Bildung & Forschung* 3 (3), S. 33–53.
- Bromme, Rainer/ Jucks, Regina/ Rambow, Riklef (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, G./ Mandl, H. (Hrsg.): *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen*. Göttingen: Hogrefe, S. 176–188.
- Brünner, Gisela (2009): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 52–65.
- Brüsemeister, Thomas (2000): *Qualitative Forschung*: Westdt. Verlag.
- Budke, Alexandra (2012): „Ich argumentiere, also verstehe ich“. Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): *Diercke-Kommunikation und Argumentation*, Braunschweig, S. 5 ff.
- Burt, Marina K./ Kiparsky, Carol (1978): *The Gooficon. A repair manual for English*. 6. printing. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- CALVÉ, P. (1992) : « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question ». In : *La Revue Canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, No 3, S. 458–471.
- Cappai, Gabriel (2010): Kultur und Methode – Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In: Cappai, G./Shimada, S./ Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 129–158.
- Caruso, Marcelo (2010): Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (5), S. 648–665.
- Caruso, Marcelo (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, W./ Proske, M., Radtke, F. O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt, S. 24–35.
- Charlier, Jean-Émile (2004) : Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. In: *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, <http://cres.revues.org/1369> (Zugriff am 08.08.2015).

- Chaudron, Craig (1977): A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors. In: *Language Learning* 27, S. 29–46.
- Christ, Ingeborg (2003) : Un ancrage réussi. L’enseignement des langues en Allemagne. In : *Revue internationale d’éducation de Sèvres* 33, S. 37–48.
- Cissé, Cheikh M. (2010) : L’enseignement Moyen Secondaire du Sénégal face au défi de la globalisation : continuité ou rupture ? Mémoire de fin de cycle. Dakar : CESAG.
- Coelen, Thomas (2014): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Combe, Arno/ Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung; zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Corder, Pit (1967): The significance of Learners Errors. In: *International Review of Applied linguistics* 5, S. 161–170.
- Coseriu, Eugenio (1975): System, Norm und Rede. In: *Ders.: Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft*. München: Fink (Original: Sistema, norma y habla. Montevideo 1951).
- Decouvertes-Cadet, Band 2 (2012). Stuttgart, Leipzig : Ernst Klett Verlag.
- Demme, Silke (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache). In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 22, S. 161–174.
- Dersch, Dorothee / Oevermann Ulrich: Methodisches Verstehen fremder Kulturräume. Bäuerinnen im Wandlungsprozeß in Tunesien. In: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 14 (53), S. 26–53.
- Diakhaté, Assane (2013): La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l’Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation. In : *Academia* 3 (1), S. 54–80.
- Diakitè/Ndiaye (2010) : Les langues de scolarisation dans l’enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCO-LAF). Le cas du Sénégal. Dakar, Agence universitaire de la francophonie (AUF).

- Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Diop, El Hadj Ibrahima (2004): Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter den Bedingungen des senegalesischen Bilingualismus. In: *Deutsch als Fremdsprache* 41 (1), S. 33–39.
- Diop, Mamour (2012): Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal. In: *Liens* 15, S. 117–138.
- Dumont, Pierre (1983): Le français et les langues africaines au Sénégal: A.C.C.T. [u.a.].
- Edge, Julian (1989): Mistakes and Correction. London/New York: Longman.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Edmonson, Willis (1993): Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* (22), S. 57–75.
- Egbert, Maria (2009): Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung.
- Esser Ulrich (1984): Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 21, S.151–159.
- Fall, Khadi (2013): Die entwicklungswidrigen Folgen der werkimmanenten Perspektive als privilegierte didaktische Methode in den kolonisierten Ländern Afrikas. Das Beispiel Senegal. In: Schelle, C. (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann, S. 179–186.
- Fausser, Peter (2010): Individualität und Vielfalt. Wege zur Schulqualität. 1. Aufl. Stuttgart, Seelze: Klett; Kallmeyer (Was für Schulen, 2010).
- Fisch, Stefan/ Florence, Gauzy/ Chantal, Metzger (2007): Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland – Apprendre et enseigner en Allemagne et en France. Stuttgart: Steiner.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

- Flitner, Elisabeth (2009): Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation. In: *Pädagogische Korrespondenz* 40, S. 76–97.
- Franzmann, Andreas (2016): Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. In: Becker-Lenz, R./ Franzmann A./ Jansen A./ Jung, M. (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–42.
- Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore/ Boller, Heike/ Richter, Sophia (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. München: Juventa Verl.
- Fritzsche, Bettina (2012): Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 13 (1/2), S. 93–109.
- Fritzsche, Bettina (2013): Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In: Hummrich, M./ Rademacher, S. (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–209.
- Früchtenicht, Sandra / Mbaye, Mamadou (2017): Binationale hermeneutische Rekonstruktion als Zugang zur fremden Schulkultur. In: Burger, T./Miceli, N. (Hrsg.): *Heterogene Landschaften. Einblicke in aktuelle empirische Forschungsfelder im schulbezogenen Kontext*. Wiesbaden, Springer VS, S. 321–330.
- Früchtenicht, Sandra/ Mbaye, Mamadou (2013): Zum Umgang mit „Fehlern“ im Deutschunterricht einer senegalesischen Schule – eine binationale Rekonstruktion. In: Schelle, C. (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 221–238.
- Früchtenicht, Sandra/ Mbaye, Mamadou (2016) : L’alternance codique dans le processus de traitement des „erreurs“ : le cas des cours de langues vivantes étrangères au Sénégal et en Allemagne. In : Montandon, F./ Schelle, C. (Hrsg.) : *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l’école et en formation*. Téraèdre, S. 59–71.
- Fuchs, Jochen (1996): Das Bildungswesen im Senegal. In: *Schul-Management* 27 (2), S. 34–42.

- Gartmeier, Martin/ Hans Gruber/ Tina Hascher/ Helmut Heid (2015): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Münster: Waxmann.
- Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (1994): Die Welt als Text. Theorie Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garz, Detlef; Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, Thomas (2011): Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten. Teilw. zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., [2010]. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland: von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt a.M.: Lang. 2., aktualisierte und erw. Aufl.
- Gierczynski-Bocandé, Ute (2014): Bildungskrise in Senegal. Wege für eine Lösung und welche Rolle die Religionen dabei spielen können. Länderberichte. Dakar: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <http://www.kas.de/wf/de/33.36587/> (Zugriff am 08.04.2015).
- Gleistein, Anna (2011): Wo steht Senegal im "Education for All"-Programm? In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (1), S. 15–19.
- Goffman, Erving/ Dahrendorf, Peter (2016): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 16. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper.
- Gottlieb, Szitnyainé E. (2010): Probleme der Fehler und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. In: *Theorie und Praxis von Pädagogik* 2 (2), S. 3–8.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik - Geschichte - Recht Wirtschaft. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag.
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Gueye, Ousmane (2014): Curriculare Perspektiven zur Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrerbildung im westafrikanischen Senegal.
- Guth, Suzie (2004) : L'enseignement privé français au Sénégal et l'effet établissement. In : *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 3, S. 55–74.

- Havranek, Gertraud (2002): Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Reihe: Sprache im Kontext; Bd. 15. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hecht, Karlheinz/ Green, Peter S. (1993): Muttersprachliche Interferenz beim Erwerb der Zielsprache Englisch in Schuelerproduktionen aus Deutschland, Frankreich, Italien, Schweden und Ungarn. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 22, S. 35–56.
- Heid, Helmut (2015): Über Relevanz und Funktion des Fehlerkriteriums. In: Gartmeier, Martin/ Hans Gruber/ Tina Hascher/ Helmut Heid (2015): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Münster: Waxmann, S. 33–53.
- Heller, Kurt A. (1995): Leistungsdiagnostik in der Schule. 4., völlig neubearbeitete Auflage. Bern.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. In: Nerowski, C./ Hascher, T./ Lunkenbein, M./ Sauer, D. (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 27–46.
- Helsper, Werner (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–472.
- Helsper, Werner/ Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–472.
- Helsper, Werner/ Kramer, Rolf-Torsten/ Hummrich, Merle/ Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (2008): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hendrickson, James M. (1978): Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. In: *The Modern Language Journal* 62, S. 387–398
- Henrici Gert; Herlemann Brigitte (1986): Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut.
- Henrici, Gert (1993): Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 22, S. 215–237.
- Henrici, Gert (1996): Themenschwerpunkt. Innovativ-alternativ Methoden. Tübingen: Narr (*Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 25.1996).
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heran-Dörr, Eva; Kahlert, Joachim; Wiesner, Hartmut (2007): Lehrerfortbildung zwischen Theorie und Praxis. Erfahrungen mit einem unterrichtsbezogenen Konzept. In: *Die deutsche Schule* 99 (3), S. 357–366.
- Herrlitz, Hans-Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut/ Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hierdeis, Helmwart (2009): Privatschulen: Geschichte und Gegenwart. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37 (28), S. 154–157.
- Hoffmann Helmut/ Heinecke, Margret (1990): Der Fehler im Fremdsprachenunterricht: ein altes Thema - erneut diskutiert. In: *DaF* 1 (27), S. 19–26.
- Hollstein, Oliver (2013): Die kommunikative Herstellung von Verständigung in der deutschen und senegalesischen Unterrichtsinteraktion. In: Schelle, C. (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann, S. 239–253.
- Hollstein, Oliver/ Schelle, Carla/ Meister, Nina (2012): Die kulturelle Imprägnierung des eigenen Blicks – ein Fallbeispiel aus der Lehrerbildung an der Universität Mainz. In: Schelle, C./Hollstein, O./ Meister, N. (Hrsg.). *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 279–297.
- Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Vollst. zugl.: Mainz,

- Univ., Diss, [2001]. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ihr und Wir plus, Band 1.(2008). Goethe-Institut e.V., München: Hueber.
- Ihr und Wir plus, Band 2(2013). Goethe-Institut e.V., München: Hueber.
- Kane, Abdoulaye E. (2011): Rejet et demande d'école. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 57, S. 77–87.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, Rudi (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Dieter Cherubim (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 23–42.
- Kießling, Arthur (1925): Die Bedingungen der Fehlsamkeit. Leipzig: Klinkhardt.
- Kirk, Sabine (2000): Schule und Geschichte: Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart; Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe/ Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19). Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ des DIFF, der GhK Kassel und des Goethe-Instituts. Berlin, München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Götze, L./ Helbig, G./ Henrici, G. et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd II. Berlin, New York, S. 986–993.
- Kleppin, Karin (2009): „Fehler“ und „Fehlerkorrektur“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (1), S. 60–61.
- Kleppin, Karin (2010). Fehler. In Barkowski, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 79–80.
- Kleppin, Karin/ Königs, Frank, G. (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 22, S. 76–90.

- Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 34).
- Klieme, Eckhard/ Jude, Nina/ Baumert, Jürgen/ Prenzel, Manfred (2010): PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, E. et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nacheinem Jahrzehnt. Münster: Waxmann 2010, S. 277–300.
- König, Frank G.: (1989): Fehlerkorrektur. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Basel: Francke, S.377–382.
- Kordes, Hagen (1993): Aus Fehlern lernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 22, S.15–34.
- Korum, Solveig (2007): L’enseignant sénégalais face au programme d’histoire du second cycle : perception et pratiques en classe. Université d’Oslo, Département d’études culturelles et de langues orientales, programme d’études africaines et asiatiques.
- Kricke, Meike (2015): Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich. PhD thesis, Universität zu Köln.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E.; Petter, Y. (Hrsg.): *interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, S. 99–106.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: de Gruyter.
- Kunze, Katharina/ Dzengel, Jessica/ Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. In: Pieper, I./ Frei, P./ Hauenschild, K./ Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–58
- Kunze, Katharina/ Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/ Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2012): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. VS Verlag 2009.

- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Bd. 1, 3. korr. Aufl.. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leber, Martina (1994): Objektiv-hermeneutische Analyse einer Sequenz aus der vierzehnten Stunde einer psychoanalytischen Kurztherapie. In: Buchholz, M. B. / Streeck, U. (Hrsg.): Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Opladen, S. 225–259.
- Lenhard, Stefan (2016): Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht. Dissertation. Waxmann Verlag.
- Ley, Thomas (2010): Einführung in die Methode der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse. Frankfurt a.M.: Verl. für Polizeiwiss.
- Ley, Thomas (2016): Anwendungsmöglichkeiten der Objektiven Hermeneutik bei der Polizei. In: Becker-Lenz, R./ Franzmann A./ Jansen A./ Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–205.
- Lochtman, Katja (2002): Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag.
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language* 3, S. 1–19.
- Lüders, Manfred (2010): Forschung zur Lehrer-SchülerInteraktion/ Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 644–666
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyster, Roy (1998): Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. In: *Language Learning* 48, S. 183–218.
- Lyster, Roy/ Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19, S. 37–66.
- Maiwald, Kai-Olaf (2004): Professionalisierung im modernen Berufssystem: das Beispiel der Familienmediation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, Karl (2004): Die gesellschaftliche „Seinsverbundenheit“ des Wissens. Wissenssoziologie bei Karl Mannheim. In: *Sowi*, 33 (4), S. 68–83.

- Massing, Peter (1999): „Pro-Contra-Debatte“. In: Wolfgang, W. M. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Band 358. Bonn, S. 403–407.
- Matthiesen, Hayo (1974): Die deutschen Schüler auf dem letzten Platz. Im internationalen Vergleich schneidet das Bildungswesen der Bundesrepublik miserabel ab. In: *Die Zeit* vom 20.9.1974, <http://www.zeit.de/1974/39/die-deutschen-schueler-auf-dem-platz> (Zugriff am 20.12.2016).
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim: Beltz.
- Meier, Eberhard (1983): Blinde Flecken in der Lehrerbildung. In: *Die deutsche Schule* 75 (4), S. 357–367.
- Meister, Nina (2012): *Wie beginnt der Unterricht? hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland*. Opladen [u.a.]: Budrich UniPress.
- Meister, Nina/ Schelle, Carla (2013): „Herein!“ und „Bonjour“ – Lehrer-Schüler-Interaktion zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts. In: Hummrich, M./ Rademacher, S. (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: VS, S. 175–192.
- Merziger, Barbara (2005): *Das Lachen von Frauen im Gespräch über Shopping und Sexualität*. Dissertation. Freie Universität Berlin. <http://www.diss.fu-berlin.de/2005/274/> (Zugriff am 25.01.2016).
- Ndao, El-hadji (1994): La recherche en éducation au Sénégal: bilan et perspectives. In: *Les Sciences de l'éducation* (2), S. 63–80.
- Niang, Bouna (2013): *Lehrerbildung in Senegal (Teil I). Entwicklung, Programm, Qualitätssicherung*. In: Schelle, C. (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann, S. 45–54.
- Niang, Fatou (2014) : *L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains*. In: *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 13, S. 239–261.
- Nickel, Gerhard (1973): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Oevermann, Ulrich/ Allert, Tilman/ Konau, Elisabeth, Krambeck, Jürgen (1979): *Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*.

- ten. In: Soeffner, H. G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main: Goethe-Universität. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955> (Zugriff am 15.09. 2015).
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache: die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: von Friedeburg L./ Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–289.
- Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In: Auenanger, S./ Lensen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, S. 19–83
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./ Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106–189.
- Oevermann, Ulrich (1993): Struktureigenschaften supervisorischer Praxis, in: B. Bardé / D. Mattke (Hg.): Therapeutische Teams. Theorie - Empirie - Klinik. Göttingen / Zürich, S. 141–169
- Oevermann, Ulrich (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. [Manuskript].
- Oevermann, Ulrich (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main.
- Oevermann, Ulrich (1997): Thesen zur Methodik der werkimmanenten Interpretation vom Standpunkt der objektiven Hermeneutik. Unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen

- Praxis. In: Krammer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M., S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Frankfurt a. M.: Goethe-Universität. <http://www.ihs.de> (Zugriff am 24.08.2014)
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Phil C. L./ Kühner Angela/ Schweder Panja (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 69–98.
- Oser, Fritz/ Hascher, Tina/ Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–41.
- Oser, Fritz/ Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik).
- Otto, Gunter/ Peters, Maria (1996): Beurteilen – wo es besonders schwer erscheint? Bewertung von Prozessen und Produkten in einem Leistungskurs Kunst. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 22–23.
- Overwien, Bernd (2010): Bildung für alle in Deutschland. Die bleibende Vision gleich verteilter Chancen. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (3), S. 32–34.
- Palt, Beatrix/ Reuter, Lutz R. (1997): Schulsystem und Minderheitenpolitik in Rheinland-Pfalz und im Saarland. Hamburg: Univ. der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik.
- Peters, Franziska (2011): Schwedens Schulsystem als Modell für Deutschland? Möglichkeiten und Grenzen der Vergleichbarkeit. Kassel: Univ.-Bibliothek (Zugriff am 12.12.2016).
- Podgórní, Halina (2010): Interferenzbedingte Sprachfehler im lexikalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten. Kraków: Wydawn. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Porsch, Raphaela (2010): Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen,

- Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache. Zugl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., korr. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: Schelle, C./ Rabenstein, K./ Reh, S. (Hrsg.): Ein Studienbuch zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 25–42.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Settin der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle, C./ Rabenstein, K./ Reh, S. (Hrsg.): Ein Studienbuch zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 71–98.
- Rabiazamaholy, Harisoa T. (2013): Der Fernunterricht in der Lehrerausbildung in Senegal (Teil II). Erste Befunde und offene Fragen. In: Schelle, C. (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. Münster: Waxmann, S. 55–66.
- Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Zugl.: Potsdam, Univ., Diss., 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rademacher, Sandra (2013). Kulturvergleich als Möglichkeit der Kontrastierung. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. In: Hummrich, M./ Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S.157–173.
- Rademacher, Sandra (2013): Kulturvergleich als Möglichkeit der Kontrastierung. In Hummrich, M./ Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–173.
- Reh, Sabine/ Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35–56.

- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Zugl.: Bremen, Univ., Habil.-Schr., 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Röhrig, Johannes (2003): Paris des écrivains. Recits et nouvelles. Reclam, Ditzingen.
- Rumpf, Horst (1991): Didaktische Interpretationen. Weinheim, Basel.
- Sadji, Amadou Booker (1984): Deutschunterricht und Germanistik in Senegal. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10, S. 75–85.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): „Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization“. In: Button, G./ Lee J. R. E. (Hrsg.): *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 70–85.
- Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail/ Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, S. 361–382.
- Schelle, Carla (2013): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. Münster: Waxmann.
- Schelle, Carla (2013): Zur Sache – wie wird der Gegenstand konstituiert? Interpretation einer Unterrichtssequenz aus einer senegalesischen Schule. In: Schelle, C. (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann, 255–268.
- Schelle, Carla. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: *Erziehungswissenschaft* 22 (43), S. 85–92.
- Schelle, Carla/ Hollstein, Oliver/ Meister, Nina (2012): Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schelle, Carla/ Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine (2010): Ein Studienbuch zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- 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, F./Schelle, C.

- (Hrsg.): *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels, Une approche interculturelle à l'école et en formation*, Paris, S. 43–57.
- Schleicher Y. (2013): Pro und Contra-Debatten - eine Einführung. In: Schleicher Y. (Hrsg.): *Diercke Pro und Contra als Unterrichtsmethode*. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 5–15.
- Schoormann, Matthias/ Schlak, Torsten (2011): Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (51), S. 77–105.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Weinheim, S. 45–5.
- Schweckendieck, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber, S.138–141
- Seel, Norbert M./ Hanke, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied linguistics* 10, S. 209-231.
- Sinclair, John McHardy/ Coulthard, Malcolm (1977): *Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler*. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Sophie Turpin Bassama (2010) : La case des tout-petits au Sénégal. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 53, S. 65–75.
- Sow, Abdoul (2004) : L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Dakar. UCAD.
- Spilner, Bernd (1991): *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography*. Amsterdam: Philadelphia.
- Terhart, Ewald (2000): Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einemleidigen aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In: Beutel, S./Vollstädt,W. (Hrsg.): *Leistung ermitteln und bewerten*. Hamburg, S. 39–50.
- Tönshoff, Wolfgang (2005): Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht – Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), S. 3–2.

- Twardella, Johannes (2016): Objektive Hermeneutik in der Unterrichtsforschung. In: Becker-Lenz, R./ Franzmann A./ Jansen A./ Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–177.
- Tyack, David/ Tobin, William (1994): The ‚Grammar‘ of Schooling: Why has It Been So Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, S. 453–479.
- van Ackeren, Isabell (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. In: *Die Deutsche Schule* 94 (1), S. 157–175.
- van Ackeren, Isabell (2005): Die deutsche Schule braucht eine international vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Die deutsche Schule* 97 (1), S. 6–12.
- van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus; Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Vigil, Neddy A./ Oller, John W. (1976) : Rule Fossilization: A tentative model. In: *Language Learning* 26, S. 281–295
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2003. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wallenhorst, Nathanael (2013): L'école en France et en Allemagne : regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires. Bern [u.a.]: Lang.
- Weimer, Hermann (1925): Psychologie der Fehler. Leipzig: Klinkhardt.
- Weimer, Hermann (1931): Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Leipzig: Klinkhardt.
- Weingardt, Martin (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnen-bildung*, 4, S. 60–68.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.

- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, Andreas (2011): „Mein erstes Zeugnis“ – Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. In: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/mein-erstes-zeugnis/> (Zugriff am 20.07.2014).
- Wernet, Andreas (2012): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung – Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag 20, S. 183–202.
- Wiegelmann, Ulrike (1994): Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (5), S. 803–820.
- Wiegelmann, Ulrike (1999): Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Frankfurt, Main.
- Wiegelmann, Ulrike (2002): Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal. Frankfurt am Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Wolff, Alexandre/ Aithnard, Aminata (2014): La langue française dans le monde, 2014. Paris: Nathan.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/ Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Gesetze, Verordnungen, Beschlüsse, Berichte ...

- BREDA/UNESCO (2009) : Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal. Série sur la politique de développement de la petite enfance et de la famille n° 15. UNESCO-Dakar.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Migrationsbericht 2015. Zentrale Ergebnisse. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anla>

gen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015-zentrale-ergebnisse.html (Zugriff am 09.01.2017).

Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerung des Vorsitzes. Dokument SN 100/1/02 REV 1. Barcelona, 15. und 16. März 2002.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt KG.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000. Brüssel.

Kultusministerkonferenz (1994): Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.

Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.

Kultusministerkonferenz (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss vom 02.06.2005.

Kultusministerkonferenz (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss vom 06.12.2012.

Kultusministerkonferenz (2013): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss vom 17.10.2013.

Kultusministerkonferenz (2015): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.

- Kultusministerkonferenz (2016): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 06.10.2016.
- Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan du Sénégal/ Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie(2015) : Enquête pauvreté et structure familiale. Rapport de synthèse des résultats. Dakar.
- Ministère de l'Education Nationale du Sénégal (2003): Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) – Education pour tous. Dakar.
- Ministère de l'Education Nationale du Sénégal/IGEN/CNA (2005) : Programme d'allemand. Dakar.
- Ministère de l'Education Nation du Sénégal (2005): Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation (publiée en 2000 et réactualisée en 2005).
- Ministère de l'Education Nationale du Sénégal (2014) : Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'Education et de la Formation (PAQUET-EF). Normes et standards de qualité en Education et Formation. Description des systèmes d'information. Dakar : Direction de la Planification et de la Reforme de l'Education.
- République du Sénégal (1971) : Décret N° 71-566 du 21 Mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales
- République du Sénégal (1991): Loi d'orientation de l'Éducation nationale N° 91-22 du 16 février 1991
- République du Sénégal (2001): Constitution du 22 janvier 2001.
- République du Sénégal (2004): Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991.
- Rheinland-Pfälzische Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12.09.2007 (BaMaV, RP 2007), zuletzt geändert durch Verordnung vom 28.09.2012 (GVBl. 2012,16, S. 354 f.)
- Rheinland-Pfälzische Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen (SchulLehr2StPrV, RP) vom 3. Januar 2012.

- Rheinland-Pfälzische Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 03.01.2012 (GVBl. 2012,2,11 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 02.12.2013 (GVBl. 2013,19, 509 f.)
- Rheinland-Pfälzische Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 07.05.1982 (GVBl. 1982,14, 157 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 29.08.2011 (GVBl. 2011,15, 339 ff.)
- Rheinland-Pfälzisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (2000): Lehrplan Französisch als zweite Fremdsprache (Klassen 7 - 10). Grünstadt: Sommer Druck und Verlag. <http://lehrplaene.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html> (Zugriff am 15.12.2015).
- Rheinland-Pfälzisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (1998): Lehrplan Französisch als zweite Fremdsprache für die gymnasiale Oberstufe. <http://lehrplaene.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html> (Zugriff am 15.12.2015).
- Rheinland-Pfälzisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (2016): Mainzer Studienstufe – G8GTS. Information für Schülerinnen und Schüler im achtjährigen Bildungsgang. Abitur 2016. Worms: Heinrich Fischer Rheinische Druckerei.
- Rheinland-Pfälzisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (2011): Fremdsprachen lernen in Rheinland-Pfalz. Information für Eltern, Schülerinnen und Schüler. http://fremdsprachen.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/fremdsprachen.bildung-rp.de/Fremdsprachen_lernen_2011.pdf (Zugriff am 11.11.2016).
- Rheinland-Pfälzisches Schulgesetz (SchulG) vom 30.03.2004 (GVBl. 2004, 239), zuletzt geändert durch Gesetz vom 08.10.2013 (GVBl. 2013,15).
- Unesco (2000): Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26 - 28.4.2000 [Dossier]. Paris: UNESCO.

Internetseiten

Bildungsserver für Rheinland-Pfalz. <http://bildung-rp.de> (Zugriff am 06.10.2015).

Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Geschäftsstelle des Landesprüfungsamtes für die Lehrämter an Schulen. <http://www.uni-mainz.de/lehramt/> (Zugriff am 06.10.2015).

Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Zentrum für Lehrerbildung. <http://www.zfl.uni-mainz.de/> (Zugriff am 06.10.2015)

Kultusministerkonferenz: <https://www.kmk.org/> (Zugriff am 06.10.2015)

Ministère de l'Education Nationale du Sénégal: <http://www.education.gouv.sn> (Zugriff am 14.02.2014)

Rheinland-pfälzisches Ministerium für Bildung. <https://bm.rlp.de> (Zugriff am 05.10.2016)

Rheinland-pfälzisches Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. <https://mwwk.rlp.de> (Zugriff am 05.10.2016)

Anhang

A- Transkriptionsregeln

Die Unterrichtsstunden wurden anhand von folgenden Transkriptionsregeln des TiQ (vgl. u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2007: 169; Bohnsack, 2007, S.235) protokolliert:

Zeichen	Bedeutung
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert.
<u>nein</u>	Wörter mit sehr deutlicher Betonung werden unterstrichen
nein	Wörter, die in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/ des Sprechers lauter ausgesprochen wurden, werden fett markiert
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
nei:n / ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung

Zusätzlich wurden folgende Transkriptionsregeln angewendet

Zeichen	Bedeutung
Barry	Personennamen wurden anonymisiert
Satzzeichen	keine Interpunktion, außer wenn deutlich durch die Intonation hörbar wie z.B bei Fragen
S (w/m)	Schüler/in (weiblich /männlich)
(...)	unverständliche Äußerung
[...]	Kommentare oder Anmerkungen
mhm	bejahend
mmh	verneinend
hmm?	nachfragend
[kɔm'pu:tə]	Lautschrift/ Transkription gemäß dem internationalen phonetischen Alphabet

B- Protokolle der rekonstruierten Sequenzen

- Fall „Einladung“: Deutschunterricht in einer „classe de Première“ im Senegal
 - *Szene 1: „c’est pas welchesche“ – gemeinsam dem Fehler begegnen*
 - 00.00.35 Lehrerin: *quelqu’un pour poser la la question sur la date*
 - 00.00.39 Lehrerin: *quelqu’un pour aller au tableau wie immer (3 Sek.)*
[ein Schüler schnipst mit dem Finger]
 - 00.00.48 Lehrerin: *ja Abou Ka (.) Abou Ka (.) donc tu poses la question à::: choisis quelqu’un à Barro Barro pose la question à Barro*
 - 00.00.59 3 Schüler *[gleichzeitig]: Barry Barry Barry*
 - 00.01.02 Lehrerin: *oui Barry*
 - 00.01.03 Abou Ka: *welchesche Datum haben*
 - 00.01.07 Lehrerin: *hahan hahan c’est pas welchesche c’est?*
 - 00.01.07 viele SuS *[gleichzeitig]: Welches*
 - 00.01.08 Lehrerin: *hmm?*
 - 00.01.09 viele SuS: *[gleichzeitig]: welches*
 - 00.01.09 Lehrerin: *welches*
 - 00.01.10 viele SuS *[gleichzeitig]: Datum*
 - 00.01.11 Lehrerin: *Datum*
 - 00.01.12 viele SuS *[gleichzeitig]: haben*
 - 00.01.13 Lehrerin: *haben wir heute? oui Barry c’est Barry? Oui*
 - *Szene 2: „was ist die frage?“ – der „didaktische Rekonstrukteur“*
 - 00.01.18 Barry: *heute ist*
 - 00.01.19 Lehrerin: *nein ja aber was ist was ist die frage? c’est quoi la question? la question c’est welches Datum haben wir? (3 Sek.)*
[jemand schnipst mit dem Finger] mhm mhm oui Momar
 - 00.01.35 Momar: *heute haben wir*
 - 00.01.36 Lehrerin *[nickt zustimmend]: mhm::: continue ou bien tu re-prends la phrase Barry*
 - 00.01.40 Barry: *heute haben (.) haben wir [das /w/ wie auf Französisch ausgesprochen]*

- 00.01.43 *Lehrerin: c'est pas wir [ähnlich wie bei Barry wiederholt] heen heute haben wir [vi:ə] [...]*
- 00.01.46 *Barry: heute haben wir (2 Sek.) [eine Schülerin ruft rein: Dienstag] mardi*
- 00.01.52 *Lehrerin: hmm? c'est pas mardi heen [die Schülerin wiederholt: dienstag] Barry ahan*
- 00.01.58 *Barry: Dienstag*
- 00.02.00 *Lehrerin: Dienstag? (3 Sek.) quelqu'un pour continuer [ein Schüler meldet sich und schnipst dabei mit dem Finger und ein anderer kommt herein mit einem Schwamm und fängt an, die Tafel zu putzen] (4 Sek.) quelqu'un pour continuer (5 Sek.) oui Semou*
- 00.02.18 *Semou: heute haben haben wir (.) Dienstag [spricht das e aus]*
- 00.02.21 *Lehrerin: mhm*
- 00.02.22 *Semou: fünfzehn [Lehrerin: den den] fünfzehnten*
- 00.02.25 *Lehrerin: Dienstag den*
- 00.02.27 *Semou: Dienstag [spricht das e aus] den fünfzehn-ten (.) mai zweitausend (.) zwölf*
- 00.02.35 *Lehrerin: c'est pas zwölf heen zweitausend?*
- 00.02.38 *S (w/m) [im Chor]: zwölf*
- 00.02.38 *Lehrerin: quelqu'un pour reprendre Masse*
- 00.02.40 *Masse: heute haben wir Dienstag den zweitausend (3 Sek.)*
- 00.02.45 *Lehrerin: la date en allemand c'est pas la date en français (.) Dienstag den*
- 00.02.51 *S (w/m) [im Chor]: fünfzehn*
- 00.02.52 *Lehrerin: fünfzehnten Masse*
- 00.02.53 *Masse: zwei*
- 00.02.54 *Lehrerin: fünfzehnten*
- 00.02.55 *Masse: mai*
- 00.02.56 *Lehrerin: mai*
- 00.02.57 *Masse: zweitausend*
- 00.02.58 *Lehrerin: zweitausend*
- 00.02.59 *S (w/m) [im Chor]: zwölf*

00.03.00 *Lehrerin: zwölf ja sehr gut wer schreibt? [ein Schüler meldet sich] komm und schreib [er geht an die Tafel und schreibt das Datum und ein anderer Schüler putzt die andere Seite der Tafel weiter]*

• *Szene 3: „on va corriger“ – gemeinsame „Korrektur“ der Übung*

00.47.31 *Lehrerin: c'est bon (.) on va corriger on va corriger hmm Gora et Masse corrigez quelqu'un pour corriger c'est quoi la première question? Masse c'est quoi la première question?*

00.47.49 *Masse: von welcher Reisenüberraschung*

00.47.51 *Lehrerin: Ri::esen*

00.47.52 *Masse: Riesen-überraschung spricht Markus?*

00.47.56 *Lehrerin: Gora réponds*

00.47.58 *Gora: Markus ersalt*

00.48.01 *Lehrerin: c'est pas ersalt heen*

00.48.03 *Gora: ersalt*

00.48.04 *Lehrerin: Markus erzä::hlt*

00.48.06 *Gora: erzählt (.) von E-mail [i:meɪl]*

00.48.10 *Lehrerin: Markus erzählt von E::Mail [e:meɪl]*

00.48.12 *Gora: von E-mail [i:meɪl] (.) von Herr Rodeck*

00.48.18 *Lehrerin: Markus erzählt von E-mail von Herr Rodeck (.) quelqu'un d'autre quelqu'un qui propose autre chose Salif*

00.48.27 *Salif: Markus spricht von*

00.48.29 *Lehrerin: sehr gut donc il a dit Markus spricht ou bien vous dites Markus spricht oder Markus erzählt von ja?*

00.48.37 *Salif: Markus spricht von Einladung in Deutschland*

00.48.42 *Lehrerin: Markus spricht von der Einladung nach Deutschland sehr gut il y a beaucoup de fautes mais c'est acceptable heen Markus spricht von der Einladung nach Deutschland on dit die Einladung mais die décliné au C.O.I ça donne der die devient der au datif on verra tout ça Salif vas au tableau sehr gut c'est bien*

- *Szene 4: „il y a beaucoup de fautes“ – Bloßstellung oder Anerkennung*
 - 00.52.19 *Lehrerin: troisième phrase (2 Sek.) ou bien troisième question (.) Damé (.) Damé et René René pose la question à Damé (3 Sek.) c'est Damé ou Dame*
 - 00.52.34 *Dame: Dame*
 - 00.52.36 *René: woher kennt (.) Herr Rodeck Adama?*
 - 00.52.39 *Lehrerin: woher (.) kennt (.) Herr Rodeck (.) Adama? réponse Damé*
 - 00.52.44 *Dame: Herr Rodeck kennt Adama von die E-mails [i:meil] von Markus and Nina Fotos (.) hat ge- Fotos (.) geschickt*
 - 00.52.58 *Lehrerin: je comprends ce que tu veux dire mais y a beaucoup de fautes on va essayer de trouver d'autres (.) Charles m'a posé une question sur un petit mot vas-y Charles*
 - 00.53.07 *Charles: Herr Rodeck kennt Adama durch Markus und Nina*
 - 00.53.10 *Lehrerin: ja durch Markus und Nina sehr gut das ist (.) schön Dame il faut toujours éviter quand on vous pose des questions même si c'est pas en allemand en français en anglais en russe en en portugais tout ce que vous voulez si on vous pose une question en en si cette question-là dépend d'un texte n'essayez pas de faire du copie coller essayez toujours de répondre par vos propres phrases mais ça aussi ça demande une compréhension (.) ça aussi ça demande une compréhension ok ? Ne pas faire du copie coller c'est pas bon n'est-ce pas Damé je comprends ce que tu veux dire mais c'est un peu galvaudé y a trop de répétitions dans la la la dans la phrase also Herr Rodeck (.) kennt Adama durch Nina und (.) Markus ganz einfach donc (6 Sek.) dernière question*
- Fall „Rendez-vous“: Französischunterricht einer 12. Klasse in Deutschland
- *Szene 1: „bonjour m'sieurs dames“ – Lernende als Erwachsene begrüßt*
 - 00.00.00 *Lehrerin: bonjour m'sieurs dames*
 - 00.00.14 *Schüler/in: [gleichzeitig] bonjour madame*
 - 00.00.15 *Lehrerin: asseyez-vous [die Schüler/in setzen sich] (unverständlich) vorstellen heute haben wir hohen besuch*
- *Szene 2: „il lui demande“ – eine kontraproduktive Korrektur*
 - 00.01.55 *Lehrerin: on va commencer on a eu:: Jacques Sternberg (3 Sek.) la banlieue [sie schreibt an die Tafel : Jacques Sternberg:*

la banlieue] vous avez tous lu (.) le texte (.) si:: on vous demandait un résumé comment résumer ce texte

00.02.30 *Martin: en général dans ce texte on parle d'un homme ähm qui rencontre une femme ähm et ähm il décrit cette femme ähm très exact*

00.02.35 *Martin: ähm et ähm puis elle ähm il la demande ähm si elle veut avoir une rendez-vous avec lui*

00.02.47 *Lehrerin: il lui demande*

00.02.40 *Martin: ähm puis ähm elle dit ähm qu'elle ne peut pas lui rencontrer ce soir [Lehrerin : mhm] le lendemain et puis ähm il visite la banlieue [Lehrerin : oui] il voit des femmes qui sont très similaires à cette femme qu'il a ähm qu'il a vue*

00.03.11 *Lehrerin: oui voilà l'homme qui rencontre la femme qui veut fixer un rendez-vous [Lehrerin schreibt folgende Stichpunkte an die Tafel: - Un homme rencontre une femme - Il veut fixer un rendez-vous - La femme lui donne rendez-vous dans la banlieue]*

- *Szene 3: „une pardon une bouche“ – ein höflicher Umgang mit „Fehlern“*

00.08.28 *Tim: ähm à la page soixante ähm huit et il qu'on parle ähm la femme toutes les femmes domiciliées dans cette banlieue ni pauvre ni co- cossue ressemblaient à Nicole rencontrée en ville que c'est peut-être un:: un comparaison [Lehrerin: une comparaison oui] y a une comparaison [Lehrerin: mhm] avec les femmes de ville et les femmes de banlieue*

00.09.32 *Tim: il y a une description visuelle [Lehrerin: oui] elle a des yeux bleus un visage pâlot des cheveux plutôt blonds [Lehrerin: oui] un bouche un peu amère*

00.09.43 *Lehrerin: une bouche*

00.09.44 *Tim: un bouche [Lehrerin: une] une pardon une bouche un peu amère amère [Lehrerin: oui] un joli corps et oui c'est c'est ça*

00.09.55 *Lehrerin: [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb : les yeux bleus/tristes, les cheveux blonds / la bouche amère un joli corps] qui ajoute quoi? [schreibt weiter, ein Schüler meldet sich und sie dreht sich um] oui*

- *Szene 4: „ce n'est pas décrit“ – Frage der Textimmanenz*

00.10.27 *Marcus: puis elle savoir beaucoup [Lehrerin: elle sait] elle sait beaucoup pardon et peut-être elle travaille dans un bureau comme ähm peut-être elle ähm sert beaucoup au ordinateur*

00.10.47 *Lehrerin: elle travaille beaucoup à l'ordinateur oui d'accord donc ça il ce n'est pas décrit qu'est-ce qui est décrit? Elle lit beaucoup [ein Schüler hebt seine Hand] oui Marc*

➤ Fall „Hausaufgabe“: Deutschunterricht einer „*classe de Seconde*“ im Senegal

• *Szene 1: „guten tag frau“ – gemeinsam einen Fehler begehen*

00.00.00 *Lehrerin: guten Tag Klasse*

00.00.05 *Schüler/innen [gemeinsam]: guten Tag Frau*

00.00.07 *Lehrerin: Frau Ndiaye*

00.00.08 *S (w/m) [gemeinsam]: Frau Ndiaye*

00.00.09 *Lehrerin: okay ich stelle euch hop hop hop [Lehrerin hebt die Handflächen hoch und die Schüler/innen stehen auf] er ist mein Kolleg er ist Deutschlehrer auch sein Name ist Herr xxx [Der Forscher geht direkt in den hinteren Teil des Klassenraums und die Schüler/innen setzen sich wieder hin]*

00.00.16 *mehrere SuS: Herr xxx guten Tag Herr xxx, willkommen [Gemurmel]*

00.00.26 *Lehrerin: ruhe [Schüler/innen murmeln weiter]*

00.00.36 *Abasse: ruhe*

00.00.42 *Fatma: [kommt herein] Frau guten Tag*

00.00.44 *Lehrerin: ja guten Tag Fatma*

• *Szene 2: „okay wir korrigieren“ – Einleitung einer gemeinsamen Handlung*

00.01.16 *Lehrerin: **ruhe bitte** (3 Sek.) okay wir korrigieren die Hausaufgaben [Lehrerin klopft laut auf den Tisch und blättert danach in einem Buch] (14 Sek.) Hefte auf (2 Sek.) hmm auf der Seite::: vierzig Übung Nummer sechs ergänze Lukas hat wirklich Glück wer korrigiert? (5 Sek.) Wer kommt an die Tafel? (.) Ja ich lese Lukas hat wirklich Glück das ist das Beispiel haan die Freundin der er Blumen mitbringt begrüßt ihn freundlich (.) Nummer a [viele Schüler/innen schnipsen mit dem Finger] okay komm an die Tafel [der Schüler geht an die Tafel] mach schnell wir haben eine Stunde (2 Sek.) Nummer a das Haus in chuut (2 Sek.) er wohnt (.) findet er toll [L. klopft auf den Tisch] **Badou Diop** (.) Badou ruhe*

00.03.12 *Anta: ruhe [ein Schüler schreibt an die Tafel]*

- Szene 3: „*richtig oder falsch?*“ – gemeinsam kontrollieren und begründen

00.03.22 Lehrerin: okay lies bitte vor (5 Sek.) das Haus in er jetzt wohnt findet er toll haan (.) lies

00.03.35 S. (m1): das Haus in dem er jetzt (.) wohnt findet er to- toll

00.03.40 Lehrerin: richtig oder falsch?

00.03.43 viele SuS [schnipsen mit dem Finger und zwei S. (m1+m2) rufen rein]: falsch (.) richtig

00.03.44 Lehrerin: Finger hoch (.) richtig oder falsch?

00.03.46 S. (m2) [meldet sich Finger schnipsend]: richtig

00.03.47 Lehrerin: richtig [ein Schüler ruft rein: weil weil richtig] das Haus in dem er wohnt pourquoi ici on a mis in dem? (.) pourquoi? (4 Sek.) [ein Schüler meldet sich und L. erteilt ihm das Wort] oui Wade vas-y oui

00.03.59 Wade: parce que c'est au datif

00.04.01 Lehrerin: c'est au datif qu'est-ce qui est au datif ?

00.04.03 Wade: le verbe

00.04.04 Lehrerin: quel verbe ? (.) on a quel verbe ici?

00.04.07 Wade: wohnen

00.04.08 Lehrerin: wohnen c'est quel genre de verbe?

00.04.11 S. (m3): [reinrufend] transitif

00.04.12 Lehrerin: non non c'est un verbe de? (2 Sek.) [ein Schüler ruft rein: modalité] posi- c'est pas un verbe de modalité c'est un verbe de position wohnen das Haus in dem er jetzt wohnt findet er toll okay Nummer b [der vortragende Schüler geht an seinen Platz zurück und eine Schülerin schnipst mit dem Finger] Nummer b ja Mariama mach schnell bitte

- Szene 4: „*das ist falsch warum?*“ – gemeinsam korrigieren und begründen

00.15.07 Malick: das Mädchen das er eine Geschichte erzählt hort ihm gern zu

00.15.12 Lehrerin: ist das richtig?

00.15.14 mehrere SuS: [hintereinander] falsch

00.15.16 Lehrerin: das ist falsch warum? donc das Mädchen das er eine Geschichte erzählt [Schüler/innen schnipsen mit dem Finger

und rufen zu: Frau Frau, einer sagt laut: dem dem] ja oumar
dem pourquoi on doit mettre dem? [Schüler/innen rufen: Frau
Frau] oui

00.15.30 ein Schüler: ersahen

00.15.32 Lehrerin: erzählen très bien sehr gut erzählen haan [Malick
ersetzt das Relativpronomen „das“ durch „dem“ und geht an
seinen Platz zurück] Nummer [eine Schülerin: g] nummer g
[Schüler melden sich und rufen: frau frau] ja Aida

➤ Fall „Journée“ : Französischunterricht einer 7. Klasse in
Deutschland

- Szene 1: „bonjour madame Müller“ – Inszenierung einer Be-
grüßung

00.00.00 Lehrerin: bonjour m'sieurs

00.00.02 S (m) [gemeinsam und ansingend]: bon-jour ma-dame Mül-ler

00.00.08 Lehrerin: nous sommes quelle date? [viele Schüler melden
sich] Bruno

00.00.11 Bruno: c'est ähm mercredi le::: trois ähm décembre deux mille
quatorze

00.00.20 Lehrerin: merci asseyez-vous [Schüler setzen sich hin und L.
schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: mercredi, le 3 décembre
2014]

- Szene 2: „presque oui“ – ambivalenter Umgang mit „Fehlern“

00.00.38 Till: wir hatten zuerst Morgen

00.00.44 Lehrerin: genau [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: le matin.
Ein Schüler meldet sich] Ralf

00.00.50 Ralf: la minuit

00.00.51 Lehrerin: [lachend] presque oui oui [schreibt an die Tafel. Tafel-
anschrieb: le minuit. Dann meldet sich ein Schüler] Alex

00.01.00 Alex: l'après-midi

00.01.02 Lehrerin: oui [schreibt das Wort an die Tafel und ein Schüler
hebt die Hand] Bruno

- Szene 3: „le noi“ – negative Auswirkung einer vorherigen Kor-
rektur

00.01.20 Jens: le noi

00.01.22 Lehrerin: la

00.01.23 Jens: la noi

- 00.01.24 *Lehrerin: non (.) la [ein anderer Schüler meldet sich] oui*
- 00.01.26 *S. (m): la nuit*
- 00.01.27 *Lehrerin: la nuit [schreibt das Wort an die Tafel] c'était tout?*
- *Szene 4: „voilà c'est la journée“: ein vielseitiger Umgang mit „Fehlern“*
- 00.06.25 *Lars: le midi (.) à midi il travaille chez airbus*
- 00.06.30 *Lehrerin: oui:: [schreibt den Satz an die Tafel dann meldet sich ein Schüler] Max*
- 00.06.41 *Max: il va à la travail*
- 00.06.43 *Lehrerin: au travail*
- 00.06.44 *Max: au travail*
- 00.06.45 *Lehrerin: quand? L'après-midi?*
- 00.06.47 *Max: Ja*
- 00.06.48 *Lehrerin: [schreibt an die Tafel. Tafelanschrieb: l'après-midi, il va au travail. Dann meldet sich ein Schüler] Lars*
- 00.06.57 *Lars: au soir ähm il regarde la télé*
- 00.07.01 *Lehrerin [zustimmend]: mhm [schreibt folgendes an die Tafel: le soir, il regarde la télé. Dann meldet sich ein Schüler] Alex*
- 00.07.11 *Alex : à minuit il dort*
- 00.07.15 *Lehrerin: oui [schreibt den Satz an die Tafel] voilà c'est la journée (2 Sek.) de Monsieur Carbonne (.) vous ouvrez les livres à la page trente-cinq [Geräusch umblätternder Bücherseiten] qui veut lire?*

C- Jacques Sternberg. La banlieue : (Quelle : Röhring 2009, S. 64–67)

Jacques Sternberg
La banlieue

Je l'avais rencontrée dans un grand café du centre de la ville. Un vendredi, à l'heure du déjeuner alors qu'elle prenait un café avant de retourner au bureau où elle était secrétaire.

Elle avait des yeux bleus assez tristes, un visage pâlot, des cheveux plutôt blond foncé, une bouche un peu amère, un joli corps qui sentait le manque de soleil et d'exercices physiques. Elle lisait, en édition de poche, le livre d'un auteur dont on avait beaucoup parlé récemment. Je lui fis remarquer, sans autre préambule, que ce texte était le plus connu de son auteur, mais également le moins bon. On en parla sans transition, comme si nous avions déjeuné ensemble et que nous en étions au dessert. Ce qu'elle disait ressemblait à son visage: feutré, doux et triste, assez lucide.

- 2 la banlieue: Vororte, Stadttrandgebiete.
7c pâlot, sei ein wenig blass, bläulich.
8 blond, o. foncé: dunkelblond.
9 amère, hier hier: verbittert.
le manque: Mangel.
10f. une édition de poche (f.): Taschenbuchausgabe.
12 récemment (adv.): vor kurzem (erst) kürzlich.
12f. sans autre préambule (m.): ohne weitere Vorreden.
14f. sans transition (f.): Überganglos.
17 feutré, se gedüngt, leise.
17f. lucide: klarichtig, scharf(blickend).

La banlieue 65

de en fin de compte. Et, surtout, elle n'avait rien de la méfiance agressive de la plupart des filles nées dans une grande ville. Je ne m'étonnai pas d'apprendre qu'elle habitait en banlieue, qu'elle avait toujours vécu là-bas.

Je lui demandai si elle pouvait dîner avec moi. Elle regrettait, mais ce soir elle devait dîner en famille avec ses parents et sa sœur mariée. Mais elle pouvait déjeuner avec moi demain. Comme elle ne travaillait pas ce jour-là et qu'elle n'avait pas très envie de prendre le train de tous les jours, elle me donna rendez-vous dans sa banlieue. Au Café du Coin, à l'angle de la rue de la République et de la rue du Général-de-Gaulle. J'acceptai. Je ne me déplaçais qu'en Solex; je n'avais jamais été dans cette banlieue qui me paraissait si lointaine, presque mythique, mais il faisait très beau et j'avais beaucoup roulé dans le soleil et le vent.

Elle s'appelait Nicole Moreau.
Le lendemain, après avoir louvoyé durant plus d'une heure dans le dédale de deux banlieues voisines, j'arrivai au cœur de celle où Nicole m'avait donné rendez-vous. L'avenue de la République s'y jetait

- 1 en fin (f) de compte (m.): letzten Endes.
1f. la méfiance: Mißtrauen, Argwohn.
11f. donner rendez-vous (m.): à qui jdn. zu sich bestellen, sich mit jdm. verabreden.
12 un angle: Ecke.
14 je ne me déplace qu'en Solex: ich fahre immer nur mit der Solex (französische Mopedfirma).
20 louvoyer: hier: herumkreuzen.
21 le dédale: Gewirr, Labyrinth.

66 Jacques Sternberg

dans l'avenue du Général-de-Gaulle que je remontai en me disant qu'elle risquait fort de me rejeter jusqu'à la rue du Général-de-Gaulle. Où, sans nul doute, je trouverais la rue de la République et le Café du Coin.

Je ne me trompais pas.

Malgré le temps perdu à parvenir jusque-là, je n'avais que cinq minutes de retard. Et Nicole était déjà là, attablée au fond de la salle. Elle me dévisagea un instant, sans expression particulière, puis détourna la tête. J'allais m'asseoir à sa table quand je vis qu'elle avait des yeux sombres. À part cela, elle ressemblait à Nicole comme une sœur.

Je crus à un hasard, mais, au comptoir, buvant un verre de bière avec un homme, il y avait une autre Nicole. Plus petite, cependant, plus potelée et nettement plus âgée. Mais elle avait les mêmes yeux, le même visage. Celui que Nicole aurait sans doute à trente-cinq ans.

Je sentis à cet instant un singulier pressentiment monter en moi, diffus et pourtant aveuglant. Je sortis

- 2 rejeter hier: zurücktreiben, zurückführen.
6 parvenir: zu gelangen zu.
8 être attablé, et am Tisch sitzen.
dévisager que jdn. anstarren, mustern.
9f. détourner la tête: sich abwenden.
11 sombre: dunkel.
le hasard: Zufall.
le comptoir: Theke, Tresen.
15f. potelé, se mottig, pummelig, rundlich.
nettement (adv.): eindeutig, deutlich.
singulier, hier: sonderbar, eigenartig.
le pressentiment: Vorgefühl, (Vor-)Ahnung.
17 diffus, se unbestimmt, vage, diffus.
aveuglant, et groß, in die Augen springend.

La banlieue 67

de ce café. Je repris mon Solex. Cette fois, je m'engageai dans la rue de la République. À trois cents mètres, je freinai devant l'établissement que j'attendais: le Café du Coin, au croisement de la rue de la République et d'une autre rue du Général-de-Gaulle.

Les deux jeunes femmes qui consommaient, l'une un café, l'autre un jus de fruits dans ce café, ressemblaient si bien à Nicole que j'aurais pu jurer qu'elles faisaient semblant de ne pas me reconnaître. Mais je ne soupçonnais rien de semblable, la vérité était différente, je le savais déjà. De toute façon, l'une d'elles était vêtue trop pauvrement pour être confondue avec Nicole et l'autre avait un air de vamp des faubourgs qui ne pouvait pas me donner le change.

J'allai vers la jeune femme modestement accrochée à sa tasse de café. Elle eut une réaction de recul vague ment craintif quand je lui dis à brûle-pourpoint:

- 11f. s'engager dans une rue: in eine Straße hineinfahren.
3 freiner: bremsen.
6 consommer: hier: etwas trinken.
10 faire semblant de faire qn. so tun, als würde man etwas tun.
10 soupçonner: qn. etwas vermuten, ahnen, argwohnen.
rien de semblable: nichts Derartiges.
12 vêtue, et bekleidet, angezogen.
confondue: verwechselt.
13 le vamp: Vamp, Femme fatale.
13f. le faubourg: Vorort, Vorstadt.
14 donner le change à qn. jdn. in die Irre, hinter Licht führen.
15 modestement (adv.): in aller Bescheidenheit, ganz schlicht.
s'accrocher à qn. sich an etwas klammern, etwas festhalten.
16 le recul: Rückzug, Zurückweichen.
16f. vaguement (adv.): etwas, andeutungsweise, leicht.
17 craintif, se unsicher, scheu.
à brûle-pourpoint (m.): ohne Umschweife, rundheraus.

D- Un e-mail de M. Carbonne. (Quelle : Decouvertes-Cadet, Band 2, S. 35)

ENTRÉE
TEXTE
PRATIQUE
BILAN
ALBUM

3

Un e-mail de M. Carbonne

Bonjour de Toulouse,
Voilà, je sors de chez Airbus. Je suis content, mes collègues sont sympas et j'aime bien mon travail. J'envoie un petit e-mail, après, je rentre dans mon camping-car. Bien sûr, le camping-car n'est pas grand, mais ça va. Je dors toujours au «premier étage».


Et le matin, je mets cinq minutes pour comprendre que je ne suis pas à la maison!

Et vous, les enfants, quand est-ce que vous venez à Toulouse? C'est bientôt les vacances! Vous pouvez venir en train. Des trains pour Toulouse partent de Paris trois fois par jour. Pour dormir dans le camping-car: pas de problème. Vous dormez en bas, il y a trois lits.

Annie, tu n'as pas de vacances et tu ne pars pas tout de suite, je sais. Mais tu viens bientôt pour un week-end, d'accord?

Ce soir, nous sortons, mes collègues et moi. Nous allons manger au restaurant. Ils viennent en vélo à 8 heures, puis on part ensemble!

Bises,
Papa



a Une semaine après. Trouvez les phrases.

<ol style="list-style-type: none"> 1. 9 heures. M. Carbonne est dans son lit. Il 2. Alors, il 3. Roberto, tu 4. Oh, non, je ne 5. Vous 6. Oui. Il y a un concert sur la place. Nous 7. Les autres prennent la voiture. Ils 8. Mais Albert et Thomas ne 9. Ils 	<p>dorment déjà. dort déjà. Deux collègues arrivent. partent dans une heure. partez en vélo? partons tout de suite. sors avec nous, ce soir? sort de son camping-car. viennent pas. viens pas. Je n'ai pas envie.</p>
---	--

b Jouez à deux avec un dé. Lisez l'exemple. Inventez une phrase, votre partenaire corrige. Puis, changez de rôle. Utilisez les pronoms personnels dans l'ordre.

je elles

on nous elle vous il

tu ils

= venir	= dormir
= venir	= partir
= sortir	= freie Wahl des Verbs

Exemple: Nous venons demain avec nos vélos.

huit-cinq

